

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií



Syndrom vyhoření u pedagogů základních škol

Burnout syndrome among primary school teachers

Autor bakalářské práce: Urszula Burgottová

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Markéta Habermannová, PhD.

Praha 2017

Prohlášení

Tímto prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „Syndrom vyhoření u pedagogů základních škol“ vypracovala samostatně za použití pramenů a literatury, které jsou řádně citovány v práci. Prohlašuji, že bakalářská práce nebyla použita k získání stejného nebo jiného titulu.

V Praze dne 30.6.2017

Podpis

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Markétě Habermannové, PhD., vedoucí bakalářské práce, za rady a připomínky ke zpracování tématu, které mi pomohly při dokončení práce.

Abstrakt

Obsah bakalářské práce je zaměřen na syndrom vyhoření u učitelů základních škol. Teoretická část se zabývá definováním a historickými kořeny pojmu syndrom vyhoření, dále jeho příčinami, příznaky, odlišením od jiných psychických stavů a fázemi. Následuje část věnována učiteli, specifikům jeho profese, zdrojům zátěže a stresu a jeho vztahu k syndromu vyhoření.

V empirické části je pomocí dotazníkové metody BM zjišťována četnost syndromu vyhoření pedagogů základních škol s polským a českým jazykem vyučovacím v závislosti na základních sociodemografických údajích.

Klíčová slova

Syndrom vyhoření, burnout, učitel, osobnost učitele, stres, Burnout Measure.

Abstract

This bachelor thesis is focused on burnout syndrome among primary school teachers. In the theoretical part the aim is to define the concept and present its historical roots. Differential diagnostics is also presented as well as causes, symptoms and phases of burnout syndrome. The following part is dedicated to the teacher, specifics of his profession, sources of stress and his relation to burnout.

In the empirical part the BM questionnaire method is used in order to determine the frequency of burnout syndrome among czech and polish language teaching primary schools teachers and its dependency on basic sociodemographic data.

Key words

Burnout syndrome, burnout, teacher, teacher personality, stress, Burnout Measure.

OBSAH

ÚVOD.....	8
Teoretická část.....	9
1. Charakteristika syndromu vyhoření.....	10
1.1. Definice pojmu syndrom vyhoření.....	10
1.2. Rizikové a protektivní faktory vzniku syndromu vyhoření.....	12
1.2.1. Vnější rizikové faktory.....	13
1.2.2. Vnitřní rizikové faktory.....	14
1.2.3. Protektivní faktory vzniku syndromu vyhoření.....	14
1.2.4. Rizikové faktory specifické pro pedagogické povolání.....	15
1.3. Příznaky syndromu vyhoření.....	16
1.4. Příbuzné psychologické modely a onemocnění.....	18
1.5. Fáze syndromu vyhoření.....	20
1.5.1. Čtyřfázový model vyhoření dle Christiny Maslach.....	21
1.5.2. Pětifázový proces vyhoření dle Thomase Poschkampfa.....	21
1.5.3. Cyklus vyhoření podle Herberta Freudenbergera.....	21
1.5.4. Proces vyhoření u učitelů podle Henninga a Kellera.....	22
1.6. Skupiny se zvýšeným rizikem vzniku syndromu vyhoření.....	22
2. Vztah syndromu vyhoření a učitelské profese.....	24
2.1. Vymezení učitelské profese.....	24
2.2. Specifika učitelské práce.....	25
2.3. Zdroje zátěže a stresu u učitelů.....	26
2.4. Vlastnosti učitele.....	27
3. Syndrom vyhoření a sociodemografické údaje v učitelské profesi.....	29
3.1. Syndrom vyhoření v závislosti na velikosti města, v němž se nachází škola....	29
3.2. Syndrom vyhoření v závislosti na délce praxe a věku pedagoga.....	29
3.3. Syndrom vyhoření v závislosti na pohlaví pedagoga.....	30
3.4. Mezikulturní výzkum syndromu vyhoření.....	30
3.5. Vzdělávání příslušníků národnostních menšin v České republice.....	31
Empirická část.....	33
4. Vlastní výzkum.....	34
4.1. Cíle výzkumu.....	34
4.2. Výzkumné otázky.....	34
4.3. Výzkumná strategie, techniky sběru dat.....	34

4.4.	Výběr vzorku	36
4.5.	Analytické postupy	37
4.6.	Hodnocení kvality výzkumu	38
4.7.	Etické otázky společenskovedního výzkumu	38
4.8.	Charakteristika zkoumaného souboru	39
4.9.	Výsledky výzkumu	43
4.9.1.	Učitelé škol s polským jazykem vyučovacím a českým jazykem vyučovacím a syndrom vyhoření	43
4.9.2.	Věk a syndrom vyhoření učitelů základních škol	43
4.9.3.	Délka praxe a syndrom vyhoření učitelů základních škol	44
4.9.4.	Velikost místa působení a syndrom vyhoření učitelů základních škol	45
5.	Diskuze	47
6.	Limity výzkumu	52
7.	Závěr	53
	Seznam použité literatury:	54
	Seznam tabulek	58
	Seznam použitých příloh	58
	Příloha č. 1 – Dotazník	59

ÚVOD

Syndrom vyhoření je v dnešní společnosti zaměřené na výkon velmi aktuálním tématem. Práce hraje v životě dospělého jedince významnou roli, avšak neustále se zvyšující nároky a rychlý pokrok se mohou stát zdrojem stresu a posléze i syndromu vyhoření. Jedinec postižený syndromem vyhoření pocítuje důsledky fyzické a psychické, ale i sociální, které mají vliv na další osoby žijící v blízkosti vyhořelého člověka. Původně byl syndrom vyhoření identifikován u pracovníků pomáhajících profesí, později však začal být zmiňován i v kontextu jiných zaměstnání.

Tato bakalářská práce se zabývá syndromem vyhoření u pracovníků specifické pomáhající profese - učitelů základních škol. Učitelská profese bez pochyby patří mezi ta povolání, v nichž klíčovou roli hrají mezilidské vztahy a emoční výměna. Od učitele se očekává nejen předávání vědomostí, ale také utváření vhodných podmínek pro rozvoj žáků. Osobnost učitele i jeho citlivost k potřebám žáků jsou svým způsobem pracovním nástrojem a zároveň mají vliv na profesní úspěchy pedagoga. Specifickým znakem učitelství je ambivalence a s ní spojená nutnost pohybu mezi péčí a srdečností na straně jedné a odstupem, bez kterého je výkon tohoto povolání téměř nemožný (Sěk, 2000). To vše klade na učitele vysoké nároky, které ve spojení s každodenním tlakem ze strany žáků, kolegů, rodičů a vedení školy mohou zvyšovat riziko vzniku chronického stresu a syndromu vyhoření.

Učitelé navíc vstupují do života každého z nás. V našich životech plní roli nejen vzdělávací a výchovnou, ale jsou nám i zdrojem podpory. Syndrom vyhoření tedy nepostihuje jen pedagoga, ale zprostředkovaně má vliv i na žáky. Negativní vlivy syndromu vyhoření se tak mohou projevit ve schopnostech a výkonech žáků, stejně jako na jejich motivaci k dalšímu studiu.

Co se týká struktury bakalářské práce, je rozčleněna do dvou celků. V teoretické části pojednávám o syndromu vyhoření z pohledu různých teoretických koncepcí. Uvádím zde historii, definice, příznaky i fáze tohoto jevu. Dále se věnuji učiteli, specifickým jeho profesí a zdrojům stresu a zátěže, které jsou pro toto povolání specifické.

V empirické části se věnuji kvantitativnímu výzkumu, který byl proveden pomocí dotazníkového šetření. V rámci mého výzkumu srovnávám četnost syndromu vyhoření s dalšími faktory. V této kapitole také formuluji výzkumné cíle a otázky, na které posléze odpovídám a diskutuji je.

Teoretická část

1. Charakteristika syndromu vyhoření

Ještě předtím, než byl syndrom vyhoření poprvé vymezen jako psychologický jev, byl mnohokrát popisován v literatuře. Rush (2007) a Křivohlavý (2012) dokonce uvádí, že zmínky o příznacích syndromu vyhoření se objevily již v Bibli. Existuje tedy názor, že fenomén vyčerpání existoval vždy a syndrom vyhoření je jen starý obsah v nové formě. Stock (2010) se však domnívá, že se jedná o novější jev, který je důsledkem změn v pracovní oblasti, globalizace, demografického rozvoje a rozpadu rodinných struktur.

Schaufeli a Enzmann (1998) zdůrazňují, že prvním, kdo použil pojem „vyhoření“ k vymezení psychologického jevu byl v roce 1969 Bradley. Navrhl nový způsob organizace práce soudních kurátorů, aby tak zamezil vzniku syndromu vyhoření u zaměstnanců (*staff burnout*). Avšak největší zásluhu při zavedení termínu syndrom vyhoření měl americký psychiatr Herbert Freudenberger, který se v roce 1974 ve svém článku „Staff Burn-out“ věnoval americkým bezplatným klinikám (Hreciński, 2016; Křivohlavý, 1998). V rámci těchto klinik se zaměřil na pracovníky věnující se mladistvým narkomanům a po roce u nich zjistil viditelné vyčerpání sil a znechucení prováděnou charitativní prací (Tucholska, 2009).

Hlavní vlna zájmu o tuto problematiku se zvedla na přelomu 70. a 80. let 20. století. Kalifornská sociální psycholožka Christina Maslach narazila na pojem burnout, když zkoumala způsoby, jakými se lidé vyrovnávají se stresujícím zaměstnáním. Zejména se zaměřila na zdravotnický personál, tedy lékaře, zdravotní sestry, psychiatry a zaměstnance hospiců. Z rozhovorů vyvstala tři hlavní témata. Za prvé, mnoho zaměstnanců hovořilo o emočním vyčerpání a ztrátě všech pocitů. Za druhé, respondenti si vytvořili negativní obraz pacientů spojený s negativními pocity směrem k nim, a za třetí, často zažívali krizi profesních kompetencí, která byla důsledkem emočního zmatku (Schaufeli, Enzmann, 1998).

1.1. Definice pojmu syndrom vyhoření

Termín syndrom vyhoření se s postupem času ujal v české literatuře, mj. možná také pro svou blízkost k původní anglické metafoře: původně silně hořící oheň (angl. „to burn“), symbolizující vysokou motivovanost a aktivitu, u člověka zasaženého syndromem vyhoření přejde do mírnější podoby a postupně úplně vyhoří („burned out“) (Kebza, Šolcová, 2008; Rush, 2007). Termín „burnout“ tedy znamená česky doslova „vyhořet“, tedy fyzicky, emocionálně a mentálně se zcela vyčerpat (Křivohlavý, 1998). V češtině se v současné době nejčastěji setkáváme s označením burnout syndrom či syndrom vyhoření, méně často se

používají označení syndrom vyhasnutí (či vyhaslosti). V mé práci budu používat označení syndrom vyhoření.

Hartl a Hartlová (2000) v Psychologickém slovníku syndrom vyhoření definují jako ztrátu zájmu o profesi či osobního zaujetí u příslušníka některé z pomáhajících profesí, což je nejčastěji spojeno se ztrátou činnosti a poslání.

Výzkum trvající již bezmála čtyřicet let způsobil, že se tento pojem uchytil na vědecké půdě a je využíván mj. v psychologii, sociologii či medicíně (Hreciński, 2016). I přesto, že Burisch (2000) přirovnává snahu definovat syndrom vyhoření ke snaze vymezení přesných hranic velkého oblaku, se objevilo mnoho pokusů o definování tohoto jevu. Mezi nejčastěji uváděné patří definice Freudenbergera a Richelsona (1980 in Pines, 2000), kteří syndrom vyhoření popisují jako stav únavy či frustrace. Příčinou tohoto stavu je zabývání se něčím (například vztahem či způsobem života), co nepřináší očekávanou odměnu. Definovat syndrom vyhoření se pokusil i Myron D. Rush, podle kterého je stav vyhoření „*druh stresu a emocionální únavy, frustrace a vyčerpání, k nimž dochází v důsledku toho, že sled určitých událostí týkajících se vztahu, poslání, životního stylu nebo zaměstnání dotyčného jedince nepřinese očekávané výsledky*“ (Rush, 2007).

Maslach a Jackson (2000) definují vyhoření jako syndrom emoční exhausce, depersonalizace a sníženého osobního výkonu, který se může vyskytovat u jedinců pracujících určitým způsobem s dalšími lidmi. Emoční vyčerpání se vztahuje k pocitu emočního přetížení spojeného s výrazným omezením emočních zásob. Depersonalizace se týká negativního či lhostejného reagování na lidi, kteří jsou příjemci služeb či péče vyhořelého jedince. Snížený osobní výkon se vztahuje ke sníženému pocitu vlastní kompetence a úspěchů v práci.

Podle Pines a Aronsona (1988) je syndrom vyhoření stavem fyzického, emočního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se emočně těžkými situacemi. Tato autorská dvojice se také pokusila o přesnější vymezení jednotlivých druhů vyčerpání. Pro fyzické vyčerpání je příznačné snížení energie, chronická únava a celková slabost. Emoční vyčerpání se vyznačuje HH syndromem (příznaky bezmoci a beznaděje, z angl. helplessness-hopelessness syndrome) a představou, že je člověk chycen do pastí. Mentální vyčerpání je definováno negativním postojem k práci, sama k sobě i ke světu (Křivohlavý, 1998; Křivohlavý, 2012).

Ve světové literatuře se objevilo mnoho dalších definic syndromu vyhoření, které se v mnohém liší. Kebza a Šolcová (1998) vymezují pět následujících bodů, které jsou obsaženy ve většině z nich:

- syndrom vyhoření je především psychický stav, jenž je doprovázen řadou negativních emocionálních příznaků. Mezi tyto příznaky lze zařadit únavu, deprese či citové vyčerpání;
- vyskytuje se zejména u profesí, jejichž významnou složkou je práce s lidmi, či alespoň kontakt s lidmi a závislost na jejich hodnocení;
- tvoří jej řada symptomů v oblasti psychické, sociální a fyzické;
- klíčovou složkou syndromu je emoční exhausce, kognitivní vyčerpání a „opotřebením“ a celková únava;
- všechny hlavní složky syndromu vyhoření jsou důsledkem chronického stresu (Kebza, Šolcová, 1998).

Křivohlavý (2012) k výše uvedeným znakům doplňuje ještě dva následující:

- Vyhoření se vyskytuje i u jinak zcela zdravých lidí, nejedná se o psychopaty (tzn. psychologicky nenormální osobnosti)
- Snížená výkonnost souvisí s negativními postoji, nikoliv s nízkou kompetencí či nedostatečnými schopnostmi člověka postiženého syndromem vyhoření.

