

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Syndrom vyhoření u učitelů

Burnout syndrome of Teachers

Lenka Vaňková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Dobromila Trpišovská, CSc.

Studijní program: M7503: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: 7503T047: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2016

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Syndrom vyhoření u učitelů vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.“

Praha, 22. června 2016

.....

podpis

Děkuji vedoucí své práce doc. PhDr. Dobromile Trpišovské, CSc. za cenné rady, konzultace, trpělivou podporu a osobní přístup při tvorbě mé diplomové práce.

Děkuji ředitelům zúčastněných základních škol.

Také děkuji všem učitelům, kteří mi dotazník ochotně vyplnili.

Největší poděkování patří mým rodičům, kteří mě trpělivě a houževnatě podporovali po celou dobu studia na vysoké škole a při psaní mé závěrečné práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou syndromu vyhoření u učitelů základních škol v Praze. Jejím cílem je posoudit míru vyhoření u učitelů v závislosti na stupni školy, vzdělání a délce praxe, ale také vzhledem k pohlaví a věku respondentů.

V teoretické části je učitelská profese pojata jako specifické povolání, na které jsou kladeny zvláštní nároky. Je zde řešeno srovnání učitelů 1. a 2. stupně z hlediska náročnosti jejich profese a propojení se syndromem vyhoření. Dále jsou definovány zátěžové situace se zaměřením na stres, který vznik syndromu vyhoření významně ovlivňuje. Problematika syndromu vyhoření je zpracována obecně i se zaměřením na profesi učitele.

Praktická část má charakter empirického výzkumu. Data byla získána pomocí kvantitativní metody, a to formou písemného dotazníku. Získaná data byla zpracována a analyzována pomocí počítačového programu. Ověřovala jsem závislost výsledků na pohlaví, věku, pedagogickém vzdělání, délce praxe a stupni školy, kde učitelé převážně působí. Svá zjištění jsem srovnávala i s odbornou literaturou.

Výsledky výzkumu prokázaly, že míra celkového vyhoření je závislá na pohlaví, pedagogickém vzdělání a stupni školy. Naopak ale nesouvisí s věkem a délkou pedagogické praxe učitelů. Výzkumný vzorek tohoto šetření není ohrožen syndromem vyhoření.

KLÍČOVÁ SLOVA

syndrom vyhoření, vyčerpání, učitel, práce s lidmi, stres

ABSTRACT

The diploma thesis is concerned with the burnout syndrome in the case of teachers at elementary schools in Prague. The main target is to define the rate of burnout among teachers according to the grade of the school, level of education and the length of their practice. Also their sex and age were evaluated.

The thesis is divided into two parts. The theoretical part deals with the specifics of teachers' profession with their extra requirements. There is drawn a comparison between the teachers at the 1st and the 2nd grade focused on the difficulty of their profession connected to the burnout syndrome. There are also defined the stressful situations which influence the burnout syndrome. The problem of burnout syndrome is described in general and aimed at the teachers, too.

The practical part contents the empirical research of data obtained from the written questionnaire – quantitative method. The data were processed and analysed with a computer programme. I checked the result reliance on sex, age, level of education, length of practice and the grade of the school where the teacher affects. I compared my results with specialized literature.

The results of the research have shown that the burnout syndrome is influenced by sex, level of education and the grade of the school. On the other hand it is not influenced on the age and length of practice. The sample of this research is not endangered by the burnout syndrome.

KEYWORDS

burnout syndrome, exhaustion, teacher, work with people, stress

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Učitel.....	10
2.1	Požadavky na učitele základní školy	10
2.1.1	Srovnání učitelů 1. a 2. stupně z hlediska náročnosti jejich profese	11
2.2	Učitel a syndrom vyhoření	15
3	Stres	22
3.1	Stres a zátěžové situace	22
3.1.1	Zátěžové situace	22
3.1.2	Stres	27
3.2	Stres - definice termínu	29
3.3	Příčiny, vznik, příznaky, průběh, důsledky, zvládání a prevence stresu	30
3.4	Stres v učitelském povolání.....	33
4	Syndrom vyhoření.....	40
4.1	Syndrom vyhoření – definice termínu	40
4.2	Syndrom vyhoření – historie	46
4.2.1	Herbert J. Freudenberger.....	47
4.3	Je syndrom vyhoření nemoc?	48
4.4	Onemocnění uváděná v souvislosti se syndromem vyhoření.....	50
4.5	Koho syndrom vyhoření postihuje.....	50
4.6	Příčiny syndromu vyhoření	53
4.7	Příznaky syndromu vyhoření.....	55
4.8	Průběh syndromu vyhoření	59
4.9	Řešení syndromu vyhoření.....	61
4.10	Prevence syndromu vyhoření.....	62

5	Vlastní výzkumné šetření	70
5.1	Plán výzkumného šetření	70
5.2	Cíle výzkumného šetření	70
5.3	Výzkumné otázky	70
5.4	Charakteristika a popis výběrového souboru	73
6	Metodologie výzkumného šetření	75
6.1	Příprava výzkumného šetření	75
6.1.1	Popis použité metody sběru dat	75
6.2	Průběh výzkumného šetření	76
6.2.1	Popis použité metody pro zpracování dat	77
6.2.2	Popis použité metody vyhodnocení dat	78
7	Výsledky výzkumného šetření	80
8	Diskuse	97
9	Závěr	101
10	Seznam použitých informačních zdrojů	103
11	Seznam příloh	109

1 Úvod

Problematika syndromu vyhoření je poměrně známá a rozšířená, jak mezi odborníky, tak laickou veřejností. Vyhoření je definováno nejčastěji jako proces, stav, ale i psychopatologický syndrom.

Tento jev můžeme dohledat již v dávné minulosti. Pojem celkového vyčerpání byl znám v době před naším letopočtem a setkáme se s ním i v Bibli. V novodobé historii najdeme příběhy vyhoření v badatelském, válečném, civilním i uměleckém prostředí. Lidskou populaci tento fenomén provází i v současnosti. Postihuje jedince napříč všemi kontinenty, profesními, sociálními, genderovými, věkovými i náboženskými skupinami, zasáhnout může kohokoliv, kdykoliv a kdekoliv. Vyhoření vzniká z různých příčin, u každého se projevuje jinak, individuálně se liší intenzitou průběhu, počtem fází, které se vždy a u každého člověka nemusí dostavit. Přesto však stále není uznán za oficiální diagnózu.

Teprve v sedmdesátých letech 20. století byl burnout odborně pojmenován a následně i vědecky zkoumán. Tyto psychické stavy definoval a nazval v odborné literatuře Herbert J. Freudenberger. Nový pojem měl původně označení burn-out syndrome, teprve později byl přejmenován na burnout. První stať o problematice vyhoření vydal časopis *Journal of Social Issues* v roce 1974. V následujících desetiletích se zájem o syndrom navýšil.

V české odborné literatuře bylo k tomuto tématu publikováno až do 90. let 20. století velmi málo prací. O burnout se zajímali odborníci specializovaní spíše na psychologii zdraví, psychosomatiku či psychoterapii. I v 21. století je syndrom vyhoření stále aktuálním problémem. V současnosti se píše a vydává mnoho publikací, statí, příspěvků ve sbornících, článků v odborných časopisech i časopisech pro širokou veřejnost. Přibývá prací v oblasti psychologie, pedagogiky a zdravotnictví. Studenti nejrůznějších oborů tvoří kvalifikační práce, ve kterých se vyhořením zabývají. Je snaha problematiku syndromu vyhoření obohatit o nové výzkumy, pohledy a zjištění.

Během svého studia na vysoké škole i vlastního života, který je velmi často a úzce s oblastí školství propojen, opakovaně slýchávám o syndromu vyhoření u učitelů. Dalo by se říci, že všichni o náročnosti učitelské profese vědí, většina o ní vůbec

nepochybuje. Přesto stále není pedagogům poskytováno dostatečné množství nástrojů či variant řešení, pokud je náplň jejich povolání ohrozí na psychickém či fyzickém zdraví.

Cílem této diplomové práce je posoudit míru vyhoření u učitelů v závislosti na stupni školy, vzdělání a délce praxe, ale také vzhledem k pohlaví a věku respondentů.

V jednotlivých kapitolách teoretické části zpracovávám problematiku učitelského povolání, stresu a syndromu vyhoření, v praktické části popisuji a vyhodnocuji vlastní empirické šetření, které jsem prováděla ve vybraných pražských základních školách.

2 Učitel

Protože je má diplomová práce zaměřena na problematiku syndromu vyhoření u učitelů, nejprve se věnuji učitelské profesi z hlediska současných požadavků a souvislosti některých aspektů této specifické profese, které mohou být úzce provázány se vznikem a výskytem syndromu vyhoření.

2.1 Požadavky na učitele základní školy

Veškeré závazné požadavky na učitele včetně učitelů základních škol, jsou definovány v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon).

Sektor školství se řídí dále novelami zákonů, vyhláškami a nařízeními MŠMT, které jsou dostupné ve Sbírce zákonů České republiky, popř. prostřednictvím internetových stránek Ministerstva vnitra ČR v sekci Legislativa a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Profese učitele je specifická především svou interakcí mezi učitelem a žákem. „*Učitelství vyžaduje interdisciplinární znalosti, zvláště pro úroveň základního vzdělávání, které nejvíce ovlivňuje žákův budoucí vývoj hodnot a kognitivní růst*“ (Vašutová, 2002, s. 9). Učitel musí být odborně, výkonově, osobnostně, společensky a motivačně způsobilý (Pařízek, 1988 in Průcha, 2002), ale i teoreticky a prakticky vybavený znalostmi z pedagogických, psychologických, didaktických a oborových věd. Kromě těchto znalostí je ještě nutné, aby ovládal prostředky komunikace, především kultivovaný mluvený projev, byl schopen názorové komparace, reflexe, hodnocení (Dytrtová, Krhutová, 2009). Neméně významné je dodržování etického kodexu učitelské profese. (Vašutová, 2002). V současnosti se ve spojení s výkonem učitelského povolání nejvíce mluví o požadavku naplňování klíčových kompetencí učitele neboli základních pedagogických dovedností. Ty jsou následující:

- *„Plánování a příprava*
- *Realizace vyučovací hodiny*

- *Řízení vyučovací hodiny*
- *Klima třídy*
- *Kázeň*
- *Hodnocení prospěchu žáků*
- *Reflexe a sebehodnocení (evaluace) vlastní práce“ (Kyriacou, 1996, s. 25-26)*

Štěpanovič (2002 in Dytrtová, Krhutová, 2009) tvrdí, že školská praxe i teorie dokazují, že zásadním činitelem v procesu vzdělávání je osobnost učitele a její vliv na žáky. Samotný obsah učiva bez přičinění učitelovy osobnosti by nebyl pro žáka nijak významný, záleží, KDO a JAK učivo předává. Je zdůrazňován pedagogický optimismus učitele, který propagoval již J. A. Komenský.

Samozřejmě bychom mohli přidávat další požadavky na osobnostní charakteristiku učitele a jeho dovednosti, ale toto není hlavním cílem této kapitoly, proto považuji výše uvedený výčet za dostačující.

Vzhledem k tomu, že výzkumnou část své práce realizuji právě na základních školách a zaměřuji se na srovnávání učitelů prvního a druhého stupně především z hlediska náročnosti jejich profese, budu dále řešit charakteristické rozdíly mezi učiteli jednotlivých stupňů základní školy. Základní školství se z hlediska stupňů vzdělání dělí na „první stupeň – nižší základní vzdělávání a druhý stupeň – nižší sekundární vzdělávání“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 244).

2.1.1 Srovnání učitelů 1. a 2. stupně z hlediska náročnosti jejich profese

Protože učitel 1. stupně ZŠ vyučuje své žáky převážný počet předmětů, někdy dokonce všechny, po odborné stránce musí „*zvládnout na určité úrovni obsahovou šíři všech předmětů*“ (Spilková, 1997, s. 63).

Učitel druhého stupně ZŠ je zaměřený na své oborové předměty, což jsou nejčastěji dva, někdy i jen jeden předmět. Tyto předměty sice nezasahují do takové šíře jako oborový rozsah předmětů učitele na prvním stupni, ale učitel druhého stupně musí vyučované předměty obsáhnout ve větší hloubce a odbornosti.

Učitelé prvního stupně tráví se svými žáky mnohem více času než učitelé druhého stupně. Učitel prvního stupně většinou zůstává se žáky i o přestávkách, to na něj klade větší nároky i ve vyučovacím procesu, protože během pauz mezi jednotlivými hodinami je stále vystaven ruchu třídy, požadavkům komunikovat se žáky a nedostatku prostoru pro odpočinek a vlastní regeneraci. Tyto aspekty mají zcela jistě vliv na pracovní výkon.

Učitel druhého stupně může sice odejít ze třídy po skončení vyučovací hodiny, a pokud nemá dozor či jiné povinnosti k okamžitému řešení, může se uchýlit na pár minut do ústraní, např. do kabinetu, kde má alespoň minimální podmínky pro krátký odpočinek, ale ve většině případů, žáci své učitele vyhledávají i o přestávkách mezi vyučováním a řeší s nimi např. administrativní, kázeňské, osobní, výukové a další záležitosti.

Podle mého názoru záleží na každém učiteli, jak si čas pro odpočinek zorganizuje. Existují učitelé, kteří si své „volno“ nenechají za žádnou cenu narušovat, a to, ať učí na prvním stupni ZŠ, nebo na druhém stupni ZŠ. Větší možnosti pro odpočinek ale vidím u učitelů druhého stupně.

Pracovní výkon učitelů také ovlivňuje náročnost samotného učebního procesu. Tyto nároky jsou patrné především v oblasti psychické (Průcha, 2009).

Učitel prvního stupně musí hlídat širší spektrum činností svých žáků, protože teprve tvoří jejich školní, pracovní a učební návyky, pokládá základy k budoucímu vzdělávání (Spilková, 1997).

Učitel druhého stupně především dříve získané učební návyky a znalosti rozvíjí, jeho výukové činnosti směřují více k zvládnutí učiva v teoretické rovině.

Z hlediska plánování výuky učitel prvního stupně má větší možnosti variability práce žáků, může učivo podle potřeb žáků přesouvat v rámci týdenního rozvrhu, spojovat některé hodiny, využívat aktivněji mezipředmětových vztahů. U žáků prvního stupně se snáze odhaduje reakce na požadavky učitele, a proto je plánování výuky pro učitele prvního stupně do určité míry jednodušší.

Z hlediska přípravy musí učitel prvního stupně naplánovat více činností a mít k dispozici širší řadu pomůcek, které při výuce využívá, počítačové technologie využívá

pro výuku především on sám, žáky s těmito technologiemi teprve seznamuje a učí je ovládat.

Učitel druhého stupně musí svou přípravu zvažovat do větší hloubky vzhledem ke znalostem žáků, počítačové technologie využívají více sami žáci, protože žáci na druhém stupni základní školy znalosti z oblasti IT už rozvíjí, jejich základy mají zvládnuté a osvojené.

Z hlediska realizace výuky musí učitel prvního stupně uplatnit větší množství sice kratších, ale pestře řešených aktivit tak, aby udržel především pozornost svých žáků. To je náročné na rozmanitost vhodných výukových metod. Na prvním stupni základní školy se více využívají hrové metody práce [didaktická hra], názorně-demonstrační metody [pozorování, předvádění], praktické metody [laborování, pracovní činnosti různého druhu – výtvarné, grafické, na školním pozemku, v dílnách školy, atd.].

Na druhém stupni ZŠ se více uplatňují metody informačně-receptivní [výklad, vysvětlování, popis] a reproduktivní metody [čtení, psaní, napodobování jazykových modelů, čtení map, rýsování schémat]. Učitel druhého stupně musí klást větší důraz na motivaci žáků, aby tuto věkovou kategorii dětí dostatečně zaujal a získal ke spolupráci, u žáků prvního stupně je pro učitele motivace snazší, ale má kratší dobu trvání než u starších žáků na druhém stupni. Učitel druhého stupně ZŠ může částečně spoléhat na určitou samostatnost svých žáků, na kterou se ale naopak nemůže spoléhat učitel prvního stupně. Jeho žáci potřebují a většinou i vyžadují větší péči a spolupráci s ním. Učitel druhého stupně využívá „*týmového charakteru práce*“ (Spilková, 1997, s. 63) oproti učiteli prvního stupně, který pracuje s dětmi téměř stále sám.

Z hlediska klimatu třídy je snazší práce pro učitele prvního stupně ZŠ. Učitel je zde významnou autoritou, ovlivňuje vztahy mezi žáky i mezi žáky a jím, vytváří klima třídy, do kterého může výrazně zasahovat (Spilková, 1997). Během výuky, o přestávkách i z různých situací [školní výlety, školy v přírodě, přespávání ve škole, atd.] zná žáky a čerpá zkušenosti pro rozvíjení a upevňování klimatu třídy i školy. Společných akcí bývá větší počet většinou právě na prvním stupni.

Učitel druhého stupně svou roli v budování klimatu třídy má těžší, tráví s žáky celkově méně času [především vzhledem ke své aprobaci a třídnictví] a navíc v termínech, které jsou stanoveny předem rozvrhem hodin a nedají se příliš měnit. Významný je i postoj a

ochota žáků třídní klima budovat. Ve věkovém období druhého stupně základní školy žáci společné aktivity zaměřené na budování vztahů a rozvoj emocí spíše odmítají, a proto má i v tomto směru učitel druhého stupně svou činnost ztíženou.

Z hlediska kázně žáků je podle mého názoru opět situace učitele druhého stupně základní školy těžší. Žáci, které učí a vychovává, mohou odmítat jeho autoritu, základní pravidla chování ve třídě a škole, neuznají předložené argumenty a nápady. Z rodin si děti přinášejí pravidla, návyky a způsoby chování, které nemusí být vůbec vhodné a správné. Vztah mezi rodinou žáků a školou už je do jisté míry utvořen. Pokud rodina žáka zaujímá negativní postoj vůči škole a učiteli, je velmi pravděpodobné, že stejné chování bude uplatňovat i žák vůči svým učitelům. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby učitel druhého stupně měl vysoce rozvinuté komunikační dovednosti, díky tomu zvládl vysvětlovat, argumentovat a efektivně předkládat své záměry ohledně výchovy a kázně žáků.

Na prvním stupni základní školy je učitel pro své žáky velkým vzorem. Jeho autoritu většinou přijímají děti výborně a bez výhrad. Rodina žáků se ke škole a učitelům staví více pozitivně, rodiče převážně chtějí s učiteli spolupracovat, nemají negativní zkušenosti se školou a očekávají kladný vývoj vztahů i situací. Kázeňské problémy na tomto stupni základní školy nebývají většinou závažného charakteru. Velmi dobře se uplatní znalosti učitele ze speciální pedagogiky, mají prokazatelnější efekt než při řešení kázeňských problémů na druhém stupni základní školy. Tím, že učitel prvního stupně může více budovat a upevňovat klima třídy, velmi efektivně a do jisté míry snadněji ovlivňuje i kázeň žáků.

Z hlediska hodnocení prospěchu žáků má podle mého názoru snazší roli učitel druhého stupně základní školy. Jeho žáci už jsou převážně prospěchově „nasměrováni“, do jisté míry může učitel druhého stupně své hodnocení vyvozovat od hodnocení z prvního stupně. Vidí, kde žák měl v minulosti problémy. Žáci na druhém stupni základní školy jsou už více samostatní, svůj prospěch výrazněji ovlivní sami.

U žáků prvního stupně je prospěch spíše odrazem součinnosti školy a rodiny. Pokud děti na prvním stupni neprospívají optimálně, příčinou nebývá většinou nedostatečná mentální úroveň žáka, ale nějaký problém v organizaci rodinného prostředí nebo spolupráce rodičů na přípravě žáka do školy. Učitel prvního stupně snáze motivuje

rodiče žáka i žáka samotného ke spolupráci na vylepšení jeho prospěchu. Má také více příležitostí k hodnocení žáků a i více druhů hodnocení se zde využívá v praxi.

Učitel druhého stupně má častěji větší diferencovanost žáků v prospěchu, objevují se velké rozdíly mezi jednotlivými žáky z hlediska úrovně jejich znalostí, ale i vzhledem k individuálním osobním potřebám žáků [děti se specifickými poruchami učení, žáci výrazně nadaní]. Vyšší nároky na diagnostikování nejrůznějších problémů a související tvorba hodnocení především kvalitativní formou – slovní hodnocení se objevuje častěji u učitelů prvního stupně ZŠ, kde se obecně o hodnocení žáků rodiče zajímají více.

2.2 Učitel a syndrom vyhoření

Učitelské povolání je podle odborníků zařazováno mezi pomáhající profese, ve kterých se objevuje vysoká míra stresu a neustálý kontakt mezi učitelem a dalšími osobami, za které je odpovědný (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013). Profesní zátěž učitelů souvisí s pracovním právem, psychologii práce a psychohygienou. Náročnost učitelského povolání spočívá především v enormní psychické zátěži učitelů (Průcha, 2009). Podle Poschkampa (2013) se každodenní zátěž v učitelské profesi příliš nemění.

Učitelé uvádějí jako nejčastější zátěže:

- chybějící podpora kolegů
- vysoký počet vyučovacích hodin týdně
- problémy s disciplínou (žáků)
- chybějící výukové prostředky
- špatný obraz ve společnosti
- nedostatečné pedagogické vzdělání
- obtěžující hluk
- administrativa
- chybějící možnost kariérního postupu
- sociální roztržičnost tříd (Poschkamp, 2013, s. 70)

Čeští učitelé považují za největší zátěž ve svém povolání:

- práce s neprospívajícími žáky
- udržení kázně při vyučování
- udržení pozornosti žáků (Průcha, 2002)

Průcha (2009, s. 402) hovoří o pracovní zátěži učitelů jako o „*komplexu specifických činitelů*.“ Tyto činitele tvoří souhrn „*psychických, fyzických, sociálních, časových a dalších nároků a požadavků kladených na učitele v procesu výkonu povolání nebo v souvislosti s ním*“ (tamtéž).

Nejčastější psychické nároky a požadavky na učitele zahrnují:

- odolnost vůči stresu
- emoční vyrovnanost
- vysoká sebeúcta
- odolnost vůči psychickým poruchám
- permanentní kontrola žáků

Nejčastější fyzické nároky a požadavky na učitele zahrnují:

- vysokou energičnost
- odolnost vůči tělesnému vyčerpání
- výborný fyzický stav
- odolnost vůči nemocem

Nejčastější nároky a požadavky na učitele v sociální oblasti zahrnují:

- výborné komunikační dovednosti
- nadšení pro profesi
- oddělení práce od soukromého života
- umět řešit konfliktní situace
- umět prosadit vlastní názor

- umět pomáhat
- umět se prezentovat jako odborník své profese
- udržování osobního vztahu k žákům
- povinnost sociálního vedení žáků

Nejčastější nároky a požadavky na učitele v kognitivní oblasti zahrnují:

- schopnost vysoké soustředěnosti
- snaha o neustálé sebevzdělávání
- využívání odborných poznatků
- kultivovaný mluvený i písemný projev
- rychlé řešení problémů
- vysoké nároky na myšlení (Hennig, Keller, 1996; Poschkamp, 2013; Průcha, 2009)

Extrémní požadavky a nároky jsou kladeny i na chování a vystupování učitelů. Tato profesní skupina je považována veřejností za určitý vzor nejen pro žáky, ale i pro celou společnost. Zřejmě i z tohoto důvodu se jakékoliv prohřešky proti společenským a zákonným normám u učitelů zvláště sledují. To samozřejmě vyvíjí další tlak, který může na učitele negativně působit.

Překračování zákonných norem je samozřejmě neodpuštělné u jakékoliv profesní skupiny, ale problémy učitelům může způsobit i např. požívání alkoholu na veřejnosti, byť ve volném čase, neuspořádané rodinné vztahy – časté domácí hádky, prezentace na sociálních sítích nevhodným způsobem, atd.

Vašutová (2002, s. 18) uvádí, že „učitelé patří mezi neustále sledovanou a také dost kritizovanou profesní skupinu.“

Učitelé musí kromě odolávání extrémním požadavkům a nárokům současně řešit i další problémy typu:

- nekázeň žáků
- nedostatek času

- nízkou ochotu rodičů spolupracovat se školou
- sociálně-patologické projevy žáků
- ovlivňování hodnotového žebříčku žáků
- nevyhovující platové podmínky

K řešení těchto problémů ovšem platná legislativa neposkytuje učitelům příliš podpory a nástrojů. Z tohoto postoje státních orgánů vyplývá možná frustrace učitelů, kterou mnoho z nich pociťuje jako projev nezájmu státu o problémy současného školství a degradaci učitelské profese (Průcha, 2009).

Ptáček, Raboch, Kebza a kol. (2013) zdůrazňují nedostatečnou prestiž učitelského povolání a špatné pracovní podmínky jako hlavní příčiny syndromu vyhoření. Veřejnost vnímá učitelskou profesi jako povolání s vysokou prestiží, ale samotní učitelé jsou s tímto tvrzením v rozporu, protože se domnívají, že je česká společnost dlouhodobě nedoceňuje, a to především z hlediska finančního ocenění jejich práce.

Platy českých učitelů se za posledních dvacet pět let nijak zvlášť nenavýšovaly. Dokonce se stalo, že se současným zvýšením tarifního platu byl učitelům základních škol navýšen i jejich pracovní úvazek, čímž prakticky k žádnému navýšení finančního ohodnocení nedošlo. Sice dlouhodobě platy učitelů mírně rostou, ale i tak učitelé patří mezi nejhůře placené profese s vysokoškolským vzděláním v ČR. Podle OECD jsou platy českých učitelů dlouhodobě jedny z nejnižších v Evropě.

I z tohoto důvodu zřejmě populace českých učitelů stárne a je výrazně feminizovaná. Uchazeči o studium na vysokých školách mají zájem o pedagogické obory, ale po nástupu do praxe během prvních let značná část absolventů ze školství odchází (Průcha, 2009).

Další hledisko, které ovlivňuje prestiž učitelského povolání, je pocit bezpečí ve školách, který je v posledních letech výrazně narušován. Přibývá útoků nejružnějšího charakteru právě na učitele nejen ze strany žáků, ale i jejich rodičů.

„Rodiče jsou v dnešní době zahlceni prací a nemají mnoho času na svoje děti. Ve snaze dětem toto vynahradiť často reagují útočně až agresivně na vedení školy a učitele. To klade mimořádné nároky na pedagoga po stránce psychické, emocionální, ale i fyzické“ (Matějková, Kelnarová, Blahutková, 12/2012, s. 36).

Pracovní podmínky současných učitelů nejsou nijak ideální a i sami učitelé je převážně hodnotí jako nedostatečné (Průcha, 2002). Pro lepší představu o pracovních podmínkách učitelů níže uvádím přehled podle Průchy (2009, s. 403).

Do vnějších podmínek práce učitele patří:

- legislativní normy
- společenská prestiž
- systém dalšího vzdělávání
- kariérní růst
- míra pravomocí
- výhodné stránky profese
- financování školy
- plat atd.

Do vnitřních podmínek práce učitele patří:

technické parametry

- počet žáků ve třídách
- materiální vybavení školy

personální podmínky

- kvalifikovanost učitelského sboru
- kvalita žáků

sociální podmínky

- vztahy ve sboru
- vztahy k rodičům, k veřejnosti
- klima školy

manažerské předpoklady

- úroveň řízení školy

Vnější podmínky práce sami učitelé mohou ovlivnit jen ve velmi omezené míře. Do vnitřních podmínek práce může učitel zasahovat více. Osobně přispívá ke zvýšení kvalifikovanosti učitelského sboru vlastním sebevzděláváním, může upevňovat vztahy ve sboru, rozvíjet vztahy k rodičům žáků a k veřejnosti, budovat klima školy.

Podle odborníků se kromě osobnostních charakteristik na vzniku syndromu vyhoření výrazně podílí právě pracovní oblast každého jedince. Výrazným faktorem pracovní oblasti, který zásadně ovlivňuje pracovní výkon, jsou podmínky práce. Pokud jsou pracovní podmínky náročné a neposkytují dostatečné zázemí k výkonu pracovních povinností, negativně se to odráží i na samotných pracovnících.

