

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**



FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY  
V PRAZE

## **Bakalářská práce**

Zuzana Žďárová

**Pracovní zátěž učitele**

**Teacher's workload**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Ivě Štětovské, Ph.D. za trpělivé vedení mé bakalářské práce, cenné rady a čas, který mi věnovala. Také bych chtěla poděkovat Mgr. Janě Matějkové za rady ohledně citací.

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

*V Praze dne 7. 5. 2014*

.....

*Zuzana Žďárová*

**Abstrakt:**

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou profesní zátěže, konkrétně profesní zátěže učitele základní a střední školy. V první části práce obsahuje vymezení pojmů stres, zátěž, pracovní zátěž a syndrom vyhoření. Stěžejním bodem je popis pracovní zátěže učitele a jejích specifik. Jsou zde vyjmenovány a popsány faktory, které přispívají pracovnímu stresu ve školním prostředí. Dále je připojena kapitola o pracovní zátěži učitelů v České republice. V závěru je uveden návrh výzkumného projektu. Ten je zaměřen na zjišťování a ověřování některých protektivních faktorů, které pomáhají snižovat pracovní zátěž učitelů a riziko vzniku syndromu vyhoření.

**Klíčová slova:**

učitel, stres, syndrom vyhoření, pracovní zátěž

**Abstrakt:**

This bachelor's thesis occupies itself with teacher's workload. It is focused especially on elementary and high school teachers. The first part contains descriptions of terms stress, load, workload and burnout syndrome. The main part describes teacher's workload with its specifics. There are named and described factors which contributes to teacher's workload. The next chapter is about the teachers in Czech republic. In the last part is presented my research project. This project is focused on protective factors which help decline the teacher's workload and the risk of burnout syndrome.

**Keywords:**

teacher, stress, burnout syndrome, workload

## Obsah

Úvod .....	8
1. Stres .....	9
1.1. Definice .....	9
1.2. Historie .....	9
1.3. Vymezení pojmu stres dalšími autory .....	10
1.4. Rozdíl mezi zátěží a stresem.....	11
1.5. Stresory.....	12
1.6. Reakce na stres.....	12
1.7. Dopady stresu.....	13
2. Pracovní zátěž .....	14
2.1. Vymezení syndromu vyhoření vůči stresu .....	14
2.2. Vývoj konceptu syndromu vyhoření .....	15
2.3. Proces vzniku syndromu vyhoření .....	16
2.4. Faktory, které se podílejí na vzniku syndromu vyhoření .....	17
2.4.1. Kontakt s klienty .....	17
2.4.2. Společenské podmínky.....	17
2.4.3. Empatie.....	18
2.4.4. Kontakt s kolegy .....	18
2.4.5. Osobnostní proměnné.....	19
2.5. Dopady pracovního stresu .....	19
2.6. Kdo je ohrožen syndromem vyhoření? .....	20
2.7. Pracovní spokojenost.....	20
3. Pracovní zátěž učitele .....	22
3.1. Zdroje pracovní zátěže učitele .....	22
3.1.1. Časová náročnost .....	23
3.1.2. Organizační podmínky .....	23
3.1.3. Konflikt a mnohoznačnost rolí .....	24

3.1.4.	Nedostatek uznání .....	24
3.1.5.	Demografické charakteristiky .....	25
3.1.6.	Shrnutí .....	25
3.2.	Dopady pracovní zátěže učitele .....	26
3.3.	Možnosti snižování pracovní zátěže učitelů .....	26
4.	Pracovní zátěž učitele České republiky .....	28
4.1.	Historický kontext českého vzdělávání .....	28
4.2.	Míra pracovní zátěže českých učitelů .....	28
4.3.	Demografické proměnné .....	29
4.4.	Zátěžové faktory .....	30
4.4.1.	Platové podmínky .....	30
4.4.2.	Společenské postavení .....	30
4.4.3.	Časová náročnost .....	31
4.4.4.	Další zátěžové faktory .....	31
4.5.	Podpůrné faktory .....	32
5.	Návrh výzkumného šetření .....	34
5.1.	Cíle výzkumu .....	34
5.2.	Výzkumný soubor .....	34
5.3.	Výzkumný projekt .....	34
5.3.1.	Kvalitativní část .....	34
5.3.2.	Kvantitativní část .....	35
5.4.	Formulace hypotéz .....	36
5.5.	Metody .....	36
5.6.	Administrace .....	37
5.7.	Statistická analýza dat .....	38
5.8.	Diskuze .....	38
	Závěr .....	41
	Seznam použité literatury .....	42

## Úvod

Při volbě tématu mé bakalářské práce pro mě byly stěžejní dva momenty. Chtěla jsem se věnovat problematice, která ještě není zevrubně probádaná, ale je velmi důležité se jí zabývat. Proto jsem se rozhodla zvolit si pracovní zátěž učitele. Domnívám se, že toto téma splňuje oba dva výše uvedené předpoklady. České školství prodělalo v posledních letech mnoho změn a na učitele jsou kladeny čím dál větší nároky, kterým musí dostát. V kontrastu s neustálým přizpůsobováním se novým podmínkám je ale finanční ohodnocení učitelů, na jehož nedostatečnost si mnozí z nich stěžují.

Dle mého názoru je psychická pohoda a spokojenost učitelů klíčem ke kvalitnímu školství, potažmo vzdělané společnosti. Proto si myslím, že bychom se měli zabývat faktory, které zvyšují pracovní zátěž učitelů, a na základě zjištěných informací se snažit o zlepšení pracovních podmínek ve školách. Doufám, že tato bakalářská práce bude v tomto směru alespoň drobným přínosem.

V první části práce jsou definovány termíny jako stres a zátěž. Vzhledem k tomu, že pojetí stresu ve vědeckých kruzích není jednotné, zohlednila jsem pouze nejvlivnější teorie. Podrobněji jsem se zaměřila na otázky pracovní zátěže a syndromu vyhoření. Opírala jsem se o pojetí pojmu burnout v současné odborné literatuře, ale také jsem uvedla historicky první popis syndromu vyhoření, který pochází z roku 1974 od psychoanalytika Herberta Freudenbergera. Dále jsem se pokusila vymezit hlavní příčiny vzniku tohoto syndromu a také shrnout i některé rizikové faktory, které k riziku vyhoření přispívají.

Jak již bylo naznačeno, hlavní část mé práce se týká přímo pracovní zátěže učitele. Blíže je zde popsán společenský kontext pedagogické práce a faktory, které přispívají k profesní zátěži učitele. Téma pracovní zátěže učitele jsem postupně zúžila na pracovní zátěž učitele v České republice. Pokusila jsem se odpovědět na otázku, zda má zvýšená míra pracovního stresu ve školách dopad na well-being jejich zaměstnanců a popřípadě jaký. Zaměřila jsem se také na otázku, do jaké míry jsou v České republice naplněny optimální předpoklady pro výkon učitelského povolání, jako jsou například dostatečné platové ohodnocení, společenské uznání, stabilizovaná situace oboru, adekvátní počet žáků na jednoho učitele a do jaké míry tyto podmínky souvisí s pracovní zátěží a jejím vnímáním učiteli. V bakalářské práci jsem použila citační styl APA a cizojazyčné překlady jsou mé vlastní, pokud není uvedeno jinak. Všechny použité zkratky jsou vysvětleny přímo v textu práce.



## 1. Stres

Dříve než se dostanu k hlavnímu bodu mé práce, pracovní zátěži učitele, ráda bych pojednala o tématech, které s ním úzce souvisí. Nejprve se zmíním o zátěži jako takové, protože tvoří základ problematiky, kterou se budu zabývat. Zaměřím se na definici pojmu stres a jeho vymezení v odborné literatuře. Vzhledem k tomu, že pojetí stresu ve vědeckých kruzích není jednotné, zohledním v této části práce pouze nejuživnější teorie.

### 1.1. Definice

Samotný pojem pochází z anglického slova stress, které je možné přeložit mnoha různými českými ekvivalenty, mezi nimiž jsou například zátěž, napětí, pnutí atd. Ačkoli jde o pojem všeobecně známý a hojně používaný, dosud nebyla publikována jeho jednotná definice.

V psychologickém slovníku je pojem stres popsán jako *„nadměrná zátěž neúnikového druhu, která vede k trvalé stresové reakci, ústící ve tkáňové poškození, k vysoké aktivaci adrenokortikálních funkcí a psychosomatickým poruchám; liší se od neurotické reakce, v níž somatické poškození či porucha může být vyřešena únikovým mechanismem; u tělesné zátěže jde o přehřátí, podchlazení, infekci, otravu, poranění, šok či operační trauma; rozšířit fyziologickou zátěž na psychologickou naráží na problémy, především vzhledem k povaze stresoru; rozsah psychologických stresorů je individuálně rozdílný a vlastně nekonečný, může jím být i silná radost“* (Hartl & Hartlová, 2000, s. 568). Z důvodu velkého rozsahu původního textu jsem použila pouze jeho část.

Vzhledem k tomu, že výše uvedené vymezení je spíše fyziologické povahy, považuji za příhodné citovat také definici, kterou psychologický slovník uvádí k pojmu psychosociální zátěž. Jedná se o *„zátěž, která plyne ze svízelných sociálních vztahů či situací; jejími ukazateli mohou být: ztráta pocitu dobrého zdraví, zesilující pocit nejistoty, rostoucí pocit vnitřního či vnějšího ohrožení, prohlubující se pocity nedostačivosti v sociálních rolích a úkolech, neschopnost přizpůsobit se novým situacím, pocit ohrožení života, který vede k životnímu bilancování“* (Hartl & Hartlová, 2000, s. 699).

### 1.2. Historie

Za odborníka, který jako první objasnil a definoval, co je to stres, je považován Selye, původem maďarský lékař, psycholog a endokrinolog, který ovšem působil převážně v Kanadě. Jeho pojetí stresu je založeno na laboratorním pozorování potkanů a vychází z fyziologických změn v organismu. Pokusným zvířatům aplikoval rozličné cizorodé látky

a pozoroval u nich syndrom, který nazval trias, protože se v něm snoubí tři hlavní tělesné příznaky. Jsou to zvětšení kůry nadledvin, atrofie mízních tkání a vředy v žaludku a dvanáctníku. Když zjistil, že syndrom trias je možné vyvolat vpravením téměř jakékoli škodliviny či cizorodé látky do těla, začal používat slovo stresor pro spouštěče tohoto stavu a stres pro označení stavu samotného (Selye, 1966).

Na základě těchto poznatků autor došel k propracované teorii generálního adaptačního syndromu neboli GAS, který probíhá ve třech fázích. Nejprve dochází k poplachové reakci, poté následuje stádium rezistence a nakonec stádium vyčerpání. Autor ve své knize popisuje stres právě pomocí výše zmíněného generálního adaptačního syndromu. Po několika pracovních definicích a výkladech, zkoumání souvislostí a vymezení toho, co stres není, dochází autor k následujícímu závěru: *„Stres je stav projevující se ve formě specifického syndromu, který představuje souhrn všech nespecificky vyvolaných změn v rámci daného biologického systému“* (Selye, 1966, s. 82).

### **1.3. Vymezení pojmu stres dalšími autory**

Od objevení generálního adaptačního syndromu bylo publikováno nepřeberné množství prací, které pojednávají o různých aspektech stresu. Avšak jednotná koncepce, která by vysvětlovala jeho podstatu, popisovala detaily a poskytovala přímý vhled do problematiky, nebyla dosud vytvořena. Například Hamilton (1979) tvrdí, že je snazší definovat jednotlivé stresory než samotný stres. Podle něj však koncept stresu není logicky odlišný od mechanického zákona o vztahu mezi velikostí síly a elasticitou či deformací materiálu, na který síla působí. Autor však jedním dechem dodává, že tyto dvě veličiny jsou v lidském organismu na rozdíl od přírodních materiálů velmi komplexní a pro vědu těžko uchopitelné.