1.2. Rizikové a protektivní faktory vzniku syndromu vyhoření

Jedním z prvních námětů výzkumu syndromu vyhoření byly otázky zabývající se příčinami jeho vzniku. Nejdříve se výzkumníci věnovali výskytu syndromu vyhoření hlavně u zdravotnických, školských a pomáhajících profesí, ve kterých hraje klíčovou roli vyčerpávající a potenciálně stresující mezilidský vztah poskytovatel – příjemce služby (Kopřiva, 2006). Později se výzkum rozšířil i na další profese, a to jak zaměstnanecké, k nimž patří např. manažeři, piloti, úředníci, tak na nezaměstnanecké, např. sportovci, duchovní, atd. (Kebza, Šolcová, 1998). Syndrom vyhoření se vyskytuje v mnoha oblastech života, včetně partnerských vztahů (Kallwasová, 2007; Křivohlavý, 1998 a 2012), u studentů (Schaufeli a kol., 2002) a u pacientů (Rush, 2007; Stock, 2010). Proces vyhořívání je ovlivněn mnoha různými faktory, které lze hledat na intrapersonální, interpersonální i institucionální úrovni a zároveň může docházet ke kombinaci těchto tří rovin. Autoři (Honzák, 2013; Kebza, Šolcová, 2013; Křivohlavý, 1998; Stock, 2010) mezi hlavní příčiny řadí:

- chronický, těžce zvladatelný stres, velká zátěž a přetížení;
- přílišná emocionální zátěž;
- negativní vztahy mezi lidmi a nedostatek sociální opory;

- vliv prostředí, pracovních podmínek a organizace práce (vysoké nároky spojené s neodpovídajícími pravomocemi a nízkou autonomií pracovní činnosti);
- neuspokojení potřeb, nedostatek respektu, uznání a odměny.

Schaufeli a kol. (2008) uvádí dvě hlavní příčiny vzniku syndromu vyhoření. První z nich se týká neustálé přetrvávající nerovnováhy mezi požadavky kladenými na pracovníky a zdroji, jimiž disponují. Druhou příčinu Schaufeli a kol. (2008) nachází v konfliktu hodnot, který se projevuje skepticismem, s jakým zaměstnanci nahlíží na mise, cíle a hodnoty organizací, přičemž sami vyznávají odlišné osobní hodnoty než tato organizace. Konflikt hodnot lze najít také v odlišnostech mezi hodnotami, které organizace navenek deklarují a hodnotami, jež ve skutečnosti dodržují.

Rizikové faktory souvisí s příčinami vzniku syndromu vyhoření a lze je rozlišit na *vnitřní* a *vnější*. Pokud se však jedinec potýká se syndromem vyhoření, je to podmíněno souhrou obou těchto rizikových faktorů (Kallwass, 2007, Rush, 2007; Stock, 2010).

1.2.1. Vnější rizikové faktory

Vnější rizikové faktory lze chápat jako podmínky v zaměstnání, kterému se jedinec ohrožený syndromem vyhoření věnuje. Tvoří je i situace v rodině, vztahy s příbuznými a v neposlední řadě společnost, ve které jedinec žije.

Stock (2010) ve skupině rizikových faktorů, souvisejících se zaměstnáním uvádí *zvýšenou pracovní zátěž*, jejímž zdrojem je vysoký tlak na produktivitu a rostoucí množství povinností zaměstnanců. Dalším rizikovým faktorem je *nedostatek samostatnosti*, který pracovníkům znemožňuje ovlivnění dění v práci a seberealizaci. Dále *nedostatek uznání*, který se projevuje nízkou motivací a nedostatečnou odměnou a také *špatný kolektiv*, jenž v zaměstnání způsobuje konflikty a má vliv na pracovní atmosféru. Do této kategorie Stock (2010) řadí také *nespravedlnost* nadřazeného vůči zaměstnancům a *konflikt hodnot*, který definuje jako rozdíl mezi osobními hodnotami zaměstnance a hodnotami, které vyznává firma. Jeklová a Reitmayerová (2006) řadí mezi vnější faktory způsobující syndrom vyhoření také výkon profese, která zahrnuje dlouhodobé a opakované jednání (může jít také pouze o kontakt) s lidmi, dále sníženou možnost kreativity spojenou s pracovní rutinou a nevytížeností jakož i neuspokojivé bytové nebo finanční podmínky. Další příčiny vedoucí k vyhoření spatřují autorky (Jeklová, Reitmayerová, 2006) v dlouhodobé zátěži v rodině, např. nemoci, partnerském konfliktu. V neposlední řadě se do této kategorie řadí také vlivy společnosti, mezi něž patří její soutěživý charakter, převratné tempo a snaha nezaostávat za ostatními (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Rush, 2007).

1.2.2. Vnitřní rizikové faktory

S příčinami vzniku syndromu vyhoření úzce souvisí i vnitřní rizikové faktory. Jedná se o osobnostní a povahové rysy, často společné výkonným lidem, kteří mají k vyhoření sklony (Rush, 2007). Jsou významnější než příčiny vnější a právě na specifických osobnostních rysech a charakterových vlastnostech závisí, jak se jedinec vyrovná s vnějšími rizikovými faktory (Honzák, 2013).

Stock (2010) mezi osobnostní faktory řadí například vzorce chování, jak je popsali Friedman a Rosenman (1974). Vyšší pracovní nasazení, soutěživost, ambicióznost a častější sklon k vyvolávání konfliktů mezi lidmi jsou charakteristické pro chování typu A. Z těchto důvodů je tento typ chování náchylnější vůči syndromu vyhoření. Protikladem k chování typu A je chování typu B, pro které je charakteristická nižší míra agresivity a soutěživosti a vyšší míra trpělivosti a klidu, což přispívá k omezení rizika vzniku syndromu vyhoření (Stock, 2010). Do kategorie osobnostních rizikových faktorů dále Stock (2010) řadí nízkou odolnost a určité osobní zásady a postoje, k nimž patří sklon zvládat vše samostatně, tendence k perfekcionismu, snaha o udržování dobrých mezilidských vztahů za každou cenu, dispozice k rychlému životnímu stylu a potřeba stále něčeho dosahovat.

Mezi vnitřní rizikové faktory lze také zařadit přílišnou pozornost věnovanou cizím problémům, která se projevuje jako vysoká empatie a nízká asertivita (Jeklová, Reitmayerová, 2006), pocit, že je člověk v práci nepostradatelný ústící do přílišného nadšení pro práci (Jeklová, Reitmayerová, 2006), silné vnímání neúspěchu (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

1.2.3. Protektivní faktory vzniku syndromu vyhoření

V boji se syndromem vyhoření jsou různí lidé vybavení odlišnými osobnostními charakteristikami a lze definovat také faktory protektivní. Kebza a Šolcová (2003) k protektivním faktorům vzniku syndromu vyhoření řadí:

- chování typu B;
- schopnost relaxovat;
- schopnost nepodléhat časovému tlaku, tedy vhodný time-management;
- pracovní autonomie a proměnlivost práce;
- odolnost („resilience“) ve smyslu hardiness či smyslu pro koherenci;
- pocit osobní kompetence;
- ego-kompetence;
- self-efficacy, víra ve vlastní schopnosti;

- percipovaná kontrola;
- interní lokalizace kontroly;
- dispoziční optimismus;
- „flow“ – příjemný proud zážitků, který je výsledkem přiměřených požadavků v poměru k možnostem jedince a euforicky laděného zaujetí pro věc;
- sociální opora, přičemž v případě syndromu vyhoření se jako nejefektivnější jeví opora ze strany spolupracovníků stejného postavení;
- pocit adekvátního společenského a ekonomického hodnocení;
- pocit osobní pohody („well being“), který podle E. Dienera zahrnuje životní spokojenost, pozitivní emoce a štěstí.

1.2.4. Rizikové faktory specifické pro pedagogické povolání

Rizikové faktory u různých povolání se mohou lišit, protože různá povolání kladou na jedince odlišné nároky. Maslach (1999) uvádí jako příklad rizikový faktor podpory nadřízeného, který se prokázal jako významný pro vznik syndromu vyhoření u zdravotních sester, ale nehrál významnou roli při vzniku vyhoření u učitelů. Autorka tuto skutečnost vysvětluje rozdíly v definicích pracovních rolí, např. učitelé pracují samostatně a bez přímého dohledu častěji než zdravotní sestry (Maslach, 1999).

Tři kategorie rizikových faktorů specifických pro učitele rozlišila Chang (2009). První kategorii tvoří faktory *individuální*, které odpovídají na otázku, **kdo** je zasažen syndromem vyhoření. Do druhé skupiny autorka zařazuje *organizační* faktory, které popisují to, **co** způsobuje vyhoření u učitelů. Poslední skupinu tvoří *transakční* rizikové faktory, které jsou specifické v tom, že zrcadlí interakci mezi faktory organizačními a individuálními. Hreciński (2016) se na základě této kategorizace pokusil o uspořádání korelátů syndromu vyhoření. Do individuální kategorie zařadil sociodemografické (věk, pohlaví, délka praxe, stav, úroveň získaného vzdělání) a osobnostní charakteristiky učitelů (např. sense of coherence, hardiness, copingové strategie, locus of control či self esteem atd.). Do skupiny organizačních faktorů patří konflikt rolí, nejednoznačnost role, pracovní přetížení, atmosféra ve třídě, podílení se na rozhodování o činnostech školy, sociální opora. Dále sem patří práce ve skupině vyhořelých učitelů (*burnout contagion*), typ školy (Hreciński uvádí např. výzkum Byrne (1999), ve kterém autorka poukázala na fakt, že učitele středních škol vykazují silnější příznaky syndromu vyhoření než učitelé základních škol), lokalizace školy, vyučovaný předmět. Do poslední kategorie transakčních faktorů autor zařadil stres v práci, přesvědčení o vlastní učitelské kompetenci a emocionální práci (*emotional labor*) (Hreciński, 2016).

I prostředí, v němž je vykonávána učitelská profese je specifické a objevují se v něm konkrétní faktory přispívající ke vzniku syndromu vyhoření u učitelů. Mezi ně lze zařadit například *znevažování učitelského povolání* (snižování sociálního statutu učitelů) prostřednictvím rozporuplného vnímání učitele žáky, rodinou i celou společností (Auger, Boucharlat, 2005), dále *pochybnosti o hodnotě vzdělání*, mezi něž se řadí jak pochybnosti o obsahu vyučované látky, tak i pochybnosti o užitečnosti práce učitele. Rizikovým faktorem je také *odmítání autorit žáky*, v jejichž chování se promítá snaha mladých lidí osvobodit se od autorit, což se promítá i do školního prostředí a má negativní vliv na učitele, který ztrácí svou autoritu (Auger Boucharlat, 2005).

Další příčiny autoři (Auger, Boucharlat, 2005; Průcha, 2002; Stock, 2010; Švingalová, 2006) označují jako *institucionální*. Mezi ně řadí nedostatky v řízení škol, změny vzdělávacích projektů, vysoký počet problémových žáků ve třídách, nedostatek pomoci mezi kolegy, vysokou hladinu zvuku, rychle přibývajících administrativa, feminizace školství, narušená komunikace v pedagogickém sboru, nedostatečné finanční odměny a časový stres učitelů.

1.3. Příznaky syndromu vyhoření

Na symptomy syndromu vyhoření lze nahlížet z mnoha úhlů pohledů a odborníci příznaky třídí do odlišných kategorií. Avšak Křivohlavý (2012) podotýká, že z vyhoření se vylučují případy, kdy některý z příznaků, jež budou uvedeny dále v této podkapitole, je způsoben psychiatrickým onemocněním, nedostatečnou kvalifikací, monotónní prací či rodinnými problémy, které se promítnou do zaměstnání.

Ku příkladu Myron D. Rush (2007) rozlišuje dva druhy symptomů vyhoření – vnější a vnitřní. Mezi **vnější symptomy** řadí situaci, kdy *aktivita jedince vzrůstá, ale jeho produktivita zůstává zpočátku stejná*. S narůstající vyčerpaností se již nedostavují očekávané výsledky, a tak jedinec zvyšuje svou aktivitu, aby nezaostával za ostatními. Jedinec ve vyhořelém stavu také trpí *podrážděností z věcí, které mu nikdy předtím nevadily*. Vyhořelí lidé se rozčilují na sebe, na druhé, a pokud jsou křesťany, zlobí se i na Boha. Dalším vnějším symptomem je *neustálá fyzická únava*. Ztrátu energie v citové i tělesné oblasti prožívá každý, kdo se ocitne ve stavu vyhoření. Posledním vnějším symptomem je *neochota riskovat*. Místo aby se vyhořelí lidé postavili pracovním problémům tváří v tvář, mají ochotu prchnout, uniknout z dosahu ostatních lidí, přátel a ukrýt se před zbytkem světa. Tendence k riskování, soutěživosti a vyhledávání nových podnětů jsou přirozené pro vysoce výkonné jedince. Vnější symptomy jsou viditelné a tudíž snadněji pozorovatelné a bývají první známkou, že se člověk ocitl ve stavu vyhoření (Rush, 2007).

Prvním **vnitřním symptomem**, který Rush (2007) zmiňuje, je *ztráta odvahy*, která je zároveň příčinou neochoty riskovat. Dalším příznakem je *ztráta osobní identity a sebeúcty*, ke které dochází, když si člověk uvědomí, že již není schopen podávat stejné výkony jako dříve. Jakmile se ztratí výkonnost a úspěchy, vytrácí se i osobní identita a sebeúcta. Vyhořelí lidé také *ztrácejí objektivnost* a začínají se rozhodovat na základě svých pocitů, což je také jedním z důvodů poklesu jejich výkonnosti. Často je pro ně obtížné učinit rozhodnutí a toho se držet, proto se ostatním lidem zdají nestálí. Dalším vnitřním symptomem je *emocionální vyčerpání*, vyhořelý jedinec není schopen čelit svým povinnostem a nemůže se vyrovnat s každodenním tlakem a situací v zaměstnání. Jediné, co si přeje, je odejít na opuštěné místo a tam zůstat. Posledním příznakem syndromu vyhoření je změna postojů z pozitivních na negativní. V konečné fázi vidí život v černých barvách a každý problém či neúspěch jen *negativní postoje* posiluje. Vnitřní symptomy lze na začátku těžce vypořádat, avšak pro účel stanovení diagnózy poskytují přesné údaje (Rush, 2007).

Kebza a Šolcová (2003) člení příznaky syndromu vyhoření podle tří úrovní, na nichž se nacházejí, tedy na úrovni psychické, fyzické a na úrovni sociálních vztahů. Na *psychické* úrovni se u lidí zasažených syndromem vyhoření objevuje pocit, že jejich úsilí trvá již příliš dlouho a efektivita jejich snažení neodpovídá vynaložené námaze. Také výrazně pociťují duševní vyčerpání, zejména emocionální a kognitivní, spolu se ztrátou motivace. Objevují se pocity deprese, bezcennosti, negativismus, cynismus a hostilita k osobám v práci. V neposlední řadě se na psychické úrovni projevuje také ztráta zájmu o profesi, sebelítost, redukce činnosti na rutinní postupy. Na *fyzické úrovni* se u člověka postiženého syndromem vyhoření můžeme setkat s celkovou únavou, bolestmi hlavy, trávícími a dýchacími obtížemi, poruchami spánku a zvýšeným rizikem závislosti jakéhokoliv druhu. Na úrovni *sociálních vztahů* trpí vyhořelá osoba útlumem sociability, nezájmem o hodnocení druhých osob, nechutí k vykonávání profese, nízkou empatií a narůstáním konfliktů (Kebza, Šolcová, 2003).