To platí zvláště v sektoru školství. Učitelé jsou pod neustálým psychickým a časovým tlakem. Z důvodu nedostatku financí a materiálního vybavení se nemohou v klidu a kvalitně připravit na výuku, pracovat v odpovídajících podmínkách a předávat své znalosti způsoby a metodami, které jim nejvíce vyhovují. Toto vše vede ke zvýšené únavě a vyčerpání učitelů především po jejich psychické i fyzické stránce a v krajním případě všechny tyto zátěže mohou vyvolat syndrom vyhoření.

Podporu práce českých učitelů osobně hodnotím za nedostatečnou. Pokud srovnáme situaci českých učitelů s učiteli ze zahraničí, máme velké nedostatky ve financování školství obecně. Neefektivně se čerpají různé granty poskytované z EU. V rámci přerozdělování financí ze státního rozpočtu se do konečných institucí školství – škol dostane minimum finančních prostředků.

Jak už jsem uvedla dříve i platové ohodnocení učitelů je také neuspokojivé a stav českého školství z hlediska budoucího vývoje lze považovat za nejistý. Bude třeba získat učitele muže pro pedagogickou profesi a motivovat mladé učitele, aby ze školství neodcházeli.

Z hlediska syndromu vyhoření je nezbytné poskytnout efektivní metody řešení a prevence tohoto jevu. Již na pedagogických fakultách by se studenti v rámci své profesní přípravy měli seznámit s problematikou burnout, znát možnosti, které v řešení vyhoření existují, a naučit se vyhoření efektivně předcházet. Učitelům, kteří již v praxi působí, by měla být pravidelně nabízena účinná podpora a pomoc především formou psychologického poradenství, relaxačních cvičení a dalších opatření.

Za hodné pozornosti považuji přístup Švýcarska a severských zemí Evropy, i když i v těchto zemích situace ohledně vyhoření není také zcela ideální. Některá opatření a preventivní návrhy by bylo jistě vhodné aplikovat do školské praxe u nás.

Hennig, Keller (1996) navrhuji využívat:

- sabbatikl
- vzdělávání učitelů především v oblasti didaktiky a psychologie vztahů
- postupné snižování úvazku učitelům nad 55 let, popř. odejít dříve do důchodu
- zavedení supervizních a případových diskusních skupin učitelů
- omezit kontrolní funkci nadřízených orgánů
- navýšit poradenskou a podpůrnou činnost ve školách
- nechat větší prostor v samostatnosti řízení každé školy
- prostor pro odpočinek a relaxační činnost učitelů
- zavedení psychologů a sociálních pracovníků přímo do škol
- podílení odpovědných orgánů na zvyšování prestiže učitelů

„Specifické a často vysoké nároky své profese učitelé zvládají snáze, jsou-li spokojeni, a ve své práci nacházejí naplnění svých profesionálních očekávání“ (Průcha, 2002, s. 78).
„Společnost stále nepřijala učitelství jako specifickou profesi, která také vyžaduje specifický způsob zacházení, zvláštní režim řízení, ochrany, podpory a péče“ (Urbánek, 2005, s. 186 in Průcha, 2009, s. 401).

3 Stres

Hans Seley, který je autorem pojmu stres, ho označil reakcí organismu na ohrožení, nebezpečí a nepříznivé podmínky (Honzák, 2013). Protože zásadní vliv na vznik a propuknutí syndromu vyhoření má dlouhodobý stres, v úvodu této kapitole se budu zabývat nejprve vztahem mezi zátěžovými situacemi a stresem.

3.1 Stres a zátěžové situace

Vágnerová (2012) tvrdí, že na vzniku stresu se podílejí i zátěžové situace. Současně však stres považuje za konkrétní druh zátěžové situace. Toto uvádí i Jeklová s Reitmayerovou (2006). Osobně považuji zátěžové situace jako termín nadřazený pojmu stres.

3.1.1 Zátěžové situace

Zátěžové situace jsou neobvyklé, popř. zcela nové situace, které kladou na jedince zvýšené někdy až limitní nároky. Tyto nároky jsou uskutečňovány především v oblasti psychické (Bedrnová a kol., 1999).

Jako hlavní příčinu zátěže Bedrnová a kol. (1999, s. 64) uvádí „*poruchu v interakci mezi jedincem a prostředím.*“

Na příčinách zátěže se podle ní podílejí:

- problémoví jedinci [psychopaté]
- specifické okolnosti nebo situace [tlačení v dopravním prostředku]
- exponované profese [vedoucí pracovník i pedagog, lékař, obchodník]

Zátěžové situace „*se projevují změnou prožívání, uvažování i chování*“ (Vágnerová, 2012, s. 48) jedince a lze je rozlišovat vzhledem k „*jejich závažnosti, možnému přínosu, vzniku i možných následků*“ (tamtéž). Vágnerová (2012, s. 48-54) uvádí šest druhů konkrétních zátěžových situací [frustrace, konflikt, stres, trauma, krize, deprivace].

Každá zátěž způsobuje jisté narušení rovnováhy v psychice jedince a může mít různý význam i „*pro vznik a rozvoj psychických poruch*“ (Vágnerová, 2012, s. 48) i vážných

fyzických onemocnění (Bedrnová a kol., 1999). Míra tohoto narušení je závislá především **na intenzitě** zátěže jako takové, ale i **na odolnosti** samotného jedince.

Z hlediska náročnosti rozlišujeme ZÁTĚŽE tří skupin - „*reálná zátěž, mezní (limitní) zátěž, extrémní zátěž*“ (Bedrnová a kol., 1999, s. 57).

„*Obecnou míru odolnosti vůči všem zátěžovým situacím označujeme jako frustrační toleranci*“ (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 12).

Frustrační toleranci jedince ovlivňují:

- vrozené předpoklady
- dosažená vývojová úroveň
- individuální zkušenosti
- celkový aktuální stav jedince

Stock (2011, s. 52) hovoří o resilienci jedince, tedy „*odolnosti či nezdolnosti člověka*.“

Uvádí soubor schopností, kterými **odolní lidé** podle vědeckých výzkumů **disponují**:

- „*úsudek: umění klást věcné otázky a dávat upřímné odpovědi,*
- *nezávislost: právo na vytvoření pevných hranic mezi sebou a ostatními,*
- *vztahy: hledání a udržení blízkých a plnohodnotných vztahů,*
- *kreativita: schopnost vyjádřit frustraci či bolest uměleckými prostředky,*
- *smysl pro humor: umění zasmát se sám sobě a nacházet i ve špatném to dobré,*
- *morálka: schopnost rozlišit dobro a zlo, odhodlání bojovat za tyto hodnoty za každou cenu.*“

Zvládání zátěžových situací

Schopnost zvládnutí zátěžové situace se u každého člověka liší, ovlivnit ji může sám jedinec, a to především postupy, které si vytváří během svého života. Zásadní roli v přípravě na zvládání jakékoliv zátěže hraje výchova jedince a jeho vzdělávání. Dále schopnost zvládání mohou ovlivnit i faktory, které se objeví nečekaně a silně, ale i instituce a subjekty širšího sociálního okolí, které zasahují do života člověka nepřímo (Bedrnová a kol., 1999).

Vliv na zvládání zátěžových situací má to, jak danou situaci zhodnotí jedinec (Hennig, Keller, 1996). Hodnocení situace záleží podle Bedrnové a kol. (1999, s. 58) na:

- individuálních osobních dispozicích [odolnost vůči neuropsychické zátěži]
- způsobu připravenosti jedince pro život
- možnosti setkat se s obdobnou situací

Při hledání vhodných variant řešení zátěže je důležité znát a průběžně rozebírat:

- *„které situace mají charakter limitní až extrémní zátěže;*
- *proč je někteří lidé zvládají a jiní v nich selhávají;*
- *jaká schémata chování se ve zvýšené zátěži objevují;*
- *které symptomy v chování jednotlivců signalizují jejich možné selhání;*
- *jak zátěž predikovat a jakou volit prevenci selhání.“* (Bedrnová a kol., 1999, s. 71)

Pokud dojde k překročení pomyslné hranice míry odolnosti jedince proti zátěžovým situacím, nastane nerovnováha v organismu, především v psychice jedince. Organismus usiluje o návrat do stavu rovnováhy a k tomu využívá **obranných reakcí** [útok, agrese, únik] (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Bedrnová a kol. (1999) v této souvislosti hovoří o vyrovnávacích mechanismech, z nichž každý má tři fáze [1. poplachová reakce – mobilizace sil, 2. aktivní reakce na novou situaci – potřeba poznat a řešit problém [aktivně X pasivně], 3. vyrovnání se se zátěží [zvládnutí, nebo selhání]].

Některé obranné reakce nemusí být zcela uvědomované – např. *„popření, potlačení a vytěsnění, různé druhy fantazií, racionalizace, sublimace, regrese, identifikace, substituce, projekce, rezignace a další“* (Vágnerová, 2004 in Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 12).

Jiné dělení reakcí na prožitou zátěž uvádí Bedrnová a kol. (1999). Podle ní může být reakce na zátěžovou situaci přiměřená, nebo nadměrná. Rozlišuje pouze dva druhy reakcí na prožitou zátěž, a to *„únikové či naopak agresivní reakce“* chování (Bedrnová a kol., 1999, s. 69), které do jisté míry korespondují s obrannými reakcemi podle Vágnerové (2004 in Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 12).

U únikových reakcí Bedrnová a kol. (1999) navíc uvádí retardaci v chování, izolaci, snění, únik do nemoci a fixaci. U agresivní reakce chování navíc uvádí upoutávání pozornosti a egocentrismus, kompenzaci, trestání sebe sama a tzv. vykupování.

Kromě obranných reakcí může jedinec použít **zvládací strategie chování**, které mu umožní zátěžovou situaci vyřešit kladně, tedy jedinec danou situací zvládne. Křivohlavý (1994) hovoří o termínu ADAPTACE. Slovo pochází z latiny a znamená připravit, upravit. V souvislosti se zátěžovými situacemi adaptací Křivohlavý (1994) označuje proces, při kterém se jedinec dobře připraví na to, co ho čeká, nebo jedinec upraví své chování do takové míry, aby zátěžovou situací zvládl. Adaptaci jedinec využívá k řešení situací běžného denního života. Jedná se o situace, které jedinec poměrně dobře zvládá, nejsou to zátěže limitní ani extrémní.

Další zvládací strategií chování je KOUPINK. Koupink s adaptací úzce souvisí. Pochází z anglického slova coping. V překladu tento termín používáme k označení zvládnutí nadlimitní zátěže. Jedná se o zvládnutí zátěže, která na jedince klade nadměrné nároky z hlediska intenzity nebo délky jejího trvání (Křivohlavý, 1994). Stock (2011, s. 53-54) konkrétně uvádí, že *„pod pojmem coping chápeme souhrn všech způsobů chování, které člověk uplatňuje při zvládnutí mimořádně obtížných životních situací.“* Jsou rozlišovány tři druhy copingu [*„strategie orientované na problém, strategie orientované na emoce, neefektivní postupy“* (Stock, 2011, s. 54)].

U koupinku je důležité tzv. hledisko předjímání – anticipace procesů, které vzniklým obtížím předcházely. Jedinec se během těchto procesů připravuje na vznikající zátěž kognitivně, emocionálně a volně. Připravuje si vhodné strategie, zdroje sil, specifické dovednosti, účinně si plánuje aktivity, vyhýbá se některým činitelům, trénuje si určité postupy. Všechna tato opatření mají posílit jedince odolnost a vést ke zvládnutí zátěže (Křivohlavý, 1994).

Z hlediska **odolnosti** jedince má vliv na zvládnutí zátěžových situací jeho duševní rovnováha, neustálý rozvoj vlastních kompetencí, ofenzivní přístup k problémům, otevřenost k výzvám, schopnost poučení se z chyb, vědomí souvztažnosti, pozitivní přístup k životním situacím a hledání řešení (Stock, 2011).

Pokud se **zátěž daří zvládat**, odborníci hovoří o ovládnutí zátěže, která se označuje termínem pocházejícím opět z angličtiny – control. Když dokonce jedinec zátěžovou

situaci zvládne, dosáhne řízení zátěžové situace – managementu. Výsledkem tohoto celého procesu je přizpůsobení – adjustace, popř. vyrovnání – kompenzace.

Naopak **nezvládnání zátěžové situace** se označuje termínem dekompenzace, jde tedy „o rozházení, rozkolísání rovnováhy, rozpadu organizace“ (Křivohlavý, 1994, s. 43), popř. maladaptace. Maladaptace znamená „selhání snah o zvládnutí a přizpůsobení se či přizpůsobení si podmínky, s níž jsme se vyrovnávali“ (tamtéž). Pro celkové nezvládnutí zátěžové situace, se užívá pojmů malcoping nebo miscoping.

Jedinec, který prožitou zátěž zvládl, se vyznačuje vysokou motivovaností a aspirací. Naopak jedinec, který prožitou zátěž nezvládl, má tendenci se podceňovat a stahovat se do ústraní (Bedrnová a kol., 1999).

Z hlediska **schémat chování** při zvýšené zátěži Bedrnová a kol. (1999) zdůrazňuje uplatňování PROAKTIVNÍHO ZPŮSOBU ŽIVOTA, který velmi doporučuje i Hennig, Keller (1996) a Stock (2011).

Níže uvádím **soubor strategií k naplňování proaktivního způsobu života** podle Bedrnové a kol. (1999):

- volit si přiměřené cíle
- stanovit si správné pořadí priorit
- určit si vhodné způsoby, jak těchto cílů a priorit dosáhnout
- vést zdravou životosprávu
- mít efektivní časový plán

Jiné schéma chování spočívá v PLNĚNÍ ŽIVOTNÍ KONCEPCE, ve které se jedinec dostává v průběhu času z postoje závislosti přes nezávislost až do ideálního stavu vzájemnosti. K tomuto plnění životní koncepce vede především vlastní uvědomění jedince, že je vhodné určit si svůj program životní cesty.

Podle Bedrnové a kol. (1999, s. 137) by takový program měl obsahovat jedincovy záměry především v oblastech „fyzického a duševního zdraví [fyzická kondice a duševní vyrovnanost], pracovního [profesního] uplatnění, rodinného a přátelského zázemí, zájmů a koníčků.“

Za další schéma chování lze považovat různé VZORCE CHOVÁNÍ, které se nejčastěji dělí na dva typy chování. Jsou jimi typ chování A a typ chování B. Oba tyto typy chování jsou svými protipóly a za ideální stav je považováno nalezení rovnováhy mezi těmito dvěma extrémy (Stock, 2011).

Stock (2011) se zabývá otázkou, co způsobuje, že někdo je k přetěžování náchylnější, zatímco jiný člověk stejnou zátěž téměř nepocítí. Podle něj to způsobují VNITŘNÍ POHÁNĚCÍ MECHANISMY neboli MOTIVÁTORY, které si každý utváří na základě způsobu výchovy od nejbližšího okolí. Tyto způsoby [rady, příkazy, zákazy] ovlivňují naše vlastní chování a prožívání, protože slouží jako základ pro naše znalosti o světě kolem nás, utváří naši vlastní realitu a my si na jejich základě tvoříme vlastní životní pravidla.

Stock (2011, s. 46-47) čerpal z transakční analýzy a uvádí **pět motivátorů** [„*Bud' silný!, Bud' dokonalý!, Bud' se všemi za dobře!, Bud' rychlý!, Zaber!*“]. Pokud jsou ale tyto vnitřní poháněcí mechanismy dodržovány v extrémní míře, výrazně zvyšují zátěž jedince a mají úzkou souvislost se stresem i syndromem vyhoření. Vnitřní poháněcí mechanismy ale můžeme ovlivňovat, a to prostřednictvím tzv. DOVOLENÍ. Ta fungují jako obranný prostředek proti motivátorům a jejich případné extrémní projevy mírní. Stock (2011, s. 48) uvádí **pět dovolení** [„*Bud' otevřený a mluv o svých přáních!, Jsi skvělý takový, jaký jsi!, Zaměř se sám na sebe!, Nepospíchej!, Zůstaň v klidu!*“].

Jen jedinec, který je nezávislý, ale současně i sociálně uvědomělý a dostatečně zakotvený ve všech vztazích v rámci blízkého i širšího společenského okolí, má vysokou míru pravděpodobnosti, že případnou limitní zátěž úspěšně zvládne (Bedrnová a kol., 1999).

3.1.2 Stres

V dnešní době je termín stres velmi hojně používaný a do jisté míry i zobecněný. Má proto velmi široké spektrum uplatnění, které ale může být i matoucí. Jeden termín má hned několik variant užití. Jako synonyma pro pojem stres je možno se setkat i s termíny napětí, zátěž.

Stresem se označuje reakce organismu, vnější podnět, transakce mezi jedincem a prostředím, ale i „*zátěžová situace nebo stav individua*“ (Nakonečný, 1995 in Vágnerová, 2012, s. 50). Vágnerová (2012) stres uvádí jako jeden z druhů zátěžových

situací. Zároveň ale říká, že stres může být i jeden z důsledků zátěže. Obdobně se vyjadřuje Bedrnová a kol. (1999). Podle ní lze stres vnímat dvojitým způsobem, buď „jako zdroj zátěže, nebo za její negativní projev“ (Mikšík, 1980 in Bedrnová a kol., 1999, s. 64). Vágnerová (2012) upozorňuje, že stres nemá vždy jen negativní význam. Podle délky trvání dělíme stres na akutní a chronický, specifickou kategorií reprezentuje stres prodloužovaný. Z úhlu pohledu, jak moc je stres pro člověka žádoucí, existuje dělení stresu na stres chtěný a nechtěný. Z hlediska situace, při které stres vznikne, máme např. stres při kritické události, stres posttraumatický atd. Pokud bychom se zabývali kritériem prospěšnosti stresu pro lidský organismus, H. Seyle uvádí kategorie eustres a distres. Eustres považuje za druh stresu, který je pro zdraví jedince prospěšný, protože aktivizuje organismus. Distres je naopak považován za škodlivý z důvodu nerovnováhy napětí a uvolnění, kterých je dosahováno stále obtížněji a s prodlužujícími se časovými intervaly (Seyle, 1988 in Hennig, Keller, 1996).

Protože se syndromem vyhoření souvisí především stres působící na jedince dlouhodobě, tedy chronicky, pro potřeby této práce níže uvádím jeho přesnou definici.

„stres chronický angl. CHRONIC STRESS podle B. Čepické (2009) dlouhodobé působení zátěžové situace, která postupně spotřebovává síly, jež organismus ke zvládnutí zátěže potřebuje, a to až k úplnému vyčerpání; za nejčastější příčiny chronického stresu se pokládá dlouhodobá manželská nevěra, pracovní zátěž a nedostatek spánku; jde o proces plíživý, čím déle trvá, tím je dopad horší a stav obnovy obtížnější; dlouhodobé působení stresorů je považováno za příčinu psychosomatických onemocnění a platí, že na stres si nelze zvyknout => syndrom vyhoření, zvládnutí stresu“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 556)

Propojenost stresu a syndromu vyhoření je v dnešní době již jasně prokázána. Stock (2011) uvádí, že stres je příčina a vyhoření důsledek a nelze tyto dva pojmy zaměňovat. Průcha, Veteška (2012, s. 245) dokonce tvrdí, že „všechny hlavní složky syndromu vyhoření vycházejí z chronického stresu.“ I Hennig, Keller (1996, s. 17) považují za hlavní příčinu syndromu vyhoření „dlouhodobě působící stres.“ Podle těchto odborníků „jsou stres a syndrom vyhoření nejen následky individuálních a mezilidských problémů, nýbrž vyplývají také z nedostatků v řízení a struktuře společenských organizací a institucí“ (Hennig, Keller, 1996, s. 34). Při dlouhodobém působení stresu je přetěžován

imunitní a endokrinní systém. Taková míra oslabení organismu jedince může vést až k jeho úplnému zhroucení (Hennig, Keller, 1996).

3.2 Stres - definice termínu

„Obecně lze říci, že jde o stav organismu, který vzniká vzájemným působením vnějších i vnitřních zátěžových vlivů a schopností organismu odolat této zátěži. 1 Existují tři rozdílné teorie: a) stres jako reakce organismu (H. Selye); říká, že stres je nespecifická reakce na jakýkoli škodlivý stimul; fyziologická reakce na škodlivý stimul je vždy stejná a spouští v organismu všeobecný adaptační syndrom; b) stres jako vnější podnět (T. Holmes, R. Rahe); říká, že stres je synonymem pro závažné vnější vlivy, pro „životní události“; životní událost - to je „stres“, který vyžaduje od jedince adaptační úsilí; c) stres jako transakce mezi jedincem a prostředím (R. Lazarus, S. Folkmanová); říká, že stres je označení pro vzájemné působení vnějších a vnitřních vlivů; jde o komplex subjektivních jevů, k nimž patří: kognitivní ohodnocení toho, co jedinec zažívá (buď hrozba či nebezpečí, anebo výzva) a svých vlastních možností situaci zvládnout; jedinec zažívá i stresové emoce, zkouší použít zvládací strategie, přehodnocuje situaci. Jedinec prožívá stres, když požadavky určité situace výrazně zatěžují, nebo dokonce přesahují zdroje daného jedince. 2 Typologie. Stres můžeme dělit podle: a) intenzity (nadměrný, tzv. hyperstres; nízký, zatím zvládnutelný, tzv. hypostres); b) kvality (kladně působící, tzv. eustres; záporně působící, tzv. distres); c) způsobu zvládnání. Lit.: Křivohlavý, J.: Jak zvládat stres. Praha, Avicenum-Grada 1994.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 288)

Pro požadavky mé práce shledávám za nejvhodnější teorii podle H. Selyeho, který stres definuje jako reakci organismu. Pojmem stres označuje charakteristické fyziologické projevy na nejrůznější zátěže (Vágnerová, 2012). Obdobně vnímá stres Hennig, Keller (1996). Selye zdůrazňuje fyziologickou reakci, o které tvrdí, že je vždy stejná. Hennig, Keller (1996) propojuje reakci fyzickou současně s reakcí psychickou. Rozlišují příčiny stresu na vnější a vnitřní, Selye toto neřeší. V jeho teorii se uplatňují všechny škodlivé stimuly bez rozdílu původu.

Křivohlavý (1994, s. 10) shrnuje definice stresu: *„Stresem se obvykle myslí vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.“*

3.3 Příčiny, vznik, příznaky, průběh, důsledky, zvládání a prevence stresu

Stres může vzniknout z nejrůznějších příčin. V souvislosti se stresem odborníci užívají pojem stresory. Označují tak činitele, faktory, vlivy, podmínky, příčiny, hlediska, ale i situace, které ovlivňují vznik stresu. Podle psychologického slovníku je **stresor** „(z angl. *STRESSOR*) činitel vnějšího prostředí, jehož dopad na organismus vyvolá stresovou reakci; mezi nejvýznamnější stresory patří hlad, podvýživa, uvědomovaná bída, hluk, konflikty a traumatické životní události => frustrace, homeostáza, stres“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 556).

Vliv na vznik stresu podle Henniga, Kellera (1996) mají **myšlenkové a pocitové vzorce**, které si každý člověk utváří během svého života [hlavně v dětství], **životní postoj** každého jedince [re-aktivní a pro-aktivní], **způsob myšlení a uvažování** o situacích, které nás během života potkávají a **přesvědčení o smysluplnosti** práce a osobního života. Podle Stocka (2011) ovlivňují vznik stresu náročné podmínky v zaměstnání i soukromém životě, soutěživé pracovní prostředí nebo strach o pozici, ale i způsob našeho chování [vzorce chování typu A a typu B]. Vágnerová (2012) tvrdí, že na vzniku stresu se podílejí i zátěžové situace.

Stres je možno chápat jako vztah mezi dvěma silami [stresory a salutory], které působí protikladně. Pokud převažují salutory [soubor obranných schopností zvládat těžkosti], nebo jsou salutory a stresory v rovnováze, ke stresu nedochází. Stres vzniká, převáží-li stresory [soubor zatěžujících faktorů] (Křivohlavý, 1998).

Symptomy, které stres doprovázejí, jsou více či méně pozorovatelné. Těchto příznaků si nejčastěji povšimne sám jedinec zasažený stresem, protože se ho bezprostředně týkají a ovlivňují ho v nejrůznějších oblastech jeho života. Může ale nastat situace, že symptomy jedinec nezpozoruje, nebo je dokonce popírá. Křivohlavý (1994, s. 29-30) uvádí konkrétní příznaky stresu a dělí je přehledně do jednotlivých kategorií:

- fyziologické příznaky stresu [bušení srdce, nechutenství, problémy v sexuálním životě, ...]
- emocionální příznaky stresu [prudké změny nálady, neschopnost soucítění s druhými lidmi, nadměrné snění, omezení kontaktu s lidmi, ...]

- behaviorální příznaky stresu [nerozhodnost, zhoršená kvalita práce, zvýšená konzumace alkoholických nápojů, zvýšená spotřeba farmak, ...]

Vlivem působení stresorů se člověk dostává do stresové situace. Vágnerová (2012, s. 50, volně podle Atkinsonové a kol., 1995) uvádí charakteristické znaky negativně prožívaných stresových situací: „*pocit neovlivnitelnosti situace, pocit nepředvídatelnosti vzniku stresové situace, pocit nezvládnutelnosti situace, nepříjemný tlak okolností vyžadujících příliš mnoho změn*“

Následují reakce, „*kteřé probíhají ve třech fázích*“ (Rahe, 1995 in Vágnerová, 2012, s. 51):

- aktivace obranných reakcí a uvědomění zátěže - 1. fáze
- hledání účelných strategií - 2. fáze
- rozvoj stresem podmíněných poruch - 3. fáze

Stres vyvolává změnu prožívání především v oblasti emocí. Jako reakce na stres se může objevit „*úzkost, pocity napětí, obavy z nějakého, blíže neurčitého ohrožení, hněv, vztek*“ (Vágnerová, 2012, s. 51). Tyto pocity vedou jedince k obranným psychickým reakcím. Pro stres jsou obranné reakce a postup zvládnání totožné se způsoby zvládnání zátěžových situací, protože stres je považován za jeden z druhů zátěžových situací, popř. za jejich důsledek. Stres může vyvolávat stavy smutku, deprese, apatie i rezignace.

Pokud stres jedinec zvládne, popř. se daná stresová situace změní ve prospěch jedince, dojde k návratu psychických i fyziologických funkcí do normálu (Vágnerová, 2012). Při hledání účinných strategií k řešení stresu je důležité i hledisko odolnosti jedince proti zátěži. Tato odolnost je měřitelná a ovlivnitelná, dá se zvyšovat (Křivohlavý, 1998).

Stresem podmíněné poruchy vznikají vlivem „*selhání obranných reakcí*“ (Vágnerová, 2012, s. 52) a selháním zvládacích strategií. Svým charakterem jsou považovány za „*závažnější a trvalejší*“ (Vágnerová, 2012, s. 52). Jedná se převážně o psychické problémy, které jsou organismem jedince somatizovány. Podle odborníků jsou důsledky stresu: „*ischemická choroba srdeční, hypertenze, vředová nemoc, rakovina*“ (Křivohlavý, 1994, s. 36). U mnohých dalších onemocnění se teprve provázanost se stresem zkoumá (Křivohlavý, 1994).

To, jak jedinec stres a stresové situace zvládne, či nezvládne, slouží současně jako určitá zkušenost pro jeho budoucí řešení a zvládání stresu (Bedrnová a kol., 1999). Odborníci hovoří o pozitivním a negativním zvládání, někdy se uvádí i termín deficitní zvládání stresu (Hennig, Keller, 1996). Za špatný způsob zvládání stresu se považuje užívání alkoholu a psychotropních látek. (Hartl, Hartlová, 2004). Hennig, Keller (1996, s. 30) do deficitních strategií zvládání stresu zahrnují i přejídání se a nedostatek pohybu, dále také „*neefektivní časový plán*.“ Jako pozitivní metodu zvládání stresu lze označit coping [podrobná charakteristika viz. podkapitola Zvládání zátěžových situací]. Účinky stresu lze efektivně snižovat především předcházením stresových situací (Vágnerová, 2012).