Z tuzemských autorů bych zde ráda uvedla pojetí Paulíka. Ten tvrdí, že *„stresové situace jsou ty, v nichž dochází k výraznějšímu rozporu mezi expozičními a dispozičními faktory“* (Paulík, 2010, s. 41). Autor dále vysvětluje, že expozičními faktory jsou míněny všechny požadavky, kterým je jedinec vystaven a které musí plnit. Dispozičními faktory se rozumí osobnostní předpoklady pro plnění těchto nároků. Paulík (2010) také zdůrazňuje, že při výkladu stresu je důležité zahrnout všechny nároky, které život klade na psychobiosocio-spirituálně-ekologickou jednotu organismu člověka a ostatních živých i neživých systémů.

Zajímavý pohled nabízí zahraniční autorka Renaud (1993), která tvrdí, že podstatou stresu je pocit bezmoci. Ve své publikaci uvádí jako doklad tohoto tvrzení experiment s paviány plástíkovými. Tato zvířata se párují s jedním partnerem na celý život. V Sovětském svazu

výzkumníci rozdělili od sebe samce a samici. Do klece k samici dali jiného samce tak, aby původní partner viděl, co se tam děje. Takto frustrovaný samec byl nejprve agresivní, ale po několika měsících bezmoci agrese ustala a začaly se u něho projevovat kardiovaskulární obtíže, vysoký krevní tlak a někteří jedinci dokonce uhynuli.

Mnoho autorů (Bartůňková, 2010, Plamínek, 2008, Renaud, 1993) se shoduje na tom, že stresová reakce slouží organismu k tomu, aby v ohrožující situaci zajistila útěk nebo útok. „*Stresová reakce je fylogeneticky zakódovaná neurohumorální a metabolicko-funkční příprava organismu na boj nebo útěk. Jedná se o výraznější odchylku od normálu, při které dochází k narušení integrity organismu*“ (Bartůňková, 2010, s. 16).

Renaud (1993) popisuje fyziologickou reakci organismu na stres, při které se do krve uvolní rezervní cukr a inzulín, takže svaly končetin mají dostatek energie k akci. Zrychlí se dech a srdeční frekvence, dojde k vazokonstrikci, stoupá krevní tlak. Pokud žaludek obsahuje potravu, zvýší se vylučování trávicích šťáv. Jinak se trávení zpomaluje. Všechny tyto mechanismy jsou pro organismus energeticky velmi náročné, proto ihned zakládá nové rezervy.

#### **1.4. Rozdíl mezi zátěží a stresem**

V psychologické literatuře není zřetelně vymezená hranice mezi termíny stres a zátěž. Zatímco někteří autoři jejich vztah vykládají jako širší a užší vymezení téhož, jiní každému z těchto pojmů přisuzují rozdílný význam. Zastáncem prvního z uvedených názorů je například Paulík, který ve své publikaci Psychologie lidské odolnosti píše, že stres je možno chápat jako „*specifický případ obecněji pojaté zátěže*“ (Paulík, 2010, s. 41). Také v psychologickém slovníku Hartla a Hartlové jsou tato dvě hesla spojena a vysvětlena stejnou definicí.

Jiného názoru je Plamínek, který přirovnává vztah stresu a odolnosti k fyzikálním proměnným. Stejně jako napětí je rovno velikosti síly působící na plochu, v lidském organismu je celková míra stresu rovna velikosti zátěže v čitateli a celkové odolnosti ve jmenovateli. Autor však jedním dechem dodává, že u mnoha lidí platí v dnešní době spíše rovnost mezi stresem a zátěží, položka odolnosti do vztahu nezasahuje nebo je zastoupena velmi málo (Plamínek, 2008). Názor, že zaměňování pojmu stres a zátěž je nesprávné a mezi oběma pojmy je rozdíl, zastává také Mayerová (1997).

## 1.5. Stresory

Pojem stresor byl zaveden do vědeckého jazyka Selyem (1996), kterého k tomu vedl tlak okolností. V souvislosti s uvedením generálního adaptačního syndromu do světa vědy se totiž objevily námitky, že slovo stres nerozlišuje dostatečně mezi podnětem, který vede k vzniku GAS, a stavem, ve kterém organismus v GAS je, proto Selye rozlišil stresor – agens vyvolávající GAS a stres pro stav, který stresor vyvolal.

Postupem času se mezi stresory začaly řadit nejen podněty fyziologického, ale i psychologického rázu, kterých je ovšem nepřehledné množství, takže se autoři pokoušeli vytvořit v nich nějaký systém. Jako příklad uvedu rozdělení stresorů na reálné a potenciální, přičemž potenciálními stresory se rozumí takové, které se teprve mohou stát reálnými. Jak velká je tato možnost, závisí na subjektivním hodnocení, osobnosti jedince, způsobu vyrovnávání se se zátěží, sociální opoře, sociálním statutu, významných životních událostech, předchozích zkušenostech a popřípadě i denních nepříjemnostech (Paulík, 2010).

Stres ovšem nemusí vznikat jen kvůli objektivním faktorům, velmi významnými činiteli jsou také subjektivní interpretace významu situace, hodnocení míry ohrožení a anticipace dalšího vývoje situace, takzvaný nocebo efekt (Paulík, 2010). Kromě aktuálně působících podnětů mohou stres vyvolat také anticipace budoucího dění či vzpomínky na dění minulé (Mayerová, 1997).

Bartůňková (2010) dokonce dělí reakce podle přítomnosti či nepřítomnosti zjevné příčiny. Ve své publikaci hovoří nejprve o bezprostředních reakcích, jako jsou úlek, únava, zkratkovité jednání, útěk nebo agrese. Dále se zmiňuje o reakcích trvalejšího charakteru s jasnou příčinou, kam řadí například syndrom vyhoření, a nakonec popisuje trvalé patologické reakce, které nemají zjevnou příčinu v konkrétním stresoru. Do této poslední kategorie patří toxikomanie, neurotické poruchy, fobická úzkostná porucha, obsedantní porucha atd.

## 1.6. Reakce na stres

V publikaci Učitel a stres vyčleňují autoři Míček a Zeman (1997) tři typy osobnosti v reakci na stresové podněty. První z nich přirovnávají k svíci. Takoví lidé jsou stresem neúměrně opotřebovávání, unavení, vyvedení z rovnováhy. Stres je trápí a vyčerpává. Ti, kteří inklinují k podobným reakcím, ale s tím rozdílem, že místo do útlumu se u nich projevuje excitace, přirovnávají autoři k typu ocet. Jejich stresová aktivita je přexponovaná, jsou neustále ve shonu, rozčilují se, jsou zatrpklí. Poslední typ je přirovnáván k perlorodce a je to

nejšťastnější řešení stresové situace. Na tyto osoby má stres ve svém závěru pozitivní účinky, protože po překonání krize se z ní poučí, jejich obranná schopnost a frustrační tolerance se zvýší a jejich osobnost tím roste a vyzrává.

### **1.7. Dopady stresu**

Působení stresu na lidský organismus v celé jeho bio-psycho-sociální jednotě zažívá většina z nás denně na vlastní kůži. Podle francouzské autorky Renaud (1993) je při prožívání stresu v dnešní době zásadní pocit beznaděje. Mnoho autorů uvádí, že krátkodobé působení stresu může mít kladný vliv na organismus v podobě motivace a aktivizace organismu. Dlouhodobé působení stresoru však vede k trvalému napětí, zvyšování krevního tlaku, nadměrnému vyživování svalových buněk, hromadění odpadových produktů, objevuje se schvácenost, potíže se šlachami a klouby, k napětí se přidává pocit beznaděje a bezmoci, tudíž se z něho stává stres. Biologické i psychické zátěžové mechanismy se stanou neúčinnou a ohrožující přítěží pro svého nositele (Renaud, 1993).

Paulík (2010) popisuje, že silný stresový podnět může i u zdravých osob vyvolat až patologickou reakci, jejíž součástí může být šok, zúžené vědomí, zhoršená koncentrace, nechápavost, dezorientace, ustrnutí nebo naopak hyperaktivita, útek či útok.

Hamilton (1979) uvádí několik chorob a problémů, na jejichž patogenezi se může podílet stres. Na prvním místě řadí psychosomatické choroby, mezi které patří alergie, astma, nemoci kůže, gastrointestinální obtíže a kardiovaskulární onemocnění. Další poruchy více či méně ovlivněné stresem jsou podle autora neurózy, autismus a schizofrenie, mánie a deprese, závislost na drogách atd. Ačkoli ne všechny tyto předpoklady se v průběhu dalšího vývoje vědy ukázaly jako podložené, zdůrazňují závažnost dopadů stresu na organismus.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Bartůňková (2010) popisuje ve své knize velmi zajímavé případy, kdy bylo dosaženo nadlidských výkonů pod vlivem stresové situace. Například za druhé světové války se prý vězni podařilo přeskočit 2 metry vysoký ostnatý drát. V jiné válečné situaci člověk uplavál 100 metrů pod vodou podchlazený a oblečený. Otci dítěte se podařilo udržet 1,5 tun těžké auto, když se porouchal hever, aby zachránil svého syna.

## **2. Pracovní zátěž**

Práce je nedílnou součástí života každého z nás. V různých podobách se jí věnujeme od útlého věku. Dá se tedy říci, že práce je pro každého člověka záležitostí primární důležitosti. Dává lidskému životu směr, smysl a náplň. Na druhou stranu s sebou ale přináší mnoho výzev, zklamání, sociálních konfliktů, pocitů selhání, únavy a vyčerpání. Proto není divu, že z ní pramení mnoho krátkodobého i dlouhodobého stresu, se kterým je nutné se vypořádat. Vždyť také na Škále životních událostí (Holmes & Rahe, 1967) zaujímají vedle událostí spojených s rodinným životem položky týkající se práce vrchní příčky. Na osmém místě seznamu je ztráta zaměstnání, na desátém odchod do důchodu, na patnáctém místě je přizpůsobování se novým podmínkám v práci atd.

Pracovní zátěž je dnes něco tak běžného, že se jí málokdo vyhne. Samozřejmě záleží na konkrétních pracovních podmínkách. Dle Mayerové (1997) jsou pracovním stresem nejvíce zasaženi lidé v rizikových profesích, na vedoucích místech s nadměrnou odpovědností a složitými úkoly. Autorka uvádí, že pracovní stres ohrožuje zaměstnance ve chvíli, kdy pracovní nároky převyšují jeho kapacitu, ale posléze dodává, že i nedostatek podnětů na pracovišti může být jeho příčinou.

### **2.1. Vymezení syndromu vyhoření vůči stresu**

Ačkoli s pracovní zátěží se ve svém životě setká v podstatě každý, tento zážitek nemusí nutně vést k vyhoření (Křivohlavý, 1998). Aby stav překročil tuto hranici, musí se k tomu přidat nadměrná intenzita pracovního stresu, selhávající obranné mechanismy a relaxační techniky a v neposlední řadě rozličné osobnostní proměnné. Navíc syndrom vyhoření (burnout syndrome) jako takový ještě není v odborných kruzích dostatečně definován. Vedle mnohých klinických a experimentálních zkušeností chybí dostatečné teoretické zázemí. Proto vymezení rozdílu mezi pracovní zátěží a syndromem vyhoření není snadné ani jednoznačné. Pro hlubší rozpracování této problematiky by bylo zapotřebí mnohem rozsáhlejšího literárního útvaru. Ve své bakalářské práci se proto pokusím pouze vymezit stěžejní pojmy a uvést je do vzájemného vztahu.

Podle Rudowa et al. (2006) syndrom vyhoření spadá do tzv. „šedé zóny“ na pomezí zdraví a nemoci. Zasahuje do více oblastí, jelikož se v něm spojují stres, únava, pracovní nespokojenost, úzkost atd. Rozdíl mezi syndromem vyhoření a stresem či únavou je kvalitativního rázu. Zatímco ve stresu jde o nerovnováhu mezi vnímanými požadavky

a schopnostmi, syndrom vyhoření zasahuje celou osobnost (deprese, pochybnosti, odosobnění atd.)