Syndrom vyhoření se může projevovat mnoha různými příznaky a obtížemi. Poschkamp (2013) přiřadil charakteristické symptomy čtyřem úrovním prožívání. Na *fyzické úrovni* se projevuje ztráta energie, oslabení imunitního systému, problémy s krevním oběhem a zažíváním, časté bolesti hlavy a ztuhlé šijové svaly. Na *kognitivní úrovni* se objevují symptomy jako snížená schopnost myšlení, např. slabá koncentrace a paměť, dezorganizace, nepřesnost či neschopnost plnit komplexní úkoly. Symptomy v emoční oblasti se projevují narušeným negativním citovým stavem. Do této kategorie je zařazeno emoční vyčerpání, ale také antipatie vůči klientům a defenzivní přístup vůči nim. Dalšími příznaky na emoční úrovni jsou snížená sebeúcta, pocity bezmoci, zoufalství, frustrace, deprese. To vše může vést až k sebevražedným sklonům. Jako poslední je uvedena *úroveň chování*. Symptomy vyskytující se na této úrovni zahrnují např. úpadek nadšení, cynismus, apatii či naopak zvýšenou agresi, konflikty s blízkými

osobami a zvýšenou konzumací alkoholu či drog. Poschkampf (2013) však na závěr podotýká, že výše uvedené symptomy se nemusí objevit u postižené osoby současně, ale výskyt jednoho symptomu zvyšuje pravděpodobnost výskytu dalších.

Příznaky syndromu vyhoření charakteristické pro profesní skupinu učitelů sledovaly autorky Brock a Grady (2000). Na základě vlastního výzkumu vymezily pět skupin, do kterých patří symptomy fyzické, intelektuální, emocionální, sociální a duchovní. Do kategorie *fyzických* symptomů, kromě již výše zmíněné bolesti hlavy, problémů s krevním oběhem a zažíváním, autorky řadí typické příznaky chronické únavy, např. učitelé se cítí unavení již na začátku pracovního dne a chybí jim síly k tomu, aby se postavili před žáky a realizovali učební osnovy. Také s větší pravděpodobností podléhají různým úrazům. Mezi *intelektuální* symptomy patří problémy s rozhodováním a soustředěním. Vyhořelí učitelé jsou méně kreativní a mají také problémy s pamětí, což se projevuje nedodržováním termínů a slibů a v neposlední řadě také v nedůslednosti při vymáhání plnění úkolů žáky. Z *emocionálního* hlediska jsou učitelé, kteří trpí vyhořením, neklidní a nervózní, cítí se být zahlceni prací a viní z toho sebe i další blízké osoby. Pociťují zhoršení vlastní nálady a to vede ke snížení jejich sebevědomí a naopak ke zvýšení pocitu odcizení. V *sociální* oblasti vyhořelí učitelé omezují kontakty s žáky i svými kolegy na nezbytné minimum. Jsou méně empatičtí, neangažují se při řešení problémů svých žáků a jsou méně tolerantní k jejich nesprávnému chování. V rozhovoru mají sklony k nevhodným komentářům a škodolibé kritice žáků. Do poslední kategorie *duchovních* symptomů syndromu vyhoření u učitelů autorky řadí zpochybnění vlastního systému hodnot a smyslu pedagogické práce. Je také otřesena jejich důvěra k druhým a naděje na změnu vlastní situace. Věřící osoby mají sklony k přehodnocování svého dosavadního vztahu s Bohem.

1.4. Příbuzné psychologické modely a onemocnění

Světová zdravotnická organizace v mezinárodní klasifikaci nemocí a souvisejících zdravotních problémů nedefinuje vyhoření jako nemoc, nýbrž jako stav. Pro nemoc je totiž charakteristický výskyt symptomů ve stále se vracející konstelaci počtů a průběhů a to je u syndromu vyhoření splněno jen částečně (Poschkampf, 2013). Proto je vyhoření zařazeno do doplňkové kategorie diagnóz (Stock, 2010). Jelikož je mnoho symptomů vyhoření podobných symptomům jiných psychologických modelů a onemocnění, uvádím v této kapitole příbuzné poruchy a jejich odlišnost od vyhoření, jak je uvádějí autoři Krivohlavý (2012), Poschkampf (2013) a Stock (2010). Podobnosti se dají znázornit při srovnání se stresem a stresovými poruchami, psychogenní depresí, neurastenii, únavou, odcizením, pesimismem či sekundární traumatizací.

Stres, stejně jako vyhoření, je následkem trvalé emoční zátěže, zážitku neúspěchu a dlouhodobějšího přetěžování (Poschkampf, 2013). Dle Křivohlavého (2012) je stres napětím mezi tím, co člověka zatěžuje (*stresory*) a zdroji pro zvládnutí zátěže (*salutory*), kterými jedinec disponuje. Vyhoření se od stresu liší tím, že vyhořet může jen ten, kdo přichází do styku s druhými lidmi a je intenzivně zaujat svou prací, zatímco stres je přítomen ve všech činnostech (Křivohlavý, 2012). Jak již bylo dříve zmíněno (viz podkapitola 1.2.), k vyhoření dochází v důsledku chronického stresu (Stock, 2010).

Deprese se vyznačuje kombinací netečnosti, nezájmu, smutných nálad a určitých tělesných poruch (Poschkampf, 2013). Může být vedlejším příznakem vyhoření, může se však vyskytovat i samostatně mimo něj. Vhodnou léčbou pro vyhoření je hledání smysluplnosti života (např. pomoci logoterapie či existenciální psychoterapie), které se kvalitativně liší od léčby deprese, kterou lze léčit farmakoterapeuticky (Křivohlavý, 2012). Depresivní nálady úzce souvisejí s procesem vyhoření. Zatímco deprese z vyčerpání či neurotická deprese (porucha, která vzniká následkem zcela nebo částečně potlačených konfliktů) mohou vzniknout ze situací mimo profesní kontext, je vyhoření nerozlučně spjata s profesní činností (Poschkampf, 2013).

Ohromnou podobností s vyhořením se vyznačuje **neurastenie**, pro kterou jsou příznačné pocity neschopnosti podávat výkon, podrážděnosti, nerozhodnosti, poruchy soustředění a vyčerpání (Poschkampf, 2013; Stock, 2010). Z tělesných potíží potom lze zmínit poruchy trávicího ústrojí, ztuhlost šíjových svalů a bolesti hlavy. Osoby postižené neurastenií si stěžují na ubývající tělesnou a duševní pohodu, podrážděnost, cynismus a flegmaticnost, které jsou doprovázeny ubývajícím výkonem a efektivitou. Rozdíl mezi vyhořením a neurastenií je zřetelný hlavně v přiřazení vyhoření pomáhajícím profesím a jejich zvláštností (Poschkampf, 2013).

Vyhoření se pojí s únavou, pro kterou je specifická její tíživost a bezvýhodnost. Obecně má však **únava** vztah spíše k fyzické zátěži a je možné se z ní dostat odpočinkem, u vyhoření je jevem veskrze negativním. Do skupiny negativních emocionálních zážitků patří i **odcizení** (*alienation*), které Durkheim definoval jako ztrátu přijatelných sociálních norem, které by mohly řídit lidské jednání a hodnoty. Pocity **odcizení** a **existenciální neuróza** se objevují v poslední fázi vyhoření. Odcizení se však, na rozdíl od vyhoření, vykytuje i u lidí, pro které to, co dělali, nebylo smyslem jejich života. Existenciální neuróza se vyznačuje chronickými pocity zplanění života a beznaděje, které se u vyhořelého jedince objevují až na konci tohoto procesu, kdy veškerá jejich snaha selhala (Křivohlavý, 2012).

Příbuznost mezi vyhořením a **sekundární traumatizací** vidí Poschkampf (2013) v určitých symptomech, jako např. podrážděnost, poruchy spánku či antipatie vůči klientům. Sekundární traumatizace může vzniknout, když se člověk snaží pomoci traumatizované osobě a je zasažen a

opětovně si připomíná cizí trauma. Od syndromu vyhoření se tedy liší v příčině, ale i časovém průběhu, který může u vyhoření trvat několik let, ale u sekundární traumatizace lze dohledat přesný spouštěč a okamžik (Poschkampf, 2013).

Při odlišování syndromu vyhoření a příbuzných poruch je užitečná znalost pěti zásadních prvků syndromu vyhoření, které vymezili Maslach a Schaufeli (1993). Příznaky vyhoření podle autorů:

- mají povahu dysforických symptomů, např. psychofyzické a emocionální vyčerpání, pocit únavy a depresivní nálada;
- týkají se především psychické oblasti a oblasti chování, fyzického zdraví se týkají méně;
- jsou propojené s kontextem zaměstnání;
- objevují se u osob, u kterých nebyly dříve zjištěny psychosomatické poruchy;
- snížení pracovní efektivity je důsledkem negativních postojů a chování jedince.

1.5. Fáze syndromu vyhoření

Sledování toho, co vzniku syndromu vyhoření napomohlo, může být cestou k pochopení procesu vyhořívání. Umožňují to například longitudinální, systematicky zpracované studie, těch však zatím mnoho nevzniklo. Proto psychologové, pro upřesnění toho, co se děje předtím, než se objeví vyzrálý syndrom vyhoření, využívají rozhovorů s jedinci, kteří se již ve stavu vyhoření nacházejí (Křivohlavý, 2012). V odborné literatuře lze najít rozdíly v počtu fází syndromu vyhoření, nejjednodušší modely se skládají ze tří stádií, ty nejsložitější pak ze dvanácti různých fází, které vyplývají z detailnějšího popisu či vzájemného prolínání jednotlivých stádií (Kebza, Šolcová, 2003; Poschkampf, 2013; Stock, 2010). Odborníci se však shodují v tom, že se jedná o proces plíživý a dlouhodobý, který se neobjeví z ničeho nic (Poschkampf, 2013).

V následujících podkapitolách proto uvádím čtyři přístupy ke stanovení fází syndromu vyhoření. Prvním je čtyřfázový model Christiny Maslach (Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 2012), další je pětifázový model Thomase Poschkampfa (2013), následuje cyklus vyhoření podle Freudembergera, jenž čítá dvanáct stádií (Křivohlavý, 2012; Poschkampf, 2013) a nakonec uvádím proces vyhoření podle Henninga a Kellera (1996), kteří svůj model specifikovali pro učitelské povolání.

1.5.1. Čtyřfázový model vyhoření dle Christiny Maslach

Syndrom vyhoření není statickým jevem, ale procesem, který má svůj začátek, průběh a výsledný stav. Americká psycholožka Christina Maslach sestavila čtyřfázový model procesu vyhoření, který uvádí Křivohlavý (2012). První fáze je charakteristická idealistickým nadšením, které provází přetěžování. V druhé fázi přichází emocionální a fyzické vyčerpání. Dehumanizace druhých lidí jako obrana před vyhořením je specifická pro třetí fázi procesu. Čtvrtá fáze, tzv. terminální stadium, s sebou nese stavění se proti všem a proti všemu, lhostejnost a nezájem (Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 2012; Švingalová, 2006).

1.5.2. Pětifázový proces vyhoření dle Thomase Poschkampfa

Poschkampf (2013) chápe vyhoření jako proměnlivý proces, při němž na sebe působí vnitřní postoje a reakce a vnější požadavky. Jelikož vymezuje osobnost jako důležitý faktor pro vznik vyhoření, jsou spouštěči první fáze procesu vyhoření *nadšení*, očekávání a osobní angažovanost. Ve druhé fázi přichází *šok z praxe*, tedy idealizovaný obraz naráží na neuspokojivou realitu. První reakcí je ještě snaha dosáhnout vytyčených cílů intenzivnějším úsilím, avšak následuje deziluze a zahořknutí vůči práci. V této fázi se mohou objevit depresivní nálady či agresivní chování. Pro třetí fázi je specifická *únava*, která je způsobená nadměrným množstvím práce, strukturálními nedostatky v organizaci a otřeseným sebepojetím. Vyhoření je proto (neefektivní) odpovědí na stres a zátěž. Ve čtvrté fázi se u jedince postiženého syndromem vyhoření projevuje *skleslost*. Dochází ke zploštění emocionálního života, snižuje se schopnost pociťovat radost, soucit, sexuální vzrušení atd., což má dopad na rodinné a partnerské soužití, může dojít až ke zhroucení těchto vztahů. Následuje poslední, pátá fáze, pro kterou je příznačná *existenciální beznaděj*. Přibývá psychosomatických obtíží, např. bolestí hlavy, poruchy spánku či srdečního rytmu, zažívací problémy. Tyto potíže spojené s otřeseným sebepojetím a hrozící ztrátou emocionální podpory ze strany kolegů, rodiny, přátel a partnera mohou vést až k existenciálnímu zoufalství.

1.5.3. Cyklus vyhoření podle Herberta Freudenbergera

Z cyklu vyhoření, jehož autorem je Herbert Freudenberger je patrné, že jedna osoba může cyklem vyhoření projít několikrát v životě. Pokud člověk nezmění základní způsoby chování a postoje, může se opět dostat do cyklu vyhoření. Dvanáct stádií cyklu vyhoření podle Freudenbergera uvádí Poschkampf (2013):

1. nutkání prosadit se
2. intenzivní nasazení
3. drobné zanedbávání vlastních potřeb;
4. potlačení konfliktů a potřeb;
5. nová interpretace hodnot;
6. intenzivní popírání vyskytujících se problémů;
7. stažení se;
8. pozorovatelné změny chování;
9. depersonalizace/ztráta citu pro vlastní osobnost;
10. vnitřní prázdnota;
11. deprese;
12. úplné vyčerpání z vyhoření.

U tohoto procesu však není nutné, aby proběhl až do konce. Průběh je možné přerušit vlastní iniciativou, např. změnou zaměstnání, změnou pracovní náplně nebo změnou chování (Poschkampf, 2013).

1.5.4. Proces vyhoření u učitelů podle Henninga a Kellera

Podle Henninga a Kellera (1996) probíhá u učitelů proces, jehož vyvrcholením je vyhoření, v několika fázích:

- první fáze, tzv. fáze **nadšení**, se u učitelů vyznačuje vysokými ideály a velkou angažovaností pro školu a žáky.
- následuje fáze **stagnace**, ve které se ideály nedaří realizovat a požadavky školy, rodičů a vedení školy začínají učitele obtěžovat.
- ve fázi **frustrace** se učitel nachází, když začíná vnímat žáky negativně, na kázeňské problémy ve zvýšené míře reaguje donucovacími prostředky a škola je pro něj velkým zklamáním.
- Další je v procesu vyhoření fáze **apatie**. V této chvíli již mezi učitelem a žáky panuje nepřátelství. Učitel se vyhýbá aktivitám i odborným rozhovorům a dělá jen to nejnnutnější.