Oblast prevence stresu a zvládání stresu jsou velmi úzce propojené. Za všeobecně platná považují v prevenci stresu tři základní východiska, která uvádí Hennig, Keller (1996, s. 39):

- „*snížit počet stresových situací během pracovního dne;*
- *zmírnit emoční vzrušení, které se dostavuje se stresem;*
- *změnit způsob zacházení se stresovými situacemi, které nemohu ovlivnit [například změnou postoje, užíváním relaxačních cvičení atd.].“*

K zachování duševního a fyzického zdraví se doporučuje: dostatečný a kvalitní spánek, zdravá a kvalitní výživa, správné dýchání, dostatek pohybu ve zdravém prostředí, pěstování sportovních aktivit [strečink, izometrická cvičení], hospodaření s časem [rozumný rozvrh práce a povinností, posouzení závažnosti úkolu, omezení časových ztrát, využívání volného času, vytvoření pravidelného denního režimu, ...], nenarušené vztahy v rodině i na pracovišti, sebevýchova [sebepoznání, koncentrace pozornosti, pravidelnost činností, ...], práce s emočním napětím (Míček, 1984).

Další doporučení jsou: změnit myšlenkové a pocitové vzorce, naučit se pracovat s negativními pocity, vyrovnávat se s nároky druhých, zvyšovat si pracovní kvalifikaci, zlepšovat komunikaci a vztahy na pracovišti, udržovat a rozvíjet soukromé vztahy, pozitivně myslet, zaměřit se na budoucnost, plánovitě hospodařit s časem, hledat smysl života, vést zdravý život [strava, pohyb, spánek, pravidelně relaxovat] (Hennig, Keller, 1996).

Bedrnová a kol. (1999) upozorňuje, že „jen“ prevence stresu, nikdy sama o sobě nestačí. Honzák (2013) zdůrazňuje, aby jedinec viděl vždy více řešení daného problému, aktivně udržoval kontrolu nad stresovými situacemi. Využívání terapeutických technik uvádí Průcha, Veteška (2012).

3.4 Stres v učitelském povolání

Učitelství je považováno za povolání, ve kterém nejsou překračovány hygienické limity stanovené platnou legislativou České republiky. Z tohoto důvodu se někdy bagatelizují nepříznivé vlivy, které negativně ovlivňují zdraví učitelů, i přestože výzkumy prováděné u nás nebo v zahraničí dokazují vyšší míru psychické zátěže v učitelské profesi a tato profese je současně považována za vysoce stresující (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013).

Podle výzkumů jsou zdrojem stresu u učitelů především problémoví žáci, žáci se špatným vztahem ke školní práci, konflikty s rodiči žáků, konflikty s kolegy, špatné pracovní a platové podmínky, nízká společenská prestiž, pomalý nebo téměř žádný kariérní postup, časový tlak, rychlé a ne vždy efektivní změny ve vzdělávací politice státu (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Určitá část českých učitelů [hlavně žen učitelek] se cítí ohrožena nadměrnou mírou stresu a psychickou zátěží. Rozdílnosti jsou pozorovatelné vzhledem k pohlaví učitelů, druhu a stupně školy, prostředí školy, délky vykonávaného povolání (Průcha, 2002). Stock (2011) v této souvislosti uvádí prohlášení agentury OSHA, což je Evropská agentura pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci. V roce 2007 vydala tato agentura seznam nejčastějších stresorů pro pracovní oblast:

- *„nejistota pracovních poměrů spojená s nestabilitou na trhu práce, obavy ze ztráty pracovního místa,*
- *rostoucí náchylnost ke stresu v souvislosti s globalizací, např. nejistota a strach způsobené přesouváním pracovních míst do zahraničí,*
- *úbytek jistot v důsledku nových forem pracovních smluv, např. snížení ochrany proti výpovědi, krácení dovolené, více přesčasů, práce na zkrácený úvazek a smlouvy na dobu určitou,*

- *dlouhá pracovní doba a rostoucí intenzita práce (nárůst produktivity a následné „zhuštění“ pracovní náplně),*
- *„zeštíhlení“ společností a outsourcing (rušení pracovních míst a oddělení),*
- *rostoucí emocionální náročnost práce (vyžaduje stále vyšší stupeň sociálních/emocionálních kompetencí; v důsledku sociálních změn se práce s klienty stává náročnější, což potvrzují i pedagogové či sociální pracovníci),*
- *neslučitelnost zaměstnání a soukromého života.“ (Stock, 2011, s. 32)*

Výše citované body doplňuji konkrétními fakty, které se vztahují na oblast současného českého školství, a podle mého názoru mají významný vliv na stres učitelů. Ke každému uvedenému bodu agentury OSHA se níže vyjadřuji.

V České republice je **situace pracovních nabídek** v oblasti školství vyrovnaná a vzhledem k jiným odvětvím na našem trhu práce školství nezaznamenává dlouhodobě vyšší míru nezaměstnanosti. V několika posledních letech stoupá poptávka především po učitelích se specializací na první stupeň základní školy, protože do vzdělávacího procesu nastupují děti tzv. silných populačních ročníků. Mnoho škol musí z tohoto důvodu rozšiřovat počet paralelních tříd, a to s sebou přináší i nová pracovní místa pro více učitelů. Do budoucna se tento trend bude přesouvat do vyšších vzdělávacích stupňů.

V minulých letech se objevovaly případy **pracovních poměrů uzavíraných s učiteli na dobu určitou**, a to i opakovaně, což značnou nejistotu ze ztráty pracovního místa u takto přijímaných zaměstnanců mohlo způsobovat. Zcela jistě takové pracovní-právní vztahy měly vliv na vyšší míru stresové zátěže takto vedených pracovníků.

V oblasti školství jsou **v souvislosti s rozvojem globalizace** kladeny zvýšené nároky na učitele především v neustálém sledování změn ve světovém dění a jejich důsledků. S tím je úzce propojeno i vlastní vzdělávání učitelů v průběhu celé jejich kariéry. Stále častěji se stává, že do vzdělávacích procesů přicházejí žáci ze zahraničí, někdy i velmi vzdáleného, což klade další nároky na učitele, především ve znalosti cizích jazyků, aby mohli komunikovat a efektivně zařadit příchozí žáky do nového vzdělávacího prostředí. Výhodou globalizovaného světa je pro učitele rychlejší a snazší přístup k informacím,

kteře mohou být ve vzdělávacím procesu bohatě využívány. I různé zahraniční stáže a cesty jsou vzhledem k propojení celého světa dostupnější.

Přesun pracovních míst v oblasti školství je téměř nemožný, protože v klasicky chápaném vzdělávacím a výchovném procesu učitelé spolupracují se žáky na základě vztahu vytvořeného osobním kontaktem. Prostřednictvím tohoto vztahu poté aplikují proces vzdělávání a výchovy, který je maximálně účinný opět jen v rámci osobního kontaktu a vztahu. Samozřejmě pokud se i osobní kontakt a vztah přehání, může situace vést k nárůstu stresu u zainteresovaných osob.

Snížená ochrana proti výpovědi a tím i vyšší riziko stresu hrozí především na pracovištích, kde zaměstnanci nemají zřízené odbory. Pokud se ale učitel ocitne v situaci, kdy má pocit neoprávněné výpovědi, může se obrátit na Českomoravský odborový svaz i jako jednotlivec. Zde najde právní podporu a pomoc.

O tom, že učitelé mají **mnoho volna a delší dobu dovolené** než jiné profese, se často vyjadřuje nejen veřejnost, ale i média. Přitom málokdo zjišťuje, že pokud žáci mají prázdniny, učitelé jsou v rámci své profese zavázáni k samostudiu, popř. se účastní školení nebo vykonávají činnosti, které jim nařídí nadřízený – např. péči a údržbu pomůcek pro výuku, úklid kabinetů a podobně. V mnoha firmách mají zaměstnanci dnes již běžně šest týdnů dovolené. Učitelé disponují fakticky jen jedním týdnem dovolené navíc. Ostatní „volno“ pokrývají učitelé dny studijního volna, na které mají nárok ze zákona. V těchto dnech plní učitelé již zmíněné úkoly. Určitou nevýhodou dovolené v učitelské profesi je i to, že v období školního roku si prakticky učitelé volno vybrat nemohou, protože je určeno právě obdobím prázdnin žáků. To vzhledem k individuálním potřebám každého učitele může i zvyšovat míru napětí a stresu, protože potřeba odpočinku je u každého jedince jiná a zvláště v učitelské profesi významná. Učitelské povolání je z hlediska psychické náročnosti specifické, a proto se domnívám, že jakékoliv krácení doby dovolené v této profesi by mělo pouze negativní důsledky pro všechny zúčastněné.

K přesčasovým hodinám v učitelské profesi jsem čerpala informace od Průchy (2009). Ten uvádí výsledky z výzkumných šetření provedených v České republice i zahraničí, ve kterých se ale zkoumala celková profesní časová zátěž učitelů. Ta byla vyhodnocena jako vysoká, pohybovala se *„mezi 44 a 49 hodinami týdně s individuálními rozdíly mezi*

učitelů v celkovém rozsahu i ve struktuře profesních aktivit“ (Průcha, 2009, s. 405). Do profesních aktivit učitelů je zahrnována nejen přímá výuka a aktivity spojené s výukou [přípravy na výuku, opravy a hodnocení výkonů žáků], ale i dozory nad žáky, suplování, pohotovosti, kontakt s rodiči žáků, třídnické práce, účast v soutěžích, správa kabinetů, učeben, knihovny, administrativa, porady a schůze, další vzdělávací aktivity učitelů, mimoškolní a veřejná činnost. Velmi často si ale lidé myslí, že čas, který učitelé věnují své profesi, tvoří jen výuka, opravy a hodnocení, což je zcela mylná úvaha. Pouze jednu třetinu „*faktické pracovní náplně*“ (Průcha, 2002, s. 40) tvoří právě samotné vyučování, další třetinu tohoto času učitelé vynaloží na „*činnosti související s vyučováním*“ (Průcha, 2002, s. 40), tj. přípravy na výuku, opravy a hodnocení výkonů žáků. Poslední třetinu celkové časové náplně učitelů zabírají „*jiné činnosti*“ (Průcha, 2002, s. 40), do kterých jsou zařazovány především mimoškolní aktivity [komunikace a spolupráce s rodiči žáků, osvětová a veřejná činnost]. Tato zjištění předkládá Průcha (2002) a byla vyvozena na základě výsledků výzkumů podle Kurelové (1998); Kurelové, Krejčího a kol. (2000); Urbánka (1999). Průměrná celková týdenní doba pracovních činností českých učitelů na 1. stupni ZŠ byla vypočítána na 45,4 hodin. Na 2. stupni ZŠ učitelé vykazovali průměrně 44,7 hodin. Oba údaje pochází z výzkumu Kurelové, Krejčího a kol. (2000). Urbánek (1999) ve svém výzkumu sloučil obě kategorie učitelů do jedné skupiny a hodnoty této společné skupiny zprůměroval na 45,3 hodin. Průcha (2002) výše uvedené výsledky komparuje ještě s výzkumem Landerta (1999), který zkoumal stejné hledisko u učitelů prvního a druhého stupně ZŠ ve Švýcarsku. Zde byla zjištěna celková průměrná hodnota týdenních pracovních činností učitelů 42 – 45 hodin týdně (Průcha, 2002). Jako **závěr těchto výzkumů** je důležité zjištění, že čeští učitelé vykazují průměrně téměř 3 hodiny přesčasů za týden, což v měsíčním intervalu pracovní doby činí zhruba 12 přesčasových hodin. To znamená, že průměrně český učitel odpracuje fakticky o jeden a půl pracovního dne více každý měsíc a pokud tyto přesčasové dny sečteme za celý školní rok, **čeští učitelé průměrně mají 15 přesčasových pracovních dní**. Průcha (2002) ale upozorňuje, že výsledky těchto výzkumů jsou značně rozporuplné. V šetřeních byly využívány profesiogramy [časové záznamy všech pracovních aktivit učitelů během jednoho týdne], jejichž věrohodnost mohou výrazně zkreslit sami respondenti. **Tento výzkum prokázal i „velké rozdíly v objemu pracovního času učitelů ZŠ“** (Průcha, 2002, s. 40), které „*jsou*

*závislé na délce profesní praxe“ (Průcha, 2002, s. 40). Ve výsledcích tohoto hlediska vyšlo, že „učitelé s nejkratší praxí (do 5 let) mají rozsah pracovního času 42,5 hodin týdně, kdežto učitelé nad 31 let praxe 49,8 hodin týdně“ (Urbánek, 1999 in Průcha, 2002, s. 40). Z těchto hodnot je pozorovatelný delší rozsah pracovního času u starší kategorie učitelů, a to s rozdílem oproti začínajícím učitelům o 7,3 hodin týdně. Vzhledem k tomu, že učitelé starších věkových kategorií věnují tedy své profesi více času, je podle mého názoru i u této kategorie učitelů vyšší riziko stresu, protože např. podle Henniga, Kellera (1996) starší učitelé jsou sice zkušenější, ale zároveň více a rychleji unavitelnější, musí vynaložit ke zvládnání každodenních pracovních povinností více energie a mnohdy se obtížněji soustředí než jejich mladí kolegové. **Závěrem je nutné říci**, že pracovní čas stanovený zákonem a čas, který reálně učitelé povinností v rámci své profese věnují, může být značně rozdílný, což dokládají i výsledky zmíněných výzkumů. Zvláště u některých aprobací jsou rozdíly markantní.*

Další možný stresor třetího bodu podle agentury OSHA je **práce na zkrácený úvazek**. Tento druh práce se v českém školství běžně objevuje. Buď se jedná o vyžádaný pracovní úvazek, nebo okolnosti nedovolí celý úvazek naplnit. Pak bývá zvykem v dostatečném předstihu o této skutečnosti učitele informovat. Většinou chtějí pracovat na zkrácený úvazek učitelky, které mají malé děti, a vzhledem k potřebám vlastní rodiny omezují své pracovní vytížení. Zkrácený pracovní úvazek vyhovuje také učitelům seniorům. Ti chtějí být i v důchodu aktivní, udržovat kontakt s okolním světem, ale vzhledem k pobírání důchodu nemusí ve své profesi působit naplno, a tak je pro ně zkrácený pracovní úvazek ideální variantou přivýdělku v penzi. Zároveň mohou své znalosti a životní zkušenosti předávat mladším generacím. Poslední skupina učitelů, která využívá možnosti zaměstnání na zkrácený úvazek, jsou studenti učitelství, ale výjimkou nejsou ani studenti jiných nepedagogických oborů. Většinou vyučují cizí jazyky, protože v našem školství je kvalifikovaných učitelů na jazykovou výuku stále nedostatek. Navíc tímto způsobem budoucí učitelé získávají i potřebnou praxi.

Již výše jsem zmiňovala **nevýhodné formy pracovních smluv**, které se dříve právě ve školství objevovaly. Někteří učitelé byli opakovaně zaměstnáváni jen na období školního roku, protože v té době neplatilo aktuální znění zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Někteří ředitelé zneužívali tento druh pracovních smluv i déle než deset let s odůvodněním, že museli šetřit

rozpočet „své“ školy, a pedagogy opakovaně propouštěli a přijímali. Těmto praktikám se podařilo zamezit teprve v roce 2015, kdy tehdejší ministr školství PhDr. Marcel Chládek, MBA navrhl znění zákona č. 379/2015 Sb. Tento zákon platí od 12. ledna 2016 a aktualizuje znění zákona č. 563/2004 Sb. V jeho první části v HLAVĚ III, která stanovuje pracovní dobu, přímou pedagogickou činnost a dobu trvání pracovního poměru na dobu určitou pedagogického pracovníka, jsou v § 23a jasně stanoveny podmínky pracovního poměru tohoto druhu. Je tak zaručena zákonná norma, na kterou se pedagogičtí pracovníci mohou odvolávat.

Z hlediska **dlouhé pracovní doby** je na tom učitelská profese podle mého názoru poměrně lépe než jiné obory. Pracovní víkendy a noční směny se v českém školství objevují, jen pokud učitelé vyjedou se žáky na výlet s přenocováním nebo školu v přírodě. Na některých školách jsem v rámci praxe i vlastního zaměstnání zažila, že učitelé chodili zastupovat chybějící vychovatelky do družiny. Pokud by tento režim trval delší období, pracovní doba učitelů by se výrazně prodloužila, což by se jistě negativně projevilo pocitem vyčerpání a únavy takto zatížených učitelů. Pokud by učitel nestíhal vlivem prodloužení pracovní doby svou primární náplň práce, domnívám se, že zvýšené riziko stresu by zde reálně hrozilo. Délka pracovní doby je podle zákoníku práce v učitelské profesi 40 hodin za týden. Učitelé musí být na svém pracovišti po dobu, během které vyučují, mají suplovací pohotovost nebo vykonávají dozor nad žáky. Pokud vedení školy nenařídí svým zaměstnancům přítomnost na pracovišti po celou pracovní dobu, učitelé mohou činnosti související s jejich hlavní náplní práce vykonávat i mimo pracoviště, tedy mimo budovu školy, např. doma.

Co se týká **rostoucí intenzity práce**, učitelé upozorňují, že je značná. V přesně daném časovém úseku musí zvládnout předat svým žákům co nejvíce učiva. To do značné míry ještě komplikují sami žáci, popř. rodiny žáků svou neochotou spolupracovat s učiteli. Dále je pozorovatelná **extrémní administrativní zátěž učitelů**, která neustále narůstá. Změny, hodnocení, rozhodnutí, materiály pro pedagogicko-psychologickou poradnu a další spolupracující pracoviště i žádosti nejrůznějšího druhu musí učitelé zaznamenávat a archivovat. Ve školách se dnes běžně komunikuje i elektronicky, což může být podle mého názoru další zdroj administrativní zátěže učitelů. Když učitelé vyučují nebo vykonávají dozor nad žáky, nemohou současně vyřizovat pracovní korespondenci.

Z hlediska „zeštíhlení“ a rušení pracovních míst a oddělení se v našem školství uplatňuje systém, ve kterém konkrétní pracovník vykonává i více funkcí současně. Např. učitel kromě výuky svého oboru zastává většinou funkci třídního učitele, ale může být současně i výchovným poradcem, preventistou patologických jevů, zástupcem ředitele i ředitelem samotným. K některým z těchto funkcí musí splňovat odbornou způsobilost, kterou získá dostudováním konkrétního oboru nebo specializace.

Rušení pracovních míst a oddělení v oblasti školství bylo prováděno především po roce 1989 v mateřských školách a následně v průběhu devadesátých let minulého století i ve školách základních vlivem úbytku žáků. Hlavně na vesnicích a v menších městech docházelo k rušení i celých škol, protože vlivem hospodářských změn se mladé rodiny s dětmi stěhovaly do větších měst.

Z hlediska **rostoucí emocionální náročnosti práce** je profese učitele ukázkovým příkladem. Učitelé musí prokazovat stále větší zdatnost v emocionální i sociální rovině své osobnosti, osvojovat si dovednosti, kterými tuto zdatnost posílí a kompenzují náročnost povolání. V současnosti jsou podle mého názoru učitelé značně přetěžováni především množstvím pracovních povinností, nadměrnou administrativou a nevyhovujícími vztahy v rámci školy i celé společnosti. To má za následek nedostatek pocíťované radosti z učitelského povolání, pocity sklíčenosti, bezmocnosti, neklidu a nervozity, nedostatečného uznání a ocenění.

Neslučitelnost zaměstnání a soukromého života je podle mého názoru v učitelské profesi zanedbatelné hledisko. Učitelé mají volné dny shodně s vlastními dětmi, což není běžné v jiných povoláních. Dále učitelé standardně nepracují ve směnném provozu ani nejsou v zaměstnání přítomni v noci. I pravidelná pracovní doba a volné víkendy potvrzují slučitelnost této profese se soukromým životem pedagogů. Pokud nadřazení učitelů dovolí svým zaměstnancům plnění povinností souvisejících s výukou mimo jejich pracoviště, podpoří učitele dalším časem navíc, který mohou strávit s vlastní rodinou.

4 Syndrom vyhoření

Přístupy odborníků k problematice burnout se liší. Podstatu tohoto jevu vystihují všichni, ale každý odborník klade důraz na jiný úhel pohledu. Někteří zkoumají syndrom vyhoření více v teoretické rovině, jiní vycházejí z výsledků aplikovaných výzkumů, další pak burnout rozebírají a dokládají na kazuistikách lidí, které tento syndrom postihl. V neposlední řadě např. Anselm Grün v souvislosti se syndromem vyhoření využívá a propojuje poznatky z oblasti náboženství (křesťanství) a psychologie. Pro zkrácení pojmu syndrom vyhoření využívám někdy zkratky SV, převzala jsem ji z publikace Ptáčka, Rabocha, Kebzy a kol. (2013).

4.1 Syndrom vyhoření – definice termínu

Termín, kterým autoři publikací a odborníci označují syndrom vyhoření, se liší ve smyslu variability názvu. Někteří využívají název pocházející z angličtiny, který jsem i já zaznamenala v podobách: burn-out syndrom (Hartl, Hartlová, 2004; Mílek, 4/2007b), burnout syndrom (Hartl, Hartlová, 2010), burn-out, burnout (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013) i burnout efekt (Hennig, Keller, 1996; Průcha, Walterová, Mareš, 2013). V českém jazyce je používán název syndrom vyhoření, někdy je zkracován „jen“ na vyhoření. Lze nalézt i označení syndrom vypálení či syndrom vyprahlosti (Hartl, Hartlová, 2004). Různé podoby tohoto termínu však vždy vymezují tentýž syndrom.

Průcha, Veteška (2012, s. 245) definují syndrom vyhoření takto:

„Ztráta profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí. Výsledek procesu, v němž lidé velice zaujatí určitým úkolem nebo ideou ztrácejí své nadšení. Jedná se o psychický stav emočního vyčerpání. Nejčastěji se projevuje u lidí působících v pomáhajících profesích a jedinců, kteří jsou v častém kontaktu s lidmi. Syndrom vyhoření je tvořen řadou symptomů především v oblasti psychické, ale i sociální, fyzické a zdravotní. Všechny hlavní složky syndromu vyhoření vycházejí z chronického stresu. Samotné vyhoření je výsledkem dlouhodobého a pozvolného procesu, který má několik fází. Mezi hlavní příznaky patří únava, nespokojenost, pokles výkonu, úzkost, poruchy spánku, tělesné potíže, poruchy paměti, neschopnost soustředit se a deprese.

→ *duševní hygiena, hygiena duševní práce, stres“*

Hartl, Hartlová (2004, s. 586) uvádějí:

„syndrom vyhoření (burn-out syndrome) ztráta profesionálního zájmu n. osobního zaujetí u příslušníka někt. z pomáhajících profesí; nejčastěji spojeno se ztrátou činnosti a poslání; projevuje se pocity zklamání, hořkosti při hodnocení minulosti; postižený ztrácí zájem o svou práci, spokojuje se s každodenním stereotypem, rutinou, nevidí důvod pro další sebevzdělávání a osobní růst; snaží se pouze přežít, nemít problémy; jde o stav konečný, ačkoliv vývoj je plíživý, a tím nebezpečný; vývoj lze rozdělit do předchorobí: jedinec by chtěl pracovat co nejlépe, touží po úspěchu, ale ten nepřichází; následují tři stádia; symptomy prvního stádia: nic nestihá, stále v časové nouzi, jeho práce začíná ztrácet systém; symptomy druhého stádia: výskyt běžných symptomů neurózy provázený pocitem, že pořád musí něco dělat, výsledkem je chaos; symptomy třetího stádia: pocit, že „musí“, se ztrácí a obrací ve vzdor, že „nemusí“ nic, kolegové jej obtěžují už jen svojí přítomností, pryč jsou zbytky zájmu, nadšení, zůstala jen únava a zklamání; obranou proti vyhoření je víra ve smysl poslání a vědomí potřebnosti i toho, že je vždy možné nalézt něco, na co se lze těšit, že je vždy možný další rozvoj; pomáhá též duš. hygiena, relaxace; zvláště rychle k němu může dojít u personálu na jednotkách intenzivní péče a v zařízeních typu hospic, kde už neexistuje naděje na vyléčení a je pocíťována jen malá gratifikace z práce

syndrom vypálení → syndrom vyhoření

syndrom vyprahlosti → syndrom vyhoření“

První citace je podle mého názoru srozumitelnější svým rozsahem i jasným výčtem oblastí, do kterých symptomy syndromu vyhoření zasahují. Důležitá je zmínka o chronickém stresu. Ten je považován za hlavní příčinu vyhoření. Přehledné a jasné je také uvedení nejčastějších příznaků, podle kterých se dá velmi rychle a snadno orientovat v problematice burnout.

Ve druhé citaci oceňuji uvedení anglického názvu jevu. Oproti první definici je výčet projevů více popisný. Hartl, Hartlová (2004) zmiňují předchorobí jako stádium, které předchází samotnému vyhoření, a definují syndrom vyhoření jako stav konečný. Pohlíží na něj jako na stav, ne jako na proces, procesem označují vývoj syndromu. Rozepisují jednotlivé symptomy tří stádií vyhoření. Na rozdíl od Průchy a Vetešky (2012) zmiňují Hartl, Hartlová (2004) možnost obrany pomocí dodržování pravidel duševní hygieny a

relaxačních technik. V závěru definice od Hartla a Hartlové (2004) ještě najdeme synonymní názvy syndromu vyhoření, které se někdy užívají pro označení stejného jevu.

Vyhledala jsem ještě definici z Velkého psychologického slovníku, kterou uvádím níže. Je také od autorů Hartla a Hartlové, ale rok vydání publikace je novější (2010). Zajímalo mě, zda se tyto dvě definice mezi sebou nějak výrazně liší. Uvedenou charakteristiku syndromu hodnotím jako výborně popsanou, přestože je stručnější než původní verze. Orientaci v textu usnadňuje přehledné rozdělení na dva odstavce. Vývoj jednotlivých fází vyhoření najdeme až ve druhé části definice. Objevuje se zde navíc pojem supervize, který se v posledních letech začíná hojně používat jak v odborné literatuře, tak i v praxi. Ve slovníku z roku 2004 supervizi nenajdeme. Synonymní názvy pro vyhoření zůstaly uvedené i v této novější publikaci.

*„**syndrom vyhoření** BURNOUT SYNDROME syndrom, který se projevuje po letech terénní, emočně vyčerpávající práce ztrátou profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí a týká se zejména tzv. pomáhajících profesí; spojen se ztrátou činnosti a poslání, s pocity zklamání, hořkosti; ztráta zájmu o práci, nastupuje každodenní stereotyp, rutina, snaha přežít a nemít problémy; obranou proti vyhoření je víra ve smysl poslání, vědomí potřebnosti i toho, že je vždy možný další rozvoj; pomáhá duševní hygiena, relaxace, supervize*

*

Vývoj lze rozdělit do předchorobí: jedinec by chtěl pracovat co nejlépe, touží po úspěchu, ten ale nepřichází. Následují tři stadia: 1. nic nestíhá, stále v časové nouzi, práce začíná ztrácet systém; 2. výskyt běžných příznaků neurózy provázený pocitem, že pořád musí něco dělat, výsledkem je chaos; 3. pocit, že „musí“, se ztrácí a obrací se ve vzdor: „nemusí nic“, kolegové jej obtěžují už jen svojí přítomností, zmizely zbytky zájmu, nadšení, zůstala jen únava a zklamání.

syndrom vypálení → syndrom vyhoření

syndrom vyprahlosti → syndrom vyhoření“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 575)

Protože má práce je zaměřena na vyhoření u učitelů, uvádím ještě definici syndromu vyhoření podle Pedagogického slovníku. Opět jsem hledala zásadní rozdíly v celkové struktuře definice, jiný způsob pojetí syndromu vyhoření, ale i nové poznatky v tomto směru a nová hesla či termíny specifické pro oblast školství.

„burnout efekt Z angl., vyhoření, vypálení. Vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, učitelé, zdravotní sestry). Značný podíl na tomto jevu mají stres, časová náročnost povolání, administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci, apod. Prevencí je osvojení si technik předcházení a snižování stresu, plánování a management času, oddělení práce a osobního života, snaha o profesionální růst, sabatiklu apod. Lit.: Křivohlavý, J.: Jak neztratit nadšení. Praha, Grada 1998.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 31)

V Pedagogickém slovníku nenajdeme syndrom vyhoření pod českým názvem, musíme vyhledávat termín burnout efekt pocházející z angličtiny. Slovo „efekt“ je dále přeloženo jako jev. Autoři Průcha, Walterová, Mareš (2013) vůbec neřeší, zda definují proces či stav. Jasně a přesně jsou zde vypsány možnosti prevence vyhoření. Objevuje se pojem sabatikl, který u definic z ostatních slovníků chybí. Oceňuji odkaz na odbornou publikaci od prof. J. Křivohlavého.