Jiný názor nabízí Maslach (2003). Autorka na jednu stranu podotýká, že syndrom vyhoření by teoreticky mohl být považován za typ pracovního stresu, na druhou stranu ale dodává, že i když s ním má mnoho společného, syndrom vyhoření pochází ze sociálního kontaktu mezi pomocníkem a příjemcem pomoci. V tomto aspektu se všichni uvedení autoři shodují (Křivohlavý, 1998, Maslach, 2003, Rudow et al., 2006). Křivohlavý (1998) dodává, že k syndromu vyhoření dochází u těch pracovníků, kteří mají vysoké cíle a očekávání.

Na základě uvedených informací budu v této práci vnímat přechod mezi pracovní zátěží a syndromem vyhoření (burnout syndrome) jako posun na ose jednoho kontinua s přihlédnutím ke kvalitativním i kvantitativním aspektům této změny.

## **2.2. Vývoj konceptu syndromu vyhoření**

V úvodu sborníku, který editovali Vanderberghe a Huberman (2006), se dočteme, že první zkoumání syndromu vyhoření se datuje do sedmdesátých let minulého století. Tehdy byl pojímán jako krize pracovníků v odvětví služeb, kteří byli přetěžováni a zbavení iluzí. Dřívější interpretace byly založeny na předpokladu, že lidé v zaměstnáních se sociálním zaměřením kladou na svou profesi příliš vysoká očekávání. Postupně byl problém vyhoření specifikován na konflikt mezi hodnotami lidí poskytujících péči a limitovanými možnostmi jejich naplnění. Křivohlavý (1998) uvádí, že slovo burnout původně označovalo stav alkoholiků, kteří úplně ztratili zájem o cokoli jiného než o pití. Později se toto označení rozšířilo i na ostatní závislosti, až se přeneslo i na workoholismus.

Samotný pojem burn-out byl uveden do odborné literatury Freudenbergerem (Kebza, Šolcová, 2003). V článku Staff Burn-Out z roku 1974 popisuje Freudenberger fyzické symptomy syndromu vyhoření, mezi které patří pocit vyčerpání, protrahovaná nemocnost či nachlazení, bolesti hlavy, gastrointestinální obtíže, nespavost atd. Syndrom však postihuje i chování. Vyhořelý jedinec je frustrovaný, rozčilený, snadno se nechá vyvést z míry. Má dvě možnosti, jak naložit se svým vztekem: může ho vykřičet nebo obrátit v paranoiu. Součástí burn-outu je také přeceňování vlastních sil. Tento stav může ústit k zneužívání drog či léků (tranquilizéry, barbituráty). Člověk se stává se rigidním, uzavřeným a tvrdohlavým. Je nepřístupný jakýmkoli změnám, protože změna by znamenala další přizpůsobování se a na to dotyčný nemá energii. Dalšími indikátory syndromu vyhoření jsou negativismus, cynismus, depresivní ladění. „*Všechno zná, protože si už vším prošel*“ (Freudenberger, 1974, s. 161).

Koncept syndromu vyhoření dále rozpracovala Maslach (2003). Svě domněnky poprvé publikovala v roce 1976 v časopise *Human Behavior*. Článek vzbudil silné odezvy, na základě kterých autorka toto téma dále rozpracovala. Spolu s kolegyní Jackson vyvinuly škálu Maslach Burnout Inventory (MBI), která je dodnes používána k měření třech hlavních aspektů burnout syndromu.

Další vývoj problematiky vyhoření byl spíše empirický než teoretický. I přes velké množství publikovaných empirických výzkumů dodnes nedošlo k vytvoření jednotné teoretické koncepce, není k dispozici žádná univerzálně přijímaná definice syndromu vyhoření (Byrne et al., 2006).

Kebza a Šolcová (2003) uvádějí některé body, na kterých se různá pojetí syndromu vyhoření shodují: jde především o psychický stav a vyskytuje se obzvláště u profesí, jejichž náplní je mezilidský kontakt. Tvoří ho řada symptomů z psychické, ale také fyzické a sociální oblasti, a jeho klíčovou složkou je emoční vyčerpání, „opotřebení“ a celková únava. Hlavní složky syndromu vyhoření vznikají z chronického stresu.

### **2.3. Proces vzniku syndromu vyhoření**

*„Poskytování vzdělání, služeb nebo léčby je enormně náročný úkol sám o sobě. Když k tomu ještě navíc chybí vnější podpora, potom snaha pomoci a závazek pečovat možná zeslábne nebo úplně vyhoří“ (Maslach, 2003, s. 89).*

Když jedinec do své práce investuje příliš mnoho emocí, brzy se začne cítit vybitý a opotřebovaný. Odpovědí na tuto situaci je **emocionální vyčerpání (emotional exhaustion)**. Projeví se nedostatkem energie, pocitem nenadálé neschopnosti rozdat se pro druhé. Další vývoj pokračuje k projevům odměření až bezcitnosti vůči ostatním lidem. Zde narážíme na druhý aspekt syndromu vyhoření, kterým je **depersonalizace (depersonalization)**. Na základě toho se poté dostaví pocit viny zapříčiněný vlastním negativním postojem. Člověk si uvědomuje, že se začíná měnit v chladného a nesnášenlivého. A to je pro někoho, kdo si za svou práci zvolil pomáhat druhým lidem, velmi těžká situace. Proto třetím projevem syndromu vyhoření je **vnímání sníženého osobního výkonu (lowered personal accomplishment)** (Maslach, 2003).

Rudow et al. (2006) přispívá shrnutím poznatků o burnoutu ve třech bodech. Za prvé, syndrom vyhoření nevznikne zničehonic, trvá roky až desetiletí, než se vyvine, většinou se tak stane až po patnácti či dvaceti letech práce v oboru. Za druhé, mezi jeho hlavní projevy patří



fyzické, mentální a emocionální vyčerpání. A za třetí, zásadní podíl na jeho vzniku má prolongovaný stres.

V otázce doby vzniku se však názory odborníků rozcházejí. Ve výzkumu Vanderbergha a Hubermana (2006) prokazovali učitelé s praxí delší než 10 vyšší míru stresu, emocionálního vyčerpání a odosobnění. Jiní autoři (Helms-Lorenz et al., 2013, Maslach, 2003) naopak tvrdí, že syndrom vyhoření nejčastěji vzniká v prvních letech zaměstnancova pracovního poměru.

#### **2.4. Faktory, které se podílejí na vzniku syndromu vyhoření**

Syndrom vyhoření se nerozvine z ničeho nic. Proměnných, které se podílejí na jeho vzniku, je velké množství. Od faktorů přicházejících z nejbližšího okolí, materiálního zázemí a každodenních událostí, až po kulturní a sociologické klima ve společnosti.

*„Ze stresorů, které se nejčastěji objevují v pracovním prostředí, je nutno uvést následující: pracovní přetížení, mimořádná zodpovědnost, konflikty a nejistota, profesní kariéra, organizační změny, interpersonální vztahy v organizaci, konflikt rolí“* (Mayerová, 1997, s. 61).

##### **2.4.1. Kontakt s klienty**

Odborníci, kteří se zabývají touto tematikou, se vesměs shodují na tom, že hlavní roli při vzniku syndromu vyhoření hraje mezilidský kontakt (Křivohlavý, 1998, Maslach, 2003, Vanderberghe & Huberman, 2006). Podle Křivohlavého (1998) vede k syndromu vyhoření dlouhodobý, bezprostřední, osobní a neuspokojivý styk s lidmi. Maslach (2003) to vyjadřuje výmluvnou rovnicí, podle které čím je neuspokojivý kontakt s lidmi intenzivnější a častější, tím je riziko vyhoření markantnější.

Navíc ve většině pomáhajících profesí spolu s klientovými obtížemi zmizí i on sám a navrátí se pouze, když se problém objeví znovu. Maslach jako příklad uvádí výrok: *„Moje úspěchy odcházejí, ale mé neúspěchy se vrací zpět, aby mě strašily“* (Maslach, 2003, s. 30). Autorka dokonce nabízí podnětnou myšlenku, že většina těchto problémů by se v podstatě dala shrnout pod nedostatek pozitivní zpětné vazby.

##### **2.4.2. Společenské podmínky**

Společnost ke vzniku burnoutu přispívá tím, že klade na pracovníky požadavky, kterým nejsou schopni vyhovět (Křivohlavý, 1998). Od pomáhajících pracovníků se očekává, že budou vždy vřelí, dávající, trpěliví a zdvořilí. To jsou ale standardy obtížně dosažitelné a dlouhodobě prakticky neudržitelné. Navíc etiketa staví příjemce péče do role pasivních,

závislých, tichých posluchačů a pomáhající naopak do role klidných, trpělivých, pečujících odborníků hodných respektu. Tato implicitní pravidla mnohdy zabraňují vytvoření vztahu na obou stranách a pomáhajícího navíc staví do pozice s velkou zodpovědností (Maslach, 2003).

### **2.4.3. Empatie**

Schopnost vcítit se do druhého by podle všeho měla být součástí interpersonální výbavy každého sociálního pracovníka, poradce, učitele, psychologa, zdravotníka atd. Je samozřejmé, že pro všechny příjemce poskytované péče je příjemné, když se odborník dovede vžít do jejich situace, rozumět jejich potřebám a popřípadě soucítit s jejich trápením. Otázkou však je, jaké má toto vcítění dopady na jeho poskytovatele. Je přirozeně daleko za jeho možnostmi vcítit se do všech klientů, obzvláště při jejich rostoucím počtu, mnohdy oscilujícím kolem bodu zvladatelnosti. Citlivý a empatický pracovník je poté postaven před dilema, zda opravdu žít příběhy všech svých klientů nebo se vystavit pocitům viny, protože ztrácí schopnost empatie.

I Maslach (2003) spatřuje jádro problému ve vlastnosti, kterou by podle všeho měly všechny pomáhající profese sdílet, a kterou je právě empatie. Nabízejí se dvě možnosti chápání této schopnosti vcítit se. Jednou z nich, tou nebezpečnou, je schopnost cítit emoce druhého. Druhá spočívá ve schopnosti podívat se na situaci z perspektivy toho druhého. V ideálním případě by mělo dojít k intelektuálnímu porozumění, ale bez zapojení emocí. Autorka popisuje ideální postoj větou: „*Já vidím, co tě trápí, ale tvá bolest se nestane mou*“ (Maslach, 2003, s. 53). To je ovšem velmi obtížné, ne-li nemožné.

### **2.4.4. Kontakt s kolegy**

Vedle kontaktu s klienty je v každé profesi důležitý také kontakt se spolupracovníky a nadřízenými. Tyto vztahy by měly pracovníkovi pomáhat, ale mnohdy způsobují pravý opak. Stejně jako dobrý styl vedení, zdravé klima v pracovním kolektivu a adekvátní zpětná vazba mohou být účinnou prevencí vyhoření, nejistá pozice způsobená nevhodným přístupem nadřízených a nevraživí kolegové s velkou pravděpodobností nástup burnoutu urychlí.

Syndrom vyhoření hrozí v pracovních kolektivech, kde chybí respekt, zaměstnanci jsou přetěžováni kvůli nedostatku personálu, kolegové mezi sebou soupeří a obecně vládne diktátorský režim (Křivohlavý, 1998). Například někteří nadřízení necítí jistotu ve své pozici, a proto když se objeví problém, svalují ho ze strachu o vlastní postavení na zaměstnance, místo aby je podpořili (Maslach, 2003).

Dalším problémem bývá zpětná vazba. Stejně jako v jakémkoli jiném odvětví i v pomáhající profesi musí zaměstnanci vědět, zda svou práci odvádějí dobře. Zpětná vazba je prostředkem, jak dát člověku najevo, že jeho práce je oceňovaná a vnímaná (Maslach, 2003).

#### **2.4.5. Osobnostní proměnné**

Kromě situačních faktorů, které přispívají k vyhoření ze strany vnější, jsou důležité také osobní charakteristiky jako motivace, potřeby, hodnoty, sebevědomí, emocionální expresivita, kontrola, osobní styl atd. Ty jsou důvodem, proč zatímco některé osoby podlehnou syndromu vyhoření, jiné mu však ve stejných podmínkách odolají (Maslach, 2003).