1.6. Skupiny se zvýšeným rizikem vzniku syndromu vyhoření

Jak již bylo výše zmíněno, vyhoření hrozí především lidem, kteří vstupují do zaměstnání vysoce motivovaní. Očekávají, že jim práce poskytne smysl života a pokud se objeví únava a

vyhoření, mají pocit, že selhali (Bártová, 2011). Syndromem vyhoření bývají nejčastěji postiženy následující profese:

- zdravotní personál – lékaři, zdravotní sestry, ale i zubní lékaři (Bártová, 2011; Křivohlavý, 2012)
- psychologové, psychiatři a psychoterapeuti (Bártová, 2011; Křivohlavý, 2012)
- sociální pracovníci na všech úrovních a ve všech zařízeních (Bártová, 2011; Křivohlavý, 2012)
- učitelé všech stupňů (Bártová, 2011; Křivohlavý, 2012)
- pracovníci v nápravných zařízeních pro dospělé i mladistvé (Bártová, 2011; Křivohlavý, 2012)
- policisté (Bártová, 2011; Křivohlavý, 2012)
- manažeři a podnikatelé (Bártová, 2011; Křivohlavý, 2012)
- žurnalisté, politici, duchovní, vedoucí pracovníci všech stupňů atp. (Křivohlavý, 2012)

Různé profesní skupiny lze také srovnávat na základě četnosti výskytu syndromu vyhoření. Takové srovnání provedl například Schaufeli (2007) pro Nizozemsko. Mezi sedm profesních skupin, které jsou nejvíce dotčeny syndromem vyhoření, zařadil závodní lékaře (11 %), psychiatry (9 %), učitele (9 %), obvodní lékaře (8 %), zdravotní sestry (8 %), porodní asistentky (7 %) a sociální pracovníky (7 %). Naopak relativně nízkou četnost vyhoření zjistil u policistů (1 %), pracovníků hospiců (2 %), onkologických zdravotních sester a sester na jednotkách intenzivní péče (2 %), u osob pracujících s mentálně postiženými (2 %) a vězeňských pracovníků (3 %). Schaufeli (2007) se domnívá, že tyto výsledky mohou být následkem selekce v těchto profesích, díky které se na tyto pozice dostávají osoby, které jsou nejlépe uzpůsobeny k jejich výkonu (např. jedinci skórující vysoko na škále neuroticismu vypadávají z výběrového řízení, přičemž neuroticismus pozitivně koreluje s vyhořením).

Awa, Plaumann a Walter (2010 in Hreciński 2016) na základě dostupné literatury uvádějí, že syndromem vyhoření je postiženo 27 % lékařů ve Spojených Státech a 20 % lékařů německých. Dále uvádějí, že ve skupině německých učitelů bylo vyhořelých 30 % pedagogů, a podle některých výzkumů až 40 %. Hakanen, Bakker a Schaufeli (2006 in Hreciński, 2016) zase pro profesní skupinu učitelů ve Spojených Státech uvádějí četnost vyhoření od 5 % do 20 %. Podle výzkumu, který proběhl ve Finsku, trpěli učitelé vyšší četností vyhoření, nežli tomu bylo u jiných pomáhajících profesí (Hakanen, Bakker a Schaufeli 2006, in Hreciński, 2016).

2. Vztah syndromu vyhoření a učitelské profese

Syndrom vyhoření se ve školství vyskytuje v mimořádně vysoké míře. Postihuje učitele a učitelky všech stupňů, přičemž se zdá, že učitelé základních a středních škol jsou ohroženi nejvíce (Hreciński, 2016; Křivohlavý, 1998). Ve vyšší míře mu také podléhají učitelé odborného školství a učitelé speciální pedagogiky (Křivohlavý, 1998). Často se jedná o nejlepší učitele, kteří do zaměstnání nastupovali s představou, že budou žákům pomáhat na jejich cestě za poznáním. Ti, když se poté střetnou s realitou – malým zájmem žáků, nedostatkem kázeňských prostředků, neporozuměním s kolegy a vedením – začnou postupně vykazovat první příznaky psychického vyhoření (Křivohlavý, 1998; Vašutová, 2007).

Učitelství je jednou tzv. pomáhajících profesí, pro které je příznačný častý a úzký profesní kontakt s lidmi. I přes to, že se syndrom vyhoření neomezuje pouze na tyto profese, v žádné jiné skupině se symptomy vyhoření neobjevují s takovou pravidelností a intenzitou (Poschkampf, 2013).

2.1. Vymezení učitelské profese

Průcha (2002) uvádí definici učitele podle mezinárodního týmu expertů OECD, která je mezinárodně uznávaná: „učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikované ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400, in Průcha, 2002, s.21). Průcha (2002) v rámci této definice poukazuje na tři zásadní koncepty:

- aktivita – mezi učitele jsou definicí zařazeni jen ti, kteří vykonávají přímo vyučovací činnosti.
- profesionalita – osoby, které pracují ve vzdělávacích zařízeních, ale nevyučují, jsou z definice vyloučeny.
- vzdělávací program – mezi učitele nejsou zahrnutí ti, kteří nevyučují žáky (např. školní knihovníci, psychologové atd.).

V současné době je školství složitý proces, který se rozvíjí na různých úrovních. Lze rozlišit *preprimární* (mateřské školy), *primární* (základní školy), *sekundární* (střední školy) a *terciární* (vysoké školy) úroveň vzdělávání. Na prvních třech úrovních vzdělání se učitelé

věnují hlavně výchovně-vzdělávací činnosti, která má za úkol zprostředkovat žákům vědomosti a dovednosti. Učitelé působící na terciární úrovni se věnují také vědecko-výzkumné činnosti (Trendová, 2008).

2.2. Specifika učitelské práce

Vašutová (2007) vymezuje tři etapy vyučovací činnosti učitele: projektování, vyučování a hodnocení. V rámci *projektování* učitel promyšlí vyučovací strategie v konkrétních vyučovacích podmínkách. Výsledkem je tematický plán a příprava na vyučovací hodinu, které jsou v souladu se školním vzdělávacím plánem. *Vyučování* je praktickým provedením projektu ve formě interakce učitel-žáci, která probíhá nejčastěji ve školní třídě, v určité struktuře sociálních vztahů ve třídě, s určitou vyučovací strategií. Učitel usiluje o dosažení projektovaných cílů pomocí didaktických prostředků. Konečnou etapou vyučovací činnosti je *hodnocení*, které je zpětnou vazbou pro žáky i učitele. Na základě reflektivního posuzování může učitel projektovat další vyučování.

Kromě výše uvedených tří vyučovacích činností, Vašutová (2007) uvádí ještě další profesní činnosti učitele, které jsou specifické pro učitelskou práci. Patří zde *vedení třídy a výchovná práce*, které spadají do kompetencí třídního učitele. V analýzách je tato činnost hodnocená jako stále náročnější, a to z důvodu měnící se žákovské populace, systému hodnot a způsobu života společnosti. Součástí profesního výkonu učitele jsou i doplňkové činnosti. *Konzultační činnost* plní funkci diagnostickou, poradenskou a informativní a je postavena na setkávání se a rozhovory s žáky a jejich rodiči. *Koncepční činnost* zahrnuje tvoření školního kurikula, dále také vytváření inovativních projektů vyučování, změny systému hodnocení žáků, změny řízení a organizace školy apod. Pedagogickou práci učitele doprovází také *administrativní činnost*, tedy vedení záznamů o prospěchu žáků, výkaznictví a korespondence atp. Učitelé se také věnují *operativní činnosti*, která zahrnuje organizační práci na školních akcích nebo může být součástí pracovních povinností (dozory o přestávkách, suplování). Pro učitele je také typickou aktivitou *styk s veřejností*, který umožňuje zapojení učitelů do veřejného života a *sebevzdělávání*, které má rozhodující význam pro zkvalitňování vyučování (Vašutová, 2007).

Specifičnost práce učitele se tedy vyznačuje:

- rozmanitostí profesních činností;
- jejich souběhem;
- časovým vymezením;
- psychickou náročností;
- odbornou náročností;

- plnou výkonností (Vašutová, 2007).

Je zřejmé, že učitel ve svém profesním životě vykonává mnoho různorodých činností a čelí různým požadavkům. Velké množství těchto požadavků, které si mohou i odporovat, může být pro učitele jedním z významných zdrojů zátěže a stresu, o nichž pojednává následující kapitola.

2.3. Zdroje zátěže a stresu u učitelů

Pracovní zátěž v pedagogických profesích je různorodá. Učitelé jsou při své práci vystaveni množství zdravotních rizik a břemen, avšak učitelé popisovaná každodenní zátěž se během let téměř nezměnila a ukazuje se, že učitelské povolání vytváří množství specifické zátěže, kterou se jiné pomáhající profese nezabývají (Poschkampf, 2013).

Učitelé jmenují následující zdroje zátěže:

- chybějící podpora kolegů, špatné vztahy a konflikty s nadřízenými a podřízenými (Kyriacou, 1996; Poschkampf, 2013; Travers, C.J, Cooper, C.L., 1996);
- vysoký počet vyučovacích hodin týdně (Kyriacou, 1996; Poschkampf, 2013; Travers, C.J, Cooper, C.L., 1996);
- problémy s disciplínou žáků, špatná kázeň a nevhodné postoje žáků (Kyriacou, 1996; Míček, Zeman, 1992; Poschkampf, 2013);
- chybějící výukové prostředky (Poschkampf, 2013);
- špatný obraz ve společnosti, nízká prestiž vykonávaného povolání (Kyriacou, 1996; Míček, Zeman, 1992; Poschkampf, 2013);
- nedostatečné pedagogické vzdělání (Poschkampf, 2013);
- obtěžující hluk (Poschkampf, 2013);
- nutnost vykonávat administrativní činnosti (Poschkampf, 2013);
- chybějící možnost kariérního postupu (Poschkampf, 2013; Travers, C.J, Cooper, C.L., 1996);
- sociální roztržičnost tříd, učení ve třídách s rozdílnou úrovní žáků (Poschkampf, 2013);
- neodpovídající platové ohodnocení (Míček, Zeman, 1992);
- nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která jsou rozporuplná nebo neberou v úvahu podněty učitelů (Míček, Zeman, 1992; Travers, C.J, Cooper, C.L., 1996);
- nedostatečná spolupráce ze strany rodičů (Míček, Zeman, 1992);
- vzájemné prolínání závažnějších problémů ve škole a v rodinném životě (Travers, C.J, Cooper, C.L., 1996).

Dvojice autorů Zeman a Míček (1992) kromě výše uvedených zdrojů zátěže jmenují také *přepřacovanost*, která je způsobená velkým množstvím povinností a nedostatkem času a kterou označují za nejčastější zdroj učitelského stresu. Zdrojem stresu může být i příliš *velké množství žáků v jedné třídě*, které učitelé znemožňuje individuální přístup k žákům (Míček, Zeman, 1992). Paulík (1999, 2009) ve svých výzkumech potvrzuje, že výše uvedené zdroje zátěže a stresu jsou pro učitele v jejich povolání těmi nejvíce zatěžujícími.

Všechny tyto obtěžující vlivy jsou navíc vnímány odlišně v závislosti na typu školy, na které učitel působí. To potvrzuje výzkum Paulíka (1998), ve kterém byly identifikovány zdroje zátěže a stresu u učitelů základních, středních a vysokých škol. Potvrdily se rozdíly např. ve vnímání rozdílné úrovně a velkého počtu žáků ve třídě, které byly významným zdrojem zátěže pro učitele základních škol, ale učitelé středních škol již tyto vlivy označovali za bezvýznamné (Paulík, 1998). Na základě svého výzkumu (1998) Paulík jmenoval a seřadil (od nejvíce obtěžujícího) následující zdroje zátěže specifické pro učitele základních škol:

- relativně nízké společenské uznání (prestiž),
- neodpovídající platové ohodnocení,
- nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory ani praktické podněty učitelů,
- nedostatek času pro odpočinek a regeneraci,
- různá úroveň žáků ve třídách,
- nedostatečná spolupráce ze strany rodičů,
- špatné postoje žáků k práci,
- nedostatek školních potřeb a pomůcek,
- špatné chování žáků,
- velký počet žáků ve třídách.

2.4. Vlastnosti učitele

Vlastnosti učitele hrají také významnou roli při zvládnání zátěže, na kterou při výkonu své práce narazí. Podle Průchy (2002) tedy prožívání učitelské profese závisí nejvíce na odolnosti vůči psychické zátěži, optimismu a sebedůvěře každého učitele. V návaznosti na to mají vlastnosti učitele a jeho charakteristika velký vliv na průběh vyučování a celkovou atmosféru ve třídě, která se posléze v horším případě může stát zdrojem stresu a zátěže.

Průcha (2002) uvádí výzkum V. Holečka, který v roce 1997 mezi žáky středních škol zjišťoval, jak podle nich vypadá „ideální učitel“. Z výzkumu vyplynulo, že ideální učitel se umí chovat přátelsky, je spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje a nedělá podrazy.

Holeček zjistil, že žáci považují za úspěšného takového učitele, který je přiměřeně dominantní, tzn. dokáže ve třídě udržet kázeň. Podobný průzkum, tentokrát mezi žáky sedmých tříd základních škol, provedl S. Bendl v roce 2001 a došel k podobnému závěru jako předchozí autor: nejčastěji požadovanými vlastnostmi učitelů jsou přísnost, láska a zajímavá výuka. Zároveň většině žáků vadí nekázeň na školách (Průcha, 2002).

Pro polské prostředí provedl podobnou analýzu Majewski (1996 in Tucholska, 2009). Z jeho výzkumu vyplývá, že v pedagogické profesi – dle názoru žáků – záleží především na morálních vlastnostech, tedy na tom, aby byl učitel spravedlivý, náročný, důrazný, ale také trpělivý, přátelský a srdečný. Jako významné intelektuální vlastnosti žáci jmenovali přiměřenou úroveň znalostí a angažovanost. Jako významné se projeví také smysl pro humor a estetický vzhled učitele. Pro žáky byly nejdůležitější morální vlastnosti pedagoga, na druhém místě byly intelektuální vlastnosti a na poslední místo řadili vzhled učitele.

Z výše zmíněného vyplývá, že žáci kladou na své učitele rozumné nároky. K těmto žákovským požadavkům je však potřeba dodat ještě existenci tzv. profesních standardů, tedy teoretických soupisů kompetencí učitelů, z nichž některé dosahují až 1300 dovedností a činností učitele (Průcha, 2002). Je tedy zřejmé, že učitelé při výkonu své profese podléhají vysokému tlaku požadavků, a to jak ze strany žáků, tak ze strany kolegů, rodičů a vedení školy.