Domnívám se, že definici z Pedagogického slovníku je nejbližší ta, již uvádí Průcha, Veteška (2012) ve slovníku Andragogickém. Podle mého názoru to může být do jisté míry způsobeno tím, že jeden z autorů se podílel na obou publikacích. Přesto rozdíly u těchto definic jsou.

Pokud srovnáváme obě definice, termín syndrom vyhoření se lépe vyhledává v Andragogickém slovníku, kde je uveden pod českým názvem, zatímco slovník Pedagogický pracuje s označením v angličtině. Odlišné je také pojetí syndromu vyhoření. V Pedagogickém slovníku je na vyhoření nahlíženo jako na jev, zatímco v Andragogickém slovníku vyhoření autoři definují jako stav. Oblast prevence je řešena v Andragogickém slovníku jen okrajově odkazem na hesla *duševní hygiena, hygiena duševní práce, stres*. Za zdařilejší považuji zpracování prevence vyhoření v Pedagogickém slovníku. Zde jsou podrobně vypsány různé techniky, které lze využít při předcházení syndromu. V Andragogickém slovníku najdeme větší spektrum možných příznaků vyhoření, ale neobjevují se žádné nové pojmy k problematice vyhoření ani odborná literatura. Obě definice zmiňují ohroženost pracovníků pomáhajících profesí a významný vliv stresu.

Volnější definice syndromu vyhoření z odborné literatury uvádím dále.

„Syndrom vyhoření je dnes obecně známý jev. Je to stav extrémního vyčerpání, vnitřní distance, silného poklesu výkonnosti a různých psychosomatických obtíží“ (Kallwass, 2007, s. 9).

„Syndrom vyhoření je dlouhotrvající stav vyčerpání, lékaři označovaný deprese z vyčerpání“ (Grün, 2014, s. 17).

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

„Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav ohlašuje celá řada symptomů: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně a tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života. Vyhoření není většinou důsledkem izolovaných traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání“ (Pines, 1985, s. 13 in Hennig, Keller, 1996, s. 17).

„Burnout je konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entuziasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly)“ (Freudenberger in Křivohlavý, 1998, s. 49).

„...stavy celkového, především pak psychického vyčerpání, jež se projevuje v oblasti poznávacích funkcí, motivace i emocí a jež zasahuje a ovlivňuje postoje, názory, ale i výkonnost a následně celé vzorce především profesionálního chování a jednání osob, u nichž došlo k iniciaci proměnných, ovlivňujících vznik a rozvoj tohoto syndromu. Tyto stavy se označují jako syndrom vyhoření, vypálení, též vyhaslosti, tj. vyčerpání [„burnout syndrome“]“ (Kebza, Šolcová, 2003, s. 3).

I ve výše vybraných definicích je možné nalézt rozdíl v pohledu odborníků na syndrom vyhoření jako na jev, stav, nebo proces. Kallwass (2007) popisuje jev, ve kterém se patologické projevy objevují hlavně v tělesné a emocionální rovině. U Poschkampa (2013) jsou kromě dvou rovin, které uvádí Kallwass (2007) také výrazně zmiňovány problémy zasahující hlavně sociální rovinu jedince. Poschkamp (2013) označuje vyhoření jako proces. Pines (1985 in Hennig, Keller, 1996) definuje vyhoření jako duševní stav, zmiňuje výskyt u lidí, kteří pracují s jinými lidmi, symptomy provázející

burnout zasahují všechny čtyři roviny osobnosti jedince. Izolované traumatické zážitky podle Pines (1985) ve většině případů nevedou k syndromu vyhoření. Freudenberger (in Křivohlavý, 1998) považuje vyhoření za konečné stádium procesu, při kterém došlo k přetížení hlavně v oblasti duševní a emocionální. Kebza, Šolcová (2003) nahlíží na burnout jako na stav, v tomto se shodují s Pines (1985). I postižení všech čtyř rovin osobnosti člověka uvádějí tito odborníci obdobně.

Podle mého názoru ale nejpřehledněji uvádí definice syndromu vyhoření Prof. PhDr. Jaro Křivohlavý, CSc. (1998), který se zabývá i přístupem vědy k jevu burnout. Poukazuje na dělení definic vyhoření do dvou skupin.

- Do první skupiny řadí **popisné definice** syndromu vyhoření (Edelwich a Richelson, Cary Cherniss a Henrich Freudenberger).
- Do druhé skupiny zařazuje **definice, které systematicky a přesněji ujasňují** burnout (Agnes Pines s Elliottem Aronsonem a Christina Maslach s Jacksonem).

Společnými znaky definic vyhoření podle Křivohlavého (1998, s. 50-51) jsou:

„1. ...řada negativních emocionálních příznaků – charakteristických např. pro stav emocionálního vyčerpání, únavy, deprese atp.

2. Důraz je kladen na příznaky a chování lidí více než na fyzické (tělesné) příznaky burnout.

3. Burnout je uváděn vždy v souvislosti s výkonem určitého povolání.

4. Příznaky burnout se vyskytují u jinak psychicky zcela zdravých lidí, tj. nejde o psychologicky nenormální osobnosti (psychopaty).

5. Snížená výkonnost (nižší efektivita práce) při burnout souvisí úzce s negativními postoji a z nich vyplývajícím chováním a ne s nižší kompetencí či z nižších pracovních schopností a dovedností.“

Obdobné shrnutí, které uvádí Křivohlavý (1998), se mi podařilo v novější verzi najít u Ptáčka, Rabocha, Kebzy a kol. (2013, s. 26). Tito autoři ho nazývají výčtem shod v pojetí syndromu vyhoření.

Definic syndromu vyhoření najdeme velké množství. Každá definice je trochu jinak formulovaná. Někdy je to způsobeno pouze kvalitou překladu u definic ze zahraniční

literatury, jindy vývojem celého zkoumání syndromu vyhoření, když navazuje následující generace odborníků na své předchůdce a již jednou formulovanou definici upraví, např. na základě nových poznatků v oboru. Z mnou vybraných autorů klade každý důraz na jiná hlediska, liší se výskytem odborných výrazů (některé jsou poměrně nového data a s mezinárodním názvem – supervize, sabatiki). Přestože se odborníci burnout syndromem zabývají více jak čtyřicet let, faktem zůstává, že se do současné doby neshodli na jediné platné definici vyhoření. Potvrzuje to i následující citace: „*Záhy po objevení fenoménu vyhoření vzniklo mnoho pokusů o objasnění, řada definic a popisů symptomů. Jednotná definice vyhoření však dodnes neexistuje*“ (Poschkamp, 2013, s. 10).

4.2 Syndrom vyhoření – historie

Pojem celkového vyčerpání byl znám už v době před naším letopočtem. S jevem burnout se můžeme setkat již v bibli v knize nazvané Kazatel. O ztrátě životní energie vypráví příběh proroka Eliáše. Ze starého Řecka je známa pověst o Sysifovi (Křivohlavý, 1998).

V novodobé historii najdeme příběhy vyhoření z badatelského, válečného, civilního i uměleckého prostředí. Např. v roce 1961 britský romanopisec Graham Greene použil pojem burn-out v románu *A Burn-out Case* (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013).

Až do 70. let 20. století tyto psychické stavy nebyly jednotně pojmenovány. První člověk, který syndrom vyhoření definoval a nazval v odborné literatuře, byl Herbert J. Freudenberger. Nový pojem měl původně označení burn-out syndrome, teprve později byl přejmenován na burnout. Freudenberger o problematice vyhoření napsal stať, kterou v roce 1974 vydal časopis *Journal of Social Issues*. O šest let později, tedy v roce 1980, byla publikována Freudenbergerova kniha s názvem *Burn-out: the high cost of high achievement* (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013).

V rozmezí let 1974 až 1983 bylo v anglické psychologické literatuře uveřejněno kolem 1500 odborných pojednání, článků a knih, které se vztahovaly k jevu burnout. Tento seznam publikací vydal americký psycholog Faerber. Do roku 1990 přibýlo dalších 1500

odborných prací o této problematice, které shromáždili psychologové Kleiber a Enzman (Křivohlavý, 1998).

„V české odborné literatuře bylo k tomuto tématu publikováno dosud velmi málo prací. Problém byl většinou pouze okrajově zmiňován v publikacích autorů, zabývajících se psychologií zdraví, psychosomatikou či psychoterapií, nebyl však systematicky zpracován, a tak s výjimkou orientačního článku H. Haškovcové z roku 1994 v časopise „Sestra“ je – v kontrastu s obsáhlou produkcí anglosaské provenience – jedinou monotematickou prací kniha J. Křivohlavého „Jak neztratit nadšení“ z roku 1998“ (Kebza, Šolcová, 2003, s. 7).

„V roce 1998 vydal Státní zdravotní ústav poprvé příručku o syndromu vyhoření pro odbornou i širokou veřejnost“ (Kebza, Šolcová, 2003, s. 3).

„Přibývá však utěšeně domácích časopisecky publikovaných prací v oblasti psychologie, pedagogiky a zdravotnictví, kde jsou problémy související se syndromem vyhoření velmi aktuální, objevují se četné bakalářské a diplomové práce, zabývající se tímto problémem a přibývá odborných setkání, konferencí a seminářů, jež se syndromem vyhoření zabývají“ (Kebza, Šolcová, 2003, s. 7).

Zájem odborníků o syndrom vyhoření pokračuje i v 21. století. V zahraniční odborné literatuře úspěšně publikují např. A. Kallwass, Stock, Poschkamp, F. Minirth, I. Maroon. V České republice se tématu a problematice vyhoření hojně věnují R. Honzák, J. Křivohlavý, V. Kebza, I. Šolcová, R. Ptáček, J. Raboch a další.

4.2.1 Herbert J. Freudenberger

H. J. Freudenberger se narodil roku 1926 v Německu ve Frankfurtu nad Mohanem. Rodiče ho před válkou poslali k příbuzným do Ameriky, kde neprožil příliš šťastné dospívání. I přes všechny tyto útrapy vystudoval při zaměstnání vyšší střední školu a následně dvě univerzity. Byl žákem Abrahama Maslowa. Doktorát z psychologie získal na New York University, psychoanalytický výcvik absolvoval v Národní psychologické psychoanalytické společnosti. Provozoval klinickou praxi na Manhattanu, věnoval se i vědecké práci. V obou oblastech své působnosti dosáhl velkého úspěchu a získal řadu odborných ocenění. V šedesátých letech založil polikliniku v Harlemu, kde mohli

bezplatně vyhledat pomoc mladiství narkomani, lidé bez domova i lidé s nejrůznějšími osobními problémy. Po vlastní zkušenosti, kdy Freudenberger osobně syndrom vyhoření prožil a dokázal se z něj sám vyléčit, se burnout syndromu věnoval i v rámci své profesionální kariéry. Objevil mnoho důležitých a významných poznatků, které využívají a rozvíjejí jeho pokračovatelé dodnes. Freudenberger pracoval velmi angažovaně po celý zbytek svého života, jeho okolí ho považovalo za workholika, ale syndrom vyhoření se u něj už nikdy neprojevil (Honzák, 2013).

4.3 Je syndrom vyhoření nemoc?

Vzhledem k tomu, v jaké šíři může syndrom vyhoření člověka postihnout, by se na první pohled mohlo zdát, že burnout musí být klasifikován jako nemoc.

„Mezinárodní klasifikace nemocí přiřazuje syndromu vyhoření kód ICD 10, kategorie Z 73.0. s názvem Problémy spojené s obtížemi v uspořádání života“ (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 22). Kallwass (2007, s. 9) uvádí, že syndrom vyhoření „oficiálně však dosud není nemoc“. „Obraz této závažné psychické i fyzické poruchy lze jen stěží vymezit“ (tamtéž, s. 60). „Vyhoření je zařazeno do doplňkové kategorie diagnóz a není tedy klasifikováno jako nemoc“ (Stock, 2011, s. 14). „WHO řadí syndrom vyhoření pod kód Z73.0, kde uvádí faktory ovlivňující zdravotní stav a konzumaci zdravotních služeb“ (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013, s. 15).

Velmi důležitý je fakt, že chybí systém pojmů a rozřazení symptomů do kategorií, podle kterých by se dal syndrom vyhoření klasifikovat jako nemoc. Nemoc musí mít jasně stanovená pravidla. U oficiálně uznávaných a klasifikovaných nemocí lze jasně určit příčiny, projevy i reakce, které jsou vždy organického původu, a je možné je jasně vysvětlit. U syndromu vyhoření tomu tak není, nebo lze etiologii a patogenezi doložit jen částečně, a proto je vyhoření v současnosti definováno nejčastěji jako proces, stav, ale i psychopatologický syndrom (Poschkamp, 2013). *„Celá řada poruch a chorob je vysvětlována jako selhání obranných mechanismů (biologických nebo psychosociálních), k němuž došlo za určitých okolností“ (Vágnerová, 2012, s. 43).*

Ptáček, Raboch, Kebza a kol. (2013) popisují diagnostiku vyhoření takto: *„Burnout syndrom (syndrom vyhoření) není diagnóza. MKN – 10 (Mezinárodní klasifikace*

nemoci), ani DSM – V (Diagnostický a statistický manuál duševních poruch vydávaný Americkou psychiatrickou společností) vydaný v květnu roku 2013, samostatnou diagnostickou kategorií tohoto druhu nezná. MKN – 10 nicméně mezi „Z“ kódy, tedy faktory ovlivňujícími zdravotní stav, uvádí kategorii Z 73.0 - „vyhasnutí (vyhoření)“, který je definován jako „stav životního vyčerpání“.

Americký diagnostický manuál obsahuje kapitolu o podmínkách, které mohou mít klinický význam. V podkapitole označené kódem V 62.29 a s názvem **Jiné problémy se vztahem k zaměstnání** jsou uvedena hesla jako: „změna zaměstnání, strach ze ztráty zaměstnání, stres v práci, nespokojenost s pracovištěm, nejistoty spojené s výběrem profesionální kariéry, atd.“ (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013, s. 15). „Syndrom vyhoření ovšem není nemoc. Nejedná se o žádné psychiatrické onemocnění, podobně jako není nemocí „krize středního věku“ nebo „syndrom prázdného hnízda“. Syndrom vyhoření ovšem může vést k psychiatrickému onemocnění, stejně jako může vytvořit půdu pro jiná onemocnění“ (Mílek, 4/2007a, s. 19).

Jedinými dvěma státy, které stanovily syndrom vyhoření jako oficiální nemoc, jsou Švédsko a Nizozemí, a to bez ohledu na uznání syndromu vyhoření jako právoplatné diagnózy podle mezinárodních klasifikačních norem (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013). Problematika burnout je celosvětový a celospolečenský jev. Hlavní hledisko, které lze jednoznačně sledovat, jsou náklady na léčbu lidí zasažených syndromem vyhoření. Ekonomické zatížení spojené s nárůstem případů burnout řeší také Rakousko, Finsko, USA (Poschkamp, 2013).

Můj názor je, že uznání syndromu vyhoření jako oficiální diagnózy by mohlo vést k celkovému zlepšení situace po stránce zdravotnické i po stránce ekonomické. Pokud by lidé postižení vyhořením mohli být diagnostikováni právoplatným onemocněním, měli by tím možnost odborného léčení od prvních projevů syndromu. To by zřejmě vedlo ke zkrácení jejich doby léčby, nižšímu čerpání nemocenské, následně pak i k rychlejšímu návratu do pracovního procesu a aktivnímu způsobu života. Zamezilo by se tak předčasným odchodům ze zaměstnání či do důchodu, a tím by byly ušetřeny značné finanční prostředky, jejichž část nebo celek, by se mohly investovat do oblasti prevence, která riziko vzniku syndromu vyhoření dlouhodobě aktivně snižuje.

4.4 Onemocnění uváděná v souvislosti se syndromem vyhoření

I když syndrom vyhoření není podle Mezinárodní klasifikace nemocí [ICD] Světové zdravotnické organizace [WHO] oficiální diagnózou, odborníci se shodují, že vyhoření může vést k rozvoji jiných onemocnění psychiatrického charakteru (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013). Příznaky podobné vyhoření má totiž jedinec zasažený stresem, depresí, sekundární traumatizací nebo neurastenii (Poschkamp, 2013). „*Jistou podobu lze konstatovat i u některých neuróz, tvořících vlastně jakýsi přechod mezi normou a vážnějšími poruchami psychotického typu*“ (Kebza, Šolcová, 2003). Ptáček, Raboch, Kebza a kol. (2013) doporučují využití ještě dalších psychologických metod [diagnosticky vedený rozhovor, anamnestický dotazník, pozorování a projektivní metody] při určování syndromu vyhoření.

Velká část příznaků vyhoření se překrývá se symptomy jiných psychiatrických onemocnění či psychologických poruch. Ideální je spolupracovat s odborníky, kteří se burnout a onemocněními podobného charakteru zabývají. Jedná se především o specializované psychiatry a psychoterapeuty (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013). Mílek (4/2007b) klade hlavní důraz na vyloučení tělesných onemocnění typu: porucha imunity, hormonální poruchy, infekční nemoc, ale i zhoubná a další onemocnění. Tyto diagnózy lze poměrně snadno potvrdit, nebo vyloučit pomocí základních či specializovaných laboratorních vyšetření již u obvodního lékaře.

4.5 Koho syndrom vyhoření postihuje

Po prvních letech zkoumání se vědci domnívali, že vyhoření je problém týkající se pouze osob zaměstnaných v pomáhajících profesích [lékaři, zdravotní sestry, učitelé, policisté] (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013). Tato prvotní zjištění zmiňují ve svých pracích i další odborníci: Kallwass (2009); Mílek (4/2007b); Průcha a Veteška (2012); Minirth, Meier, Hawkins a Flournoy (2011); Poschkamp (2013), kteří ale zohledňují i řady provedených odborných studií a poznatky novějšího data.

Do skupiny „ohrožených“ profesí tak byli ještě zahrnuti poradci (Průcha, Walterová, Mareš, 2013), sociální pracovníci, pečovatelky, psychologové (Kopřiva, 2013), kazatelé a terapeuti (Minirth, Meier, Hawkins a Flournoy, 2011).

Prokázalo se, že burnout postihuje i advokáty, pojišťovací agenty, poštovní úředníky, u kterých se předpokládalo ohrožení vyhořením za méně pravděpodobné (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013).

V posledních letech lze sledovat nejen výskyt syndromu vyhoření, ale i jeho narůstající četnost. Burnout není specifikem pro určitou oblast světa, objevuje se téměř na všech kontinentech planety a je vyšší u mladých jedinců. Trápí stále více studentů, byl dokonce objeven i mezi vrcholovými sportovci. Ti přitom nemají statut klasického zaměstnance (Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013). Burnout může postihnout ale i ženy a muže v domácnosti, samoživitelky a samoživitele, pracovníky, kteří vykonávají zaměstnání na částečný úvazek (Poschkamp, 2013).

Jedinci, které nejčastěji postihne syndrom vyhoření, se snaží být dokonalí, vždy perfektně připravení a pracovat na nejvyšší a nejlepší možnou úroveň svých schopností, možností i sil. Bývají charakterizováni: „*empatií, sensitivitou, obětavostí, idealismem, zaměřeností na druhé, úzkostí, pedantstvím, entuziasmem, tendencí výrazně až přehnaně se identifikovat s druhými atp.*“ (Kebza, Šolcová, 2003, s. 18). Okolím jsou shledáváni jako idealisti. Jsou extrémně nároční na sebe i druhé (Minirth, Meier, Hawkins a Flournoy, 2011), ochotni a schopni vykonávat práci bez dostatečného finančního a společenského ohodnocení i materiálního zázemí, nahlízejí na své povolání jako na poslání (Kopřiva, 2013). To potvrzuje i Hennig, Keller (1996) a Poschkamp (2013).

Kebza, Šolcová (2003, s. 8) uvádějí konkrétní přehled profesí, které považují za rizikové z hlediska vzniku syndromu vyhoření:

- „*lékaři (zvláště klinici, z nich zvl. lékaři v oborech onkologie, chirurgie, JIP, LDN, psychiatrie, gynekologie, rizikové obory pediatrie atd.)*
- *zdravotní sestry*
- *další zdravotničtí pracovníci (ošetřovatelky, laborantky, technici apod.)*
- *psychologové a psychoterapeuti*
- *sociální pracovníci a pracovnice ve všech oborech*
- *učitelé na všech stupních škol*

- *pracovníci pošt všeho druhu, zvl. pracovníci u přepážek a poštovní doručovatelé*
- *dispečeri a dispečerky (záchranné služby, dopravy atd.)*
- *policisté, především v přímém výkonu služby, kriminalisté a členové posádek motorizovaných hlídek*
- *právníci, zvl. pak advokáti*
- *pracovníci věznic (dozorci, ale i další zaměstnanci)*
- *profesionální funkcionáři (v oblasti státní správy, ale i v oblasti sportu či umění), politici, manažeri*
- *poradci a informátoři*
- *úředníci v bankách a úřadech, orgánech státní správy*
- *za určitých okolností (především podle celkové prestiže státu, jeho postavení z hlediska mezinárodního srovnání, prosperity, stavu ekonomiky) příslušníci ozbrojených sil (armáda, letectvo)*
- *duchovní a řádové sestry*
- *někdy se burnout syndrom projevuje i u nezaměstnanecých kategorií, vždy však u osob, které jsou v jakémkoli kontaktu s druhými lidmi, jsou závislé na jejich hodnocení a mohou být vystaveny působení chronického stresu – např. u výkonných (špičkových) umělců, sportovců, ale také u osob samostatně výdělečně činných (dealeři, prodejci, pojišťovací a reklamní agenti atd.).“*

Podobně přehledné rozřazení uvádí Křivohlavý (1998, s. 23-24), liší se pořadím ohrožených profesí a výjimečně konkrétní skupinou.

Ohrožené skupiny pracovníků, které NEUVÁDÍ Kebza se Šolcovou (2003), ale Křivohlavý (1998, s. 23-24):

- *„lékaři na oddělení nefrologie*
- *lékaři poskytující neonatální péči*

- *zubní lékaři*
- *zdravotní personál – např. dentisti (zubní laboranti)*
- *žurnalisté*
- *duchovní – kněží, faráři, kazatelé*
- *právníci, zvl. tzv. „obhájci chudých“*
- *vyjednavatelé*
- *pracovníci exekutivy“*

„*Syndrom vyhoření však není příznačný pouze pro svět práce, nýbrž také pro mezilidské vztahy, partnerství, společenství, spolek, obec*“ (Grün, 2014, s. 15).

Podle mého názoru je důležité zjištění, že syndrom vyhoření nepostihuje jen lidi zaměstnané v tzv. „pomáhajících profesích“. Vyskytuje se stále hojněji a mnohem více u mladých jedinců. Předpoklad, že vyhoření postihne spíše pracovníky vyššího věku, odborníci vyvrátili. Roli nehraje ani geografická poloha. Zásadní je znát osobnostní charakteristiku ohroženého jedince, protože osoby, u kterých vyhoření propukne, vykazují typické vlastnosti a způsoby chování.

4.6 Příčiny syndromu vyhoření

Pokud bychom chtěli nahlížet na příčiny syndromu vyhoření systematicky a více strukturovaně, odborníci je rozdělují nejčastěji na osobnostní, organizační a společenské příčiny (Mílek, 4/2007b). Někdy se lze setkat s označením vnější a vnitřní příčiny (Křivohlavý, 1998; Stock, 2011).

Původně se odborníci domnívali, že hlavní příčina vyhoření spočívá v práci pro druhé lidi (Kebza, Šolcová, 2003), tedy, že se jedná o „*profese zatížené rizikem rozvíjení osobních vztahů s klienty*“ (Těthalová, 9/2012, s. 20). K rozvoji těchto osobních vztahů dochází především u profesních skupin, které odborníci souhrnně nazývají pomáhající profese (Kopřiva, 2013).

Nyní je za nejvýznamnější příčinu syndromu vyhoření označován dlouhodobě a téměř neustále působící chronický stres (Hennig, Keller, 1996; Kebza, Šolcová, 2003;

Kallwass, 2007; Mílek, 4/2007b; Minirth a kol., 2011; Stock, 2011; Průcha, Veteška, 2012; Průcha, Walterová, Mareš, 2013; Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013; Poschkamp, 2013; Kopřiva, 2013). „Časovou náročnost povolání a administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci“ považují Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 31) za neméně důležité. Také „trvalý a nekompromisně prosazovaný požadavek na vysoký, nekolísající výkon, který je pokládán za standard, s malou, či žádnou možností úlevy, odchylek, vysazení, a se závažnými důsledky v případě chyb a omylů“ (Kebza, Šolcová, 2003, s. 9) nelze vnímat pozitivně.

Stock (2011) uvádí zvýšenou pracovní zátěž, trvalé působení rušivých vlivů, nedostatek samostatnosti a neustálou kontrolu, bezohlednost kolegů a nespravedlnost nadřízených, nesoulad mezi hodnotovým systémem pracovníka a firmy jako skupinu rizikových faktorů v zaměstnání. Kebza se Šolcovou (2003) a Mílek (4/2007b) přidávají k příčinám burnout v pracovní sféře i rychlé životní tempo, rostoucí nároky především v oblasti ekonomické a sociální, konzumně zaměřenou společnost a delší období produktivního věku. Těthalová (9/2012) poukazuje ještě na nedostatečnou kompetentnost některých pracovníků k výkonu dané profese, např. nedostatečným vzděláním. Poschkamp (2013) vidí možnou příčinu vyhoření i v nekvalitní organizaci práce jednotlivce. Křivohlavý (1998, s. 43) se z hlediska příčin burnout zaměřuje na to, zda si lidé na pracovišti vyjadřují úctu, či neúctu v mluveném projevu i chování. Podle něj „míra evalvace a devalvace v sociální komunikaci na daném pracovišti“ ovlivňuje psychické vyčerpání člověka, jehož míra je pro burnout velmi významná.

Osobnostní příčiny burnout řeší především Hennig, Keller (1996), Stock (2011) a Poschkamp (2013). Poschkamp (2013) zahrnuje do osobnostních znaků jedince ohroženého vyhořením perfekcionismus, špatné zvládnání případného neúspěchu, pevný hodnotový a normový systém, který jedinec nedokáže přizpůsobovat v závislosti na vnějších okolnostech. Podle Poschkampa (2013) je vnitřní a vnější systém hodnot zásadní pro vývoj osobnosti každého jedince. Tvrdí, že pokud se tyto dva hodnotové systémy dostávají příliš brzy a často do rozporu, vznikají v osobnosti jedince tzv. minitraumata. Ta především v dětství narušují vyrovnaný emocionální vývoj, a tak mají velký vliv na to, zda dotyčný člověk bude náchylnější k vyhoření v dospělosti. Stock (2011) uvádí rizikové osobnostní faktory, které vedou k příčinám vyhoření. Jsou to určité vzorce chování [typ chování A, typ chování B] za doprovodu vnějších stresových

faktorů, dále vnitřní poháněcí mechanismy [což jsou motivátory dané většinou výchovou - postoje, zásady], neschopnost vnímat smysluplnost života a životních situací, nízká odolnost [především v oblasti psychické a fyzické] a schopnost zvládat zátěž a krizové situace.

Podle mého názoru osobnostní rizikové faktory úzce souvisí s rizikovými faktory v zaměstnání.

4.7 Příznaky syndromu vyhoření

Je popsáno zhruba 130 různých projevů duševního i tělesného charakteru. Protože je ale každý člověk jiný, u každého se i příznaky syndromu projeví odlišně. Některé symptomy vyhoření se u někoho vůbec neprojeví, další se vyskytnou v abnormální intenzitě a mohou se lišit i délkou trvání. „*Je to dlouhý seznam – od bolestí hlavy a nespavosti až po ztrátu motivace*“ (Kallwass, 2007, s. 60). Mílek (4/2007a, s. 19) zdůrazňuje, že „*hlavním příznakem syndromu vyhoření je únava.*“ Existují skupiny symptomů i symptomy samotné, které jsou ale svým charakterem protichůdné. U někoho se např. projevuje agrese, jiný jedinec upadá do apatie. Symptomatická škála projevů vyhoření je extrémně široká. Zřejmě i z tohoto důvodu se vědci dosud na jednotných symptomech neshodli (Poschkamp, 2013).