Křivohlavý (1998) uvádí, že příznaky vyhoření se objevují u lidí, kteří jsou zprvu nadšení svou prací, kteří jsou workoholici, perfekcionisté kladoucí na sebe příliš vysoké požadavky, ze kterých odmítají slevit. Vyhoření se rozvine spíše u někoho, kdo není schopen relaxovat, není příliš asertivní, více dává, než přijímá.

Maslach (2013) tvrdí, že člověk postižený syndromem vyhoření obvykle viní sám sebe. Usuzuje na svou neschopnost snášet to, co všichni ostatní bez problémů zvládají nebo druhé, například žáky nebo pacienty, klienty atd. Obecně máme podle autorky tendenci vinit z vyhoření jednu nebo druhou stranu interakce v pomáhající profesi, poskytovatele nebo příjemce. Maslach pokládá za důležité při zkoumání burnoutu změnit otázku kdo na otázku co. Co způsobuje syndrom vyhoření? Měli bychom se zaměřit na situaci a podmínky práce, nikoli pouze na osobnostní proměnné. Autorka tento pohled vtipně přirovnává k příkladu, ve kterém bychom se ptali okurek, proč se naložily, aniž bychom zahrnuli roli octového nálevu, ve kterém plavou.

#### **2.5. Dopady pracovního stresu**

Jako první popsal klinické projevy syndromu vyhoření Freudenberg (Kebza, Šolcová, 2003), nicméně další autoři se od jeho pojetí výrazně neodklánějí. V tomto krátkém přehledu se budu držet rozdělení Mayerové (1997), která popisuje tři hlavní oblasti dopadu: fyziologické poruchy, emocionální poruchy a poruchy chování.

Mezi fyziologické projevy patří obecné tělesné vyčerpání (Křivohlavý, 1998), zvýšená nemocnost, poruchy spánku, únava (Rudow et al., 2006), kardiovaskulární a dýchací obtíže, gastrointestinální problémy, zvýšený svalový tonus (Mayerová, 1997).

Do emocionálních poruch spadá celková emocionální vyčerpanost, pocit chladu a prázdnoty, pesimismus, beznaděj, zklamání, rozčarování (Křivohlavý, 1998), úzkost, narušená sebejistota

(Křivohlavý, 1998, Mayerová, 1997), problémy s koncentrací a rozhodováním, oslabená paměť, nervozita, přecitlivělost (Mayerová, 1997). Více autorů uvádí možnost vzniku deprese (Mayerová, 1997, Rudow et al., 2006).

V oblasti chování se syndrom vyhoření projevuje sníženou výkonností, úrazy, impulzivitou, zpomalenou motorickou činností, konflikty na pracovišti, chybným rozhodováním (Mayerová, 1997). Může docházet ke zneužívání léků či drog (Freudenberger, 1974, Mayerová, 1997, Rudow et al., 2006). Zaměstnanci postižení vyhořením vykazují větší míru fluktuace (Mayerová, 1997) a brzký odchod do důchodu (Rudow, 2006). Vyhořelý pracovník je lhostejný vůči ostatním, nezajímá se o druhé, chová se vůči nim nezúčastněně (Křivohlavý, 1998).

## **2.6. Kdo je ohrožen syndromem vyhoření?**

Syndrom vyhoření hrozí nejvíce v profesích, které jsou založeny na mezilidských vztazích. Vykonávání takové práce může nabýt vysoce emocionální povahy a vzdělávání dětí je toho výstižným příkladem (Vanderberghe & Huberman, 2006). Rudow et al. (2006) tvrdí, že syndrom vyhoření se objevuje tam, kde je náplní práce sociální interakce. Maslach (2003) podotýká, že zatímco u jiných profesí jsou nejdůležitější technické dovednosti, u pomáhajících profesí jsou zásadní také dovednosti interpersonální. Autorka dále uvádí široké rozpětí profesí, které jsou založeny na mezilidských kontaktech, a udává tyto příklady: sociální pracovníci, učitelé, policisté, zdravotní sestry, lékaři, psychoterapeuti, poradci, psychiatři atd. Společným znakem všech těchto zaměstnání je soustavný kontakt s lidmi v často emočně nabitých situacích.

*„Lidé, kteří vstupují do pomáhajících profesí, mají často vysokou potřebu uznání a zvýšené očekávání od sebe samých“ (Maslach, 2003, s. 93).*

## **2.7. Pracovní spokojenost**

I když se v této práci zabývám pracovním stresem a syndromem vyhoření, připadá mi užitečné se také krátce zmínit o opačném konci osy stres – vyhoření. Ráda bych se na několika řádcích věnovala ideálu, ke kterému bychom v praxi chtěli směřovat, tedy pracovní spokojenosti.

Mayerová (1997) navrhuje zobrazení pracovní spokojenosti jako stupnice, která má uprostřed nulovou hodnotu a nabývá kladných nebo záporných veličin. Konce stupnice představují hodnoty + 1 a - 1. Konkrétní hodnota na škále znamená míru identifikace člověka

s pracovním zařazením a prací jako takovou. Je zapotřebí si uvědomit, že úroveň spokojenosti není stálá veličina a je výsledkem rozmanitých, objektivních i subjektivních činitelů. Pracovní spokojenost je důležitým ukazatelem, avšak představa, že má jednoznačný kladný vliv na pracovníkovu výkonnost, je zjednodušující. Stejně jako může být silně spokojený lajdák naprosto nevykonný, tak může nespokojený puntičkář odvádět vynikající práci.

Navzdory tomu, že profese učitele je podle všeho povoláním s velkou pracovní zátěží, ve výzkumu Paulíka (1998) byla většina dotázaných spíše spokojena s učitelskou prací nebo nebyla ani spokojena ani nespokojena.

Na druhou stranu, jak je možné odvádět svou práci dobře, být spokojený a nepodlehout zátěži v rámci pomáhající profese? Maslach (2003) doporučuje vybudovat si tzv. „zájem s odstupem“. V ideálním případě by tedy pomáhající pracovníci měli zaujmout ke klientovi postoj, ve kterém se snoubí blízkost a odstup. Nicméně autorka hned jedním dechem dodává, že to je podobně obtížné, jako snažit se smíchat olej a vodu.

Kelchtermans (2006) zakončuje svůj příspěvek ve sborníku citováním slov písně Neila Younga „Je lepší shořet než uvadnout“ a komentuje je tak, že vyhoření a případná změna práce učitele vlastně může být pozitivní strategie zvládnání stresu.

### **3. Pracovní zátěž učitele**

*„Učitel může být přirovnán k baterii. Na začátku školního roku se k ní připojí všichni studenti a čerpají z ní energii. Na konci školního roku je baterie opotřebovaná a musí být dobitá. A při každém pokusu baterii dobit je to náročnější, až nakonec musí být vyměněna. To je doba, kdy dojde ke kompletnímu vyhoření. Jim Y., učitel“ (Maslach, 2003, s. 1).*

Většina autorů (Kelchtermans, 2006, Maslach, 2003, Newhook et al., 2012, Vanderberghe & Huberman, 2006) se shoduje, že práce učitele s sebou může nést velkou míru zátěže, a to z různých důvodů, které budou rozvedeny níže. Například Newhook et al. (2012) se vyjadřuje o povolání učitele jako o „mateřské profesi“.

*„Představme si učitele, který musí vzdělávat třídu třiceti studentů, vypořádávat se s jejich osobními a sociálními potřebami na každodenní bázi, řešit jejich disciplínu, úspěchy i neúspěchy. Po dlouhé hodiny se pokouší usměrňovat jejich chování a poté ještě mnohdy čelí neshodám s rodiči, vypořádává se s nejistotou spojenou s možností případného vyhazovu“ (Maslach, 2003, s. 9).*

Je nesporné, že pracovní požadavky kladené na učitele a s nimi i jejich zátěž v posledních desetiletích neustále vzrůstají. Tento fakt konstatovali například autorky Bridges a Searle (2011), které replikovaly na Novém Zélandu výzkum z roku 1992 a nárůst pracovní zátěže učitelů co do časové náročnosti i komplexity práce učitelů základních škol označily za alarmující.

Ve studii Kelchtermanse (2006) si učitelé vybírali obrázky související s prací. Velký počet z nich si vybral takové, které obsahovaly například boj s větrnými mlýny Dona Quijota nebo věštce na poušti. Rudow et al. (2006) píše, že v zemích Evropy opakovaně vykazuje projevy stresu přibližně 60 – 70 % učitelů a 30% učitelů trpí syndromem vyhoření.

Vanderberghe a Huberman (2006) nicméně varují, abychom nepodlehli dojmu, že burnout je endemicky zapříčiněný profesí učitele. Je třeba mít na paměti, že zde působí i salutory jako pocit smysluplnosti a úspěchu z dobře vykonané práce, profesionální růst, dobré vztahy se žáky, rovnováha mezi osobním a pracovním životem, které přispívají k prevenci burnoutu.

#### **3.1. Zdroje pracovní zátěže učitele**

Bylo provedeno mnoho výzkumů zabývajících se otázkou, co přispívá ke vzniku syndromu vyhoření v profesi učitele. Výsledky jednotlivých studií se bohužel rozcházejí a nelze z nich

vyvodit jednoznačný závěr. Co jeden výzkum potvrdil, bylo v jiném vyhodnoceno jako nesignifikantní.

Vytvořit úplný seznam příčin pracovního stresu učitelů je téměř nemožný úkol. Jednoznačně lze říci, že etiologie burnout syndromu je multifaktoriální (Byrne et al., 2006). Kromě vnějších permanentních i situačních proměnných tu vstupují do hry osobnostní rysy člověka, jeho obranné mechanismy a copingové strategie. Autoři se v některých výsledcích svých výzkumných šetření i teoretických úvah shodují, v jiných nikoli. Většina z nich má své vlastní rozdělení stresorů do několika oblastí. Některé oblasti se překrývají, proto jsem se rozhodla uvést zde výsledky v rozsáhlejší souhrnu.

### **3.1.1. Časová náročnost**

V kontrastu s často zmiňovanou představou obecné populace, že práce učitele zahrnuje v podstatě „samé prázdniny“, se vyjadřují autoři odborných článků. V mnoha zdrojích se časová náročnost této profese uvádí jako jeden z hlavních zdrojů zátěže (Bridges & Searle, 2011, Míček & Zeman, 1997, Philipp & Kunter, 2013). Newhook et al. (2012) hovoří o povaze práce učitele jako o „všepohlcující“.

Philipp a Kunter (2013) prezentují výsledky, podle kterých učitelé stráví průměrně 32 hodin týdně prací na úkolech, které souvisejí s vyučováním, ale nezahrnují výuku samotnou. Mezi tyto úkoly patří příprava na hodiny, opravování testů, kontrola domácích úkolů, zaznamenávání studentských výsledků, setkávání se se studenty, organizace školních projektů, supervizní činnost, exkurze, setkávání s rodiči, studování odborné literatury, administrativní činnosti, účast na školních konferencích a jiné.

Nesmíme opomenout ani samotné pracovní přetížení, kterému jsou učitelé vystaveni, a které často zmiňují jako jeden z hlavních faktorů podílejících se na pracovním stresu. Patří sem přemíra administrativní činnosti spojené s papírováním, příliš mnoho žáků ve třídách, mnoho požadavků kladených na práci při nedostatečném množství času na její dokončení, potřeba vyučovat i předměty, na které nemají dostatečnou odbornost. Tento faktor je považován za velmi silně ohrožující co do vzniku syndromu vyhoření (Byrne et al., 2006).