3. Syndrom vyhoření a sociodemografické údaje v učitelské profesi

3.1. Syndrom vyhoření v závislosti na velikosti města, v němž se nachází škola

V minulosti byly provedeny i výzkumy zabývající se potenciálními rozdíly v míře vyhoření u učitelů škol, které se nacházejí v různých velikých městech. Výzkumy poukazují na fakt, že nejvíce stresu zažívají učitelé, kteří pracují v městských školách, méně učitelé působící na předměstích a nejméně vesničtí učitelé (Ballou, Podgursky, 1995). Tento výsledek byl autory vysvětlen tak, že učitelé vesnických škol, na rozdíl od svých kolegů působících v městech, zpravidla pracují ve třídách s menším počtem žáků. Tucholská (2009) ve svém výzkumu zabývajícím se vyhořením učitelů základních škol prokázala nejvyšší míru vyhoření u učitelů působících ve velkých městech, ale na rozdíl od Ballou a Podgurského (1995) nejnižší míru vyhoření zaznamenala u učitelů pracujících ve středních městech a učitelé vesnických škol se umístili uprostřed. V českém prostředí se tomuto tématu věnoval Mlčák (1998 in Průcha, 2002). V rámci výzkumu byly srovnány velkoměstské (ostravské) školy s vesnickými a z výsledků vyplynula jednoznačně ztížená situace učitelů velkoměstských škol. Úroveň stresu byla u učitelů velkoměstských škol vyšší než u učitelů venkovských.

3.2. Syndrom vyhoření v závislosti na délce praxe a věku pedagoga

Věk je proměnnou, která je s výskytem syndromu vyhoření výrazně propojená (Pines, Aronson, 1988) a přirozeně se pojí s délkou praxe pracovníka. Chang (2009) uvádí, že vyhořením trpí častěji učitelé ve věkové kategorii 21-30 let, než učitelé, kteří se nacházejí v kategorii 31-40 let, a jejich příznaky se týkají zejména emoční exhauscce a depersonalizace. Naopak Friedman (1991) uvádí, že vyhořením jsou nejvíce ohroženi učitelé, kteří svou profesi vykonávají déle než 15 let. V jiném výzkumu Friedman a Lotan (1987) uvádí, že stupeň vyhoření stoupá společně s učitelovým věkem a délkou praxe, nejvíce jsou tedy ohroženi učitelé mezi čtyřicátým prvním a čtyřicátým pátým rokem života. Avšak po dosažení této věkové hranice stupeň vyhoření klesá. Ve shodě s tím Tucholska (2009) ve svém výzkumu učitelů základních škol zjistila, že skupina starších učitelů vykazovala vyšší míru emoční exhauscce a depersonalizace, ta však nebyla doprovázená sníženým pracovním výkonem. Z výzkumů, které proběhly na území České republiky lze zmínit výzkum Fialové a Schneiderové (1998), ve

kterém autorky uvádí, že nejvíce jsou syndromem vyhoření postižení nejstarší učitelé, tedy ti spadající do věkové kategorie 51 a více let.

3.3. Syndrom vyhoření v závislosti na pohlaví pedagoga

Výsledky výzkumů neumožňují jednoznačné potvrzení závislosti vyhoření na pohlaví jedince. Schaufeli a Enzmann (1998) však zjistili, že ženy ve srovnání s muži vykazují vyšší úroveň emoční exhauce, naproti tomu muži vykazují větší tendence k cynismu a depersonalizaci. Tento jev se potvrdil i v profesní skupině učitelů (Sěk, 2000). Výzkum závislosti syndromu vyhoření na pohlaví se rozšířil i na otázky tzv. psychologického pohlaví (Hreciński, 2016). Například Mandal ve svém výzkumu (1999) zjistila, že učitelky s výrazně ženskými charakteristikami vykazovaly depersonalizaci méně často a známky exhauce častěji než jejich androgynní kolegyně. Navíc učitelky s výrazně ženskými charakteristikami byly postiženy syndromem vyhoření méně často, pokud působily na základní škole. Mandal došla k závěru, že sladění pedagogické práce a pohlavní identity hraje klíčovou roli. Práce s mladšími žáky vyžaduje chování označované tradičně jako ženské (Mandal, 1999).

3.4. Mezikulturní výzkum syndromu vyhoření

Výzkum syndromu vyhoření je uskutečňován již po mnoho let v mnoha zemích, odhadnout obecnou četnost jeho výskytu je však obtížné. I když jsou výsledky výzkumů získané za pomoci stejného diagnostického nástroje, nelze opomenout kulturní rozdíly týkající se způsobu poskytování odpovědí v dotazníkových šetřeních. Představitelé různých kultur se liší např. svobodou, s jakou vyjadřují postoje a emoční stavy (Hreciński, 2016).

Mezikulturnímu výzkumu syndromu vyhoření se v roce 1993 věnovali Rolland a Pedrabissi, jejichž cílem bylo ukázat rozdíly v kulturně podmíněných úrovních stresu u učitelů základních škol v Itálii (N=299) a Francii (N=217). Autoři použili pro účely svého výzkumu dotazník Maslach Burnout Inventory, který se skládá ze 22 položek a tří subškál: depersonalizace, emoční exhauce (vyčerpání) a snížená osobní výkonnost. Výsledky výzkumu potvrdily vliv sociokulturních vlivů na úroveň stresu u obou vzorků ve vztahu k věku. Odlišností způsobenou geokulturním kontextem byl vyšší skóre v subškále emočního vyčerpání u italského vzorku, naopak tomu bylo u subškály depersonalizace (vyšší skóre pro francouzský vzorek) (Pedrabissi, Rolland, 1993).

Dalším výzkumem zaměřeným na mezikulturní odlišnosti v míře vyhoření je práce A.M. Pinesové (2004, in Kebza, Šolcová 2008), ve které srovnala prostřednictvím dotazníku Burnout

Measure (BM) americké a izraelské pracovníky ve třech povoláních – manažer (N=66, 66), zdravotní sestra (N=352, 100) a učitel (N=381, 97). Statistické výsledky doplnila ještě o kvalitativní data z rozhovorů a potvrdila svůj předpoklad, že izraelští občané, přes svůj náročnější život mají nižší skóre syndromu vyhoření. Tyto výsledky vysvětlila tím, že syndrom vyhoření může být spíše důsledkem pocitu, že naše práce nemá žádnou cenu a vyvodila z toho, že Izraelci přikládali své osobě a práci větší význam než Američané. Zároveň však nízký skóre syndromu vyhoření a vysoký skóre osobní significance mají ti Izraelci, pro které má život v Izraeli existenciální význam, tedy pro nově příchozí uprchlíky.

Mezikulturnímu srovnání míry vyhoření učitelů se věnovaly také polské autorky Kliś a Kossewska (1998). Ve svém výzkumu srovnaly míry vyhoření u polských, řeckých a hongkongských učitelů. Jejich analýza naznačuje, že polští učitelé základních i středních škol projevují větší sklon k depersonalizaci ve srovnání s učiteli řeckými pracujícími v odpovídajícím typu škol. Úroveň spokojenosti s vykonávaným povoláním je u polských učitelů základních škol nižší než u učitelů řeckých základních škol, ale zároveň vykazují nižší míru emoční exhausce než jejich řečtí kolegové. Ve skupině učitelů ze středních škol je míra emoční exhausce srovnatelná, avšak polští učitelé vykazují největší sklon k depersonalizaci a řečtí učitelé jsou nejspokojenější se svým povoláním (Kliś, Kossewska, 1998).

Výše uvedené výzkumy poukazují na možné mezikulturní rozdíly v míře vyhoření u učitelů. Ve svém výzkumu bych chtěla navázat na tyto poznatky a zkoumat, zda podobné odlišnosti lze vysledovat u učitelů polské národnostní menšiny v ČR.

3.5. Vzdělávání příslušníků národnostních menšin v České republice

K polské národnostní menšině se ve sčítání lidu v roce 2011 přihlásilo 39096 občanů, z čehož 80% žije na území Těšínského Slezska. Národnostní školství v této oblasti se týká škol s polským jazykem vyučovacím, které jsou součástí státního školství a kterých je v současné době 19 (18 základních škol a 1 gymnázium).

Vzdělávání příslušníků národnostní menšiny upravuje **Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**. Pro příslušníky menšiny zajišťuje vzdělání v jazyce menšiny obec, kraj či ministerstvo. Třídou základní školy lze zřídit, pokud se k vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 10 žáků s příslušností k národnostní menšině. Při organizaci vzdělávání zřizovatel dohlíží na dostupnost vzdělání, je proto možné, aby vzdělání zajistil svazek obcí.

Podle vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky je třída tvořená nejméně 17 žáky v průměru na jednu třídu a nejvyšší počet žáků ve třídě je 30. Avšak na školu, která zajišťuje vzdělávání příslušníkům národnostních menšin, se může řídit výjimkou, podle které je třída tvořená nejméně 10 žáky.

Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ukládá pedagogickým pracovníkům povinnost prokázat znalost českého jazyka. Výjimka se však vztahuje na fyzické osoby, které budou působit na škole s jiným vyučovacím jazykem než je český.

Empirická část

4. Vlastní výzkum

4.1. Cíle výzkumu

V rámci mé bakalářské vztahuji problém syndromu vyhoření na učitelé základních škol. Cílem mého výzkumu bylo zjistit četnost vyhořelých učitelů v základních školách s polským jazykem vyučovacím a základních školách s českým jazykem vyučovacím na území okresů Frýdek-Místek a Karviná. Dále jsem zjišťovala, jak se liší věk učitelů se stoupající úrovní vyhoření, jak se liší délka pedagogické praxe učitelů se stoupající úrovní vyhoření a také rozdíl v četnosti vyhořelých učitelů působících v různě velkých městech. V empirické části se věnuji kvantitativnímu výzkumu, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření.

4.2. Výzkumné otázky

Z teoretické části této práce vyplývá, že lze zkoumat syndrom vyhoření u učitelů z hlediska jejich pohlaví, věku, délky praxe a velikosti města, v němž učitel působí. Na základě výše uvedených výzkumů se lze také domnívat, že se vyhoření liší i mezikulturně.

V rámci tohoto výzkumného problému si kladu následující **výzkumné otázky**:

1. „Jak se liší počet učitelů trpících syndromem vyhoření ve školách s polským jazykem vyučovacím a ve školách s českým jazykem vyučovacím?“
2. „Jak se liší věk respondentů se stoupající mírou vyhoření?“
3. „Jak se liší délka praxe respondentů se stoupající mírou vyhoření?“
4. „Jak se liší velikost místa působiště školy se stoupající mírou vyhoření?“

4.3. Výzkumná strategie, techniky sběru dat

Protože se mi jedná o popis sociální reality, pro svůj výzkum jsem použila **kvantitativní výzkumnou strategii**, a **dotazníkové šetření**. V rámci toho jsem zvolila dotazníkové šetření, jehož výhoda spočívá v nepřítomnosti výzkumníka při vyplňování dotazníku, možnosti získání údajů i od osob prostorově vzdálených, jednoznačné formulaci otázek bez emocí tazatele a možnosti hromadného počítačového zpracování.

Pro zjištění míry vyhoření bylo v minulosti odborníky vytvořeno více diagnostických metod. Pro účely mého výzkumu byl použit volně dostupný standardizovaný dotazník psychického vyhoření – **BM** (Burnout Measure – „míra vyhoření“) **autorů Ayaly M. Pines a Elliota Aronsona**, který uvádí Křivohlavý v knize Jak neztratit nadšení (1998). Tento dotazník je zaměřen na tři aspekty jednoho psychického jevu – celkového vyčerpání:

- první aspekt tvoří *pocity fyzického vyčerpání*, např. pocity únavy, celkové slabosti, oslabení, pocity stavu, kdy je člověk blízko onemocnění, pocity ztráty sil atd.
- druhý aspekt tvoří *pocity emocionálního vyčerpání*, tedy pocity tísně, beznaděje, bezvýchodnosti, pocity jakoby chycení do pastí atp.
- třetí aspekt tvoří *pocity psychického vyčerpání*, např. pocity bezcennosti, ztráty lidské hodnoty, ztráty iluzí atd.

Dotazník se skládá z 21 otázek, přičemž každou lze zodpovědět na číselné škále od 1 do 7. Otázky respondent hodnotí podle intenzity pocitů: 1 = nikdy, 2 = jednou za čas, 3 = zřídka, 4 = někdy, 5 = často, 6 = obvykle, 7 = vždy.

Křivohlavý (2012) uvádí, že dotazník BM má dobrou vnitřní konzistenci, vysokou reliabilitu i vysokou míru shody mezi údaji, kdy se člověk měří sám a kdy ho hodnotí někdo, kdo ho dobře zná.

Dotazník psychického vyhoření BM byl doplněn o sociodemografické údaje. Respondenti tedy uváděli následující údaje:

- pohlaví;
- věk;
- délka praxe;
- vyučovací jazyk (polský x český);
- velikost místa působnosti školy.

Distribuce tištěných dotazníků probíhala osobně. Oslovila jsem ředitele všech škol s polským jazykem vyučovacím, přičemž se spoluprací na vyplňování dotazníků souhlasilo všech 18 oslovených ředitelů. Následně jsem oslovovala ředitele škol s českým jazykem vyučovacím a to ve městech, ve kterých s účastí souhlasili ředitelé škol s polským jazykem vyučovacím (zároveň byly zastoupeny školy z malých obcí a malých, středních i velkých měst). Na základě tohoto klíče jsem získala souhlas ke spolupráci od ředitelů 18 škol s českým jazykem vyučovacím. Výzkumu se tedy dohromady účastnilo 36 základních škol. V naprosté většině případů jsem dotazníky předávala řediteli školy, který je následně distribuoval mezi učitele. Pouze ve dvou případech mě ředitelé požádali, abych dotazníky učitelům předala osobně ve sborovně.

Dotazníky také obsahovaly úvod, ve kterém jsem respondentům představila svou osobu a téma bakalářské práce. Byly zde také instrukce k vyplnění dotazníku zjišťujícího míru psychického vyhoření a ujištění o anonymitě a dobrovolnosti účasti na výzkumu.

Sběr dat probíhal v květnu roku 2017. Z celkem 386 rozdaných dotazníků (177 v polských školách a 209 v českých školách) se vyplněných vrátilo 247, z čehož 131 se vrátilo z polských škol a 116 se vrátilo z českých škol. Návratnost dotazníku z polských škol byla tedy znatelně vyšší (74,01 %) než z českých škol (55,5 %). Celková návratnost dotazníků dosahuje 64,75 %.

4.4. Výběr vzorku

Cílovou populací jsou učitelé polských a českých základních škol v okresech Frýdek–Místek a Karviná. Vzhledem k odlišným velikostem populací učitelů, byl sběr dat proveden ve dvou fázích.