Křivohlavý (1998, s. 51) příznaky burnout dělí na dvě skupiny – subjektivní příznaky a objektivní příznaky.

Mezi subjektivní příznaky zahrnuje:

- *„mimořádně velkou únavu*
- *snížené sebe-cenění a sebe-hodnocení*
- *špatné soustředění pozornosti*
- *problémy snadného podráždění (iritability)*
- *problémy negativismu*
- *celou řadu příznaků stresového stavu při absenci organického onemocnění“*

Mezi objektivní příznaky zahrnuje:

- „*dlouhodobě trvající sníženou výkonnost*“

Pokud jsou výše uvedené příznaky zapříčiněny psychiatrickým onemocněním, nekompetentností, rodinnými problémy nebo únavou z monotónnosti práce, Křivohlavý (1998) je vylučuje z příznaků charakteristických pro burnout.

Průcha, Veteška (2012) uvádějí mezi příznaky syndromu vyhoření mimo výše zmíněných: poruchy spánku, poruchy paměti, tělesné potíže, nespokojenost, úzkost, depresi.

Hartl, Hartlová (2004) zmiňují jako nejčastější příznaky syndromu vyhoření ztrátu čínorodosti, poslání, které doprovázejí pocity hořkosti a zklamání. Jediněc negativně hodnotí svou minulost. Vyhýbá se komplikovaným situacím, pokouší se zvládnout holou existenci a každodenní život. Jednání a chování v pracovní sféře vykazuje rysy rutiny a stereotypu, neochotu a odmítání vlastního rozvoje dalším vzděláváním. Snadno pozorovatelný je nezájem o zaměstnání. Vlastní invence není prioritní (Hartl, Hartlová, 2010).

Průcha, Walterová, Mareš (2013) za stěžejní příznaky vyhoření považují „*vyčerpání fyzických a psychických sil, ztrátu zájmu o práci, erozi profesionálních postojů*“ (2013, s. 31). Vyčerpání jedince po stránce fyzické i psychické potvrzuje i Mertin (9/2014).

Sirotková (4/2007, s. 9) jako příznaky burnout uvádí: „*únavu a pokles výkonu, nespokojenost, neschopnost prožít radost, neschopnost uvolnit se, deprese a úzkosti, poruchy paměti a soustředění, poruchy spánku, tělesné obtíže (trávicího traktu, dýchací soustavy, sexuality, kardiovaskulárního aparátu), tendence k návyku na psychoaktivní látky (alkohol, tabák, ...), snížení sebedůvěry a potíže v mezilidských vztazích.*“ Dále říká, že člověk, u kterého propuká syndrom vyhoření, mění negativně i své chování, především k nejbližšímu okolí, tedy rodině. Ztrácí sebedůvěru, a proto bývá podrážděný, neobjektivní, nedaří se mu cokoliv z těchto jevů měnit, obviňuje ze všech problémů druhé.

Podle Grüna (2014, s. 12) se „*Fenomén syndromu vyhoření projevuje nejen narůstající slabostí, ztrátou motivace a nechtutí, ale často také depesemi.*“

Za nejpřehlednější a nejpodrobnější rozdělení příznaků syndromu vyhoření považují to, které uvádí Ptáček, Raboch, Kebza a kol. (2013, s. 27-28):

„Na úrovni psychické:

- *dominuje pocit, že dlouhé a namáhavé úsilí o něco již trvá nadměrně dlouho a efektivita tohoto snažení je v porovnání s vynaloženou námahou nepatrná;*
- *výrazný je pocit celkového, především duševního vyčerpání; dominuje emoční exhausce, vyčerpání v oblasti kognitivní spolu s výrazným poklesem až ztrátou motivace;*
- *únava je popisována dosti expresivně („mám toho po krk“, „jsem už úplně na dně“, „jsem k smrti unaven“, „cítím se jako vyždímaný“), což je v rozporu s celkovým utlumením a oploštěním emocionality;*
- *dochází k utlumení celkové aktivity, ale zvláště k redukci spontaneity, kreativity, iniciativy a invence;*
- *převažuje depresivní ladění, pocity smutku, frustrace, bezvýchodnosti a beznaděje, tíživě je prožívána marnost vynaloženého úsilí a jeho bezsmyslnost;*
- *objevuje se přesvědčení o vlastní postradatelnosti až bezcennosti, jež někdy hraničí až s mikromanickými bludy;*
- *objevují se projevy negativismu, cynismu a hostility ve vztahu k osobám, jež jsou součástí profesionální práce s lidmi (pacientům, klientům, zákazníkům), a jejich vnímání jako objektů (dehumanizovaná percepce);*
- *pokles až naprostá ztráta zájmu o témata související s profesí, často též negativní hodnocení instituce, v níž byla profese až dosud vykonávána;*
- *sebelítost, intenzivní prožitek nedostatku uznání;*
- *iritabilita, někdy též (selektivní) interpersonální senzitivita a vztahovačnost;*
- *redukce činnosti na rutinní postupy, užívání stereotypních frází a klišé.*

Na úrovni fyzické:

- *stav celkové únavy organismu, apatie, ochablost;*
- *rychlá unavitelnost, dostavující se po krátkých etapách relativního zotavení;*
- *vegetativní obtíže: bolesti u srdce, změny srdeční frekvence, zažívací obtíže, dýchací obtíže a poruchy (nemožnost se dostatečně nadechnout, „lapání po dechu“ atd.);*
- *bolesti hlavy, často nespecifikované;*
- *poruchy krevního tlaku;*
- *poruchy spánku;*
- *přetrvávající celková tenze;*
- *zvýšené riziko vzniku závislostí všeho druhu.*

Na úrovni sociálních vztahů:

- *celkový útlum sociability, nezájem o hodnocení ze strany druhých osob;*
- *výrazná tendence redukovat kontakt s klienty, často i s kolegy a všemi osobami, majícími vztah k profesi;*
- *zjevná nechuť k vykonávané profesi a všemu, co s ní souvisí (plán či harmonogram práce, zpracování výsledků, dohoda nových či náhradních termínů);*
- *nízká empatie (projevuje se často či téměř vždy u osob z původně vysokou empatií);*
- *sociálně deficitní konkrétně-operální styl myšlení;*
- *postupné narůstání konfliktů (většinou však nikoli v důsledku jejich aktivního vyvolávání, ale spíše v důsledku nezájmu, lhostejnosti a „sociální apatie“ ve vztahu k okolí).“*

4.8 Průběh syndromu vyhoření

Průběh syndromu vyhoření odborníci dělí do jednotlivých částí, které označují termíny fáze nebo stádia. Vývoj tohoto syndromu je pomalý, plíživý, ale o to více nebezpečný (Hartl, Hartlová, 2004). Tito odborníci jako jediní uvádí stádium PŘEDCHOROBÍ, které se vyznačuje vysokou pracovní angažovaností, nadšením pro práci a touhou po úspěchu. Toužebně očekávaný úspěch se ale nedostaví a toto zklamání vede k třem stádiím, která jsou už označována za proces syndromu vyhoření.

Rychlost vyhoření je u každého jedince individuální (Honzák, 2013). Odborníci se v počtu fází syndromu vyhoření značně liší. Někteří uvádějí pouze tři stádia např. Kallwass (2009); Hartl, Hartlová (2004); Hartl, Hartlová (2010), jiní jako Edelwich a Brodský (in Stock, 2011) popisují čtyři fáze, Hennig, Keller (1996) rozdělují burnout do pěti fází, nejsložitější model vyhoření má až dvanáct stádií (Freudenberger in Honzák, 2013); Poschkamp (2013). Všechny fáze vyhoření nemusí vždy následovat za sebou a nemusí se projevit všechny (Honzák, 2013).

Nejméně obsáhlý model vyhoření podle Kallwass (2009):

1. fáze: prohlubující se vyčerpanost
2. fáze: znecitlivění a zlhostejnění
3. fáze: stažení se do ústraní

Nejobsáhlejší model průběhu syndromu vyhoření o 12 stádiích podle Freudenbergera (in Poschkamp, 2013, s. 37):

Stádium 1: Nutkání prosadit se

Stádium 2: Intenzivní nasazení

Stádium 3: Drobné zanedbávání vlastních potřeb

Stádium 4: Potlačení konfliktů a potřeb

Stádium 5: Nová interpretace hodnot

Stádium 6: Intenzivní popírání vyskytujících se problémů

Stádium 7: Stažení se

Stádium 8: Pozorovatelné změny chování

Stádium 9: Depersonalizace / ztráta citu pro vlastní osobnost

Stádium 10: Vnitřní prázdnota

Stádium 11: Deprese

Stádium 12: Úplné vyčerpání z vyhoření

Protože je má práce zaměřena na výzkum v učitelské profesi, vybrala jsem dále rozdělení stádií syndromu vyhoření podle Henniga, Kellera (1996), kteří se specializují ve výzkumu burnout na učitele.

*„1. **Nadšení:** Učitel má vysoké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky.*

*2. **Stagnace:** Ideály se nedaří realizovat, mění se jejich zaměření; požadavky žáků, rodičů a vedení školy začínají učitele pomalu obtěžovat.*

*3. **Frustrace:** Učitel vnímá žáky negativně, na kázeňské problémy častěji reaguje donucovacími prostředky. Škola pro něj představuje velké zklamání.*

*4. **Apatie:** Mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství. Učitel dělá jen to nejnnutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýmkoli aktivitám.*

*5. **Syndrom vyhoření:** Je dosaženo stádia úplného vyhoření.“ (Hennig, Keller, 1996, s. 17)*

Podle mého názoru největší přínos pro rozfázování syndromu vyhoření má Christina Maslachová, která je žačkou a pokračovatelkou Herberta J. Freudenbergera. Zaměřila se na výzkum příznaků vyhoření, které rozdělila do tří okruhů [1. tělesné a psychické vyčerpání, 2. ztráta uspokojení a potěšení z práce, 3. odcizení - depersonalizace]. Zkoumala vliv tzv. nesprávných postupů jedince, pozornost věnovala i sociálnímu a pracovnímu prostředí člověka. Vytvořila vlastní dotazník, ve kterém klade důraz na oblast odcizení. Právě projevy deperzonalizace považuje za zásadní hledisko pro burnout.

Maslachová uvádí čtyři stádia syndromu vyhoření:

*„1. **Idealistické nadšení a přetěžování***

*2. **Emocionální a fyzické vyčerpání***

*3. **Dehumanizace (napadání) druhých lidí jako obrany před vyhořením***

4. Stavění se proti všem a proti všemu a objevení se syndromu burnout v celé jeho pestrosti“ (Honzák, 2013, s. 35)

4.9 Řešení syndromu vyhoření

Základní podmínkou pro řešení syndromu vyhoření je uvědomění si a přiznání, že člověk dospěl až do stavu úplného vyčerpání (Kallwass, 2009). Pokud se ze stavu vyhoření chce dostat, musí jedinec sám nebo jeho okolí začít hledat účinné prostředky k řešení vzniklé situace. Existuje celá řada **odborných publikací a internetových zdrojů** zaměřující se na problematiku SV. Ve většině případů je ale jedinec zasažen burnout syndromem do takové míry, že on sám, ani jeho okolí nedokáže tento problém zvládnout bez **odborné pomoci**. „*Plně rozvinutý syndrom vyhoření vyžaduje pomoc psychiatra a psychoterapeuta* (Mílek, 4/2007b, s. 18). Psychiatrické vyšetření vyloučí psychiatrické poruchy, poté se zvažují další kroky léčby. Vzhledem k tomu, že syndrom vyhoření není ani psychiatrická, ani psychická porucha, jedinec se dostane do péče psychologa, popř. psychoterapeuta (Bedrnová a kol., 1999).

Psychoterapeut se zaměřuje na léčbu pomocí rozborů všech problémů, které jedince ovlivňují [problémy v rodině, na pracovišti, v osobnosti jedince, v partnerských vztazích]. Učí člověka, zasaženého syndromem, dovednostem, které vedou k lepšímu zvládnutí vyhoření. Psychoterapeut společně s „nemocným“ usiluje o úplné uzdravení prostřednictvím změn v návycích, myšlení i chování. Cílem terapie je celková změna jedincova přístupu k životu.

Hennig, Keller (1996) vidí zásadní hledisko řešení syndromu vyhoření v hledání a nalezení **smyslu vlastní existence**. Křivohlavý (1998) doporučuje řešit vyhoření získáním **rovnováhy mezi stresory a salutory**. Honzák (2013) považuje za účinné řešení soustředit se na **tělesné potřeby** jedince. Podle Grüna (2014) je řešením vyhoření **vytvoření „obrazů“**, jimiž označuje představy, které si jedinec vytvoří sám, nebo jsou mu vštěpovány od dětství v jeho nejbližším okolí i později v širším okruhu v rámci celé společnosti a působí na člověka v různé intenzitě. Křivohlavý (1998) i Grün (2014) doporučují tzv. flow, tedy **stav plynutí**. Flow dosáhneme, pokud se soustředíme na prováděnou činnost a oddáme se jí. Csikszentmihalyi (in Grün, 2014, s. 141) dodává, že u každé činnosti se musí dbát i na změnu. Vše nejde dělat do nekonečna a nekonečně

dlouhou dobu. Důležitý je i rytmus vykonávané práce. Pokud se činnosti pravidelně mění, je člověk tvořivější. Jestliže flow ovládáme, jsme schopni činit významné změny, soustředit se na řešení problémů svých i okolí.

Kopřiva (2013) zdůrazňuje **vztah k vlastnímu tělu**. Především zvládat emočně, ale i fyzicky náročné činnosti. Jedinec se musí naučit vnímat své potřeby a pracovat s nimi. Požadavky z vnějšího okolí má plnit právě s ohledem k sobě samému, aby člověka jeho povolání bavilo a naplňovalo, ale nevyčerpávalo a nepřetěžovalo. Tento vztah je zásadní pro všechny pomáhající profese, tedy i učitele.

Obecné doporučení je, aby se člověk, který pocítuje změny ve své náladě, chování, jednání i vztazích, nebál svěřit a sám sobě přiznal, že se něco děje. Cesta k pozitivním změnám je pak mnohem rychlejší a jedinec není zdaleka tak zasažen, jako když vznikající problémy přehlíží.

V současné době **existují nejrůznější pracoviště**, odborné poradny, výcvikové kurzy, specializovaní psychologové, psychoterapeuté i psychiatři. Ti všichni se o syndrom vyhoření zajímají a neustále proškolují, aby mohli nabídnout různé metody a přístupy v řešení burnout, ze kterých si může každý člověk vybrat a nakombinovat pomoc, která mu nejvíce vyhovuje.

Odborníci zdůrazňují, že ať se vyhoření může zdát nepřekonatelné, vždy je potřeba vědět, že zlepšení nastane. Jedinec musí hledat něco, k čemu se upne, na co se bude těšit a toto něco se stane zdrojem jeho nové energie (Hartl, Hartlová, 2004). Pro každého člověka je zdroj energie jiný, a proto se nesmí přestat hledat.

Poschkamp (2013, s. 84) doporučuje *„povinnou a opakující se psychoedukaci v sociálních profesích, která informuje o příčinách a účincích a učí řešení a pomoci“*

4.10 Prevence syndromu vyhoření

Do oblasti prevence syndromu vyhoření odborníci zahrnují opatření, která mají jedince ochránit před samotným propuknutím burnout, popř. zamezit opakované recidivě po již prožitém celkovém vyčerpání.

Neexistuje jen jediné správné řešení prevence vyhoření. Všechna doporučená opatření nelze uskutečnit okamžitě, jednoduše a bez vlastního přičinění. Prevence

syndromu vyhoření je dlouhodobý proces, který v některých případech vyžaduje zapojení odborníků z řad psychologů a psychoterapeutů. Preventivní opatření bývají nejčastěji uplatňována na třech úrovních [organizační, osobní a vztahové], musí být prováděna současně ve všech těchto rovinách, jinak hrozí propuknutí nebo opětovný návrat syndromu. (Poschkamp, 2013).

Preventivní opatření na organizační úrovni:

- uznat, že nějaký problém vůbec existuje
- humanizace pracovních podmínek
- podpora a vzdělávání i vedoucích pracovníků v problematice burnout

Preventivní opatření na osobní úrovni:

- mít realistická očekávání
- nechtít vždy a vše kontrolovat
- využívat „*salutogenetický pohled na věc*“ (Poschkamp, 2013, s. 88)
- vyhovovat přednostně vlastním potřebám
- být nejlepším přítelem sám sobě
- naslouchat vlastnímu tělu
- rozvíjet a využívat představy a imaginaci
- snažit se poradit sobě samému, jako bychom radili nejlepšímu příteli
- vnímat psychosomatické potíže a včas je řešit
- hlídat, co nás pohání - ne všechno, co se od nás očekává, musíme splnit
- uvědomovat si, že nikdo není nenahraditelný
- umět nepřebírat povinnosti za druhé a velké množství vlastních úkolů předat na další osoby – umět delegovat práci
- naučit se vyčkávat ve vlastních reakcích, nejprve problém a reakci promyslet, teprve poté jednat
- udržovat odstup od nátlaku povinností, a tak chránit sám sebe
- zapojovat se do sociálních kontaktů, udržovat přátelské a partnerské vztahy
- umět se podělit o vlastní starosti a problémy
- pružně reagovat na problémy a uvažovat o možných změnách, nebát se změn
- naučit se vyhledávat a přijímat pomoc od odborníků

Preventivní opatření na vztahové úrovni:

- nepřebírat na sebe problémy druhých lidí
- chránit se před nadměrnými požadavky okolí

Obecně se doporučuje zavést do osobního i profesního života zdravé postoje, způsoby chování a hodnotový systém, který je realistický a jedince nevyčerpává. Názory, normy a hodnotové standardy je třeba neustále přehodnocovat a upravovat vzhledem k aktuálnímu psychickému a fyzickému stavu jedince tak, aby byl chráněn před vyhořením a zároveň spokojen s hodnotovým žebříčkem, který si vytváří (Poschkamp, 2013).

Křivohlavý (1998) zdůrazňuje udržovat **rovnováhu mezi stresory a salutory**, protože právě dlouhodobé působení stresu je hlavní příčinou vyhoření. Udržení této pomyslné rovnováhy se musí naučit každý člověk samostatně pozorným vnímáním a přístupem k sobě samému. Samozřejmě můžeme vyhledat pomoc odborníka, který nám s nalezením a výběrem salutorů pomůže. Každý jedinec ale alespoň tuší, co mu pomáhá – uzdravuje ho a co naopak škodí – stresuje.

Za **další možnosti vnitřní prevence SV** Křivohlavý považuje subjektivní pojem úspěchu, přiměřené riskování jedince a dovednost plánovat a řídit čas – pracovní i osobní. Za **vnější postupy** lze označit sociální podporu, vhodné pracovní podmínky a atmosféru na pracovišti (Křivohlavý, 2001 in Matějková, Kelnarová, Blahutková, 2012).

Hlavní **sociální oporu** zajišťuje nejčastěji rodina a nejbližší okolí jedince [kolegové v zaměstnání, přátelé, zájmová činnost jedince]. Z hlediska širší sociální opory spočívající v nejrůznějších neziskových organizacích, bezplatných poradnách, ale i organizacích, které zajišťují volnočasové aktivity pro dospělou populaci, je podle mého názoru prevence SV i v současnosti silně podhodnocena. Společnost jako celek stále nepochopila, že je efektivnější a levnější investovat do prevence, než později řešit zdlouhavě a nákladně konkrétní patologický jev.

Dobré vztahy mezi lidmi jsou neméně významným zdrojem prevence vyhoření. Jak jsem uvedla již dříve, Křivohlavý (1998) se zaměřuje především na projevy slušného

chování na pracovišti. Protože syndrom vyhoření úzce souvisí s potížemi v pracovní oblasti jedince, tento odborník se domnívá, že právě míra evalvace a devalvace má zásadní vliv i na propuknutí SV. Budováním slušných a kvalitních mezilidských vazeb může jedinec i společnost jako celek ovlivňovat a omezovat výskyt burnout.

Vhodnými podmínkami na pracovišti z materiálně-technického hlediska se zabýval především Míček (1984). V jeho publikaci jsou uvedeny rady a návody, jak správným uspořádáním věcí na pracovišti podpořit pracovní výkon jedince, nevystavovat ho zbytečné zátěži a praktickými opatřeními preventivně předcházet možným rizikům a patologickým jevům, které by mohly vést k vyčerpání a dalším zdravotním komplikacím.

Zájem o vlastní zdraví je nezbytným faktorem prevence syndromu vyhoření. Odborníci do této kategorie prevence zařazují nejčastěji zdravý životní styl, který spočívá především ve zdravé stravě, sportovních aktivitách, dostatečném spánku, plánování času, vyvarování se návykových látek, ale i budování šťastného osobního a profesního života a hledání smyslu v čemkoliv, co děláme. Kopřiva (2013) doporučuje dbát na pravidelný režim.

Honzák (2013) považuje za účinné soustředit se na péči o kardiovaskulární, lymfatický a imunitní systém. K získání nebo posílení celkové odolnosti jedince doporučuje osvojit si následující:

- budovat pozitivní přesvědčení o vlastních schopnostech, zbavit se komplexů méněcennosti
- najít smysl života, hledat ho v mezilidských vztazích
- vytvořit si kvalitní sociální síť prostřednictvím mezilidských vztahů
- osvojit si změny, přehnaně nelpět na rituálech
- uplatňovat optimistický pohled na svět
- pečovat o sebe, dbát na vlastní potřeby, pěstovat své záliby
- plnit si svá přání a sny
- trénovat se v řešení problémů, rozvíjet fantazii

Grün (2014) uvádí jako možnosti prevence **působení přírody** na lidský organismus nejlépe pravidelnými procházkami a záměrným vnímáním zvuků a projevů přírody. Podle Grüna (2014, s. 18) „*je proto důležité nalézt a vštípit si do paměti léčivé a motivující obrazy, které nás před vyhořením ochrání.*“

Honzák (2013) poukazuje na **důležitost smíchu**. „*Srdečný smích se považuje za obdobu aerobního cvičení pro lidský organismus*“ (Honzák, 2013, s. 164). Dále zlepšuje tvořivost, komunikaci, stav mysli, posiluje sebedůvěru, sebekázeň, optimistické postoje a zároveň má vliv na překonávání překážek. Upevňuje vztahy v kolektivu, významně sbližuje lidi.

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 31) doporučují „*osvojení si technik předcházení a snižování stresu, plánování a management času, oddělení práce a osobního života, snaha o profesionální růst, sabatiklu apod.*“

Sabatikl pochází prapůvodně z hebrejského slova šabaton, šabat. Tento termín označuje tvůrčí volno, které je poskytnuto nejčastěji z důvodu vědecké práce, práce na publikaci, sebevzdělávání, ale i kvůli psychohygieně. Lze ho tedy využívat i jako prevenci SV. Sabatikl u pomáhajících profesí slouží jako druh volna, relaxace, možnost načerpat nové vědomosti a zaměřit jedincovu pozornost jiným než pracovním směrem. Většinou je sabatikl poskytnut v době trvání od šesti měsíců do jednoho roku (<https://cs.wikipedia.org/wiki/Sabatikl>, 2016, [cit. 2016-06-17]).

Další preventivní metodou často využívanou v souvislosti se syndromem vyhoření je **supervize**. Má sloužit jako nástroj rozvoje profesních dovedností, k posílení vztahů na pracovišti, k řešení problémových situací. Je to druh zpětné vazby, která nejčastěji probíhá formou rozhovoru. Názvy jednotlivých druhů supervize jsou: individuální, skupinová, týmová a manažerská. Může být zaměřená na proces, nebo na cíle pracovního procesu. Správně provedená supervize má za cíl zlepšit pochopení profesionálních hodnot, rozvíjet osobnost supervidovaných, vést k úspěšnému zvládnutí pracovních nároků ([https://cs.wikipedia.org/wiki/Supervize_\(personalistika\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Supervize_(personalistika)), 2016, [cit. 2016-06-18]).

V oblasti psychohygieny lze dále využívat **práci s vlastními zdroji energie**, které se jako první věnoval psychoterapeut Wilhelm Reich. Doporučoval „*uvědomovat si tělo, vyhýbat se mechanickému provádění činností, provádět s plným soustředěním pomalé*

pohyby a správně dýchat.“ (Kopřiva, 2013, s. 104). Na něj navázal jeho žák Alexander Lowen, který vymyslel mentálně hygienická cvičení. Jedná se o systém cviků, které podporují energetické proudění v těle. Cílem je uvolnit energetické bloky jedince, vyvolat pozapomenuté emoce, jde o prožitek.

Reichovské školy se řídí těmito zásadami:

- Prožívat každou činnost, především tělesnou práci a sport.
- Nehnat se jen za cílem činnosti, ale uvědomovat a vnímat i proces této činnosti.
- Neprovádět více činností současně, nesoustředíme se pak ani na jednu.
- Umět tzv. zpomalit čas, vykonávanou činnost maximálně zpomalit a soustředit se na její provádění, jedinec získá novou energii a zpomalí rychlé tempo.
- Naučit se správně a volně dýchat.

Mezi osvědčené techniky práce s tělem patří také **jóga a relaxace**. Hlavním principem je harmonické rozložení energie uvnitř těla. U jógy nedochází k emočním projevům. Cílem je „oživit a zvědomit tělo“ (Kopřiva, 2013, s. 99). Prvky jógy tvoří základ i autogenního tréninku (Kopřiva, 2013).

„Autogenní trénink je specifickým druhem cvičení, jehož podstatou (základem) je jednota maximálního tělesného uvolnění a vnitřního duševního soustředění – niterného ponoření se do sebe sama“ (Vojáček, 1988 in Bedrnová a kol., 1999, s. 79). Cílem autogenního tréninku je vědomé ovládnání vlastního těla, a tudíž i vlastní psychiky. V rámci nácviku autogenního tréninku se využívá vlivu koncentrace, relaxace a představ (Bedrnová a kol., 1999).

Jacobsonova progresivní relaxace [JPR] je odlišná od autogenního tréninku. U této metody relaxace se zásadně nevyužívá sugesce ani autosugesce. V porovnání s autogenním tréninkem se JPR ještě více zaměřuje na oblast hlavy a krku. V úvodu relaxace konkrétní svalové partie se vždy začíná jejím vědomým napnutím, aby účinek relaxace byl výrazný. Základ této relaxační metody tvoří „*nácvik uvolnění svalstva ve všech částech těla*“ (Bedrnová a kol., 1999, s. 87), který si jedinec osvojuje v průběhu jednotlivých lekcí. Hlavní myšlenka této metody je, že jedinec může skrze vlastní tělo ovlivňovat svou psychiku. Tedy jedincova část somatická a psychická jsou spolu úzce

propojeny. JPR vznikla v Americe a její autor je Edmund Jacobson (Bedrnová a kol., 1999).

Relaxace se využívá při příznacích zvýšené zátěže, přináší pocit uvolnění a úlevy. Nejznámější relaxační systém pochází od německého lékaře Schultze (Kopřiva, 2013). Aby relaxace měla správný účinek, je potřeba ji provádět po delší období a pokud možno pravidelně.

Stock (2011, s. 70) uvádí šest typů RELAXAČNÍCH METOD, které jsou v souvislosti se syndromem vyhoření zvláště účinné:

- „*autogenní trénink podle Schultze*
- *uvolnění svalů podle Jacobsona*
- *asijské techniky jako jóga, Tai chi, Čchi-kung*
- *(auto)hypnóza*
- *(nenáboženská) meditace, tzv. bdělé snění*
- *biofeedback, neboli biologická zpětná vazba*“

K relaxaci nejen pod dohledem proškoleného odborníka se dá využívat i **dalších druhů terapií** - muzikoterapie, arteterapie, aromaterapie a další.