### **3.1.2. Organizační podmínky**

V tomto odvětví se výzkumy silně rozcházejí. Podle výsledků Byrne et al. (2006) má typ žáků, se kterými učitel pracuje signifikantní vliv na jeho emocionální vyčerpání a také na pracovní výkon u středoškolských i vysokoškolských studentů, konkrétně učitelé v obecném vzdělávání měli vyšší stupeň emocionálního vyčerpání než učitelé odborných

dovedností v menších třídách. Fernet et al.(2012) tvrdí, že středoškolští učitelé mají vyšší míru autonomní motivace, pracovního výkonu, vnímané osobní účinnosti a nižší úroveň odosobnění, než jejich kolegové vyučující na základních školách. Křivohlavý (1998) zmiňuje, že učitelé základních a středních škol (včetně učňovských a speciálních) se zdají být více ohroženi syndromem vyhoření než učitelé na jiných typech škol.

Některé školy mají vyšší počet případů syndromu vyhoření než jiné, z čehož lze usuzovat na spojení s pracovními podmínkami ve škole (Vanderberghe & Huberman, 2006). Velkým problémem může být i nedostatek lidských a materiálních zdrojů (Newhook et al., 2012). Nesmíme opomenout ani zvýšené pracovní napětí, chybějící podporu v prostředí školy, nízkou motivaci a disciplinovanost žák (Vanderberghe & Huberman, 2006).

### **3.1.3. Konflikt a mnohoznačnost rolí**

Jedním z faktorů, který může výrazně přispět k propuknutí syndromu vyhoření v učitelské profesi, je také konflikt a mnohoznačnost rolí. Učitel se ve své práci potýká s těmito konflikty: množství práce, která je třeba udělat ve srovnání s možnou kvalitou práce v omezeném čase, příliš velké množství žáků ve třídách a potřeba věnovat se každému individuálně, řešení výchovných problémů žáků při neutrálním či negativním postoji rodičů (Byrne et al., 2006).

Dalším problémem je mnohoznačnost role, která je spojená s nekonzistentními a nejasnými zásadami co se týče chování žáků, neustálými změny kurikula a pedagogických přístupů, nedostatečná úcta a ocenění ze strany žáků, rodičů i veřejnosti (Byrne et al., 2006).

### **3.1.4. Nedostatek uznání**

*„Ředitel píše: Jsem otrok všech: rodičů, inspektorů, školského úřadu a ministerstva se všemi těmi složkami a papíry. Učitel uprostřed kariery komentuje: Jsme šašci společnosti. Rodiče věří tomu, co jim doma řeknou děti, a ne tomu, co řekne učitel, společnost neoceňuje naši práci a cyničtí kolegové se smějí naší snaze se s tím vším vyrovnat. Mladý učitel se cítí jako voják v zákopu. Sírílí na tebe ze všech stran, ale ty nevidíš nepřítele a nejsi schopný se bránit“ (Kelchtermans, 2006, s. 179).*

Učitelé se musí potýkat s nedostatkem profesionálního uznání a jejich práce je podceňovaná ať už ze strany rodičů či nadřízených nebo celé společnosti (Kelchtermans, 2006). Někdy dokonce mohou mít pocit, že jejich práce je neviditelná (Newhook et al., 2012). K tomuto názoru se přidávají i Míček a Zeman (1997).



Kelchtermans (2006) popisuje na základě svého narativního zkoumání několik zajímavých momentů souvisejících s tímto tématem. Učitelé jsou pod neustálým tlakem, protože společnost od nich kromě jiného očekává prevenci a řešení sociálních problémů (AIDS), prevenci zneužívání drog mladistvými, multikulturní vzdělávání, rovné podmínky pro všechny (gender), morální výchovu, prevenci zneužívání dětí. Někteří rodiče od nich očekávají péči chůvy, dohnání zanedbané výchovy, zlepšování sociálních dovedností dětí, převýchovu nezvladatelných žáků. Všechny tyto požadavky jsou nad rámec učitelových běžných povinností i kompetencí, ale přesto se s nimi musí potýkat.

### **3.1.5. Demografické charakteristiky**

Byrne et al. (2006) uvádí shrnutí výzkumů týkajících se rodinného stavu a pohlaví. V otázce pohlaví se ukazuje, že jeden ze tří faktorů podílejících se na vzniku syndromu vyhoření, odosobnění, je častější u mužů vyučujících na základních a středních školách. Na druhou stranu u žen byla zjištěna větší míra emocionálního vyčerpání. Fernet et al. (2012) publikoval výsledky, které poukazují na to, že ženy vykazují větší míru depersonalizace. V některých výzkumech však nebyly prokázány žádné rozdíly závislé na pohlaví.

Věk se ukázal jako nevýznamná proměnná ve vztahu k syndromu vyhoření. Nálezy související s rodinným stavem jsou nejasné, pouze některé zdroje uvádí, že učitelé, kteří mají děti, jsou méně náchylní k rozvinutí syndromu vyhoření (Byrne et al., 2006).

### **3.1.6. Shrnutí**

Newhook et al. (2012) přidává k výše uvedeným stresorům ještě velké množství námahy spojené s vydáváním emocí, které řadí mezi pět hlavních faktorů přispívajících k pracovní zátěži učitele.

Byrne et al. (2006) došla ve svém výzkumu k těmto závěrům. Organizační proměnné (konflikt rolí, pracovní přetížení, klima ve třídě, nedostatek autonomního rozhodování) a osobnostní proměnné (sebevědomí) můžeme považovat za determinanty některých aspektů syndromu vyhoření. Emocionální vyčerpání, odosobnění a sníženou pracovní výkonnost musíme vnímat jako tři oddělené dimenze syndromu vyhoření. Konflikt rolí a pracovní přetížení sice přispívají k burnoutu, nicméně liší se u učitelů základních a středních škol. Mnohoznačnost rolí a podpora nadřízených nejsou v přímé souvislosti se syndromem vyhoření.

### **3.2. Dopady pracovní zátěže učitele**

Vyhoření se odráží v učitelově vystupování a výkonu ve vyučování, změně nálady a nedostacích v sociálním chování. Ztrácí charisma a emoční vřelost (Rudow et al., 2006). Pokud je učitel ve stresu, chová se křečovitě, strnule, nepřirozeně a žáci to vycítí (Míček & Zeman 1997). Tím se pak kruhem snižuje jeho pracovní výkonnost, zhoršuje se jeho vystupování ve třídě. Hughes (2012) našla signifikantní vztah mezi mírou pracovní zátěže učitele a jeho odchodem z profese, ačkoli 83,5% účastníků výzkumu původně plánovalo věnovat se učitelské profesi až do důchodu.

Newhook et al. (2012) provedla v Kanadě v Newfoundlandu a Labradoru výzkum zabývající se psychickým zdravím v zaměstnání učitele. Výzkum pojednává o užitečnosti takzvaných „task-diaries“. Tento výraz bychom do češtiny volně přeložili jako úkolové deníky, které vyplňovali učitelé základních škol. Tyto deníky byly kombinované s hloubkovými rozhovory. Na základě výpovědí zúčastněných učitelů se ukázalo, že učitelé s malými dětmi mají problém najít ideální hranici mezi osobním a pracovním životem. Učitelé také zmiňovali obavy, jaký efekt má jejich zaměstnání na well-being jejich rodiny i well-being samotných učitelů. V těchto obavách hrály hlavní roli pocity viny, zahlcenosti, nedostatku času, stresovanosti, shonu i problémy fyziologického charakteru, bolesti hlavy, problémy s hlasem, bolesti dolních končetin.

### **3.3. Možnosti snižování pracovní zátěže učitelů**

Fernet et al. (2012) zkoumal autonomní motivaci a self-efficacy u učitelů základních a středních škol. Vychází z teorie SDT (Self-determination Theory) Deci a Ryana (2012), která vznikla na základě empirických zkoumání vnitřní motivace a vnějších odměn. Tato teorie operuje s motivací ve dvou směrech a to ve směrech autonomie a kontroly. Fernet et al. (2012) operuje ve svém výzkumu hlavně s termínem autonomní motivace a v podstatě referuje o motivaci, která pochází z vnitřních, nikoli vnějších pohnutek člověka, jde o pocit volby při rozhodování o vlastním chování. V tomto výzkumu zjistil mimo jiné, že obě tyto proměnné se během školního roku u učitelů postupně snižují. Hlavním zjištěním, které vyplynulo z výzkumu tohoto autora, bylo nalezení negativní souvislosti mezi změnou vnímání třídního přetížení (classroom overload) s autonomní motivací. Tento vztah poté predikoval emocionální vyčerpání. Vyrušování studentů a chování vedoucích pracovníků školy mělo vliv na self-efficacy a dále na všechny tři složky syndromu vyhoření: emocionální vyčerpání, odosobnění a pracovní výkon. Výsledkem celého výzkumu bylo potvrzení, že změny

v učitelově vnímání školního pracovního prostředí v průběhu školního roku pravděpodobně ovlivňují komponenty syndromu vyhoření skrz motivační faktory.

Butt a Lance (2005) popisují projekt Pathfinder, v rámci něhož byla v několika školách realizována pomoc pro zredukování zátěže středoškolských učitelů a zvýšení jejich pracovní spokojenosti. Sponzorování zahrnovalo možnost konzultací, vzdělávání ředitelů, zaměstnání asistentů atd.

V jiné studii byli respondenti z řad středoškolských učitelů rozděleni do dvou skupin. Jednalo se o mladé učitele nastupující do zaměstnání. Zatímco kontrolní skupina prožívala svůj první rok školní práce obvyklým způsobem podle standardů dané školy, experimentální skupina byla podporována specificky vytvořenými obohacujícími opatřeními. Experimentální skupina poté popisovala, že vnímala více podpory, méně stresu, zažívala více pocitů osobní úspěšnosti ve třídě a méně často opouštěla zaměstnání po prvním roce (Helms-Lorenz et al., 2013).

## **4. Pracovní zátěž učitele České republiky**

### **4.1. Historický kontext českého vzdělávání**

Dříve než začnu analyzovat stresové faktory obtěžující české učitele, je třeba vzít v úvahu vzdělávací souvislosti vyplývající ze změn společnosti, které se souhrnně nazývají kontext učitelské profese. Mezi tyto vlivy patří vzdělávací politika, mzdové podmínky, mínění veřejnosti a médií o učitelích, uznání hodnoty vzdělání společností, nutnost dalšího vzdělávání atd. Postupně se zvyšuje pracovní autonomie učitelů, ale zároveň i zodpovědnost. Všechny tyto změny spolu s rostoucími nároky na vzdělávání vedly k zvýšení náročnosti profesního výkonu a požadavku vysokého pracovního nasazení (Vašutová, 2002).

České školství prošlo v posledních letech tzv. kurikulární reformou, která vychází z dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání z roku 2001. Ve školském zákoně jsou uvedeny tři druhy vzdělávacích programů. Národní vzdělávací program, který má nejvyšší míru obecnosti, rámcové vzdělávací programy (RVP), mezi které patří RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání, RVP pro gymnaziální vzdělávání a RVP pro střední odborné vzdělávání. Třetím stupněm jsou školní vzdělávací programy, které si vytváří každá škola individuálně (Vašutová, 2002).

Přizpůsobovat se novým standardům a pravidlům není snadné a mnozí učitelé se novým přístupům ve vzdělávání brání. Na druhou stranu, jak trefně uvádí Vašutová (2002), pouhé politické deklarování není dostačující. I když se totiž najdou učitelé, kteří akceptují změny a rádi by využívali nové principy, mnohdy nemají potřebnou morální, finanční, informační a vzdělávací podporu. Nejprve je tedy nutné učitelům zařídit patřičné podmínky, aby mohli efektivně plnit své profesní poslání.

### **4.2. Míra pracovní zátěže českých učitelů**

Čeští autoři, kteří se zabývají problematikou pracovní zátěže učitele, se shodují na tom, že se jedná o zaměstnání se zvýšenou náchylností k neurotickým a psychosomatickým poruchám (Mlčák, 1998) subjektivně vnímaným zdravotním obtížím fyzického i psychického rázu (Vašina, Valošková, 1998) a syndromu vyhoření (Mlčák, 1998, Paulík, 1998). Vašina a Valošková (1998) dokonce naznačují, že práce učitele patří k nejnáročnějším profesím.