V první fázi byli osloveni učitelé pracující ve školách s polským jazykem vyučovacím. Současný počet učitelů polských základních škol není ve Statistické ročence školství k dispozici, avšak z informací uveřejněných na stránkách jednotlivých škol vyplývá, že v akademickém roce 2016/2017 působí na školách nejméně 182 učitelů (dvě školy tuto informaci neuvádí vůbec). O vyplnění dotazníků byli požádáni všichni učitelé škol s polským jazykem vyučovacím. Jednalo se tedy o vyčerpávající šetření, které bylo umožněno malou populací učitelů, ve které je výběrový soubor stejný jako základní soubor.

V druhé fázi jsem přistoupila k výběru vzorku z populace učitelů škol s českým jazykem vyučovacím. Z důvodu většího počtu učitelů základních škol s českým jazykem vyučovacím na území okresů byl výběr vzorku zcela nenáhodný. Pro svůj výzkum jsem oslovovala ty školy s českým jazykem vyučovacím, které se nacházely ve stejné obci či městě, kde byla zřízená škola s polským jazykem vyučovacím. V případě velkých měst, ve kterých se nachází větší počet českých škola, jsem oslovila tu, která se nacházela ve stejné městské čtvrti jako škola polská. Jednalo se tedy o výběr zcela nenáhodný.

Podle zásady kriteriálního výběru, všichni účastníci výzkumu museli splňovat kritérium učitelské profese, ředitelé ani asistenti pedagogů se výzkumu neúčastnili s ohledem na odlišnou povahu jejich práce.

Podle statistické ročenky školství¹ se všechny školy s polským jazykem vyučovacím nachází v Moravskoslezském kraji. V období 2016/2017 se jedná o 18 základních škol, ve

¹ www.toiler.uviv.cz/rocenka/rocenka, za rok 2016/17

kterých ve 125 třídách studuje 1872 žáků. Seznam těchto škol je dostupný na webové stránce www.atlasskolství.cz, která obsahuje úplný seznam škol na území České republiky.

4.5. Analytické postupy

Data získána pomocí dotazníku BM Burnout Measure byly z podoby „tužka-papír“ převedeny do elektronické podoby pomocí uživatelsky běžného programu MS Excel, ve kterém jsem také následně zpracovala statistickou analýzu. Výsledná zjištění jsou graficky prezentována pomocí programu MS Word.

Vyhodnocení dotazníku proběhlo součtem hodnot otázek indikujících negativní stavy a posléze odečtením hodnot indikujících pozitivní stavy.

Položka **A** = součet hodnot uvedených u otázek 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21.

Položka **B** = součet hodnot uvedených u otázek 3, 6, 19, 20.

Položka **C** = 32 – položka B.

Položka **D** = položka A + položka C.

Celkové skóre BQ, tedy hodnoty psychického vyhoření změřené metodou BM, získáme vydělením položky **D** číslem 21.

Křivohlavý (2012) uvádí následující hodnocení celkového výsledku u hlediska psychologie zdraví:

- pokud je hodnota BM = 2 a nižší – *dobrý* výsledek;
- je-li hodnota BM v rozmezí 2 až 3 včetně, je výsledek *uspokojivý*;
- je-li hodnota BM mezi 3,0 a 4,0, je vhodné *zamyslet se* nad životem a prací, ujasnit si žebříček hodnot a to nejen teoreticky, ale i prakticky;
- je-li výsledná hodnota BM mezi 4,0 až 5,0, je *přítomnost syndromu psychického vyčerpání prokázána*.
- pokud je výsledek BM vyšší než 5,0, jedná se o *havarijní signál* a je potřeba obrátit se na klinického psychologa či psychiatra.

U všech učitelů, kteří se účastnili výzkumu, jsem vypočítala výslednou hodnotu. Jako vyhořelí byli označeni ti učitelé, kteří dosáhli hodnoty BM = 4,0 a vyšší, tedy ti, u kterých byla

přítomnost syndromu psychického prokázána a ti, kteří se již nacházeli v poslední, havarijní fázi. Výsledné hodnoty poté byly u respondentů srovnány s věkem, délkou praxe, místem působiště a jazykem vyučování.

4.6. Hodnocení kvality výzkumu

Při posuzování kvality výzkumu jsou hlavním kritériem data, která v průběhu výzkumu získáme. Stěžejní jsou také kritéria validity a reliability. Jelikož jsem pro výzkum použila odborníky sestavený dotazník, věřím, že to mému výzkumu zajistí vysokou míru validity a reliability.

S ohledem na povahu učitelské profese bylo potřeba zohlednit období, ve kterém bude probíhat sběr dat. Je potřeba vyloučit období delších prázdnin a období po nich těsně následující. Vyřadit musím také období klasifikace, tedy leden a červen. Předpokládám, že v těchto obdobích se budou učitelé cítit jinak, buď budou odpočatí po letních prázdninách (červenec – srpen) a Vánočních svátcích (leden), nebo budou neúměrně vystresovaní před obdobími hlavních prázdnin. Dotazníky byly distribuovány v květnu roku 2017.

Podle Statistické ročenky školství² je na území České republiky zaměstnáno 73405 učitelů, z toho 61478 jsou ženy. Feminizace českého školství je důvodem, proč jsem se rozhodla nezohledňovat, zda se syndrom vyhoření vyskytuje ve větším počtu u mužů či žen. Přehled této položky uvádím pro úplnost v kapitole 3.7.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části mé práce, učitelé působící ve školách s jiným než českým vyučovacím jazykem nemají povinnost prokazovat znalost češtiny. Učitelé škol s polským vyučovacím jazykem jsou však bilingvní, o této skutečnosti jsem se osobně ujistila při předávání dotazníků konkrétním ředitelům. Potřeba zajišťovat polský překlad mnou použitých dotazníků tedy nevznikla.

4.7. Etické otázky společenskovědního výzkumu

Účastníci výzkumu byli informováni o cílech a smyslu výzkumu a byli seznámeni s mou osobou. Respondenti byli také ujištěni, že účast ve výzkumu je dobrovolná a anonymní. Předpokládám, že dotazníkové šetření nezpůsobilo účastníkům žádné nežádoucí následky a to z toho důvodu, že z účasti na výzkumu mohli kdykoliv vystoupit tím, že své dotazníky nedokončili.

² www.toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp, za rok 2016/17

4.8. Charakteristika zkoumaného souboru

Cílovou populaci tvořili učitelé základních škol s polským jazykem vyučovacím a základních škol s českým jazykem vyučovacím na území okresů Frýdek-Místek a Karviná. Při oslovování výzkumného souboru byla snaha zajistit rovnoměrné zastoupení učitelů z polských i českých základních škol. Zároveň bylo cílem oslovit všechny učitele všech polských škol a učitele těch českých škol, které se nacházely ve městech a obcích, ve kterých je zřízená také škola polská. Pro lepší orientaci v souboru respondentů uvádím níže základní popisné charakteristiky.

Jak již bylo dříve zmíněno, mého výzkumu se zúčastnilo celkem 247 respondentů, z toho 131 učitelů z 18 polských škol (52,85% vzorku) a 116 učitelů ze 18 českých škol (47,15% vzorku).

V následujících tabulkách uvádím sociodemografické údaje učitelů jak polských tak českých základních škol (viz tabulka č.1 a 2).

Tabulka 1: Sociodemografické údaje učitelů základních škol s polským jazykem vyučovacím

Základní školy s pol. jaz. vyuč. – sociodemografické údaje	Počet respondentů / počet let
Počet žen	120
Počet mužů	11
Věkové rozmezí respondentů	25 - 66
Rozmezí délky praxe	1 - 42
Velikost místa působiště školy - do 5000 obyvatel	44
Velikost místa působiště školy od 5000 do 10000 obyvatel	54
Velikost místa působiště školy od 10000 do 30000 obyvatel	13
Velikost místa působiště školy od 30000 do 100000 obyvatel	8
Velikost místa působiště školy – nad 100000 obyvatel	12

Tabulka 2: Sociodemografické údaje učitelů škol s českým jazykem vyučovacím

Základní školy s čes. jaz. vyuč. – sociodemografické údaje	Počet respondentů / počet let
Počet žen	101
Počet mužů	15
Věkové rozmezí respondentů	26 - 69
Rozmezí délky praxe	1 - 40
Velikost místa působitě školy - do 5000 obyvatel	60
Velikost místa působitě školy od 5000 do 10000 obyvatel	16
Velikost místa působitě školy od 10000 do 30000 obyvatel	11
Velikost místa působitě školy od 30000 do 100000 obyvatel	15
Velikost místa působitě školy – nad 100000 obyvatel	14

Počet mužů a žen, kteří se účastnili mého výzkumu, byl nevyvážený. Tyto výsledky, vzhledem k výše zmiňované silné feminizaci českého školství, nejsou překvapující. Zastoupení žen v učitelské profesi je výrazně vyšší než zastoupení mužů, což se potvrdilo i v mém výzkumu – dotazník vyplnilo 221 žen a 25 mužů. Přehled pohlaví respondentů tedy uvádím pro úplnost, nebudu jej však dále zohledňovat.

Povinným sociodemografickým údajem v mém dotazníku byla i otázka na **věk** respondentů. Průměrný věk účastníků výzkumu byl 45,1 let. Nejstaršímu účastníkovi bylo 69 let, nejmladšímu 25 let (medián 44 let). V rámci vzorku se vyskytuje široká věková škála (R=45), nejčastěji uváděným věkem bylo 41 let (uvedeno 15 respondenty). Respondenti byli rozdělení do věkových kategorií, a to za účelem zachycení odlišností specifických pro danou kategorii. Nejpočetnější věkovou skupinu tvořili učitelé ve věku 41-50 let a 51 a více let (32,79 % z celkového součtu), třetí nejpočetnější skupinu tvořili respondenti ve věku 31-40 let (27,13 %), a nejméně učitelů bylo ve věku 25-30 let (7,29 %).

Tabulka 3: Věková struktura učitelů

Věk	Počet respondentů	Procentuální hodnota
25 – 30 let	18	7,29 %
31 – 40 let	67	27,13 %
41 – 50 let	81	32,79 %
51 a více let	81	32,79 %

Tabulka 4: Četnost uváděného věku

Věk	Četnost
41	15
42	13
38	13
52	12
39	11
60	10
37	10
45	9
56	9
46	8
Ostatní odpovědi	137

Jednou z dalších povinných sociodemografických otázek byla otázka na **délku pedagogické praxe** pracovníka. Průměrná délka praxe respondentů mého výzkumu je 19,8 let a nejčastěji uváděná délka praxe byla 18 let. Nejkratší praxe učitelů polských i českých škol činí 1 rok, nejdelší praxe u učitelů českých škol činí 40 let a u učitelů polských škol 42 let. V tabulce číslo 4 uvádím přehled jednotlivých kategorií podle délky praxe. Nejvíce respondentů, 33,2 %, mělo praxi ve školství v rozmezí jedenáct až dvacet let. Druhá nejpočetnější skupina pedagogů, čítající 29,96 % všech respondentů, uvedla praxi v rozmezí dvacet jedna až třicet let. Třetí skupinu respondentů tvořili učitelé s praxí v rozmezí od jednoho roku do deseti let, což odpovídá 21,46 %, a nejmenším počtem probandů, 15,38 %, byla zastoupena skupina učitelů s praxí v rozmezí třicet jedna a více let. Přehled jednotlivých kategorií podle četnosti i procentuálního zastoupení uvádím v tabulce číslo 5.

Tabulka 5: Délka praxe

Délka praxe	Počet respondentů	Procentuální hodnota
1 – 10 let	53	21,46 %
11 – 20 let	82	33,20 %
21 – 30 let	74	29,96 %
nad 30 let	38	15,38 %

Tabulka 6: Četnost uváděné délky praxe

Délka praxe	Četnost
17 let	18
10 let	15
30 let	14
25 let	12
26 let	12
15 let	10
28 let	10
13 let	9
20 let	9
Ostatní odpovědi	138

Respondenti v mém dotazníku také uváděli **velikost místa působnosti školy**. Tento demografický údaj byl zařazen s ohledem na výzkumy Ballou a Podgurského (1995) a Mlčáka (1999 in Průcha, 2002) (viz podkapitola 2.5.2). Na základě těchto bádání se domnívám, že výsledky mého výzkumu budou odlišné v závislosti na velikosti místa působnosti školy. Nejvíce respondentů, a to 52,63 %, mého výzkumu působí v obcích čítajících do 5000 obyvatel. Druhou největší skupinu, čítající 28,36 % všech respondentů, tvoří učitelé působící v malých městech od 5000 do 30000 obyvatel, z čehož je patrné, že výsledky mého výzkumu se budou týkat spíše učitelů vesnických a maloměstských škol. Třetí největší skupina čítá 9,72 % a tvoří ji učitelé ze středně velkých měst, čítajících 30000 až 100000 obyvatel. Nejmenší zastoupení ve výzkumném vzorku měli učitelé z velkých měst čítajících více než 100000 obyvatel, těch bylo 9,31 %. Počty respondentů a procentuální hodnoty zastoupení jednotlivých kategorií velikostí měst uvádím pro přehlednost v tabulce číslo 7.

Tabulka 7: Velikost místa působitě školy

Velikost místa působitě školy	Počet respondentů	Procentuální hodnota
do 5000 obyvatel	130	52,63 %
5000 – 30000 obyvatel	70	28,36 %
30000 – 100000 obyvatel	24	9,72 %
100000 a více obyvatel	23	9,31 %

4.9. Výsledky výzkumu

4.9.1. Učitelé škol s polským jazykem vyučovacím a českým jazykem vyučovacím a syndrom vyhoření

Prvním úkolem bylo zjistit četnost vyhoření učitelů v závislosti na vyučovacím jazyku školy, ve které působí. Hodnocení míry psychického vyhoření jsem dosáhla vyhodnocením dotazníků BM (viz podkapitola 4.5.). vyhořeli byli ti respondenti, kteří dosáhli hodnoty BQ vyšší než 4,0.

Následující tabulka ukazuje, že psychického vyhoření dosahovalo podstatně méně učitelů základních škol s polským jazykem vyučovacím, celkem 7,63 %. Procesem vyhoření procházelo 13,79 % učitelů základních škol s českým jazykem vyučovacím.

Tabulka 8: syndrom vyhoření a vyučovací jazyk

Počet učitelů ZŠ s polským jazykem vyučovacím procházejících vyhořením	7,63 %
Celkem respondentů (N)	131
Počet učitelů ZŠ s českým jazykem vyučovacím procházejících vyhořením	13,79 %
Celkem respondentů (N)	116

4.9.2. Věk a syndrom vyhoření učitelů základních škol

Dalším úkolem této práce bylo zjistit rozdílnost věku se stoupající úrovní vyhoření. Účastníci výzkumu byli rozděleni do čtyř věkových kategorií (25-30 let, 31-40 let, 41-50 let a

51 a více let). Nejvíce osob, 16,04 %, procházelo vyhořením v nejstarší věkové skupině 51 a více let. Naopak nejméně učitelů zasažených syndromem vyhoření bylo ve druhé věkové kategorii, tedy 31 až 40 let. Pozoruhodný je téměř 10% rozdíl v počtu vyhořelých učitelů v kategoriích 31 – 40 let a 41 až 50 let. Další výsledky zohledňující položku věku uvádím v tabulce číslo 9.