Dodržování určitých rituálů lze považovat za další osvědčený způsob prevence syndromu vyhoření. Vše v přírodě i lidské společnosti má své určité načasování a některé situace se opakují i v pravidelných intervalech. Rituály poskytují pocit určité jistoty, režimu a řádu. Navozují klid, umí osvobodit od nátlaku, který může na jedince výrazně doléhat z pracovního i osobního života. Při provádění rituálu se jedincovo vnímání zpomalí, soustředí se na konkrétní prováděnou činnost a sebe. Díky rituálům máme možnost se na chvíli zastavit, mít čas pro sebe, vydechnout a načerpat další síly. Rituál poskytuje vnitřní svobodu. Dodržování určitých rituálů ale nesmí překročit zdravou mez, aby nedošlo k vytvoření obsesí. Každému vyhovuje něco jiného, a proto se i vhodné rituály u každého člověka mohou lišit (Grün, 2014).

Coping lze považovat také za určitou možnost prevence SV. Podrobné vysvětlení tohoto termínu je uvedeno v kapitole o stresu a zvládání zátěžových situací. U copingu záleží

na individuálním vyhodnocení nastalé situace. Díky koupinkovým strategiím lze přicházející životní i pracovní situace řešit různými přístupy, které nás před propuknutím vyhoření mohou ochránit. Schopnost zvládat zátěžové situace se může ve výsledku značně lišit. (Stock, 2011; Křivohlavý, 1994).

5 Vlastní výzkumné šetření

V praktické části své práce se budu zabývat mírou vyhoření učitelů z vybraných pražských základních škol. Jak jsem již uvedla výše, syndrom vyhoření je v posledních letech často zkoumaným jevem a jeho výskyt není vůbec zanedbatelný právě v profesi učitelů.

Bude mě zajímat, jak vysoká celková míra vyhoření ohrožuje učitele mého výzkumu v závislosti na vybraných hlediscích této profese. Zjištěným hodnotám, jejich vyhodnocení a následným opatřením v závislosti na výsledcích empirické sondy se budu zabývat v dalších podkapitolách této práce.

5.1 Plán výzkumného šetření

Nejprve jsem si stanovila cíle svého výzkumného šetření. Poté jsem navrhla výzkumné otázky, vzhledem k nim jsem si určila metodu sběru dat a metody zpracování a vyhodnocování získaných dat. Následovalo rozhodnutí KDE a KDY budu výzkumné šetření provádět a KDO bude tvořit můj výzkumný soubor.

5.2 Cíle výzkumného šetření

Cílem této sondy je posoudit celkovou míru vyhoření konkrétního vzorku učitelů vzhledem k jejich pohlaví, věku, vzdělání, ale i v závislosti na stupni školy, kde převážně vyučují a vzhledem k délce jejich pedagogické praxe. Na základě zjištěných výsledků výzkumu případně navrhnou opatření, která by vedla ke zlepšení zjištěného stavu situace. Z výzkumného cíle vyplývají výzkumné otázky.

5.3 Výzkumné otázky

V rámci empirického šetření jsem si stanovila **pět výzkumných otázek**. V zadání diplomové práce mám uvedeny pouze tři výzkumné otázky, ale vzhledem k maximálnímu využití zadávaného dotazníku jsem počet výzkumných otázek rozšířila o další dvě.

První výzkumná otázka zní:

- Ve které kategorii učitelů bude prokázána vyšší průměrná hodnota míry celkového vyhoření - u učitelů mužů, či žen učitelek?

Zde předpokládám značný nepoměr dvou zkoumaných skupin, a to z důvodu, že v českém školství na základních školách působí převážně ženy-učitelky. Očekávám vyšší míru celkového vyhoření u učitelek – žen.

Druhá výzkumná otázka je:

- Ve které skupině učitelů z hlediska jejich věku bude zjištěná průměrná hodnota celkové míry vyhoření nejvyšší?

Podle mého názoru bude nejvyšší průměrná hodnota celkové míry vyhoření naměřena u věkové kategorie učitelů 41 – 50 let. Tuto skupinu učitelů jsem zvolila z následujících důvodů.

Pokud učitelé z této věkové kategorie ukončili studium na VŠ v běžném studijním věku – cca kolem 25 let, učí nejméně 16 let. Jsou tedy dávno považováni za učitele-experty, mají plné pracovní nasazení, navíc mohou vést praktikující studenty učitelství či začínající učitele.

Dále mohou vykonávat současně i některou z řídicích nebo specializovaných funkcí svého pracoviště [zástupce ředitele, školní preventista, výchovný poradce aj.].

Z hlediska vývoje náročnosti učitelského povolání, konkrétně se zaměřením na syndrom vyhoření, odborná literatura (Hennig, Keller, 1996) uvádí období 5 – 7 let, po kterém hrozí učitelům vyčerpání z jejich profese, popř. až vyhoření. Toto období, mnou určená skupina učitelů, absolvovala u 7-letého cyklu 2 krát, u 5-letého cyklu dokonce nejméně 3 krát.

Také předpokládám, že ve většině případů učitelé věkové kategorie 41 – 50 let mají již vlastní rodinu, což na ně klade další nároky, které jsou ale v mnohém podobné nárokům vyskytujícím se v rámci jejich profesionální kariéry. To, podle mého názoru, je dvojitá zátěž, které může dále zvyšovat náchylnost této věkové kategorie učitelů k vyčerpání a popř. i vyhoření.

Ve třetí výzkumné otázce se ptám:

- Zda je míra celkového vyhoření vyšší u učitelů, kteří nemají pedagogické vzdělání nebo momentálně studují, než u učitelů, kteří VŠ vzdělání mají?

Očekávám, že vyšší skóre celkové míry vyhoření bude naměřeno u skupin učitelů, kteří nemají nebo momentálně získávají vysokoškolské pedagogické vzdělání.

Domnívám se, že by učitelé, kteří úspěšně absolvovali VŠ, měli mít více osvojených nástrojů a kompetencí k předcházení a řešení syndromu vyhoření, protože během studia prošli předměty psychologického zaměření. Navíc tato skupina učitelů má již určitou jistotu zaměstnání, protože dosáhla absolutoria v tomto oboru, a tak splnila hlavní zákonný předpoklad pro výkon učitelské profese v ČR. Studující učitelé jsou zatíženi zároveň pracovními i studijními povinnostmi, což je dvojnásobně náročné, ale i značnou nejistotou budoucího setrvání v učitelském povolání v případě neúspěšnosti studia VŠ. Dále studující i učitelé bez pedagogického vzdělání nemusí disponovat dovednostmi prevence a zvládním syndromu vyhoření, protože tyto dovednosti teprve získávají.

Ve čtvrté výzkumné otázce zkoumám:

- Na kterém stupni základní školy je celková míra vyhoření učitelů vyšší?

Předpokládám, že vyšší míra celkového vyhoření se prokáže u učitelů působících na 2. stupni ZŠ, protože tato skupina učitelů je podle mého názoru více vyčerpávána ve všech rovinách sledovaných v rámci zadaného dotazníku, což jsem se snažila vysvětlit a doložit již v kapitole o učitelské profesi.

Pátou výzkumnou otázkou je:

- Zda délka pedagogické praxe ovlivňuje celkovou míru vyhoření u učitelů?

I když Průcha (2009, s. 398) ještě ve srovnání se zahraničními výzkumy o učitelích, označuje jako závěrečnou profesní etapu učitele „*profesní vyhoření*“, domnívám se, že nejvyšší průměrné hodnoty celkové míry vyhoření budou u mého vzorku respondentů naměřeny pravděpodobně uprostřed délky jejich pedagogické praxe, tj. vzhledem k rozsahu nabízených variant v dotazníku tato délka pedagogické praxe

bude kolem 20 let. Jako hlavní argument bych uvedla náročnost učitelské profese ve všech jejích rovinách se vzájemným propojením náročnosti soukromého života, ale to pouze za předpokladu, že převážná část učitelů nastoupila do školství hned po studiu VŠ. Pak by byli tito učitelé pracovní sice na vrcholu sil, ale také plně vytížení. Kromě profesního nasazení, má zřejmě většina pedagogů v tomto období již vlastní rodinu, kterou musí zajistit především finančně a emočně. Myslím si tedy, že nebude platit „pravidlo“ podle Průchy (2009), že čím delší doba pedagogické praxe, tím vyšší budou naměřené průměrné hodnoty celkové míry vyhoření.

5.4 Charakteristika a popis výběrového souboru

Ve svém výzkumném šetření jsem srovnávala výsledky zjištěných dat od učitelů prvních a druhých stupňů základních škol v hlavním městě Praha. Můj výzkum se zaměřoval na tyto dva stupně základní školy s ohledem na stanovené výzkumné otázky. Původně jsem plánovala zkoumat základní školy pouze v městské části Praha 7. Bohužel hned v úvodu šetření jsem zjistila, že některé základní školy mají jen jednu třídu v ročníku, neexistovaly paralelní třídy. Z obavy, že nezískám dostatečný počet respondentů pro svůj výzkumný záměr, jsem do šetření zahrnula ještě druhou městskou část – Prahu 9. Dodatečné rozhodnutí zahrnout do výzkumu ještě druhou městskou část jsem vyhodnotila jako přínosné, protože v určitých hlediscích jsou Praha 7 a Praha 9 protikladné, a pro výsledky mého šetření jsem tyto protiklady považovala za určitou záruku validity.

Praha 7 je považována za rezidenční oblast hlavního města a geograficky se řadí k oblastem centra metropole. Základní školy jsou zde rozmístěny rovnoměrně v hustě osídlených místech s vynikající dopravní dostupností. Školy v této části Prahy byly převážně zakládány již na konci 19. století, popř. na přelomu nebo počátku století dvacátého. Mají tedy dlouhou historii a je na ně nahlíženo jako na tradiční vzdělávací instituce. I když školy v této městské části obývají poměrně velké budovy, vzhledem k socio-ekonomické situaci v oblasti mají školy převážně málo paralelních tříd v jednotlivých ročnících. Základní školy na Praze 7 jsou svými žáky, zaměstnanci i vedením charakterizovány jako základní školy rodinného typu.

Praha 9 je z hlediska své rozlohy větší než Praha7, nachází se na severovýchodním okraji hlavního města a základní školy této oblasti jsou rozmístěny více nerovnoměrně. Především okrajové části Prahy 9 tvoří rozsáhlá sídliště se zástavbou panelových bytových domů. Základní školy zde byly zakládány současně se vznikem sídlišť, převážně tedy v 70. a 80. letech 20. století, a dají se charakterizovat jako moderní rozsáhlé komplexy s vyššími počty žáků, a tedy i vyššími počty paralelních tříd v jednotlivých ročnících. Zvláště základní školy na okraji Prahy 9 navštěvují i žáci z oblasti Praha-Východ, což jsou žáci, kteří do základních škol dojíždějí i z větších vzdáleností a ze zástavby tzv. satelitních měst v okolí okraje metropole. Základní školy na Praze 9 bych převážně charakterizovala jako velkokapacitní vzdělávací zařízení se značnou hladinou anonymity.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 16 základních škol. Obě městské části se o tento počet dělily rovným dílem. 8 základních škol bylo z Prahy 9 a zbylých 8 základních škol patří pod městskou část Praha 7. Na Praze 7 z počtu osmi ZŠ byla jedna základní škola církevní. Tato škola se ale řídí platnou legislativou České republiky a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, pouze finanční zdroje pocházejí od státem registrované církevní organizace. Z tohoto důvodu jsem neshledala žádnou překážku proti účasti této základní školy ve výzkumném šetření.

6 Metodologie výzkumného šetření

6.1 Příprava výzkumného šetření

Již při rozvažování, jakým způsobem budu dotazník na jednotlivých školách zadávat, jsem se i na základě doporučení vedoucí mé diplomové práce rozhodla pro písemnou formu dotazníku. Bylo to především z důvodu dostatečné účasti vybraných škol a zvýšení návratnosti dotazníků po jejich rozdání. Zadávání dotazníkového šetření elektronickou formou jsem vyhodnotila jako neefektivní, časově by tento způsob zadávání byl sice rychlejší, ale návratnost dotazníků nebývá valná.

Protože jsem dotazníky zadávala dospělým osobám, jediný souhlas ke spolupráci jsem potřebovala od vedení každé zúčastněné základní školy. Vždy jsem nejprve telefonicky, osobně nebo prostřednictvím e-mailu oslovila vedení konkrétní základní školy a požádala o svolení výzkum provádět. Dvě základní školy odmítly účast ve výzkumném šetření. Vedení všech škol chtělo vidět zadávaný dotazník předem. Výzkum probíhal zcela anonymně. I když vedení školy s šetřením souhlasilo, učitelé, kteří se mého výzkumu zúčastnit nechtěli, nemuseli.

6.1.1 Popis použité metody sběru dat

Ve svém výzkumu jsem zvolila **kvantitativní metodu** šetření. Pro sběr potřebných dat jsem použila hromadné shromažďování informací formou **písemného dotazníku**.

Zadávaný dotazník se skládal ze dvou stran. První stranu dotazníku jsem vytvořila sama na základě prostudování publikace od Gavory (2010) a podle potřeb svého výzkumného šetření [výzkumné otázky → jednotlivá hlediska, která jsem zkoumala].

Úvodní část první strany dotazníku obsahovala tzv. hlavičku, ve které jsem se respondentům představila a stručně vysvětlila výzkumný záměr. Připojila jsem i e-mailový kontakt, kdyby měl někdo z respondentů zájem o zjištěné výsledky tohoto výzkumu.

Zbytek první strany tvořila první část dotazníku - část s pěti body [pětí hledisky], ve kterých jsem se dotazovala na základní faktografické údaje [pohlaví, věk], ale i na tři údaje týkající se oblasti učitelské profese [pedagogické vzdělání, převažující výuka z hlediska stupně základní školy a délka pedagogické praxe]. Ve všech pěti bodech

respondenti vybírali z nabízených variant a označili jedinou nejvhodnější pro ně samotné.

Druhou stranu a zároveň i druhou část mého dotazníku tvořil již hotový dotazník, který jsem převzala z publikace Antistresový program pro učitele od autorů Henniga a Kellera (1996, s. 19-20). Vzhled převzatého dotazníku jsem přizpůsobila k velikosti stránky formátu A4. Jednotlivé výroky jsem očíslovala 1 - 24, abych usnadnila orientaci respondentům i sobě při následném vyhodnocování. Každý výrok je na samostatném řádku, respektive v samostatném okénku tabulky. Vzhledem k tomu jsem upravovala i velikost písma celého textu. Varianty škálovaných odpovědí mají samostatné kolonky. Pro vyhodnocování výsledků jsem zvolila celý sloupec prázdných buněk, do kterých jsem opisovala hodnoty ze škálovaných odpovědí.

Celkem 24 výroků v dotazníku se dělí do čtyř rovin [kognitivní, citové, tělesné a sociální], ve kterých se syndrom vyhoření projevuje. Ke kognitivní rovině se vztahují tvrzení s čísly 1, 5, 9, 13, 17, 21, k citové rovině patří tvrzení s čísly 2, 6, 10, 14, 18, 22, pro tělesnou rovinu jsou určena tvrzení 3, 7, 11, 15, 19, 23 a sociální rovinu reprezentují tvrzení pod čísly 4, 8, 12, 16, 20, 24.

Odpovědi v dotazníku vybírali respondenti na bodové škále v rozmezí 0 až 4 body, přičemž 0 představovala odpověď NIKDY, 1 bod znamenal odpověď ZŘÍDKA, 2 body odpověď NĚKDY, 3 body odpověď ČASTO a 4 body odpověď VŽDY.

V závěru druhé strany dotazníku jsem uvedla zdroj, ze kterého jsem tento dotazník převzala, a připojila poděkování za spolupráci.

Tato metoda sběru dat se pro mé výzkumné šetření osvědčila jako velmi efektivní. Konkrétní hodnoty se z ní velmi dobře zpracovávaly, protože byly přehledně řazeny.

6.2 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření na všech zúčastněných základních školách proběhlo v rámci jednoho měsíce – únor 2015. Všechny základní školy jsem navštívila osobně po předchozím telefonickém rozhovoru s vedoucím pracovníkem těchto ZŠ [zástupcem ředitele, ředitelem]. Dotazníky jsem do jednotlivých škol předávala v obálkách, abych zaručila

co nejvyšší míru anonymity. Vyplněné dotazníky jsem si ve školách vyzvedla v termínu, na kterém jsem se v každé škole individuálně dohodla.

6.2.1 Popis použité metody pro zpracování dat

Vzhledem k poměrně velkému množství respondentů, a tedy i počtu dotazníků jsem pro zpracování a vyhodnocování dat využila počítačového programu Excel. V tomto programu jsem si vytvořila tabulku, která svým nastavením umožňovala multifunkční výběr zadaných dat a jejich rychlé zpracování.

Data do excelové tabulky jsem zadávala ručně. Z první strany dotazníku jsem získaná data do počítačové tabulky jen přepisovala.

Druhou stranu dotazníku se čtyřiaadvaceti výroky jsem nejprve u každého respondenta musela vyhodnotit za každou rovinu syndromu vyhoření a následně jsem získané hodnoty ze všech čtyř rovin ještě sčítala, abych získala i celkovou míru vyhoření. Tyto úkony se musely provést také ručně a byly náročné na čas a bezchybnost zpracování.

Zapsané hodnocení každého respondenta jsem přepisovala do posledního sloupce v dotazníku, tento sloupec obsahuje 24 kolonek pro bodové vyhodnocení. Body z každé roviny jsem navíc v tomto sloupci rozlišila čtyřmi barvami pro přehlednost a lepší orientaci.

Barvy se lišily podle jednotlivých rovin, které tvoří celkovou míru vyhoření. Kognitivní rovinu reprezentovala MODRÁ barva, pro citovou rovinu jsem zvolila RŮŽOVOU barvu, tělesnou rovinu jsem označovala ZELENOU barvou a rovinu sociální zastupovala HNĚDÁ barva. Vyšly čtyři barevně odlišené hodnoty za čtyři roviny.

Součtovou hodnotu všech čtyř rovin celkové míry vyhoření jsem zapisovala do pravé spodní části každého dotazníku. Tato hodnota byla zapsána perem a pro přehlednost je vždy uvedena v kroužku.

Hodnoty za každou rovinu i součet rovin jsem u každého respondenta následně opět zanesla do excelové tabulky. Pro kontrolu ručního sčítání rovin jsem tyto hodnoty nechávala přepočítat ještě počítač.

Teprve po všech těchto krocích jsem měla kompletní údaje potřebné k vyhodnocování jednotlivých výzkumných hledisek a na jejich základě jsem mohla odpovídat na stanovené výzkumné otázky.

Excelová tabulka pro získaná data

Tabulka má dvanáct sloupců. První sloupec tabulky slouží pouze k orientaci v celkovém množství dotazníků a zachování práva anonymity respondentů. Vpisovala jsem do něj čísla, kterými jsem označila jednotlivé dotazníky.

V každém z dalších pěti sloupců [v pořadí 2. až 6. sloupec] jsem zaznamenávala varianty odpovědí zkoumaného hlediska [tato hlediska byla v dotaznících uvedena na první straně a každé z těchto hledisek se vztahuje k jednotlivým výzkumným otázkám]. Následují čtyři sloupce [7. - 10. sloupec], které jsou určeny pro zápis bodového ohodnocení míry vyhoření v jednotlivých rovinách syndromu vyhoření. V předposledním sloupci [11. sloupec] jsou uvedeny hodnoty celkové míry vyhoření, tedy součty bodů předcházejících čtyř sloupců. Poslední sloupec [12. sloupec] slouží jako rychlý přehled rozřazení všech respondentů do tří skupin vzhledem k jejich individuálnímu ohrožení burnout, a to na základě součtové hodnoty celkové míry vyhoření.

6.2.2 Popis použité metody vyhodnocení dat

S kompletně připravenou a vyplněnou excelovou tabulkou jsem dále pracovala pomocí filtrů. Pro každý sloupec tabulky jsem měla nastavený samostatný filtr. Jednotlivá hlediska dotazníku a roviny, včetně konečného součtu všech čtyř rovin, jsem filtrovala podle potřeb mých výzkumných otázek.

Za každé hledisko jsem postupně porovnávala průměrné hodnoty každé roviny dotazníku u všech respondentů, a to včetně celkové hodnoty míry vyhoření.

Výpočet aritmetického průměru jsem zvolila jako nejvhodnější metodu výpočtů jednotlivých skóre pro výsledkové tabulky. Původně jsem chtěla výsledky vypočítávat pomocí mediánu. Ten je ve statistice uváděn jako „spravedlivější“ metoda výpočtu středních hodnot. Provedla jsem tedy zkušební měření oběma metodami, které ale vykazovaly jen zanedbatelné rozdíly v řádech setin bodu, a proto jsem se nakonec rozhodla pro výpočty aritmetickým průměrem. Aritmetický průměr umožňovala excelová tabulka jako jednu ze svých základních funkcí, a proto i jeho aplikace na vyfiltrovaná data byla velmi efektivní.

Hodnoty [skóre], které jsem za použití filtrů a počítání aritmetického průměru získala, jsem před zanesením do výsledkových tabulek zaokrouhlila na dvě desetinná místa.

Výsledkové tabulky jsem tvořila vzhledem ke každému zkoumanému hledisku z první strany dotazníku – vzniklo pět výsledkových tabulek. V každé z těchto tabulek jsou uvedeny v řádcích hodnoty za čtyři roviny dotazníku a součtová průměrná hodnota celkové míry vyhoření. Sloupce výsledkových tabulek tvoří skupiny respondentů, které jsem vzhledem k zadání výzkumných otázek mezi sebou srovnávala – např. muže a ženy, věkové kategorie respondentů, jednotlivé skupiny respondentů vzhledem k délce jejich pedagogické praxe atd. Součástí výsledkových tabulek jsou i sloupce s procentuálním vyjádřením naměřených skóre.

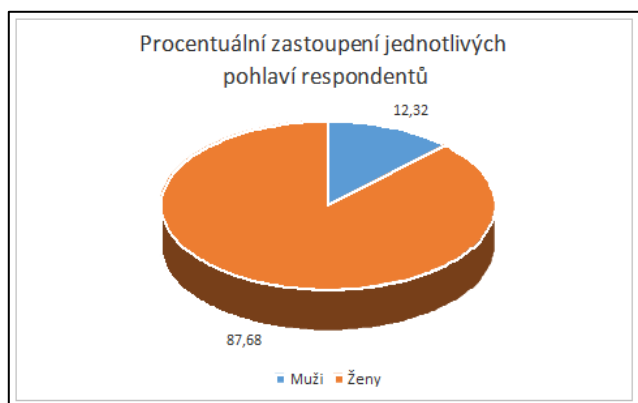
7 Výsledky výzkumného šetření

Všechny výsledky, které jsem z výzkumného šetření získala, uvádím v pěti výsledkových tabulkách. Každou z těchto tabulek budu podrobněji komentovat. Ve výsledkových tabulkách uvádím skóry zaokrouhlené na dvě desetinná místa v každé zkoumané rovině a součtové skóry celkové míry vyhoření. V každé rovině [kognitivní rovina, citová rovina, tělesná rovina, sociální rovina] je stanovený maximální počet 24 bodů. Bodové maximum za celkovou míru vyhoření činí 96 bodů. Výsledkové tabulky současně obsahují procentuální vyjádření skóre vyhoření za jednotlivé roviny i procentuální vyjádření součtových skóre celkové míry vyhoření.

Pro nejnižší naměřené skóry používám **modrou** barvu, pro nejvyšší naměřené skóry používám barvu **červenou**. Skóry, které nejsou limitní, jsem ponechala v **černé** barvě. Skóry pro celkovou míru vyhoření jsou zaznamenány **zelenou** barvou. Procentuální vyjádření zjištěných skóre jsem ponechala v **černé** barvě a je zapsáno kurzívou. Každý sloupec s procentuálním vyjádřením je označen symbolem %.

Dále využiji grafy, které jsem na základě výsledků výzkumu vytvořila, a informace z tabulek jejich prostřednictvím doplňuji. Součástí této kapitoly bude i srovnání výsledků se zadanými výzkumnými otázkami.

Z 16 zúčastněných pražských základních škol tvořilo můj výzkumný soubor celkem 276 respondentů, z nichž 242 bylo ženského pohlaví a jen 34 respondentů bylo pohlaví mužského. V procentuálním vyjádření ženy-učitelky zaujímaly 87,68 % z výzkumného vzorku a muži-učitelé tvořili 12,32 % tohoto souboru. Procentuální rozložení respondentů z hlediska pohlaví zobrazuje následující graf.



Graf č. 1 – Procentuální zastoupení jednotlivých pohlaví respondentů

Jak jsem již popisovala v metodologii výzkumného šetření, zkoumala jsem míru vyhoření respondentů ve čtyřech rovinách syndromu vyhoření a také celkovou míru vyhoření, jejíž hodnotu jsem získala součtem skóre z jednotlivých rovin.

Procentuální vyjádření skóre jednotlivých rovin v textu nevypisuji, protože pro čtenáře je podle mého názoru mnohem přehlednější uvedení a srovnání procent za zkoumané roviny ve výsledkových tabulkách.

Tabulka č. 1 – Výsledková tabulka skóre míry vyhoření z hlediska pohlaví respondentů

Pohlaví	Muži	%	Ženy	%
Počet jedinců	34	12,32	242	87,68
v kognitivní rovině	5,50	22,92	5,54	23,09
v citové rovině	5,88	24,51	6,07	25,31
v tělesné rovině	5,35	22,31	6,03	25,14
v sociální rovině	4,00	16,67	3,86	16,06
Celková průměrná míra vyhoření	20,74	21,60	21,50	22,40

Z hlediska pohlaví byla naměřena vyšší míra celkového vyhoření u učitelek-žen [21,50 bodů]. Tato hodnota je o 0,76 bodu vyšší než celková průměrná míra vyhoření u učitelů-mužů, která činí 20,74 bodů. Ženy-učitelky dosáhly vyšší skóre v kognitivní rovině o **0,04** bodu, v citové rovině o **0,19** bodu a v tělesné rovině o **0,68** bodu než muži-učitelé. Naopak v rovině sociální se prokázala vyšší náchylnost k syndromu vyhoření u učitelů-mužů. Ti dosáhli v této rovině o **0,14** bodu vyšší skóre než učitelky-ženy.

Nejvyššího rozdílu mezi oběma skupinami respondentů bylo dosaženo v tělesné rovině.

S hlediskem pohlaví souvisí výzkumná otázka č. 1, která zněla: Ve které kategorii učitelů bude prokázána vyšší průměrná hodnota míry celkového vyhoření - u učitelů mužů, či žen učitelek?

Výsledky mého výzkumu potvrzují mé očekávání vyšší míry celkového vyhoření u učitelek-žen, ale nutno říci, že rozdíl součtových skóreů je 0,76 bodu, což znamená, že učitelky-ženy jsou zhruba o necelé jedno procento vyhořelejší než učitelé-muži.

Můj předpoklad značného nepoměru dvou zkoumaných skupin respondentů, který jsem uvedla v souvislosti s výzkumnou otázkou č. 1, se potvrdil. Téměř 90 % respondentů tvořily ženy-učitelky. To potvrzuje fakta, která uváděl Průcha (2009) o přefeminizování českého základního školství.

Otázkou zůstává, jak by vypadaly výsledné skóre, pokud by skupiny respondentů v tomto hledisku byly početně vyrovnané. To je ovšem neuskutečnitelný požadavek, protože počty učitelů-mužů jsou např. na 1. stupni ZŠ zcela mizivé.