Specifičnost práce učitele se vyznačuje především souběhem rozmanitých profesních činností a jejich časovým vymezením (zasazení do rozvrhu hodin). Profese pedagoga je typická

psychickou náročností, odbornou náročností a každodenní připraveností a nasazením (Vašutová, 2002).

Ve výzkumu, kterého se zúčastnilo 51 učitelů z 5 základních škol a 5 gymnázií Středočeského kraje, se vyhoření projevilo u 37% respondentů, z toho 8% bylo učitelů základních a 29% učitelů gymnázií (Antošová, 2010). Autorky Fialová a Schneiderová (1998) použily inventář MBI (Maslach Burnout Inventory) pro zjištění třech komponent syndromu vyhoření u českých učitelů. Respondenti vykazovali nízkou úroveň depersonalizace, střední úroveň emočního vyčerpání co do frekvence i intenzity a nízkou úroveň osobní výkonnosti v dimenzi intenzita a střední úroveň v dimenzi frekvence. Znaky plně rozvinutého syndromu vyhoření vykazovalo 1,6% respondentů.

#### **4.3. Demografické proměnné**

Podobně jako v zahraničí, ani v České republice zatím nebyly prokázány jednoznačné vztahy mezi syndromem vyhoření a demografickými charakteristikami, jako jsou pohlaví, věk, délka praxe atd. Přesto bych zde ráda uvedla alespoň některé příklady výzkumů na toto téma. Zdá se, že míra pracovní zátěže učitele není závislá na pohlaví (Fialová & Schneiderová, 1998).

Na druhou stranu byl nalezen vztah mezi vyhořením a různými typy škol. Na hladině významnosti 5% byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi mírou vyhoření učitelů základních škol a gymnázií. Učitelé gymnázií vykazovali větší míru vyhoření (Antošová, 2010). Učitelé středních odborných škol se cítí výkonnější a kompetentnější než učitelé gymnázií a také zažívají méně emočního vyčerpání. Vysokoškolsky vzdělaní učitelé se kupodivu cítí méně úspěšní a výkonní, více vyčerpání a odosobnění, než učitelé se středoškolským vzděláním (Fialová & Schneiderová, 1998).

Ve skupině učitelů ze Středočeského kraje se vyhoření projevilo nejvíce ve věkové kategorii 25 – 39 let. Nicméně při statistickém ověřování se nepotvrdila hypotéza, že existuje závislost mezi mírou vyhoření a věkem (Antošová, 2010). Naopak ve výzkumu Fialové a Schneiderové (1998) vykazovali vyšší míru emočního vyčerpání učitelé nad 51 let.

Délka praxe ovlivňuje intenzitu emočního vyčerpání podle Fialové a Schneiderové (1998) stejným směrem. Také Dan (1998) tvrdí, že k syndromu vyhoření ve většině kazuistik dochází přibližně po 15 letech praxe. V šetření Antošové (2011) se syndrom vyhoření projevil nejvíce u učitelů s praxí delší než 21 let, ale ani tato závislost se při statistickém ověřování nepotvrdila.

## **4.4. Zátěžové faktory**

### **4.4.1. Platové podmínky**

Povolání učitele je chápáno do velké míry jako poslání (Vašutová, 2002). Kromě pocitu naplnění a užitečnosti si však zaměstnanec musí odnést domů také peníze na živobytí. Pokud nemá učitel dostatek prostředků, které by mu umožňovaly zasloužené odreagování a odpočinek, nemůžeme očekávat, že bude v práci podávat vynikající výkony.

V rozsáhlém šetření, do kterého se zapojilo 520 účastníků, byl neodpovídající plat na druhém místě mezi obtěžujícími profesními faktory učitelů základních škol a na čtvrtém místě u učitelů středních škol (Paulík, 1998). V jiném výzkumu, kterého se zúčastnilo 175 učitelů základních škol v Praze 6, se ukázalo, že nedostatečné platové ohodnocení je třetím největším pracovním stresorem. Nejvíce stresující bylo učení ve třídách s velkým počtem žáků a na druhém místě byl příliš velký počet hyperaktivních žáků a žáků se specifickými poruchami učení. Tyto výsledky byly získány na základě dotazníkového šetření. Respondenti hodnotili 18 položek na pětibodové škále (Beranová, 2011).

Někteří absolventi pedagogických fakult kvůli platovým podmínkám vůbec nenastupují na místa učitelů a ti, kteří nastoupí, mnohdy toto zaměstnání opouštějí v nejproduktivnějším věku (tj. 30-50 let). To vede mimo jiné k stárnutí pedagogických sborů (Vašutová, 2002).

### **4.4.2. Společenské postavení**

Ve výše zmíněném výzkumu Paulíka (1998) vyšlo nízké společenské hodnocení (prestiž) jako hlavní obtěžující faktor u učitelů základních, středních i vysokých škol. Antošová (2010) prezentuje výsledky, ve kterých se potvrdilo, že existuje vztah mezi kladným hodnocením uznání pedagogické práce a projevy syndromu vyhoření. 100% učitelů základních škol, u kterých se objevily projevy vyhoření, odpovědělo, že by využili možnost dalšího vzdělávání, které by umožnilo zlepšit status učitelské profese. U učitelů bez projevů vyhoření na tuto otázku odpovědělo pozitivně pouze 34,7%. Stejně tak všichni učitelé základních škol, u kterých se projeví známky vyhoření, nepovažovali uznání jejich pedagogické práce za dostačující. Ve skupině bez projevů vyhoření se tato odpověď objevila v 64,7%.

Podle Vašutové (2002) mezi učiteli a studenty pedagogických fakult panuje názor, že společnost hodnotí jejich profesi poměrně nízko. Autorka dává tento dojem do souvislosti s objektivně nízkým platovým ohodnocením. Dále uvádí, že veřejnost vnímá učitelské platy jako adekvátní a podává několik vysvětlení. Učitelé mají díky prázdninám hodně dovolené a po skončení vyučování mají mnoho volna. Pro zkušeného učitele je prý jeho práce rutinní

a nevyžaduje každodenní přípravu. Na nižších stupních není potřeba mít mnoho odborných znalostí (Vašutová, 2002). Mezi další mylné představy, které může mít veřejnost o učitelích, patří dojem, že jejich práci nikdo nekontroluje a mohou si dělat, co chtějí. Pokud potřebují pomoc, profesně selhali a nepotřebují tolik odpočívat, protože mají krátkou pracovní dobu. Také se objevují názory, že práce s třídou není odlišná od práce s jednotlivcem a pouhým fyzickým odchodem ze školy se učitelé vyčistí hlava od všech problémů spojených s prací (Štětovská, 2013).

#### **4.4.3. Časová náročnost**

Jak mylné jsou výše uvedené mýty veřejnosti, zjistíme při bližším pohledu na pracovní náplň učitele. Stěžejní podíl na ní má samotné vyučování, které ale kromě přímého kontaktu s žáky ve třídě zahrnuje také systematické promyšlení vzdělávacích záměrů, tvorbu tematického plánu v souladu se školním vzdělávacím programem, přípravu na hodiny, volbu vhodných didaktických postupů, dodržení zvoleného plánu v průběhu hodin, podávání zpětné vazby žákům v podobě hodnocení. Mimo vyučování patří do pracovní náplně učitele také vedení třídy, výchovná práce, konzultační činnost (schůzky rodičů, třídnické hodiny, individuální konzultační hodiny atd.), koncepční činnost (tvorba školního kurikula, projektové vyučování), administrativní činnost, operativní činnost (dozory, suplování, účast na pedagogických poradách, školní akademie, školní výlety atd.), styk s veřejností a sebevzdělávání (Vašutová, 2002).

Podle Míčka a Zemana jsou nejčastější zdroje stresu pro učitele právě nedostatek času a příliš mnoho povinností (opravování písemek, sešitů, maturitních prací). Prostředí školy je plné shonu. Autoři uvádějí příklad ženy, která popisuje svůj pracovní den: *„Šest vyučovacích hodin po sobě, před vyučováním a o přestávkách dozor na chodbě, po skončení vyučování dozor v šatnách nebo ve školní jídelně. Jednostranné a nepřetržité psychické zatížení od 7.30 do 14.30 bez jediné minuty přestávky“* (Míček & Zeman, 1997, s. 62).

#### **4.4.4. Další zátěžové faktory**

Šolcová a Kebza (1998) hovoří o některých českých „specifikách“, které nepříznivě působí na učitele. Mezi ně patří nemotivovaní žáci, obtížně zvladatelní žáci, suplování výchovy v rodině, přeplněné třídy, problémy v kontaktu s rodiči, narůstající úroveň agresivity ve školách atd.

Ve výzkumu Paulíka (1998) byla na třetím místě mezi stresory učitelů základních škol nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů,

na čtvrtém místě nedostatek času pro odpočinek a relaxaci a na pátém místě učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků. U učitelů středních škol se toto pořadí poněkud lišilo. Na druhém místě byla nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím a na třetím místě špatné postoje žáků k práci.

Mezi další stresory učitelů patří vysoké počty žáků ve třídě, kontakt s rodiči, vztahy učitele k nadřízenému, problémy mužských a ženských sborů, postavení učitelů ve společnosti, byrokratismus (Míček & Zeman, 1997). Rušivým elementem může být i atmosféra ve škole a vztahy v pedagogickém sboru (Dan, 1998).

*„Pedagogický sbor je rozhodujícím subjektem utváření kultury školy a škola, v níž sbor funguje, je nejen zaměstnaneckou institucí, ale také kulturním prostředím zobrazujícím model ideální společnosti.“* (Vašutová, 2002, s. 18)

Dnešní pedagogické sbory jsou navíc převážně femininní, málokde se setkáme s vyrovnanými počty mužů a žen. Velmi podnětnou myšlenku k tomuto tématu nabízejí autoři Míček a Zeman (1997), kteří mluví v souvislosti s učitelským stresem o znevýhodněném postavení žen. Obzvláště ženám hrozí podle autorů při dlouhodobé zátěži pocity osamocení. Stresovaný učitel na žáky častěji reaguje vztekem či hněvem. Takové rozčilení je projevem bezmoci, útokem – krocení žáků, únikem, výmluvou – jednal jsem v rozčilení, činností v protikladu ke klidu, který je nečinností (Míček a Zeman, 1997). Paulík (1998) popisuje nadměrnou přísnost, jízlivost, odosobnění vztahů a sociální distanci v chování stresovaných učitelů.

#### **4.5. Podpůrné faktory**

Vašina a Valošková (1998) provedli šetření, kterého se zúčastnilo 2400 učitelů a učitelek základních a středních škol České republiky. Podle něj učitelé subjektivně hodnotí své zdraví hůře, než normativní skupina ekonomicky činného obyvatelstva (soubor obyvatelstva bývalého Středomoravského kraje). Učitelé s vysokou úrovní hardiness popisují méně zdravotních problémů než učitelé s nízkou úrovní hardiness. Přesně opačný vztah platí pro alexithymii a chování typu A. Ve studii se ukázalo, že protektivním faktorem je také sociální podpora. Ze čtyř komponent chování typu A (celková aktivita, časová tíseň, zaujetí prací, úsilí a průbojnost spojená s hostilitou), měla nejsilnější vazbu k zdraví právě hostilita.

Ve výzkumu, který proběhl v severomoravském regionu, se ukázalo, že učitelé velkoměstských škol vykazují vyšší míru stresu a nižší úroveň sociální podpory než učitelé na venkovských školách (Mlčák, 1998).



Pokud má učitel dlouhodobě snášet všechny zátěžové situace, kterým je ve své profesi vystaven, je zapotřebí mít k dispozici efektivní strategie k zvládnání stresu. Mezi osvědčené prvky psychohygieny se řadí fyzické postupy (například sportovní pohybové aktivity), dechové techniky, získání odstupů (četba beletrie, procházka v přírodě), sociální kontakty, humor a pozitiva, drobné mentálně hygienické rituály a široké spektrum relaxačních technik (Štětovská, 2013).