Tabulka 9: Věk a syndrom vyhoření

Věková kategorie 25 – 30 let	
Syndromem vyhoření prochází	5,55 %
Celkem respondentů (N)	18
Věková kategorie 31 – 40 let	
Syndromem vyhoření prochází	2,98 %
Celkem respondentů (N)	67
Věková kategorie 41 – 50 let	
Syndromem vyhoření prochází	12,34 %
Celkem respondentů (N)	81
Věková kategorie nad 51 let	
Syndromem vyhoření prochází	16,04 %
Celkem respondentů (N)	81

4.9.3. Délka praxe a syndrom vyhoření učitelů základních škol

Další zkoumanou položkou v mé výzkumu byla délka pedagogické praxe ve školství u učitelů trpících syndromem vyhoření. Stejně jako věk v předchozí kapitole byla i délku praxe ve školství rozdělena do čtyř kategorií (1-10 let, 11-20 let, 21-30 let, 31 a více let). V tabulce číslo 9 uvádím zastoupení respondentů trpících syndromem vyhoření, ze které vyplývá, že nejvíce učitelů, konkrétně 18,42 %, kteří prochází procesem vyhoření, se nachází v kategoriích 31 a více let praxe. Naopak nejméně vyhořelých učitelů, tedy 7,31 %, se nacházelo v kategorii délky praxe 11-20 let. Další výsledky jsou zobrazeny v tabulce číslo 10.

Tabulka 10: Syndrom vyhoření a délka praxe učitelů základních škol

Délka praxe do 10 let	
Syndromem vyhoření prochází	7,54 %
Počet respondentů (N)	53
Délka praxe 11 – 20 let	
Syndromem vyhoření prochází	7,31 %
Počet respondentů (N)	82
Délka praxe 21 – 30 let	
Syndromem vyhoření prochází	12,16 %
Počet respondentů (N)	74
Délka praxe 31 a více let	
Syndromem vyhoření prochází	18,42 %
Počet respondentů (N)	38

4.9.4. Velikost místa působitě a syndrom vyhoření učitelů základních škol

Poslední zkoumanou položkou byla velikost místa působitě učitele. Vzorek byl opět rozdělen do čtyř kategorií: obce (do 5000 obyvatel), malá města (od 5000 do 30000 obyvatel), střední města (od 30000 do 100000 obyvatel) a velká města (nad 100000 obyvatel). Jak se ukázalo, nejvyšší počet vyhořelých učitelů, 14,28 %, je v malých městech (od 5000 do 30000 obyvatel) a nejméně, tedy 4,16 %, vyhořelých respondentů se nachází v kategorii středních měst (30000 – 100000 obyvatel). Počet vyhořelých respondentů a velikost místa působitě ukazuje tabulka číslo 11.

Tabulka 11: Syndrom vyhoření a velikost místa působitě učitelů základních škol

Velikost místa působitě do 5000 obyvatel	
Syndromem vyhoření prochází	9,23 %
Počet respondentů (N)	130
Velikost místa působitě od 5000 do 30000 obyvatel	
Syndromem vyhoření prochází	14,28 %
Počet respondentů (N)	70
Velikost místa působitě od 30000 do 100000 obyvatel	
Syndromem vyhoření prochází	4,16 %
Počet respondentů (N)	24
Velikost místa působitě nad 100000	
Syndromem vyhoření prochází	13,04 %
Počet respondentů (N)	23

5. Diskuze

V následující kapitole porovnáám s teoretickou částí a pokusím se interpretovat výsledky mého bádání, které byly uvedeny v předchozí kapitole. Pokusím se také o zodpovězení výzkumných otázek, které jsem si stanovila na začátku výzkumu (viz kapitola 3.2.).

Otázka číslo 1: „Jak se liší počet učitelů trpících syndromem vyhoření ve školách s polským jazykem vyučovacím a ve školách s českým jazykem vyučovacím na území okresů Frýdek-Místek a Karviná?“

V mém výzkumu jsem se zaměřila na četnost vyhořelých učitelů na základních školách s polským jazykem vyučovacím a základních školách s českým jazykem vyučovacím na území okresů Frýdek-Místek a Karviná. Svou pozornost jsem zaměřila na otázku, zda budou respondenti mého výzkumu vykazovat četnostní rozdíly. Jak prokázal výsledek mého výzkumu, **více vyhořelých učitelů se nacházelo v základních školách s českým jazykem vyučovacím**, celkem jich bylo vyhořelých 13,79 %. U učitelů škol s polským jazykem vyučovacím byla četnost výskytu syndromu vyhoření nižší, celkem to bylo 7,63 %. Výsledek výzkumu tedy prokazuje mezikulturní rozdíl v četnosti vyhořelých učitelů, stejně jako tomu bylo ve výzkumech Rollanda a Pedrabissiho (1993), Pinesové (2004 in Kebza, Šolcová, 2008) a Kliš a Kossewské (1998), uvedených v teoretické části mé práce.

Jak vyplývá ze Statistické ročenky školství³, školy s polským jazykem vyučovacím jsou jedinými základními školami, které poskytují vzdělávání v jazyce příslušníků národnostní menšiny v České republice. Tyto školy navštěvuje méně žáků, což vyplývá z výjimek pro vzdělávání příslušníků národnostní menšiny, které jsou uvedené v kapitole 2.6., a také ze samotného faktu, že ve školách s českým jazykem vyučovacím, které se nacházejí ve stejných městech jako školy s polským jazykem vyučovacím, je zaměstnáno více učitelů. Velký počet žáků ve třídě je autory (Paulík, 1998; Zeman, Míček, 1992; viz podkapitola 2.3.) považován za významný zdroj zátěže a stresu učitelů základních škol a tento jev by byl k nalezení spíše ve školách s českým jazykem vyučovacím.

Lze se také domnívat, že učitelé polských základních škol, jakožto příslušníci národnostní menšiny, hrají zvláštní roli v rámci chodu a udržování polské komunity a národnosti v České republice. Tento předpoklad navazuje na tvrzení A.M. Pinesové (2004, in Kebza, Šolcová 2008), která mezikulturní rozdíly v syndromu vyhoření u Izraelců a Američanů interpretovala tak, že syndrom vyhoření může být důsledkem pocitu, že naše práce nemá žádnou cenu a vyvodila z toho, že Izraelci přikládali své osobě a práci větší význam než Američané.

³ www.toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp, za rok 2016/17

Některé z problémů, které souvisí s výkonem učitelské profese na základní škole, však mohou být stejné pro polské i české školy. Vzhledem k tomu, že oba typy škol jsou součástí státního školství, mohou být u všech učitelů relevantní zdroje zátěže jako např. chybějící výukové prostředky, nutnost vykonávat administrativní činnosti, neodpovídající platové ohodnocení či nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím (viz podkapitola 2.3.).

Otázka číslo 2: „Jak se liší věk respondentů se stoupající mírou syndromu vyhoření?“

Syndrom vyhoření není lineární proces a může jedince zasáhnout v jakékoliv fázi života. V mém výzkumu byli respondenti rozdělení do věkových kategorií a to z důvodu mé snahy zachytit rozdíly, které jsou pro každé věkové období odlišné. Četnost vyhořelých jedinců tedy může být ovlivněna stresovými faktory, které se liší v závislosti na období života, v němž se člověk nachází.

V mém výzkumu bylo nejvíce vyhořelých učitelů ve věkové kategorii padesát jedna a více let, konkrétně 16,04 %. Výsledky mého bádání se tedy neshodují s tvrzeními výzkumů Chang (2009), podle které častěji trpí vyhořením začínající učitelé ve věkové kategorii dvacet jedna až třicet let. Moje výsledky se také neshodují se zjištěními Friedmana a Lotana (1991), kteří sice uvádí, že stupeň vyhoření stoupá společně s učitelovým věkem, avšak dosahuje vrcholu ve věkovém rozmezí čtyřicet jedna až čtyřicet pět let, potom vyhoření opět klesá. Poslední část jejich tvrzení se tedy neshoduje s výsledky mého výzkumu.

Závěry mého výzkumu se však shodují s tvrzeními, které prezentují Fialová a Schneiderová (1998) na základě výzkumu provedeného na území České republiky. Podle autorek jsou nejvíce postiženi syndromem vyhoření nejstarší učitelé, tedy ti spadající do věkové kategorie padesát jedna a více let, což souhlasí s výsledky mého výzkumu. Dle Jůvy a Lazarové (2010) jsou starší učitelé (nad 51 let) vystaveni neustálým změnám v postojích a chování mladších generací, informační smršti a rychle se měnícím normám a potřebám. K negativnímu sebehodnocení pedagogů zase může vést střet s mladšími, flexibilnějšími kolegy, kteří vstupují do zaměstnání vybavení jinou zkušenostní bází. U učitelů v této věkové kategorii lze také předpokládat vyšší míru fyzické únavy, samotní učitelé v této věkové kategorii označili za své slabé stránky fyzické zdraví a smyslové a kognitivní funkce, ale i psychické změny jako je zvýšená citlivost a nervozita (Jůva, Lazarová, 2010). Domnívám se, že všechny tyto aspekty mohou svým dílem přispívat ke vzniku syndromu vyhoření. Problémy s pamětí či fyzická únava navíc mohou být přímými příznaky vyhoření (Brock a Grady, 2000; Rush, 2007), ale mohou být také příznaky jiných psychických poruch, které jsou vyhoření podobné, což může komplikovat diagnostiku (přehled některých příbuzných onemocnění uvádím v kapitole 1.4.).

Druhou věkovou kategorií s ohledem na četnost výskytu syndromu vyhoření byli učitelé ve věku čtyřicet jedna až padesát let, kterých bylo vyhořelých 12,34 %. Tento výsledek se tedy neshoduje s výsledky Friedmana a Lotana (1987), v jejichž výzkumu byla tato věková kategorie postižená vyhořením nejvíce.

Další věkovou kategorií co do četnosti výskytu syndromu vyhoření byli učitelé ve věkovém rozmezí dvacet pět až třicet let. Vyhořelých v této skupině bylo 5,55 % učitelů. Je potřeba podotknout, že v této věkové kategorii bylo podstatně méně respondentů (N=18) než v ostatních skupinách, což může mít vliv na výsledky výzkumu. Křivohlavý (2012) uvádí, že u mladých, začínajících učitelů se lze setkat s vyhořením z důvodů ztráty ideálů po nástupu do nového zaměstnání. Toto tvrzení nelze v případě mého výzkumu dost dobře aplikovat, jelikož rozdíl v četnosti vyhořelých učitelů v nejmladší věkové kategorii je výrazně nižší než u učitelů spadajících do věkové kategorie padesát jedna a více let, ale i čtyřicet jedna až padesát let.

Nejméně vyhořelou skupinou byli učitelé ve věkové kategorii třicet jedna až čtyřicet let, ve které trpělo vyhořením 2,98 % učitelů. Při srovnání dvou nejmladších věkových skupin lze nalézt podobnost s výzkumem Chang (2009), ve kterém autorka uvádí, že vyhořením trpí častěji učitelé ve věku dvacet jedna až třicet let nežli učitelé ve věku třicet jedna až čtyřicet let.

Z výsledků mého výzkumu je tedy patrné, že **věk učitelů se se stoupající mírou vyhoření výrazně liší.**

Otázka číslo tři: „Jak se liší délka praxe se stoupající mírou vyhoření?“

Jelikož jsou věk učitelů a délka jejich praxe ve školství úzce provázané, není vzhledem k výsledkům uvedeným v předchozí podkapitole překvapením, že z mého výzkumu vyplývá, že nejvíce vyhořelých učitelů, 18,42 %, se nachází v kategorii délky praxe v rozmezí třicet jedna a více let. Tento výsledek se tedy opět neshoduje s výzkumem Friedmana a Lotana (1987), kteří sice uvádí, že stupeň vyhoření sice s věkem a délkou praxe stoupá, avšak po dosažení věkové hranice začíná klesat. Vysoká četnost vyhořelých učitelů v této kategorii může souviset i s proměňujícím se vztahem k profesi. Podle Lazarové a Jůvy (2010) starším lidem již tolik nezáleží na ambicích, ačkoliv fungování v profesi může mít různé podoby, počínaje nadměrným úsilím a konče vyhořením a ztrátou smysluplnosti vlastní práce. Domnívám se, že učitelé s takto dlouhou praxí strávili více méně celý svůj profesní život ve školství a v jejich práci jim hrozí stereotyp a rutina. Tito učitelé s velkou pravděpodobností již zažili mnoho různých situací s žáky, rodiči i vedením školy a nedostává se jim mnoho nových okamžiků. Všechny tyto aspekty mohou přispívat ke vzniku syndromu vyhoření.

Četnost vyhoření v mém výzkumu se lišila v různých kategoriích délky praxe ve školství.

Co do početního zastoupení vyhořelých učitelů následovala skupina s praxí ve školství v rozmezí dvacet jedna až třicet let, zde bylo 12,16 % vyhořelých respondentů. Ve skupině učitelů s praxí v rozmezí jednoho roku až deseti let jich bylo vyhořelých 7,54 %. Nejméně vyhořelých učitelů, konkrétně 7,31 %, bylo v kategorii praxe v rozmezí jedenáct až dvacet let, avšak je potřeba podotknout, že rozdíl mezi dvěma posledními kategoriemi je malý, pohybuje se v řádu desetinných čísel.

Domnívám se, že relativně nízkou četnost vyhořelých učitelů v posledních dvou zmiňovaných kategoriích lze vysvětlit nižší mírou rutiny a stereotypu při výkonu profese. Je pravděpodobné, že učitelé s kratší délkou praxe ještě nepodléhají zdrojům stresu a zátěže jakými jsou například přepracovanost, nutnost věnovat se administrativní činnosti či nízká společenská prestiž jejich profese (viz podkapitola 2.3.). Navíc se odborníci shodují v tom, že se jedná o proces plíživý a dlouhodobý, který se neobjeví z ničeho nic (Poschkampf, 2013). Modely jednotlivých fází procesu vyhoření, které uvádím v podkapitole 1.5., se shodují v tom, že první fázi vyhoření charakterizují nadšením, je tedy možné, že část učitelů se nachází právě v této fázi.