Z hlediska věku respondentů byl výzkumný vzorek rozdělen na 4 věkové kategorie. Tyto jednotlivé kategorie jsou přehledně rozřazeny v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2 – Rozdělení věkových kategorií respondentů

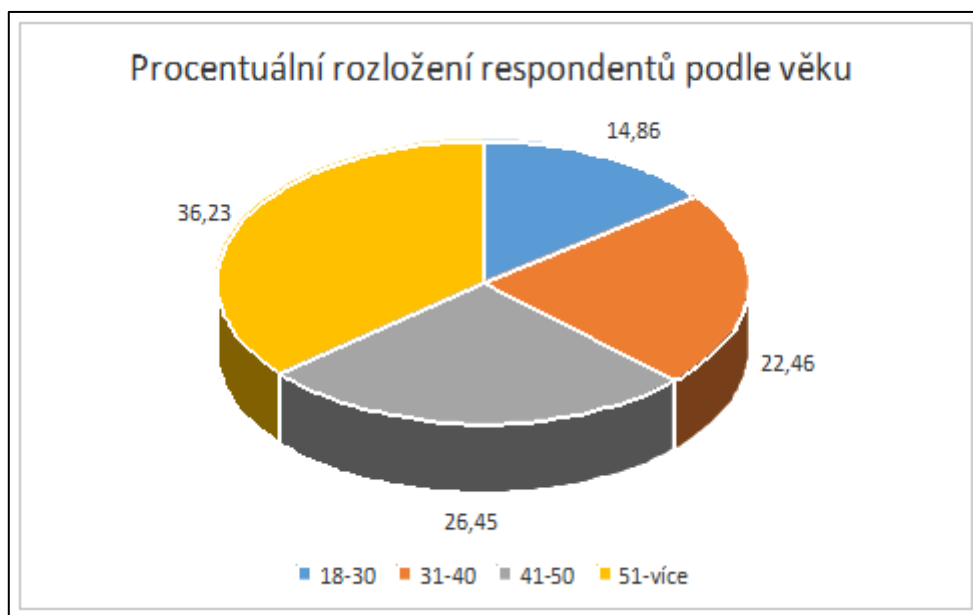
Věk	18-30 let	31-40 let	41-50 let	51-více let
-----	-----------	-----------	-----------	-------------

Podle počtu zúčastněných respondentů byla nejpočetnější skupinou věková kategorie 51 a více let s počtem 100 jedinců, což v procentuálním vyjádření představuje 36,23 % výzkumného souboru. Druhá nejpočetnější věková kategorie byla v rozmezí 41 až 50 let, kterou tvořilo 73 respondentů, což je v procentuálním vyjádření 26,45 % všech zúčastněných respondentů. V pořadí třetí nejpočetnější skupinou s 62 respondenty byla věková kategorie 31 až 40 let, která procentuálně zaujímala 22,46 % výzkumného vzorku. Poslední a tedy nejméně početnou věkovou kategorií byli jedinci ve věkovém rozmezí 18 až 30 let, a to v počtu 41 respondentů, což v procentuálním vyjádření je 14,86 % z celého výzkumného souboru respondentů. Konkrétní počty respondentů jednotlivých věkových kategorií včetně procentuálního vyjádření těchto počtů uvádím v následující tabulce.

Tabulka č. 3 – Počty respondentů s jejich procentuálním vyjádřením v jednotlivých věkových kategoriích

Věk	18-30 let	%	31-40	%	41-50	%	51-více	%
Počet jedinců	41	14,86	62	22,46	73	26,45	100	36,23

Níže uvádím grafické znázornění procentuálního zastoupení jednotlivých věkových skupin respondentů.



Graf č. 2 – Procentuální rozložení respondentů podle věku

Na základě údajů z tabulky č. 3 i grafického znázornění v grafu č. 2 můžeme konstatovat, že se tohoto výzkumu zúčastnilo nejméně mladých učitelů do věku třiceti let. S přibývajícím věkem respondentů narůstá i jejich počet. Nejvíce respondentů bylo z věkové kategorie 51 a více let. Toto zjištění by mohlo potvrzovat i mínění odborníků, že populace českých učitelů stárne. Alespoň v tomto výzkumném šetření se tento fakt potvrdil.

Nejvyšší celková míra vyhoření dosáhla skóre 23,06. V procentuálním vyjádření celkové míry vyhoření to představuje 24,03 %. Tato míra vyhoření byla naměřena ve věkové kategorii 31 až 40 let. Současně tato věková skupina dosáhla i tří ze čtyř

nejvyšších skóre v jednotlivých rovinách syndromu vyhoření ze všech věkových kategorií respondentů.

Druhá nejvyšší celková míra vyhoření byla naměřena u věkové kategorie 51 a více let. Součet skóre ze všech rovin zde činil 22,08 bodů, což je o 0,98 bodu méně než u nejhroženější věkové kategorie respondentů. V procentuálním vyjádření skóre 22,08 představuje 23 % celkové míry vyhoření v této věkové skupině.

Třetí nejvyšší součtovou hodnotu celkové míry vyhoření získala věková kategorie 41 až 50 let. Součet celkové míry vyhoření je zde 21,36 bodů a procentuálně tento skóre vyjadřuje 22,25 % celkové míry vyhoření. V této skupině respondentů, jako jediné ze všech čtyř věkových kategorií, nebylo dosaženo žádných hraničních skóre.

Poslední a zároveň nejnižší celkový skóre vyhoření ve výši 17,37 má věková kategorie 18 až 30 let. V procentuálním vyjádření celkové míry vyhoření tento skóre představuje 18,09 %.

Podle součtových skóre celkové míry vyhoření v tabulce č. 4, které jsou zvýrazněné zelenou barvou, vyplývá, že syndrom burnout představuje největší ohrožení pro věkovou kategorii 31 až 40 let. Naopak nejméně ohroženou skupinou je věková kategorie 18 až 30 let.

Tabulka č. 4 – Výsledková tabulka skóre míry vyhoření z hlediska věku respondentů

Věk	18-30 let	%	31-40	%	41-50	%	51-více	%
Počet jedinců →	41	14,86	62	22,46	73	26,45	100	36,23
v kognitivní rovině	4,56	19,00	5,84	24,33	5,56	23,17	5,73	23,88
v citové rovině	4,95	20,63	6,68	27,82	6,08	25,34	6,09	25,38
v tělesné rovině	4,98	20,73	6,34	26,41	6,19	25,80	5,93	24,71
v sociální rovině	2,88	11,99	4,21	17,54	3,52	14,67	4,33	18,04
Celková průměrná míra vyhoření	17,37	18,09	23,06	24,03	21,36	22,25	22,08	23,00

Při srovnávání skóre jednotlivých rovin syndromu vyhoření ve všech věkových kategoriích bylo zjištěno, že nejnižší skór v kognitivní rovině dosáhli respondenti ve věkové kategorii 18 až 30 let a tato hodnota je 4,56. Naopak nejvyšší skór v kognitivní rovině získali respondenti z věkové kategorie 31 až 40 let. Jeho výše je 5,84. Rozdíl těchto dvou naměřených průměrných hodnot činí **1,28** bodu.

V citové rovině byl nejnižší skór 4,95 a nejvyšší 6,68. Rozdíl těchto dvou skóre je **1,73** bodu. Nejvyšší skór v citové rovině dosáhla věková kategorie 31 až 40 let a nejnižší skór věková kategorie 18 až 30 let.

V tělesné rovině získala nejnižší skór [4,98] věková kategorie 18 až 30 let a nejvyšší skór [6,34] dosáhla opět věková kategorie 31 až 40 let. Rozdíl těchto dvou skóre je **1,36** bodu.

V sociální rovině nejnižší skór [2,88] obdržela nejmladší věková kategorie respondentů ve věku 18 až 30 let. Nejvyšší skór v této rovině [4,33] dosáhla věková kategorie 51 a více let. Rozdíl těchto skóre činí **1,45** bodu.

Největší rozdíl mezních skóre vykazovala citová rovina, a to v hodnotě 1,73 bodu. Nejmenší rozdíl byl zjištěn v kognitivní rovině v hodnotě 1,28 bodu.

S hlediskem věku souvisí výzkumná otázka č. 2, která zněla: Ve které skupině učitelů z hlediska jejich věku bude zjištěná průměrná hodnota celkové míry vyhoření nejvyšší?

Výsledky z tohoto hlediska výzkumu vyvrátily můj předpoklad. Nejvíce ohroženou věkovou kategorií učitelů je věková skupina 31 až 40 let. Tato věková kategorie dosáhla nejvyšších limitních skóre ve třech ze čtyř zkoumaných rovin syndromu vyhoření, a to konkrétně v rovině kognitivní, citové a tělesné. Rizika tohoto syndromu se týkají 62 jedinců, kteří představují 22,46 % respondentů výzkumného šetření z hlediska věku.

Z hlediska dosaženého pedagogického vzdělání byl výzkumný vzorek rozdělen do tří skupin [skupina s vysokoškolským pedagogickým vzděláním, skupina bez vysokoškolského pedagogického vzdělání a skupina studující VŠ s pedagogickým zaměřením]. Jednotlivé skupiny jsou vyznačeny ve výsledkové tabulce.

Tabulka č. 5 – **Výsledková tabulka** skórů míry vyhoření z hlediska dosaženého **pedagogického vzdělání** respondentů

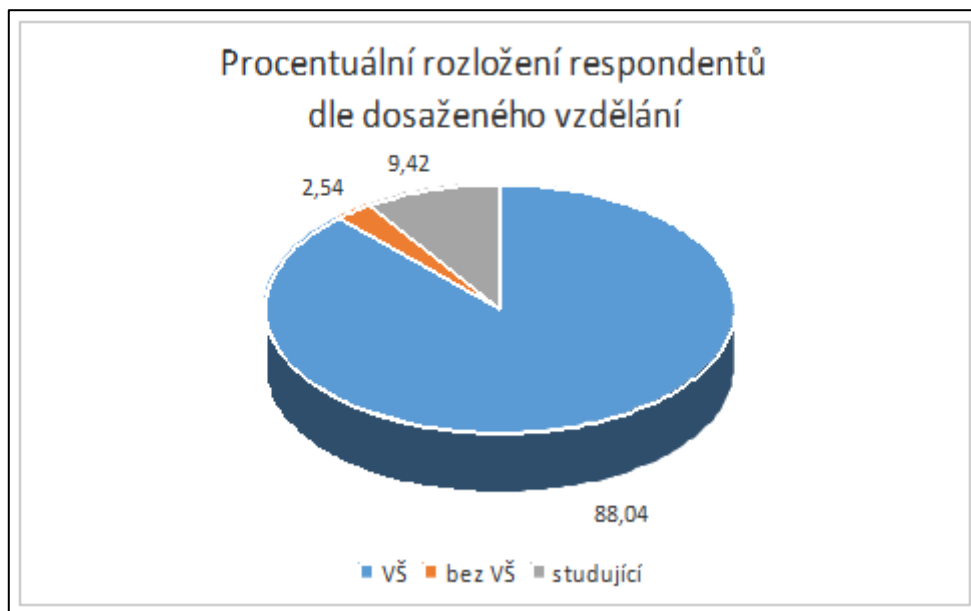
Pedagogické vzdělání	VŠ	%	bez VŠ	%	studující	%
Počet jedinců	243	88,04	7	2,54	26	9,42
Průměrná hodnota v kognitivní rovině	5,64	23,51	5,14	21,43	4,65	19,39
Průměrná hodnota v citové rovině	6,14	25,57	5,57	23,21	5,38	22,44
Průměrná hodnota v tělesné rovině	6,06	25,24	6,00	25,00	4,92	20,51
Průměrná hodnota v sociální rovině	3,97	16,53	3,43	14,29	3,12	12,98
Celková průměrná míra vyhoření	21,80	22,71	20,14	20,98	18,08	18,83

Mezi jednotlivými skupinami respondentů byly velké rozdíly v počtech zúčastněných respondentů. Nejpočetnější skupinu tvořili učitelé, kteří úspěšně absolvovali VŠ pedagogického směru. Těch bylo 243 a v procentuálním vyjádření tito jedinci představují skupinu o velikosti 88,04 % ze všech respondentů. S počtem 26 jedinců je druhou nejpočetnější skupinou kategorie učitelů, kteří si dostudovávají VŠ s pedagogickým zaměřením. Těchto 26 učitelů v procentuálním vyjádření představuje skupinu o velikosti 9,42 % z výzkumného souboru. Nejméně početnou skupinu respondentů tvořili učitelé bez vysokoškolského vzdělání, a to v počtu pouhých 7 jedinců. Tato skupina respondentů představuje pouhých 2,54 % z celkového výzkumného vzorku. Konkrétní počty respondentů jednotlivých kategorií z hlediska dosaženého pedagogického vzdělání včetně jejich procentuálního vyjádření uvádím v následující tabulce č. 6.

Tabulka č. 6 – Počty respondentů s jejich procentuálním vyjádřením z hlediska dosaženého pedagogického vzdělání

Pedagogické vzdělání	VŠ	%	bez VŠ	%	studující	%
Počet jedinců	243	88,04	7	2,54	26	9,42

Údaje v tabulce č. 6 doplňuji grafem, ve kterém jsem zaznamenala procentuální rozložení všech respondentů z tohoto hlediska.



Graf č. 3 – Procentuální rozložení respondentů podle dosaženého pedagogického vzdělání

Nejvyšší celková míra vyhoření dosáhla skóre 21,80. V procentuálním vyjádření celkové míry vyhoření to představuje 22,71 %. Tato míra vyhoření byla naměřena u učitelů, kteří mají dokončené vysokoškolské vzdělání pedagogického směru. Současně tato skupina respondentů dosáhla nejvyšších skóre ve všech zkoumaných rovinách.

Druhá nejvyšší celková míra vyhoření byla zjištěna u učitelů, kteří nemají pedagogické vysokoškolské vzdělání. Součet skóre u této skupiny respondentů činí 20,14 bodů, což je o 1,66 bodu méně než u učitelů s VŠ pedagogického směru. Součtová hodnota vyjádřená v procentech představuje 20,98 % celkové míry vyhoření. Nutno poznamenat, že mezi skupinou učitelů s VŠ a bez VŠ vzdělání pedagogického směru je velký nepoměr v počtu jedinců, což jsem ale uváděla již v úvodu výsledků tohoto hlediska. Zde to opakuji z důvodu, že i naměřené hodnoty by vykazovaly zřejmě větší rozdíl, kdyby počty respondentů v těchto dvou skupinách byly více vyrovnané.

Nejnižší součtová hodnota celkové míry vyhoření byla zjištěna u skupiny učitelů, kteří momentálně studují, aby si pedagogické vzdělání doplnili. Součtové skóre je v jejich

kategorii 18,08, a to v procentech činí 18,83 % z celkové míry vyhoření v tomto hledisku.

Podle vyhodnocených součtových skóre celkové míry vyhoření v tabulce č. 5, nejvíce zasaženou vzdělanostní skupinou respondentů jsou učitelé s vysokoškolským vzděláním pedagogického směru. Ale toto „zasažení“ syndromem vyhoření představuje ani ne čtvrtinu celkové míry, která byla zjišťována, což znamená, že i nejhroženější kategorie učitelů z hlediska jejich dosaženého pedagogického vzdělání je více jak ze $\frac{3}{4}$ celkového vyčerpání v pořádku, tedy zdravá.

Skupina učitelů bez pedagogického vzdělání je jediná ze všech tří zkoumaných kategorií, u které nebyla naměřena žádná hraniční hodnota.

Vzhledem k výzkumné otázce č. 3: Zda je míra celkového vyhoření vyšší u učitelů, kteří nemají pedagogické vzdělání nebo momentálně studují, než u učitelů, kteří VŠ vzdělání mají, výsledky tohoto šetření prokázaly, že nejvíce vyčerpání se cítí učitelé s úspěšně ukončenou vysokou školou pedagogického zaměření, i když, jak už jsem uvedla výše, získané hodnoty ve výsledkové tabulce č. 5 dokazují, že tato míra vyčerpání nepředstavuje ani $\frac{1}{4}$ celkové hodnoty vyhoření. Tzv. středním proudem je kategorie učitelů bez pedagogického vzdělání na VŠ. A nejméně vyčerpanou skupinou učitelů jsou respondenti, kteří uvedli, že momentálně studují. Stručná odpověď na výzkumnou otázku č. 3 tedy zní: Míra celkového vyhoření je vyšší u učitelů, kteří mají vysokoškolské pedagogické vzdělání.

Mé očekávání se v tomto hledisku ukázalo jako zcela mylné.

U jednotlivých rovin syndromu vyhoření z hlediska dosaženého pedagogického vzdělání nejnižší skóre v kognitivní rovině činil 4,65 a nejvyšší skóre 5,64. Rozdíl mezi těmito skóre je **0,99** bodu.

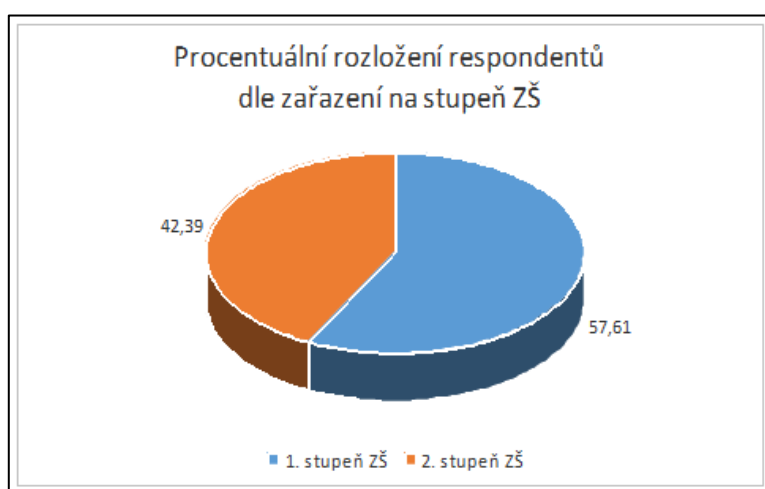
V citové rovině činil nejnižší skóre 5,38 a nejvyšší skóre byl 6,14. Rozdíl skóre je **0,76** bodu.

V tělesné rovině byl naměřen nejnižší skóre 4,92 a nejvyšší skóre činil 6,06. Rozdíl skóre v tělesné rovině je **1,14** bodu.

V sociální rovině nejvyšší skóre činil 3,97, naopak nejnižší skóre byl 3,12. Rozdíl těchto skóre je **0,85** bodu.

Největší rozdíl mezních skóru má tělesná rovina, a to v hodnotě 1,14 bodu. Nejmenší rozdíl byl zaznamenán v citové rovině v hodnotě 0,76 bodu.

Z hlediska převažující výuky na konkrétním stupni základní školy byli respondenti šetření rozčleněni do dvou skupin, a to na učitele, kteří převážně vyučují na 1. stupni základní školy, a na učitele, kteří většinu vyučovacích hodin působí na 2. stupni základní školy. V následujícím grafu předkládám procentuální rozložení těchto dvou kategorií učitelů.



Graf č. 4 - Procentuální rozložení respondentů podle převažující výuky na konkrétním stupni základní školy

Obě skupiny respondentů jsou vyznačeny ve výsledkové tabulce včetně všech vyhodnocených skóru a procentuálního vyjádření zjištěných hodnot.

Skupiny respondentů v tomto hledisku šetření vykazovaly lepší početní vyrovnanost než u předcházejících hledisek výzkumu. Počet respondentů převážně vyučujících na **prvním** stupni základní školy je 159, v procentuálním vyjádření tento počet představuje 57,61 %. Respondentů vyučujících převážně na **druhém** stupni základní školy je 117, což v procentech činí 42,39 %.

Tabulka č. 7 – Výsledková tabulka skóre míry vyhoření z hlediska **převažující výuky** respondentů **na konkrétním stupni základní školy**

Převážně vyučuji	1. st. ZŠ	%	2. st. ZŠ	%
Počet jedinců	159	57,61	117	42,39
Průměrná hodnota v kognitivní rovině	5,35	22,30	5,79	24,11
Průměrná hodnota v citové rovině	6,01	25,03	6,11	25,46
Průměrná hodnota v tělesné rovině	5,87	24,48	6,05	25,22
Průměrná hodnota v sociální rovině	3,67	15,28	4,15	17,31
Celková průměrná míra vyhoření	20,90	21,77	22,10	23,02

Z hlediska převažující výuky na konkrétním stupni základní školy byla zjištěna vyšší míra celkového vyhoření u učitelů druhého stupně, a to ve výši součtového skóre 22,10. V procentech tento skór představuje 23,02 %. Nižší skór celkové míry vyhoření byl naměřen u učitelů prvního stupně a činil 20,90. V procentuálním vyjádření to je 21,77 %. Rozdíl skóre celkové míry vyhoření je 1,20 bodu.

Rozložení hraničních skóre v jednotlivých rovinách jasně ukazuje, že nižší mezní skóre získali učitelé z 1. stupně ZŠ, a to ve všech zkoumaných rovinách syndromu vyhoření. Naopak všechny vyšší hraniční skóre obdrželi učitelé z 2. stupně ZŠ. Podle tohoto srovnání lze jasně říci, že učitelé na prvním stupni základní školy trpí menší měrou vyčerpání, popř. vyhoření.

Konkrétní rozdíly v jednotlivých rovinách jsou následující: v kognitivní rovině **0,44** bodu, v citové rovině **0,10** bodu, v tělesné rovině **0,18** bodu a v sociální rovině **0,48** bodu.

Nejvyšší rozdíl mezi oběma skupinami respondentů byl zjištěn v sociální rovině [0,48 bodu] a nejmenšího rozdílu dosáhli respondenti v citové rovině [0,10 bodu].

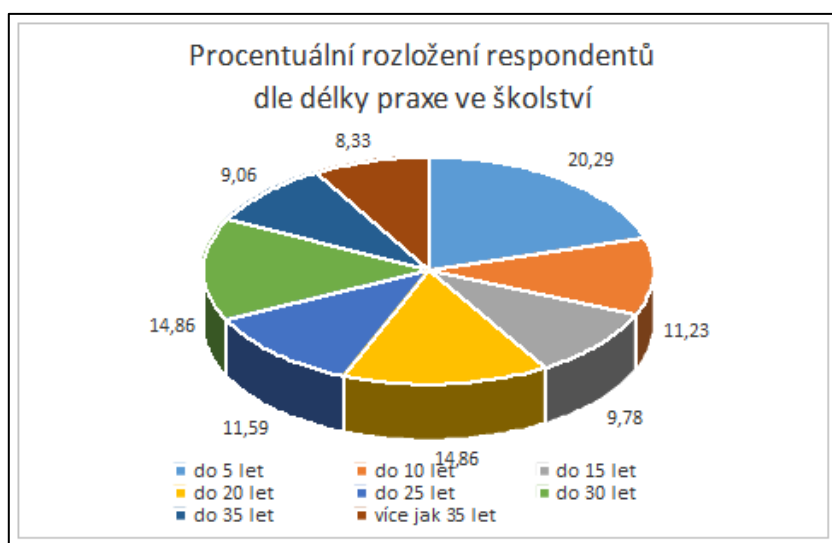
Výzkumná otázka, která souvisí s hlediskem převažující výuky na konkrétním stupni základní školy, je otázka č. 4 a zní: Na kterém stupni základní školy je celková míra vyhoření učitelů vyšší?

Výsledky tohoto hlediska jsou jednoznačné. Vyšší míra celkového vyhoření byla prokázána u učitelů, kteří převážně vyučují na 2. stupni základní školy. Tento výsledek potvrdil i můj předpoklad.

Z hlediska délky pedagogické praxe byli respondenti rozřazeni do největšího počtu skupin ze všech zkoumaných hledisek celého šetření. Podle délky pedagogické praxe zúčastněných učitelů vzniklo 8 skupin, které byly odstupňovány po pětiletém období učitelské praxe. Všechny osm skupin, konkrétní počty respondentů v každé skupině a jejich procentuální vyjádření uvádím v následující tabulce a grafu.

Tabulka č. 8 – Skupiny a počty respondentů s jejich procentuálním vyjádřením v jednotlivých skupinách podle délky pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	do 5 let	do 10 let	do 15 let	do 20 let	do 25 let	do 30 let	do 35 let	více jak 35 let
Počet jedinců	56	31	27	41	32	41	25	23
Počet jedinců v %	20,29	11,23	9,78	14,86	11,59	14,86	9,06	8,33



Graf č. 5 – Procentuální rozložení respondentů podle délky pedagogické praxe

Podle hodnot v tabulce č. 8 i grafu č. 5 je zřejmé, že nejpočetnější skupinou respondentů v tomto hledisku byli učitelé o délce pedagogické praxe do 5 let. Tuto skupinu tvořilo 56 jedinců, což v procentuálním vyjádření představuje 20,29 % výzkumného souboru. Naopak nejméně početnou skupinou učitelů podle délky pedagogické praxe byla kategorie učitelů vyučujících déle jak 35 let. V této skupině bylo 23 respondentů a procentuálně představovali 8,33 % z celkového výzkumného vzorku. Počty učitelů zbývajících skupin nevykazovaly žádnou pravidelnou vzrůstající, či klesající tendenci vzhledem k délce jejich pedagogické praxe.

Ve skupině učitelů do 10 let délky pedagogické praxe bylo 31 respondentů, kteří v procentuálním vyjádření představovali 11,23 % výzkumného souboru. Ve skupině učitelů do 15 let délky pedagogické praxe bylo 27 respondentů a procentuálně tvořili 9,78 % výzkumného souboru. Ve skupině učitelů do 20 let délky pedagogické praxe bylo 41 respondentů a ti tvořili procentuálně 14,86 % zkoumaného vzorku. Ve skupině učitelů do 25 let délky pedagogické praxe bylo 32 respondentů a jejich počet představoval procentuálně 11,59 % výzkumného vzorku. Ve skupině učitelů do 30 let délky pedagogické praxe bylo 41 respondentů, kteří činí 14,86 % výzkumného souboru. Ve skupině učitelů do 35 let délky pedagogické praxe bylo 25 respondentů, což procentuálně činí 9,06 % z celkového počtu všech jedinců v tomto hledisku.

Následující tabulka obsahuje celková součtová skóre míry vyhoření ve všech kategoriích délky pedagogické praxe.

Tabulka č. 9 – Přehled součtových skóre celkové míry vyhoření v jednotlivých kategoriích délky pedagogické praxe s jejich procentuálním vyjádřením

Délka pedagogické praxe	do 5 let	do 10 let	do 15 let	do 20 let	do 25 let	do 30 let	do 35 let	více jak 35 let
Celková průměrná míra vyhoření	19,21	21,16	23,85	23,85	19,38	21,27	21,20	23,17
Celková průměrná míra vyhoření v %	20,01	22,04	24,85	24,85	20,18	22,15	22,08	24,14

Nejvyšší celková míra vyhoření byla zjištěna hned ve dvou kategoriích délky pedagogické praxe, a to v kategorii učitelů s pedagogickou praxí do 15 let a zároveň

v kategorii učitelů do 20 let. Obě tyto kategorie získaly naprosto shodné součtové skóre 23,85, což v procentuálním vyjádření představuje 24,85 % celkové míry vyhoření.

Druhou nejvyšší celkovou míru vyhoření vykazovala kategorie učitelů, která má pedagogickou praxi delší více jak 35 let. Učitelé v této kategorii obdrželi součtový skór 23,17, a to v procentech činí 24,14 % celkové míry vyhoření.

Třetí nejvyšší součtový skór celkové míry vyhoření obdržela kategorie učitelů, jejíž délka pedagogické praxe je do 30 let. U této kategorie učitelů celková míra vyhoření činí skóre 21,27, což v procentuálním vyjádření představuje 22,15 %.

Čtvrtou nejvyšší celkovou průměrnou míru vyhoření získala kategorie učitelů s délkou pedagogické praxe do 35 let se součtovým skóre 21,20, což je v procentech 22,08 % z celkové míry vyhoření.

Třetí nejnižší skóre [21,16] celkové míry vyhoření obdržela kategorie učitelů do 10 let délky své pedagogické praxe, v procentuálním vyjádření to činí 22,04 %.

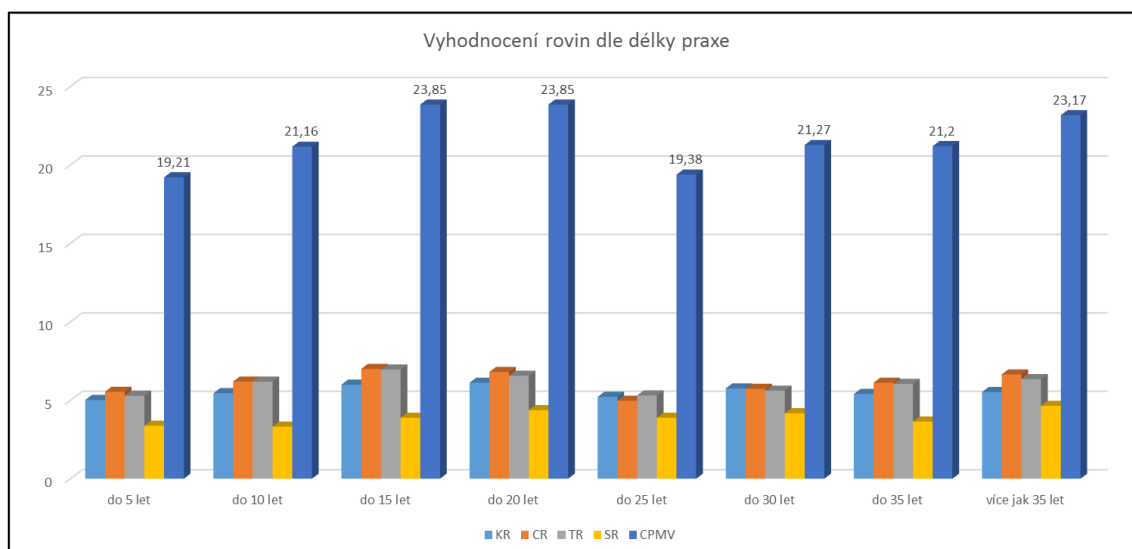
Druhé nejnižší skóre celkové míry vyhoření vykazovala kategorie učitelů s délkou pedagogické praxe do 25 let, součtový skór činil 19,38. V procentuálním vyjádření tato hodnota představuje 20,18 % celkové míry vyhoření.