Antošová (2010) se respondentů dotázala, zda by uvítali speciální programy pro učitele se zaměřením na zvládnání stresu. Přibližně 75 % zúčastněných učitelů základních škol odpovědělo, že ano. Dále 100% učitelů, u kterých se objevily projevy vyhoření, odpovědělo, že by využili možnost dalšího vzdělávání, které by umožnilo zlepšit status učitelé profese. U učitelů bez projevů vyhoření na tuto otázku odpovědělo pozitivně pouze 34,7%.

## **5. Návrh výzkumného šetření**

### **5.1. Cíle výzkumu**

V České republice bylo provedeno několik výzkumů, které zjišťovaly příčiny učitelského stresu. Některé z nich jsou popsány výše. Díky těmto pracím byly identifikovány mnohé faktory, které různou měrou přispívají k pracovní zátěži učitelů. Já se domnívám, že by bylo užitečné podívat se na tuto problematiku i z druhé strany. Proto jsem si položila otázku, jaké faktory přispívají k prevenci vzniku syndromu vyhoření českých učitelů. Tento výzkum se proto zaměří na burnout syndrom u učitelů na českých základních a středních školách. Hlavními cíli bude za prvé popsat výskyt projevů vyhoření a za druhé zjistit, které protektivní faktory brání jeho vzniku.

### **5.2. Výzkumný soubor**

Respondenti v tomto výzkumu budou čeští učitelé základních a středních škol. Vzhledem k tomu, že dosavadní výzkumy (Mlčák, 1998, Vašina, Valošková, 1998, Fialová, Schneiderová, 1998) byly realizovány převážně na Moravě nebo na jiných specifických místech (Praha, Středočeský kraj), ráda bych se v tomto návrhu výzkumu zaměřila na učitele z celé České republiky. Výzkumný soubor bude ze základního souboru zvolen vícestupňovým shlukovým výběrem pomocí Rejstříku škol a školských zařízení. Z tohoto základního souboru budou prostým náhodným výběrem zvoleny školy do výzkumného souboru. Zvlášť budou očíslovány základní a střední školy a poté bude pomocí generátoru náhodných čísel vybráno deset základních a deset středních škol. Na těchto školách budou všichni učitelé požádáni o účast na výzkumu.

### **5.3. Výzkumný projekt**

#### **5.3.1. Kvalitativní část**

V kvalitativní části tohoto výzkumu, která bude předcházet kvantitativní části, budou probíhat hloubkové rozhovory s učiteli základních a středních škol na téma pracovní stres, vyhoření a jeho protektivní faktory. Cílem šetření bude popsat některé faktory, které učitelům pomáhají udržet si psychickou pohodu, vyhýbat se stresu a bránit se syndromu vyhoření. Pro účast na těchto rozhovorech budou osloveni učitelé základních a středních škol vybraných pro kvantitativní část výzkumu. Výběr jednotlivých učitelů proběhne na bázi dobrovolnosti, tedy samovýběrem. Na každé škole bude na základě dohody s vedením a spolupráce s výchovným poradcem či školním psychologem zřízena místnost, kde budou rozhovory probíhat. Aby byli

učitelé motivováni k účasti na rozhovorech, bude jim jako satisfakce nabídnuta bezplatná účast na kurzu zaměřeném na zvládnání stresu.

Respondenti budou nejprve ujištěni, že sebraná data budou anonymizovaná a poslouží výhradně pro účely výzkumu. Na počátku rozhovoru budou učitelé dotazováni na svou práci, jak jsou s ní spokojeni, jaké radosti jim přináší a jaké stresy v ní zažívají. Dále budou otázky směřovat k faktorům, které působí preventivně, popřípadě snižují jejich pracovní zátěž. Cílem tohoto dotazování je identifikovat stěžejní faktory bránící vzniku syndromu vyhoření. Výstupem by pak měl být dotazník zaměřený na tyto protektivní faktory, který bude distribuován v kvantitativní části.

### 5.3.2. Kvantitativní část

Kvantitativní část se bude zabývat zaprvé rozborem deskriptivních dat nasbíraných pomocí inventáře Maslach Burnout Inventory (MBI). Za druhé bude zjišťována souvislost mezi burnoutem a dvěma faktory, o kterých se předpokládá, že mají pozitivní vliv na zdraví člověka a snižují psychosociální stres. Při výběru těchto faktorů jsem se inspirovala výčtem, který uvádí Šolcová a Kebza (1998) ve sborníku Učitelé a zdraví 1. Výčet moderujících faktorů je samozřejmě rozsáhlejší, v tomto výzkumu jsem se však omezila pouze na některé z nich. Tyto faktory jsem zvolila, protože byly již dříve zkoumány v souvislosti s učitelskou profesí. Budu tedy hledat souvislost vyhoření s hardiness (nezdolností) a self-efficacy (vnímanou osobní účinností).

**Hardiness** je konstrukt, který se někdy překládá jako nezdolnost. Popsala ho Kobasa roku 1979. Jde o koncept, který se skládá ze tří osobnostních komponent: commitment, control a challenge. Commitment spočívá v angažovanosti, schopnosti převzít odpovědnost a pocitu účelnosti a smysluplnosti konání. Control je víra ve vlastní schopnost zvládnout situaci, pocit kontroly nad vlastním životem. Challenge je vědomí toho, že změna nepředstavuje problém, ale výzvu (Šolcová, Kebza, 1998).

Některé z těchto konceptů již byly zkoumány v souvislosti s pracovní zátěží učitele, jiné nikoli. Například mezi zátěží a hardiness již byl potvrzen statisticky významný vztah ve výzkumu Vašiny a Valoškové (1998). Na základě tohoto výzkumu předpokládám, že učitelé s vysokou úrovní hardiness budou vykazovat méně projevů vyhoření než učitelé s nízkou úrovní hardiness.

**Self-efficacy** jako schopnost sebeuplatnění popsal Bandura roku 1977 (Šolcová, Kebza, 1998). Do souvislosti s vyhořením ho dal například Cherniss (1993), který tvrdí, že stěžejním

zájmem každého pracujícího je dosahovat pocitu kompetentnosti. Svou myšlenku podporuje příklady, kdy si profesionál stěžuje na klienty, kteří nejeví známky zlepšení. V takovém případě podle autora nepramení stres primárně z toho, že klient nedosáhl pokroku, ale protože neumožnil profesionálovi cítit se kompetentně a úspěšně.

#### **5.4. Formulace hypotéz**

Při formulaci první hypotézy vycházím z předpokladu, že se potvrdí výsledek výzkumu Vašiny a Valoškové (1998). Domnívám se, že vysoká úroveň hardiness bude bránit vzniku syndromu vyhoření.

H0: Neexistuje statisticky významná korelace mezi projevy syndromu vyhoření a hardiness.

H1: Existuje statisticky významná korelace mezi projevy syndromu vyhoření a hardiness.

Domnívám se, že učitelé s vysokou úrovní self-efficacy budou vykazovat méně projevů vyhoření než učitelé s nízkou úrovní self-efficacy.

H0: Neexistuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy a projevy syndromu vyhoření.

H2: Existuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy a projevy syndromu vyhoření.

Dále bude ověřena předpokládaná souvislost mezi výsledky dotazníku, který bude sestaven na základě výsledků kvalitativní části tohoto výzkumu, a syndromem vyhoření.

H0: Neexistuje statisticky významná korelace mezi daty zjištěnými dotazníkem zabývajícím se protektivními faktory a syndromem vyhoření.

H3: Existuje statisticky významná korelace mezi daty zjištěnými dotazníkem zabývajícím se protektivními faktory a syndromem vyhoření.

#### **5.5. Metody**

Pro účely šetření budou využity čtyři výzkumné nástroje, které budou ještě doplněny krátkým dotazníkem zaměřeným na demografické údaje. V něm budou respondenti dotázáni na pohlaví, délku praxe, věk, rodinný stav a typ školy, na které vyučují. Prvním z následujících dotazníků bude Maslach Burnout Inventory od autorek Maslach a Jackson, který zjišťuje tři hlavní dimenze syndromu vyhoření: emoční vyčerpání (emotional exhaustion), depersonalizaci (depersonalization) a osobní výkonnost (personal accomplishment). Tento inventář je nejužívanější metodou ve výzkumech burnoutu, rozlišuje

vysokou, střední a nízkou úroveň vyhoření a akceptuje ho převážná část odborníků. Má 22 položek, které respondenti vyhodnocují na škále 0-7 co do intenzity pocitů a 0-6 co do frekvence pocitů (Fialová, Schneiderová, 1998).

Dále bude zadán dotazník Personal Views Survey II (PVS-II). Ten zjišťuje míru hardiness (nezdolnosti) ve vnímání interakce jedince a okolního světa (Maddi, 1997).

K měření self-efficacy bude použita Teacher Efficacy Scale (Gibson, Dembo, 1984) o jejímž užití v souvislosti s výzkumem učitelů píše i Cherniss(1993). Tato škála pokrývá tři dimenze self-efficacy: úkolovou (The Task Domain) zaměřenou na samotné vyučování, interpersonální (The Interpersonal Domain) a organizační (The organizational Domain).

Poslední použitou metodou bude dotazník vytvořený přímo pro účely tohoto výzkumu. Tento dotazník bude sestaven na základě obsahové analýzy dat nasbíraných v kvalitativní části šetření.

Všechny dotazníky přejaté z anglického jazyka budou přeloženy do češtiny dvěma paralelními překlady a přizpůsobeny české populaci v souladu s psychometrickými normami. Poté budou dotazníky zpětně přeloženy do angličtiny a porovnány s originální verzí.

## **5.6. Administrace**

V první fázi výzkumného plánu budou probíhat osobní rozhovory přímo na základních a středních školách. Setkání s učiteli poskytne administrátorům příležitost, aby osobně požádali respondenty o účast a vysvětlili jim cíle projektu. Také bude možné osobně sebrat kontakty, na které budou později zaslány přístupové údaje do systému, ve kterém budou v elektronické formě přístupné dotazníky. Administrátoři budou mít mimo jiné šanci osobně zodpovědět případné dotazy respondentů.

Před započítím samotného dotazování budou ředitelé vybraných škol osloveni a požádáni o spolupráci při výzkumném šetření. V případě odmítnutí bude náhodným výběrem vybrána jiná škola. Obě části sběru dat by měly proběhnout v jednom školním roce. Kvalitativní část výzkumu by měla proběhnout v říjnu nebo v listopadu a kvantitativní část v březnu nebo v dubnu téhož školního roku. V obou případech se jedná o měsíce uprostřed pololetí, takže si dovoluji předpokládat, že učitelé nebudou natolik vytíženi, aby jim nezbýval čas na účast na výzkumu. Mezera mezi oběma částmi je nutná pro zpracování dat sebraných v kvalitativním šetření a sestavení dotazníku.

V druhé fázi výzkumného plánu budou učitelům elektronicky rozeslány přístupové údaje do systému, ve kterém budou připraveny dotazníky. Učitelé budou mít na vyplnění cca 14 dní. Před započítím administrace budou respondenti krátkým úvodním sdělením informováni o účelu výzkumu a ujištění o úplné anonymizaci sdělených dat. Také jim bude vysloveno poděkování za čas a ochotu a možnost obdržet zprávu o výsledcích celého výzkumu. Dotazníky budou administrovány v elektronické podobě. Nejprve všichni respondenti vyplní krátký dotazník zaměřující se na demografická data.

### **5.7. Statistická analýza dat**

Získaná data budou nejprve podrobena deskriptivní analýze, ve které bude popsán výzkumný vzorek z hlediska demografických charakteristik. V této části bude také popsán celkový výskyt projevů vyhoření zjištěný pomocí Maslach Burnout Inventory. V dalším zpracování budou zjištěny korelace, protože zpracovávaná data by měla být intervalového charakteru. Pokud budou nasbíraná data z jednoho testu dělit výzkumný soubor na dvě části, budou ověřeny hypotézy studentovým t-testem. Pokud těchto částí bude více, bude využit test ANOVA. Získané výsledky budou náležitě interpretovány na příslušných hladinách významnosti.