Otázka číslo 4: „Jak se liší velikost místa působitě školy se stoupající mírou vyhoření?“

Největší počet vyhořelých učitelů, celkem 14,26 %, se nacházel v malých městech (od 5000 do 30000 obyvatel). Následovali učitelé z velkých měst (nad 100000 obyvatel), v této skupině bylo vyhořelých 13,04 % respondentů. Další co do počtu vyhořelých byly vesnice (do 5000 obyvatel), ve kterých bylo vyhořelých učitelů celkem 9,23 %. Nejméně učitelů procházejících syndromem vyhoření, celkem 4,16 %, bylo v kategorii středně velkých měst (od 30000 do 100000 obyvatel). Je však potřeba podotknout, že v kategoriích středně velkých a velkých měst byl výzkumný vzorek podstatně nižší (N=23 pro velká města; N=24 pro středně velká města), což mohlo ovlivnit výsledky výzkumu. Moje výsledky se tedy neshodují s výzkumy Ballou a Podgurského (1995), ve kterých byli učitelé z vesnických škol nejméně stresováni a naopak učitelé ve velkých městech zažívali nejvíce stresu. Výsledky mého výzkumu se tedy neshodují ani s Mlčákovým výzkumem (1998), který dospěl ke stejným závěrům jako Ballou a Podgursky (1995) při výzkumu této otázky v českém prostředí.

Jistou podobnost lze vysledovat při srovnání mého výzkumu s výsledky výzkumu Tucholské (2009), která ve svém výzkumu syndromu vyhoření učitelů základních škol došla k závěru, že nejvyšší míru vyhoření vykazují učitelé ve velkých městech, následují učitelé vesnických škol a nejnižší míru vyhoření vykazují učitelé působící ve středních městech.

Výsledky mého výzkumu tedy poukazují na to, že **velikost místa působitě školy se liší se stoupající mírou vyhoření**. Může to být důsledek mnoha vlivů, které jsou odlišné v městě i na vesnici. Mezi ně lze zařadit například mezilidské vztahy, které jsou na vesnici pravděpodobně osobnější a jsou tedy potenciálním zdrojem sociální opory (viz kapitola 1.2.3.), a které mají vliv na úroveň stresu učitele. Na vesnici se však mohou vyskytovat i negativní vlivy, učitel se může ocitnout pod drobnohledem komunity. Naopak městští učitelé zažívají větší anonymitu, ve městě také mohou nalézt více možností pro relaxaci či aktivní odpočinek. Shon a zrychlený způsob života jsou však negativy velkých měst, které mohou mít vliv na úroveň stresu učitelů, potažmo výskyt syndromu vyhoření u nich.

6. Limity výzkumu

V rámci empirické části mé bakalářské práce jsem se zaměřila na zjišťování četnosti a míry vyhoření učitelů základních škol s polským a českým jazykem vyučovacím. Pro tento účel jsem získala celkem 247 dotazníků. Po úvodním nízkém zájmu o účast na mém výzkumu, který se projevil po prvním oslovení ředitelů prostřednictvím emailu, jsem byla mile překvapena jejich pozitivní reakcí a ochotou distribuovat dotazníky mezi učitele poté, co jsem všechny školy navštívila osobně, někteří mi dokonce nabídli, že mi vyplněné dotazníky zašlou poštou. Mnoho ředitelů mě požádalo o zaslání výsledků výzkumu, často tvrdili, že při množství žádostí o účast na výzkumech se ještě nesetkali s tematikou syndromu vyhoření.

Dotazníky se svou povahou týkají citlivého tématu a učitelé byli navíc informováni jak o obsahu dotazníku, tak a o tom, co zjišťuje. Zmínění cílů výzkumu považuji za etický princip, avšak tato skutečnost mohla vést k jisté sebestylizaci respondentů, a proto jsou získaná data subjektivním hodnocením jednotlivých učitelů. Jako limitní se může jevit rovněž fakt, že jsem sama absolventkou jedné ze škol, které se výzkumu účastnily. Jelikož na začátku dotazníku bylo uvedeno mé jméno, je možné, že mne někteří učitelé poznali, což mohlo mít posléze vliv na udělování jejich odpovědí v dotazníku, a tak dále podpořit jejich sebestylizaci. Všichni učitelé však byli ujištěni o anonymitě výzkumu a také dobrovolnosti účasti na něm.

Nedostatek mé studie shledávám také v nevyváženosti vzorku učitelů ze škol s polským jazykem vyučovacím (n=131) a škol s českým jazykem vyučovacím (n=116). Výsledky výzkumu byly odvozeny na základě jednoduchého porovnání, nebyla provedena statistická analýza, která by umožnila zjišťovat například korelace míry vyhoření a sociodemografických údajů. Cílem mé práce však bylo porovnání četností v jednotlivých kategoriích.

Jelikož vybraná populace učitelů ze škol s českým jazykem vyučovacím byla získána na základě nenáhodného výběru, neodpovídá reprezentativnímu vzorku. Jsem si vědoma toho, že zobecnění zahrnující celou populaci učitelů působících ve školách s českým jazykem vyučovacím není možné formulovat s jistotou.

7. Závěr

Přes nejednotnost panující mezi odbornou veřejností je téma syndromu vyhoření stále aktuální. V dnešní společnosti, která je stále více orientována na výkon, je tato problematika pravděpodobně ještě více relevantní než v sedmdesátých letech, kdy ji byla poprvé věnována pozornost. Na pracovníky jsou často kladeny vysoké nároky, což se může do značné míry přičinit ke vzniku chronického stresu a dalších psychických problémů, mezi něž syndrom vyhoření bezesporu patří.

Je tomu tak i v učitelské profesi, která se vyznačuje častým a úzkým kontaktem s jinými lidmi a je tudíž řazena mezi pomáhající profese. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky a nejedná se pouze o požadavek vysoké kvalifikovanosti a vzdělanosti v oboru, ale také o pedagogické, organizační a výchovné schopnosti pedagoga. Navíc se veškerá náročnost tohoto povolání neodráží ani ve společenské prestiži a platovém ohodnocení učitelů. Přitom vzdělávacím procesem prochází každý člen naší společnosti. Učitelé mají vliv na rozvoj člověka od nejtělejšího dětství a jejich psychická pohoda je tedy nesmírně důležitá. I z tohoto důvodu jsem se v rámci mé bakalářské práce pokusila na tuto problematiku upozornit.

Teoretická část mé práce je složena ze tří částí. V první se věnuji představení různých teoretických koncepcí syndromu vyhoření, který je složitým psychologickým konstruktem a v jeho vymezení nepanuje v rámci odborné veřejnosti naprostá shoda. Pro lepší orientaci ve specifčnosti syndromu vyhoření uvádím i podkapitulu, ve které popisují psychologické modely a onemocnění vyhoření podobné. Ve druhé kapitole se věnuji problematice učitelské profese, konkrétně se zabývám vymezením učitelské profese, zdroji zátěže a stresu, které jsou pro ni příznačné. Ve třetí části prezentuji výzkumy relevantní pro tematiku syndromu vyhoření v učitelské profesi, které se věnuji v empirické části mé bakalářské práce.

V empirické části popisují výzkum, ve kterém byla zkoumaná četnost vyhoření v závislosti na sociodemografických údajích učitelů základních škol.

Seznam použité literatury:

- Auger, M., Boucharlat, Ch. (2005). *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál.
- Ballou, D., Podgursky, M. (1995). Rural schools: Fewer highly trained teachers and special programs, but better learning environment. *Rural Development Perspectives*, 10(3), 6-16.
- Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Praha: ComputerMedia.
- Brock, B.L., Grady, M.L. (2000) *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Burisch, M. (2000). W poszukiwaniu teorii – przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia. In Sęk, H. (Ed.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, s. 149-167. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Fialová, I., Schneiderová, A. (1998). *Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů*. In Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds), *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Friedman, I., Lotan, I. (1987). *Teacher's world as a predictor of burnout*. Megamot.
- Hartl, P, Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Henning, C, Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál.
- Honzák, R. (2013). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad.
- Hreciński, P. (2016). *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. Warszawa: Difin.
- Jeklová, M., Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Získáno 10. června z <<http://www.viod.cz/editor/assets/download/publikace/vyhoreni.pdf>>.
- Kebza, V., Šolcová, I. (1998). Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie*, 42(5), 429–448.
- Kebza, V., Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kebza, V., Šolcová I. (2008). Syndrom vyhoření – rekapitulace současného stavu poznání a perspektivy do budoucna. *Československá psychologie*, 52(4), 351–365.
- Kebza, V., Šolcová I. (2013). Syndrom vyhoření: Podstata konstruktů a možnosti jeho diagnostiky. In R. Ptáček, J. Raboch, V. Kebza (Ed.) *Burnout syndrom jako mezioborový jev* (24-38). Praha: Grada.

- Kallwas, A. (2007). *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál.
- Kliš, M., Kossewska, J. (1998). Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego. *Psychologia Wychowawcza*, 41, 125-140.
- Kopřiva, K. (2006). *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Lazarová, B., Jůva, V. (2010). Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia pedagogica*, 15(2), 43-60. Získáno 10. června 2017 z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica>.
- Mandal, E. (1999). Syndrom wypalenia zawodowego a tożsamość płciowa nauczycielek. *Psychologia wychowawcza*, 42(1), 27-33.
- Maslach, Ch. (1999). Progress in Understanding Teacher Burnout. In R. Vandenberghe, A.M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research* (211-223). New York: Cambridge University Press.
- Maslach, Ch. (2000). Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej. In Sęk, H. (Ed.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, s. 149-167. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslach, Ch. (2003). *Burnout. The Cost of Caring*. Cambridge: Malor Books.
- Maslach, Ch., Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Ed.), *Professional burnout: Recent development in theory and research*, s. 1-16. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Míček, L., Zeman, V., (1992). *Učitel a stres*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Paulík, K. (1998). Co obtěžuje učitele různých typů škol. In E. Řehulka, O. Řehulková (Ed.). *Učitelé a zdraví*, 1. Brno: Pavel Křepela.
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Paulík, K. (2004). Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví. In Řehulka, *Teachers and Health*, 6, Brno: Paido.
- Paulík, K. (2009). *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostrava: Filozofická Fakulta.

- Pedrabissi, L., Rolland, J.P. (1993) Stress and burnout among teachers in Italy and France. *Journal of Psychology*, 127(5), 529.
- Pines A. M. (2004). Why are Israelis less burned out? *European Psychologist*, 9, 69-77.
- Pines, A. M. (2000). Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej. In: Sęk, H. (Ed.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, s. 13-32. Warszawa: Wydawnictwo naukowe.
- Pines, A.M., Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. New York: Free Press.
- Plichta, P. (2015). *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*. Wrocław: ATUT.
- Poschkamp, T. (2013). *Vyhoření. Rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o učitelské profesi*. Praha: Portál.
- Rush, M. (2007). *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů.
- Sęk, H. (2000). Wypalenie zawodoweu nauczycieli. Uwarunkowania i mozliwosci zapobiegania. In: Sęk, H. (Ed.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, s. 149-167. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaufeli, W. (2007). *Burnout in health care*. Získáno 30. května z <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/256.pdf>.
- Schaufeli, W.B, Enzman, D. (1998). *The burnout companion for research and practice: A critical analysis of theory, assessment, research and interventions*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W.B., a kol. (2002). Burnout and engagement in university students, a cross cultural study. *A journal of cross cultural psychology*, 33(5), 464-484.
- Schaufeli, W.B, Salanova, M., González-Romá, 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.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M.P., Maslach, Ch. (2008). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada.
- Švingalová, D. (2006). *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Travers, C. J., Cooper, C. L. (1996). *Teachers pressure. Stress in teaching profession*. London: Routledge.
- Trendová, P. (2008). *Mezinárodní klasifikace vzdělávání (ISCED 97)*. Praha: Český statistický úřad.

- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo Kul.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Seznam tabulek

<i>Tabulka 12: Sociodemografické údaje učitelů základních škol s pol. jaz. vyuč.</i>	39
<i>Tabulka 13: Sociodemografické údaje učitelů škol s čes. jaz. vyuč.</i>	40
<i>Tabulka 14: Věková struktura učitelů</i>	41
<i>Tabulka 15: Četnost uváděného věku</i>	41
<i>Tabulka 16: Délka praxe</i>	42
<i>Tabulka 17: Četnost uváděné délky praxe</i>	42
<i>Tabulka 18: Velikost místa působitě školy</i>	43
<i>Tabulka 19: syndrom vyhoření a vyučovací jazyk</i>	43
<i>Tabulka 20: Věk a syndrom vyhoření</i>	44
<i>Tabulka 21: Syndrom vyhoření a délka praxe učitelů základních škol</i>	45
<i>Tabulka 22: Syndrom vyhoření a velikost místa působitě učitelů ZŠ</i>	46

Seznam použitých příloh

Příloha 1 – Dotazník Burnout Measure

Příloha č. 1 – Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

Jmenuji se Urszula Burgottová a jsem studentkou Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze. V současné době pracuji na své bakalářské práci pod názvem "Syndrom vyhoření u pedagogů základních škol", jejíž součástí je také výzkum, který zjišťuje četnost syndromu vyhoření u učitelů základních škol.

Tímto Vás žádám o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní a jeho výsledky použiji výhradně pro účely mé bakalářské práce.

Nejedná se o test. Jde o pomůcku k určení, zda trpíte symptomy vyhoření. Každý výrok ohodnoťte číslem od 1 do 7 podle toho, jak často máte následující pocity a zkušenosti. Použijte prosím následující odstupňování:

1 – nikdy; 2 – jednou za čas; 3 – zřídka; 4 – někdy; 5 – často; 6 – obvykle; 7 - vždy

Velmi děkuji za Váš čas, vstřícnost a spolupráci,

Urszula Burgottová

1. Pohlaví: (žena x muž)
2. Věk: _____
3. Délka praxe: _____
4. Vyučuji na základní škole s: (polským jazykem vyučovacím x českým jazykem vyučovacím)
5. Velikost místa působiště školy: (do 5000 obyvatel, 5000 – 30000 obyvatel, 30000 – 100000 obyvatel, nad 100000 obyvatel)
6. Byl/a jsem unaven/á. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 - 7
7. Byl/a jsem v depresi. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 - 7
8. Prožíval/a jsem krásný den. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 - 7
9. Byl/a jsem tělesně vyčerpan/á. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 - 7
10. Byl/a jsem citově vyčerpan/á. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 - 7
11. Byl/a jsem šťastný/á. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 - 7
12. Cítil/a jsem se vyřízen/a. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 - 7
13. Nemohl/a jsem se vzchopit a pokračovat dál. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 - 7
14. Byl/a jsem nšťastný/á. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 - 7
15. Cítil/a jsem se uhoněn/á a utahan/á. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 - 7

- | | |
|--|---------------------------|
| 16. Cítil/a jsem se jakoby chycen/a v pasti. | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 |
| 17. Cítil/a jsem se jakoby byl/a nula. | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 |
| 18. Cítil/a jsem se utrápen/a. | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 |
| 19. Tížily mě starosti. | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 |
| 20. Cítil/a jsem se zklamán/a a rozčarován/a. | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 |
| 21. Byl/a jsem slabá a na nejlepší cestě k onemocnění. | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 |
| 22. Cítil/a jsem se beznadějně. | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 |
| 23. Cítil/a jsem se odmítnut/a a odstrčen/a. | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 |
| 24. Cítil/a jsem se plný/á optimismu. | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 |
| 25. Cítil/a jsem se pln/a energie. | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 |
| 26. Byl/a jsem pln/a úzkosti a obav. | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 |