Nejnižší hodnota celkové průměrné míry vyhoření byla zjištěna u kategorie učitelů do 5 let délky pedagogické praxe. Součtové skóre činilo 19,21 a v procentuálním vyjádření to představuje 20,01 % celkové míry vyhoření.

Pokud sledujeme propojenost mezi jednotlivými kategoriemi délky pedagogické praxe a zjištěnými součtovými skóry, můžeme říci, že učitelé, kteří začínají učit, a jejich praxe není delší než 5 let, pociťují zhruba 1/5 maximální míry vyhoření. Učitelé, kteří pokračují ve své profesi dalších pět let, zaznamenávají nárůst zátěže a vyčerpání. Do 10 let své pedagogické praxe cítí učitelé z tohoto šetření přibližně 22 % zátěže a vyčerpání z celkové stanovené míry. Nejvíce zatížení se ale cítí učitelé, kteří v učitelském povolání působí od 10. roku do 20. roku své profesní pedagogické dráhy. V období těchto let míra vyčerpání neklesá ani nestoupá a učitelé uvádějí, že jejich zátěž a vyčerpání dosahuje zhruba ¼ celkové míry vyhoření. V následujícím pětiletém období, tedy v době do 25 let délky pedagogické praxe zúčastněných učitelů, jejich pociťovaná zátěž a vyčerpání poklesnou na úroveň nižší, než kterou pociťovali od šestého do

desátého roku své pedagogické praxe, a to konkrétně o 1,86 %. V dalších pěti letech, kdy délka pedagogické praxe učitelů dosáhne třiceti let, míra pocíťované zátěže a celkového vyčerpání opět vzroste. V tomto období na více než 22 % z celkové míry vyhoření sledované v tomto výzkumu. V období délky pedagogické praxe do 35 let pocíťovaná celková míra vyčerpání učitelů poklesne, a to konkrétně o 0,07 %, což představuje jen nepatrný rozdíl oproti minulému pětiletému období. V poslední sledované kategorii délky pedagogické praxe se objevuje výrazný nárůst celkové míry vyhoření. Procentuální vyjádření v pedagogické praxi delší než 35 let činí 24,14 % celkového vyčerpání, což je ve srovnání se všemi nárůsty celkových měr vyhoření druhý nejvyšší nárůst, a to konkrétně o 2,06 %.

Pro lepší představu nárůstů a poklesů celkových průměrných měr vyhoření uvádím následující graf, ve kterém lze tyto hodnoty velmi dobře sledovat.



Graf č. 6 – Vyhodnocení rovin podle délky pedagogické praxe

K tomuto hledisku se vztahuje výzkumná otázka č. 5: Zda délka pedagogické praxe ovlivňuje celkovou míru vyhoření u učitelů? Výsledky tohoto výzkumu prokázaly, že délka pedagogické praxe učitelů má vliv na celkovou míru vyhoření výrazněji v první polovině jejich profesionální kariéry. V prvních patnácti letech pedagogické praxe učitelů celková míra vyhoření narůstá úměrně s délkou praxe a vystoupá až na své

maximum. Do období dvaceti let pedagogické praxe se celková míra vyhoření drží na své nejvyšší hranici. Poté následuje prudký pokles celkové míry vyčerpání. V dalších letech učitelské kariéry opět míra celkového vyčerpání narůstá. Zanedbatelná odchylka se objevuje pouze v období délky pedagogické praxe do 35 let. Ale ani po 35. roce pedagogické kariéry učitelů nedosáhne celková průměrná míra vyhoření svého předcházejícího nejvyššího zjištěného skóre.

Tvrzení podle Průchy (2009) se v mém výzkumném šetření nepotvrdilo. Naopak můj předpoklad, že maximální celková míra vyhoření se objeví u učitelů kolem 20. roku jejich pedagogické praxe, se potvrdil.

Při srovnávání skóre jednotlivých rovin ve všech kategoriích délky pedagogické praxe neobdržela všechny hraniční skóre jen jediná kategorie.

V kognitivní rovině byl nejnižší skóre [5,02] zjištěn u kategorie délky pedagogické praxe do 5 let, naopak nejvyšší skóre [6,12] obdržela kategorie délky pedagogické praxe do 20 let. Rozdíl mezi těmito skóre činí **1,10** bodu.

V citové rovině byl zjištěn nejnižší skóre u kategorie délky pedagogické praxe do 25 let [4,97] a nejvyšší skóre [7,00] obdržela kategorie délky pedagogické praxe do 15 let. Rozdíl skóre je **2,03** bodu.

V tělesné rovině byl zjištěn nejnižší skóre [5,29] v kategorii délky pedagogické praxe do 5 let a nejvyšší skóre [6,96] obdržela kategorie délky pedagogické praxe do 15 let. Rozdíl skóre v tělesné rovině je **1,67** bodu.

V sociální rovině byl zjištěn nejnižší skóre [3,32] v kategorii délky pedagogické praxe do 10 let, naopak nejvyšší skóre [4,65] obdržela kategorie délky pedagogické praxe více jak 35 let. Rozdíl těchto skóre je **1,33** bodu.

Největší rozdíl mezních skóre má citová rovina, a to v hodnotě 2,03 bodu. Nejmenší rozdíl byl zaznamenán v kognitivní rovině v hodnotě 1,10 bodu.

Pro lepší orientaci v zjištěných skórech a jejich porovnávání uvádím údaje ve všech rovinách všech kategorií délky pedagogické praxe.

Tabulka č. 10 – Tabulka skóřů míry vyhoření z hlediska délky pedagogické praxe respondentů

Délka pedagogické praxe	do 5 let	do 10 let	do 15 let	do 20 let	do 25 let	do 30 let	do 35 let	více jak 35 let
Počet jedinců	56	31	27	41	32	41	25	23
Průměrná hodnota v kognitivní rovině	5,02	5,45	6,00	6,12	5,22	5,76	5,40	5,52
Průměrná hodnota v citové rovině	5,54	6,19	7,00	6,80	4,97	5,73	6,12	6,65
Průměrná hodnota v tělesné rovině	5,29	6,19	6,96	6,56	5,31	5,61	6,04	6,35
Průměrná hodnota v sociální rovině	3,38	3,32	3,89	4,37	3,88	4,17	3,64	4,65
Celková průměrná míra vyhoření	19,21	21,16	23,85	23,85	19,38	21,27	21,20	23,17

Kompletní výsledková tabulka z hlediska délky pedagogické praxe včetně procentuálního vyjádření všech skóřů i procentuálního vyjádření počtů respondentů je uvedena v přílohách jako Příloha č. 4. V této kapitole jsem z ní pro toto hledisko čerpala, ale vzhledem k velikosti tabulky a rozsahu informací, které jsou v ní zpracovány, jsem musela vytvořit více menších tabulek zaměřených vždy na konkrétní aspekt výzkumu.

8 Diskuse

Z hlediska genderové příslušnosti se rozdíly v celkové míře vyhoření i jednotlivých rovinách tohoto výzkumu potvrdily. Vyšší míra celkového vyhoření byla prokázána u žen-učitelek hned ve třech rovinách ze čtyř. V tomto výzkumu se ženy-učitelky cítí vyčerpanější než muži-učitelé, a to v kognitivní, citové i tělesné rovině. Muži-učitelé obdrželi vyšší skóre než ženy-učitelky jen v sociální rovině.

Náchylnost k vyčerpání a stresu v sociální rovině mužů-učitelů zjistil i Gatial (2007), který prováděl vlastní výzkum u učitelů základních škol v Hlohovci na Slovensku ve školním roce 2005/2006. Z výsledků jeho šetření vyplývá, že pohlaví významně ovlivňuje zvládnutí zátěže. I v jeho výzkumu muži-učitelé obdrželi nejvyšší skóre v sociální rovině. Podle Gatiala (2007) se právě v této rovině nejvíce projevují genderové rozdíly, které souvisí především s vnímáním sociálního statusu učitelského povolání. Muži-učitelé potřebují mít k získání a udržení pozice sociálně úspěšného jedince dostatečné finanční ohodnocení a možnost profesního růstu.

Podle mého názoru ženy-učitelky nacházejí smysl více v samotném učení a vyučování dětí, chtějí mít čas a prostor pro vlastní rodinu i za cenu omezení se v kariéřním postupu a finančním ohodnocení. Vliv na míru pocitu vyhoření v sociální rovině SV z hlediska genderu by mohlo mít toto odlišné vnímání životních a pracovních priorit. Pokud by muži-učitelé měli možnost většího kariéřního postupu a vydělávali více peněz, zřejmě by to mělo pozitivní dopad na jejich hodnocení vlastní míry vyhoření v sociální rovině, což by bylo zajímavé prověřit.

Genderová příslušnost je považována za určující faktor vzniku zátěže a vyčerpání i podle Ptáčka, Rabocha, Kebzy a kol. (2013). V mém výzkumu ženy-učitelky dosáhly 22,40 % celkové míry vyhoření, muži-učitelé dosáhli 21,60 % celkové míry vyhoření. Zjištěný rozdíl mezi genderovými skupinami byl statisticky zanedbatelný. Výsledky z hlediska genderu ale mohou být ovlivněny velkým nepoměrem v počtu respondentů obou skupin tohoto šetření. Mužů-učitelů se v tomto šetření zúčastnilo pouze 34, zatímco žen-učitelek 242. Skupina žen-učitelek byla tedy více jak sedminásobně větší. Bohužel v českém školství se na základních školách vyskytuje málo mužů-učitelů, a proto je prakticky nemožné získat dvě stejně početné skupiny respondentů. Se stejnou

komplikací se v rámci svého výzkumu potýkala i Hvozdovičová (2014), která prováděla obdobné šetření SV v Třinci.

Lens, De Jesus (1999 in Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013) uvádějí, že učitelky-ženy bývají více spokojeny, méně se u nich vyskytuje stres a cítí se méně emočně zatíženy. Vyšší emoční zátěž byla prokázána v mém šetření právě u žen-učitelek. Míra stresu nebyla zkoumána samostatně, ale zadávaný standardizovaný dotazník, který byl pro hodnocení celkové míry vyhoření použit, lze uplatnit i při zjišťování míry stresové zátěže. Z tohoto důvodu můžeme využít výsledných hodnot celkových měr vyhoření obou genderových skupin i pro zjištění míry stresu. Protože byla vyšší celková míra vyhoření zjištěna u žen-učitelek i míra stresu je tedy také vyšší u žen-učitelek. Konkrétní dotaz na spokojenost respondentů s učitelskou profesí nebyl v rámci tohoto šetření položen, ale vzhledem k převažujícím vyšším hodnotám ve třech zmíněných rovinách lze usuzovat, že ženy-učitelky budou ve své profesi méně spokojené než učitelé-muži.

Získané výsledky mého výzkumu prokázaly, že z hlediska pohlaví respondentů jsou ženy-učitelky více ohrožené syndromem vyhoření než muži-učitelé. Zároveň ale obě genderové skupiny nedosahují ani ¼ celkové míry vyhoření, což je pozitivní zjištění.

Z hlediska věku učitelů tohoto šetření byla nejvyšší celková míra vyhoření zjištěna u věkové kategorie 31 až 40 let. Tato věková kategorie učitelů obdržela 24,03 % celkové míry vyhoření. Kebza se Šolcovou (2003) považují věk respondentů za neutrální faktor vzhledem k syndromu vyhoření. Urbanovská a Kusák (2009) na základě vlastních výzkumů tvrdí, že věk učitelů má vliv na výskyt syndromu vyhoření jen u učitelů-mužů. Obdobně se vyjadřuje i Wegner a kol. (2011 in Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013). V mém šetření míra vyhoření respondentů nenarůstala úměrně s věkem, ale nepravidelně narůstala a klesala.

U nejmladší věkové kategorie učitelů byla zjištěna nejmenší míra celkového vyhoření, a tedy i minimální ohrožení SV. Prudký nárůst skóre ve třech ze čtyř zkoumaných rovin byl prokázán u věkové kategorie učitelů 31 až 40 let. Obdobné výsledky zjistili i Lens a De Jesus (1999 in Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013). Ti tvrdí, že pokud vyhoření

učitele propukne v jeho středním věku, většina se rozhodne svou profesí definitivně opustit, a proto se v pozdějším věku již vysoké hodnoty míry vyhoření neobjevují.

V mém výzkumu se jediné vyšší skóre objevilo u nejstarší věkové kategorie učitelů, a to v rovině sociální. K tomuto výsledku je ale nutné dodat, že učitelů věkové kategorie 51 a více let bylo 100, což představovalo více jak 36 % celého výzkumného vzorku učitelů, a to mohlo skóre v sociální rovině do jisté míry zkreslit. Výsledky mého výzkumu v tomto hledisku korespondují s nálezy odborníků na SV.

I **vzdělání** považuje Kebza se Šolcovou (2003) za neutrální faktor z hlediska vzniku SV. V mém výzkumu se vliv vzdělání na míru vyhoření prokázal, ovšem jinak než jsem předpokládala.

Domnívala jsem se, že učitelé, kteří úspěšně absolvovali vysokou školu pedagogického zaměření, budou mít více osvojených nástrojů a kompetencí k předcházení a řešení syndromu vyhoření. Opak je pravdou. Největší míru celkového vyhoření pocítují právě učitelé s úspěšně ukončeným vysokoškolským vzděláním, a to ve všech zkoumaných rovinách SV. Na základě těchto výsledků by se dalo usuzovat, že během studia na VŠ není poskytován dostatek nástrojů k osvojení si prevence syndromu vyhoření.

Výsledné skóre určitým způsobem mohl zkreslit počet respondentů v jednotlivých kategoriích pedagogického vzdělání. Vysokoškolsky vzdělaných učitelů bylo v mém šetření 243, zatímco v kategorii studujících učitelů byl počet respondentů 26. Nejméně početnou kategorii představovali učitelé bez vysokoškolského vzdělání, kterých bylo pouhých 7. Tyto velké početní nepoměry mohly podle mého názoru ovlivnit i výsledné hodnoty.

Překvapující naopak bylo, že učitelé, kteří současně pracují a studují, pocítují nejmenší míru celkového vyhoření ve všech rovinách SV a ze všech kategorií vzdělání. Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší celkovou mírou vyhoření představuje 3,88 %.

Vzhledem k převažující **působnosti učitelů na konkrétním stupni základní školy** byla vyšší míra celkového vyhoření zjištěna u učitelů druhého stupně ZŠ. V tomto hledisku vyšly výsledky jednoznačně. Vyšší míru celkového vyhoření obdržela ve všech

zkoumaných rovinách kategorie učitelů 2. stupně ZŠ. I počet respondentů v porovnávaných skupinách učitelů nevykazoval extrémní rozdíl [57,61 % x 42,39 %]. Zjištění v tomto hledisku korespondují s mým předpokladem, že se vyšší míra celkového vyhoření prokáže u učitelů působících na 2. stupni ZŠ, protože tato skupina učitelů je více vyčerpávána ve všech rovinách sledovaných v rámci zadaného dotazníku.

V rozporu s mým zjištěním je výsledek z šetření Hvozdovičové (2014), která tvrdí, že zařazení učitele na konkrétním stupni školy nemá vliv na vznik syndromu vyhoření. V odborné literatuře nižší míru celkového vyčerpání, a tudíž i náchylnost k vyhoření komentuje Průcha (2002). Podle výsledků výzkumů, které uvádí ve své publikaci, „*jsou učitelé prvního stupně ZŠ více celkově spokojenější*“ (Průcha, 2002, s. 77), a proto i méně ohroženi vyhořením. Toto se potvrdilo i ve výsledcích mého výzkumu.

Délka pedagogické praxe má podle odborníků vliv na vznik syndromu vyhoření. To znamená, že služebně nejstarší učitelé by měli vykazovat nejvyšší hodnoty celkové míry vyhoření. Podle Urbanovské a Kusáka (2009) to ale platí jen u učitelů-mužů, zatímco učitelky-ženy s prodlužující se délkou pedagogické praxe docházejí k psychickému vyrovnání, snížení stresu a dostatku osobní pohody. Nárůst míry vyhoření s prodlužující se délkou pedagogické praxe moje šetření potvrdilo jen částečně. V mém výzkumu dosáhla svého vrcholu míra vyhoření již po deseti až patnácti letech. Neprokázalo se ani tvrzení Ptáčka, Rabocha, Kebzy a kol. (2013), že nejmladší kategorie délky pedagogické praxe je vysoce ohrožena propuknutím SV.

Učitelé, jejichž délka pedagogické praxe je do pěti let, byli v porovnávání všech hodnot celkových měr vyhoření i z hlediska jednotlivých zkoumaných rovin vyhodnoceni jako nejméně ohrožená skupina učitelů, přestože podle Průchy (2009) začínající učitelé prožívají na začátku své pedagogické kariéry tzv. rozčarování z praxe, což má za následek zvýšenou míru stresu, vyčerpání a popř. i vyhoření. Podle výsledků tohoto šetření do školské praxe nastupují zdraví a zdatní jedinci, kteří nepochybují o svých profesionálních schopnostech a dovednostech, mají zájem o svůj obor a pracovní nároky výborně zvládají. Z hlediska prevence SV je důležité tento stav nadšení udržet co nejdéle.

9 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit a posoudit míru vyhoření u učitelů. Závislost celkové míry vyhoření byla zkoumána vzhledem k pohlaví, věku, vzdělání, jednotlivým stupňům základní školy a délce pedagogické praxe učitelů.

V teoretické části jsem shromáždila poznatky odborníků o učitelské profesi, stresu a zátěžových situacích, především jsem ale pozornost zaměřila na problematiku syndromu vyhoření, která prostupuje všemi zmíněnými kapitolami.

V praktické části jsem naplánovala a uskutečnila vlastní empirické šetření, které jsem prováděla na 16 základních školách Prahy 7 a 9. Při něm jsem využívala kvantitativní metodu sběru dat pomocí standardizovaného dotazníku a získala jsem údaje od 276 respondentů.

Výsledky šetření se mi podařilo prokázat vyšší míru celkového vyhoření u žen-učitelek. Vzhledem k věku respondentů se nejvyšší celková míra vyhoření potvrdila u věkové kategorie učitelů 31 až 40 let a současně jsem vyvrátila tvrzení některých odborníků, kteří uvádějí, že míra a tedy i výskyt syndromu vyhoření narůstá úměrně s věkem. Z hlediska pedagogického vzdělání jsou podle zjištěných výsledků nejvíce vyhořením ohroženi vysokoškolsky vzdělaní učitelé. Převažující pedagogické působení učitelů na druhém stupni základní školy je zdrojem vyšší míry celkového vyčerpání. A délka pedagogické praxe v mém výzkumu není signifikantní s narůstající mírou celkového vyhoření. Navzdory výsledkům tuzemských i zahraničních výzkumů se za nejvíce ohrožující vzhledem k celkové míře vyčerpání jeví střední délka pedagogické praxe, do které patří učitelé, kteří mají více jak 10 a 15 let pedagogických zkušeností.

Na základě všech zjištěných hodnot celkové míry vyhoření mohu konstatovat, že výzkumný vzorek učitelů z mého výzkumu netrpí syndromem vyhoření. Míra jejich celkového vyčerpání a tedy i náchylnost k syndromu vyhoření v žádném zkoumaném hledisku ani jeho jednotlivé kategorii nepřekročila $\frac{1}{4}$ maximální míry vyhoření. Zaměřením se na celkové hodnoty míry vyhoření u jednotlivců, jsem objevila pouze dva učitele, kteří mohou být považováni za ohrožené syndromem vyhoření, protože obdrželi více jak 60 bodů, konkrétně 67 bodů a 72 bodů, z možného maxima 96 bodů zadávaného dotazníku. Vzhledem k zanedbatelnému množství ohrožených respondentů by mnou navržená preventivní opatření měla být uskutečněna na bázi podpůrného

programu zaměřeného na jednotlivce. To ovšem nevylučuje možnost uplatňování preventivních opatření v rámci celého školského systému.

Z hlediska dalších výzkumných záměrů by bylo zajímavé se zaměřit na kvalitativní vyhodnocení získaných údajů respondentů.

10 Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam použité literatury

BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*. 1. vyd., Praha: FORTUNA, 1999, 160 stran. ISBN 80-7168-681-6.

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, částka 190, s. 10262-10324. Dostupný také v digitální formě z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2004&typeLaw=zakon&what=Rok&stranka=5>

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, částka 190, s. 10333-10345. Dostupný také v digitální formě z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2004&typeLaw=zakon&what=Rok&stranka=5>

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel - příprava na profesi*. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2009, 128 stran. ISBN 978-80-247-2863-6.

GATIAL, Viktor. Výskyt zátěže učitelův základných škôl. *Technológia vzdelávania : Vedecko - pedagogický časopis s informačnou prílohou*. Nitra: Únia Didacta Slovaca. 2007, roč. 15, č. 2, s. 2-4 přílohy Slovenský učiteľ. ISSN 1335-003x.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vyd., Brno: Paido, 2010, 260 stran. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRÜN, Anselm. *Vyhoření: jak rozproudit vlastní energii*. 1. vyd., Praha : Portál, 2014, 168 stran. ISBN 978-80-262-0587-6.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd., opravený dotisk. Praha: Portál, 2004, 776 stran. ISBN 80-7178-303-X.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd., v Portálu 1. Praha: Portál, 2010, 797 stran. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 99 stran. ISBN 80-7178-093-6.

HONZÁK, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 2013, 229 stran. ISBN 978-80-7429-331-3.

HVOZDOVIČOVÁ, Radka. *Syndrom vyhoření v učitelské profesi* [online]. Olomouc, 2014 [cit. 2016-02-20].

Dostupné z: <https://theses.cz/id/ih06ac/?furl=%2Fid%2Fih06ac%2F;so=nx;lang=en>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta tělesné kultury. Katedra aplikovaných pohybových aktivit. Vedoucí práce Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 32 stran. ISBN 80-86991-74-1.

KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 139 stran. ISBN 978-80-7367-299-7.

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření*. 2., rozšířené a doplněné vydání. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, 23 stran. ISBN 80-7071-231-7.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. 7., v Portálu 6. vyd., Praha: Portál, 2013, 152 stran. ISBN 978-80-262-0528-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998, 136 stran. ISBN 80-7169-121-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. 1. vyd. Praha: Grada Avicenum, 1994, 192 stran. ISBN 80-7169-121-6.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 155 stran. ISBN 80-7178-022-7.

MATĚJKOVÁ, Eva; KELNAROVÁ, Jarmila; BLAHUTKOVÁ, Marie. Syndrom vyhoření u učitelů. *Časopis Sestra*. 2012, (12), s. 36, Brno, 2012 [online]. Dostupné z: <http://zdravi.e15.cz/clanek/sestra/syndrom-vyhoreni-u-ucitelu-468400> [cit. 15-03-08]

MERTIN, Václav. Únava. *Informatorium 3-8*. 2014, roč. 21, č. 9, s. 14. ISSN 1210-7506.

MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 208 stran. Edice Učebnice pro vysoké školy.

MÍLEK, Petr. Chronická únava - příběh. *Člověk a výchova: časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera*. 2007a, č. 4/2007, s. 19-25. ISSN 2464-5680.

MÍLEK, Petr. Syndrom vyhoření. *Člověk a výchova: časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera*. 2007b, č. 4/2007, s. 14-18. ISSN 2464-5680.

MINIRTH Frank; MEIER Paul; HAWKINS Don; FLOURNOY Richard. *Jak překonat „vyhoření“*. Praha: Návrat domů, 2011. ISBN 978-80-7255-252-8. vyd. 1.

POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013, 104 stran. ISBN 978-80-266-0161-6.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 936 stran. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 stran. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan; Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 stran. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012, 296 stran. ISBN 978-80-247-3960-1.

PTÁČEK, Radek; RABOCH, Jiří; KEBZA, Vladimír a kolektiv. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2013, 168 stran. ISBN 978-80-247-5114-6.

SIROTKOVÁ, Hana. Syndrom vyhoření: Prožitek vyčerpání u pomáhajících profesí, tedy i u učitele. *Člověk a výchova: časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera*. 2007, č. 4/2007, s. 9-10. ISSN 2464-5680.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997, 121 stran. ISBN 80-86039-41-2.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, dotisk 2011, 112 stran. ISBN 978-80-247-3553-5.

TĚTHALOVÁ, Marie. Syndrom vyhoření hrozí i učitelům. *Informatorium 3-8*. 2012, roč. 19, č. 9, s. 20-21. ISSN 1210-7506.

URBANOVSÁ, Eva a Pavel KUSÁK. Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E – pedagogium*. 2009, č. 4/2009, s. 108-121. ISSN 1213-7758.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002, 51 stran. ISBN 80-7290-077-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 5., rozšř. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2012, 872 stran. ISBN 978-80-262-0225-7.

Seznam internetových zdrojů

- <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>
- <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>
- <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>
- <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-a-jeji-metodicky>
platne_zneni_zakona_o_pedagogickych_pracovnicich_12_1_2016.pdf

- <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-263-2007-sb-kterou-se-stanovi-pracovni-rad-pro-zamestnance-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizenych-ministerstvem-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-krajem-obci-nebo-dobrovolnym-svazkem-obci>
- <https://cs.wikipedia.org>
- www.msmt.cz
- www.mvcr.cz

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Výsledková tabulka skóru míry vyhoření z hlediska pohlaví respondentů

Tabulka č. 2 – Rozdělení věkových kategorií respondentů

Tabulka č. 3 – Počty respondentů s jejich procentuálním vyjádřením v jednotlivých věkových kategoriích

Tabulka č. 4 – Výsledková tabulka skóru míry vyhoření z hlediska věku respondentů

Tabulka č. 5 – Výsledková tabulka skóru míry vyhoření z hlediska dosaženého pedagogického vzdělání respondentů

Tabulka č. 6 – Počty respondentů s jejich procentuálním vyjádřením z hlediska dosaženého pedagogického vzdělání

Tabulka č. 7 – Výsledková tabulka skóru míry vyhoření z hlediska převažující výuky respondentů na konkrétním stupni základní školy

Tabulka č. 8 – Skupiny a počty respondentů s jejich procentuálním vyjádřením v jednotlivých skupinách podle délky pedagogické praxe

Tabulka č. 9 – Přehled součtových skóru celkové míry vyhoření v jednotlivých kategoriích délky pedagogické praxe s jejich procentuálním vyjádřením

Tabulka č. 10 – Tabulka skóru míry vyhoření z hlediska délky pedagogické praxe respondentů

Seznam grafů

Graf č. 1 – Procentuální zastoupení jednotlivých pohlaví respondentů

Graf č. 2 – Procentuální rozložení respondentů podle věku

Graf č. 3 – Procentuální rozložení respondentů podle dosaženého pedagogického vzdělání

Graf č. 4 - Procentuální rozložení respondentů podle převažující výuky na konkrétním stupni ZŠ

Graf č. 5 – Procentuální rozložení respondentů podle délky pedagogické praxe

Graf č. 6 – Vyhodnocení rovin podle délky pedagogické praxe

11 Seznam příloh

Příloha 1 – Tabulka s kompletními daty všech respondentů

Příloha 2 – Dotazník zadávaný respondentům výzkumného šetření

Příloha 3 – Ukázka vyplněného dotazníku

Příloha 4 – Tabulka s výsledky konkrétních hodnot míry vyhoření a jejich procentuální vyjádření z hlediska délky pedagogické praxe