### **5.8. Diskuze**

Jako stěžejní nástroj sběru dat v tomto výzkumu jsem zvolila Maslach Burnout Inventory. Výběrem tohoto inventáře jsem zúžila širokou problematiku pracovní zátěže pouze na syndrom vyhoření. V důsledku toho by se mohlo stát, že někteří učitelé sice pocítují silný pracovní stres, ale kvůli náročnému měřítku tohoto nástroje nebude jejich zátěž zohledněna ve výsledných interpretacích. Na druhou stranu se v tomto výzkumu projeví hlavně závažnější problémy vyvstávající z pracovní zátěže učitele. Maslach Burnout Inventory je sice uznávaný a využívaný inventář, ale v literatuře se vůči němu nacházejí i výhrady. Například Schaufeli et al. (1993) upozorňuje, že tři dimenze, které jsou v něm obsaženy, nebyly teoreticky odvozeny před samotnou konstrukcí testu, ale zpětně pojmenovány na základě faktorové analýzy původních 47 položek.

Na základě předchozích zkoumání, která byla v této oblasti realizována, neočekávám příliš vysoký výskyt syndromu vyhoření. Fialová a Schneiderová (1998) také odhalily plně rozvinutý syndrom vyhoření jen u 1,6% respondentů. Tyto autorky také použily inventář Maslach Burnout Inventory, který navrhuji pro tento výzkum. Při práci s jiným nástrojem by

možná bylo dosaženo jiných výsledků, soudě podle Antošové (2010), v jejímž šetření bylo vyhoření zjištěno u 37% respondentů.

Výběrem pouze dvou moderujících faktorů, jejichž souvislost s vyhořením bude zjišťována v tomto výzkumu, se zajisté omezil rozsah možných zjištění. Kdyby byla ověřena celá škála, kterou uvádí Šolcová a Kebza (1998), výzkum by pokryl širší oblast a mohl by nabídnout lepší možnost prevence. Nicméně takové šetření by vyžadovalo ze strany respondentů vyplnění velkého množství dotazníků a to by se mohlo negativně promítnout na návratnosti. Proto jsem z praktických důvodů zvolila pouze hardiness a self-efficacy.

Výzkumný soubor neodpovídá reprezentativnímu vzorku českých učitelů, a proto může zkreslit výsledky šetření. Vzhledem k tomu, že není k dispozici úplný seznam učitelů českých základních a středních škol, bylo by obtížné sestavit reprezentativní soubor. Proto budou náhodně vybrány alespoň jednotlivé základní a střední školy.

Je nutné počítat s tím, že některé školy odmítnou účast na výzkumu. Tím bude znemožněna úplná randomizace výběru základních škol, která je pro toto šetření navržena. Bohužel v tomto směru nezbyvá než doufat v dobrou vůli ředitelů i učitelů. Možným opatřením by bylo počítat dopředu s tímto problémem a zvýšit počet oslovených škol, aby případná odmítnutí nezasáhla výzkumný projekt.

V první části tohoto výzkumu budou administrátoři navštěvovat vybrané školy a vést rozhovory s učiteli. Tato osobní přítomnost na školách bude sice finančně náročnější, na druhou stranu ale umožní lepší navázání vztahu se zaměstnanci jednotlivých škol, zodpovězení případných otázek a ujištění, že zjištěná data nebudou nikým zneužita.

V kvantitativní části by mohl ohrozit návratnost a kvalitu sebraných dat vyšší počet dotazníků a čas potřebný k jejich vyplnění. Této obtíži by šlo zamezit snížením počtu dotazníků či omezením množství položek. Ani jedna z těchto variant mi však nepřipadá šťastná, protože by to narušilo celkovou strukturu výzkumu, tak jak je uvedena v tomto návrhu. Účastníci budou mít na vyplnění čtrnáct dní, aby na ně nebyl vyvíjen přílišný tlak, ale zároveň aby možnost odložit vyplnění dotazníků na neurčito neohrozila návratnost.

Při elektronickém zadání dotazníků a oslovení tak velkého počtu respondentů hrozí nízká návratnost. Na druhou stranu však rozeslání dotazníku internetovou cestou ušetří mnoho času i nákladů, které by jinak padly na vrub dojíždění do jednotlivých škol a tisknutí nepřehledného

množství dokumentů. Také zpracování dat bude snazší. Tyto výhody ponechávají prostor například pro rozšíření výzkumného vzorku, aby se předešlo malé návratnosti dotazníků.

Další nežádoucí proměnnou by mohl být i den v týdnu, kdy budou učitelé dotazováni. Můžeme očekávat, že míra zátěže nebude stabilní od pondělí do pátku. Tomu by se dalo předcházet určením jednoho konkrétního dne dotazování, například středy, ale tento krok by byl příliš náročný a v rámci kvantitativní části by mohl ohrozit návratnost dotazníků.

Při realizaci tohoto výzkumu by bylo nutné zvážit i některé jeho etické limity. Vzhledem k tomu, že domluva s jednotlivými školami by proběhla prostřednictvím jejich vedení, mohl by u učitelů vzniknout pocit ohrožení. Z toho by mohla vyplynout neochota sdělovat osobní, citlivé informace, kterými údaje o psychických a fyzických problémech spojených s vyhořením bezpochyby jsou. Respondenti by také mohli mít pochopitelný strach, že pokud sdělí nějaké negativní informace o situaci na pracovišti, popřípadě přímo o svých nadřízených, budou za to perzekuováni.



## **Závěr**

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala pracovní zátěží učitele. Nejprve jsem vymezila pojmy, které jsou relevantní pro tuto problematiku, a pokusila se postihnout nejuživnější teorie stresu a syndromu vyhoření. Při zpracovávání obou témat jsem narazila na nejasnosti v překladech anglických pojmů. Jednotlivé překlady různých českých autorů se někdy rozcházel. Proto jsem v těchto případech uvedla českou i anglickou verzi.

Téma pracovního stresu a vyhoření jsem dále rozšířila na pracovní zátěž učitele. Na základě prostudované literatury jsem se snažila vytvořit přehled faktorů, které se v různých výzkumech ukázaly jako stresující nebo naopak podpůrné pro učitele na různých stupních i typech škol. Celkově si troufám na základě všech dohledaných informací tvrdit, že celková pracovní zátěž učitele je značná.

Ačkoli jsem nejprve zvažovala uvést v poslední části návrh studie, která by se zabývala zjišťováním příčin učitelského stresu, nakonec jsem se rozhodla podívat se na druhou stranu problému a zabývat se moderujícími faktory. V rámci literárního přehledu jsem se setkala s několika kvalitními výzkumy, které byly zaměřené na faktory přispívající vzniku vyhoření, popřípadě na vztah pracovní zátěže a některých demografických proměnných. Tyto výzkumy byly menšího rozsahu a domnívám se, že by bylo vhodné je zopakovat na rozsáhlejším vzorku českých učitelů. Ke svému návrhu výzkumu jsem se však pokusila přistoupit z druhé strany, aby mohly být jeho výsledky aplikovány do praxe v podobě posilování odhalených protektivních faktorů snižujících pracovní zátěž učitelů.

## Seznam použité literatury

- Antošová, O. (2010). *Syndrom vyhoření. Výzkumná sonda u souboru učitelů Středočeského kraje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Bartůňková, S. (2010). *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Beranová, V. (2011). *Faktory ovlivňující náročnost učitelské profese*. Praha: Univerzita Karlova v Praze
- Bridges, S., & Searle, A. (2011). Changing Workloads of Primary School Teachers: 'I seem to live on the edge of chaos'. *School Leadership & Management*, 31(5), pp. 413-433. DOI: 10.1080/13632434.2011.614943.
- Butt, G., & Lance, A. (2005). Secondary Teacher Workload and Job Satisfaction: Do Successful Strategies for Change Exist?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), pp. 401-422. DOI: 10.1177/1741143205056304.
- Byrne, M. B. (2006). The Nomological Network of Teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. In R. Vanderberghe, & A. Huberman, *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. (pp. 15-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dan, J. (1998). Pracovní vyprahnutí u učitelů. In E. Řehulka, & O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 1*. (pp. 67-73). Brno: Pavel Křepela.
- Deci, E., & Ryan, R. (2012). Self-determination Theory. In P. Lange, A. Kruglanski, & E. Higgins, *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1*. (pp. 416-436). Los Angeles: SAGE.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting Intraindividual Changes in Teacher Burnout: The Role of Perceived School Environment and Motivational Factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), pp. 514-525. DOI: 10.1016/j.tate.2011.11.013.
- Fialová, I., Schneiderová, A. (1998). Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů. In E. Řehulka, & O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 1*. (pp. 55-66). Brno: Pavel Křepela.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), pp. 159-165.

- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy Scale [Database record]. DOI: 10.1037/t03431-000.
- Hamilton, V. (1979). Personality and Stress. In V. Hamilton, & D. Warburton, *Human Stress and Cognition: An Information Processing Approach*. (pp. 67-115). New York: Wiley.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & Grift, W. (2013). First Year Effects of Induction Arrangements on Beginning Teachers' Psychological Processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), pp. 1265-1287. DOI: 10.1007/s10212-012-0165-y.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218. DOI: 10.1016/0022-3999(67)90010-4
- Hughes, G. (2012). Teacher Retention: Teacher Characteristics, School Characteristics, Organizational Characteristics, and Teacher Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 105(4), pp. 245-255. DOI: 10.1080/00220671.2011.584922.
- Cherniss, C. (1993). Role of Professional Self-efficacy in the Etiology and Amelioration of Burnout. In W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek, *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. (pp. 135-149) Philadelphia: Taylor & Francis.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kelchtermans, G. (2006). Teaching Career: Between Burnout and Fading Away? Reflections from a Narrative and Biographical Perspective. In R. Vanderberghe, & A. Huberman, *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. (pp. 176-192) Cambridge: Cambridge University Press.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
- Maddi, S. (1997). Personal Views Survey II: A Measure of Dispositional Hardiness. In C. Zalaquett, & R. Wood, *Evaluating Stress: A Book of Resources*. (pp. 293-309). US: Scarecrow Education.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The Cost of Caring*. Cambridge, MA: Malor Books.

- Mayerová, M. (1997). *Stres, motivace a výkonnost*. Praha: Grada Publishing.
- Míček, L., & Zeman, V. (1997). *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mlčák, Z. (1998). Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In E. Řehulka, & O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 1*. (pp. 27-32). Brno: Pavel Křepela.
- Newhook, J. (2012). Task-Diaries: A Valuable Qualitative Tool for Occupational Health Research on Teacher Workloads. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(5), pp. 666-683.
- Paulík, K. (1998). Co obtěžuje učitele různých typů škol. In E. Řehulka, & O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 1*. (pp. 35-41). Brno: Pavel Křepela.
- Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle. *Teaching and Teacher Education*, 35, pp. 1-12. DOI: 10.1016/j.tate.2013.04.014.
- Plamínek, J. (2008). *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnání*. Praha: Grada.
- Renaud, J. (1993). *Stres: co je stres a jak se mu vyhnout, testy a antistresové programy*. Praha: Práce.
- Rudow, B. (2006). Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues and Research Perspectives. In R. Vanderberghe, & A. Huberman, *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. (pp. 38-59) Cambridge: Cambridge University Press.
- Selye, H. (1966). *Život a stres*. Bratislava.
- Schaufeli, W., Enzmann, D., & Girault, N. (1993). Measurement of Burnout: A Review. In W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek, *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. (pp. 199-215) Philadelphia: Taylor & Francis.
- Šolcová, I., Kebza, V. (1998). Burnout: úvod do problému. In E. Řehulka & O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 1*. (pp. 43-52). Brno: Pavel Křepela.

Štětovská, I. (2013). Psychohygienu učitele a výchovného poradce. In V. Mertin, & L. Krejčová, *Výchovné poradenství*. (pp. 86-92) Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

Vanderberghe, R., & Huberman A. (2006). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vašina, B., Valošková, M. (1998). Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In E. Řehulka, & O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 1*. (pp. 7-25). Brno: Pavel Křepela.

Vašutová, J. (2002). Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova.