

Syndrom vyhoření u učitelů na středních školách

Bc. Michaela Machučová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Michaela Machučová
Osobní číslo:	H220409
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Syndrom vyhoření u učitelů na středních školách

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti faktorů syndromu vyhoření, prevence syndromu vyhoření a profesní činnosti učitelů na středních školách.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření ve středních školách.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL, 2018. Učitel a syndrom vyhoření. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-392-6.
DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada. ISBN 9788024728636.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 9788024713694.
POSCHKAMP, Thomas, 2013. Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence. Brno: Edika. ISBN 9788026601616.
PRIESS, Mirriam, 2015. Jak zvládnout syndrom vyhoření: najdete cestu zpátky k sobě. Praha: Grada. ISBN 9788024753942.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje tématu syndromu vyhoření u učitelů na středních školách. Cílem práce je zjistit nynější míru syndromu vyhoření u učitelů na středních školách. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá základními teoretickými poznatky v oblasti syndromu vyhoření, faktory ovlivňující syndrom vyhoření, příčinami a prevencí syndromu vyhoření, sociální oporou, osobností učitele, jeho dovednostmi a odbornou kvalifikací potřebnou k výkonu činnosti. Praktická část práce zkoumá míru syndromu vyhoření a míru sociální opory za použití kvantitativního dotazníku. Podrobněji rozpracovává rozdíly míry syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví, délce praxe a druhu školy. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že v míře syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání a osobního uspokojení se učitelé nacházejí v mírném stupni vyhoření. V oblasti depersonalizace byl zjištěn nízký stupeň syndromu vyhoření.

Klíčová slova: Syndrom vyhoření, příčiny, sociální opora, osobnost učitele, jeho dovednosti, dotazníkové šetření.

ABSTRACT

The thesis examines burnout syndrome among high school teachers, with the objective of assessing the current levels of burnout. It is structured into two main sections: a theoretical part and a practical part. The theoretical part explores key concepts related to burnout syndrome, contributing factors, its causes, prevention strategies, the role of social support, and the personality traits, skills, and professional qualifications necessary for teaching. The practical part focuses on measuring the extent of burnout syndrome and the level of social support through a quantitative questionnaire. It further analyzes variations in burnout levels based on gender, years of professional experience, and the type of educational institution. The findings indicate that the levels of emotional exhaustion and personal satisfaction reflect a moderate degree of burnout, while depersonalization is associated with a low degree of burnout.

Keywords: burnout syndrome, contributing factors, social support, personality traits of teachers, skills, survey.

Děkuji paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za poskytnuté cenné rady, komunikaci a vstřícnost.

Ráda bych také poděkovala ředitelům škol, kteří byli ochotni a umožnili mi zaslat dotazník jejich učitelům. Také velké dík patří právě učitelům, kteří byli ochotni zaslané dotazníky vyplnit.

V neposlední řadě bych taky poděkovala své rodině, zvláště manželovi za trpělivost a podporu, kterou mi po celou dobu studia poskytoval.

Když neudělám nic pro sebe, kdo to udělá?

Když budu jen pro sebe, k čemu tu jsem?

A když ne teď – kdy?

Talmud

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	15
1 SYNDROM VYHOŘENÍ	16
1.1 FÁZE A TYPY SYNDROMU VYHOŘENÍ	17
1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SYNDROM VYHOŘENÍ.....	20
1.3 PŘÍZNAKY SYNDROMU VYHOŘENÍ	24
1.4 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	26
1.5 PROFESNÍ SKUPINY SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	29
1.6 SOCIÁLNÍ OPORA	31
2 PROFESE UČITELE.....	33
2.1 VÝZNAM PROFESE UČITELE	33
2.2 OSOBNOST UČITELE.....	35
2.3 DOVEDNOSTI UČITELE	38
2.4 ODBORNÁ KVALIFIKACE UČITEL.....	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
3 VÝZKUM.....	43
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	43
3.1.1 Výzkumné otázky a hypotézy	43
3.2 POJETÍ VÝZKUMU	46
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
3.3.1 Základní soubor.....	47
3.3.2 Dostupný soubor	48
3.4 METODA SBĚRU DAT	49
3.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	53
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	55
4.1 MÍRA SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ NA VYBRANÝCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH VE ZLÍNSKÉM KRAJI.	55
4.1.1 Míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti emocionálního vyčerpání.	55
4.1.2 Míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti depersonalizace.	56
4.1.3 Míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti osobního uspokojení.	57
4.2 JAKÁ JE MÍRA SOCIÁLNÍ OPORY U UČITELŮ NA VYBRANÝCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH VE ZLÍNSKÉM KRAJI.....	58

4.3	ANALÝZA ROZDÍLŮ V MÍŘE SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ NA VYBRANÝCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH VE ZLÍNSKÉM KRAJI V ZÁVISLOSTI NA POHLAVÍ?	59
4.3.1	Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví v oblasti emocionálního vyčerpání?	59
4.3.2	Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví v oblasti depersonalizace?	60
4.3.3	Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví v oblasti osobního uspokojení?	60
4.4	ANALÝZA ROZDÍLŮ V MÍŘE SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ NA VYBRANÝCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH VE ZLÍNSKÉM KRAJI V ZÁVISLOSTI NA TYPU STŘEDNÍ ŠKOLY?	61
4.4.1	Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy v oblasti emocionálního vyčerpání?	61
4.4.2	Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy v oblasti depersonalizace?	62
4.4.3	Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy v oblasti osobního uspokojení?	63
4.5	ANALÝZA SOUVISLOSTI MEZI MÍROU SYNDROMU VYHOŘENÍ A DÉLKOU PRAXE	63
4.5.1	Jaká je souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji a délkou praxe v oblasti emocionálního vyčerpání?	63
4.5.2	Jaká je souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji a délkou praxe v oblasti depersonalizace?	65
4.5.3	Jaká je souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji a délkou praxe v oblasti osobního uspokojení?	66
4.6	ANALÝZA SOUVISLOSTI MEZI MÍROU SYNDROMU VYHOŘENÍ A MÍROU SOCIÁLNÍ OPORY U UČITELŮ NA VYBRANÝCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH VE ZLÍNSKÉM KRAJI	67
4.6.1	Jaká je souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a mírou sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji a v oblasti emocionálního vyčerpání?	67
4.6.2	Jaká je souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a mírou sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji a v oblasti depersonalizace?	69
4.6.3	Jaká je souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a mírou sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji a v oblasti osobního uspokojení?	70

5	INTERPRETACE A DISKUZE DAT.....	72
6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	76
	ZÁVĚR	78
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	81
	SEZNAM TABULEK.....	85
	SEZNAM GRAFŮ	86
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	87
	SEZNAM PŘÍLOH.....	88

ÚVOD

S pojmem syndrom vyhoření se v dnešní hektické době setkáváme velmi často. Je to pojem, který dlouhodobě rezonuje ve společnosti. Vědecky popsán byl již v roce 1974 a ze statistických výzkumů vyplývá, že stále dramaticky roste. Objevuje se ve zprávách, na internetu, v časopisech a často i někdo známý z našeho okolí se s ním setkal. Mnohým z nás proudí hlavou myšlenky, co všechno je potřeba ještě vyřešit, co bych měl stihnout, co je potřeba zařídit, pro co musím zajít, co vyzvednout nebo zajistit.

Syndrom vyhoření je vysoce rizikovým jevem, který se vyznačuje emocionálním vyčerpáním, depersonalizací a sníženou osobní efektivitou. Cestu k vyhoření má každý z nás jinou. Syndrom vyhoření vzniká v důsledku dlouhodobého stresu a vysokých pracovních nároků, které nejsou kompenzovány dostatečnou podporou nebo možnostmi regenerace. Postihuje nejvíce ty profese, kde klíčovou součástí pracovních povinností je práce s lidmi. V oblasti školství je tento problém stále aktuálnější, a to z důvodu rostoucího tlaku na učitelskou profesi. Učitelé jsou vystaveni náročné každodenní práci s velkým počtem žáků, kteří mají často rozdílné potřeby a požadavky. K tomu se přidávají administrativní úkoly, přípravy na hodiny a další povinnosti spojené s jejich prací, které vedou k dlouhodobému pracovnímu přetížení. Všechny tyto nároky mohou vést k tomu, že učitelé začnou pociťovat nespokojenost s jejich profesním životem, což může mít dlouhodobý negativní dopad na jejich fyzické a psychické zdraví, ale i na kvalitu vzdělávání, jež poskytují. Proto je důležité zaměřit se na prevenci, aby bylo možné předejít plnému rozvoji a negativním důsledkům pro učitele i školní prostředí. Prevenci v pracovním prostředí mohou učitelům vytvářet ředitelé škol např. dobrým klimatem, podporujícím a chápajícím prostředím, individuálním přístupem. Na těch osobních si musí každý pracovat sám například tím, že budou dbát na dostatečné množství odpočinku, zdravě se stravovat, budou se věnovat koníčkům, které jim přinášejí potěšení.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit míru syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zaměříme na definici syndromu vyhoření, jeho historii, jaké jsou fáze syndromu vyhoření, co jej způsobuje a také jak jej můžeme rozpoznat. Uvedeme si, proč právě učitelská profese je jednou z profesí, která je syndromem vyhoření často ohrožována. Zaměříme se na možné způsoby, jak můžeme syndromu vyhoření předejít. Také se budeme

věnovat učitelské profesi. Uvedeme si, kdo je učitel, jeho osobnost, dovednosti a v jakou odbornou kvalifikaci musí k výkonu učitele získat.

V praktické části bude zpracován a vyhodnocen výzkum, který se týká syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji. V úvodu praktické části budou stanoveny cíle výzkumu, z kterých vzniknou výzkumné otázky a hypotézy. Pro výzkumné šetření bude zvolen kvantitativní výzkum, při kterém využijeme metody dotazníkového šetření. Dotazníky budou předány v tištěné podobě ředitelům středních škol, kteří je následně předají svým zaměstnancům v učitelské profesi. Výsledky výzkumu budou shrnuty v poslední kapitole praktické části. Domníváme se, že práce bude přínosná pro ředitele škol k zjištění míry syndromu vyhoření u učitelů na středních školách v rámci dané školy a následně zjištěné skutečnosti mohou posloužit ke zlepšení pracovních podmínek.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SYNDROM VYHOŘENÍ

V dnešní hektické době se na člověka valí stále více úkolů a povinností, a proto není divu, že se mnozí cítí unavení, vyčerpaní a bez motivace. I když se to na první pohled nezdá, právě to může být začátek syndromu vyhoření. Ten často přichází velmi nenápadně a nezasahuje jen do pracovního života člověka, ale projevuje se i v jeho osobních vztazích či zdraví. V této kapitole se budeme zabírat syndromem vyhoření, popíšeme si jeho fáze a typy, faktory, které jej ovlivňují. Také prozkoumáme nejčastější příčiny syndromu vyhoření, popíšeme si profesní skupiny, které jsou jim nejvíce zasaženy, a uvedeme si, jak se před syndromem vyhoření můžeme bránit.

Pojem syndrom vyhoření poprvé použil Freudenberg v roce 1974, neboť si u svých kolegů povšiml, že se zhruba rok po nástupu do práce přestávají těšit a nemají již tolik energie, jako v prvním roce svého působení. Tento pokles motivace a jiné příznaky (i fyzické) pojmenoval jako – Syndrom vyhoření. Nedlouho poté pojem převzala Ch. Maslach, která se zajímala o pracovníky v pomáhajících profesích. Povšimla si jejich emocionálního vyčerpání, pracovní krize, negativní postoj ke klientům a další obtíže, které jsou se syndromem vyhoření spojené (Čapek a kol., 2018, s. 9).

Při objevení termínu „burnout“ a při zjištění, že se vyskytuje v životě lidí a trápí je, začaly se objevovat první psychologické studie. Faeber se syndromu vyhoření velmi věnoval a zveřejnil seznam, který skýtal 1500 odborných pojednání, článků a knih s pojmem burnout v anglicky psané psychologické literatuře. Seznam se týkal období od roku 1974 až do roku 1983. Pokračovateli Faeberova seznamu byla dvojice Kleiber a Enzmann, kteří zjistili, že za dalších šest let bylo publikováno na 1 500 odborných pojednání burnout syndromu (Křivohlavý, 2012, s. 62-63).

Symbolické označení syndromu vyhoření udává obraz vyhasnutí vnitřního zdroje energie – ohně života. Pokud oheň hoří, je život člověka v rovnováze (Švingalová, 2006, s. 46).

Dnes už máme určité představy o tom, co se v lidech, kterým ubývá nadšení, dochází jim energie a životní síla, odehrává. Tyto představy již dokážeme formulovat přesněji a systematičtěji. Věda se snaží co nejlépe definovat syndrom vyhoření. Jsou dvě skupiny definic daného jevu, z nichž první je souhrnem pokusů o popisnou definici, načež druhá je pokusem o systematičtější a co nejpřesnější vyjasnění jevu syndromu vyhoření. Jednu popisnou definici uvádí Cary Cherniss – „*Burnout je výsledek procesu, v němž lidé velice*

intenzivně zaujati určitým úkolem (ideou) ztrácejí své nadšení“. Autor upozorňuje, že daný děj začíná obzvláště vysokým, dlouhotrvajícím stresem. Člověk v takovém stavu pociťuje únavu, nervozitu, přecitlivělost a vyvrcholením je obranný postoj k obtížím a psychický únik od všech aktivit. Mezi druhou skupinu definic patří například autorky Maslachová a Jacksonová, které definovaly syndrom vyhoření, jako stav emocionálního vyčerpání, s poklesem osobního výkonu a depersonalizací. Nejčastěji jím jsou postihováni lidé, kteří pomáhají druhým lidem. Syndrom vyhoření úzce souvisí s fluktuací a častou pracovní neschopností. Může vést k poklesu kvality, ale také kvantity práce, která je poskytována druhým lidem (Křivohlavý, 2012, s. 65-67).

Jelikož je syndrom vyhoření velmi komplikovaným jevem a odborníci jej popisují často rozdílně, tak na čtyřech základních znacích se dokážou shodnout:

- jde především o psychický stav, prožitek vyčerpání
- nejčastěji jím bývají zasaženy profese, jejichž pracovní náplní je „práce s lidmi“ či při ní dochází k častému kontaktu s lidmi a závisí na jejich hodnocení
- symptomy jsou nejvíce z oblasti psychické, v menší míře také z oblasti fyzické a sociální
- základní složkou je emoční exhausce, kognitivní vyčerpání a celková únava (Čapek a kol., 2018, s. 9).

1.1 Fáze a typy syndromu vyhoření

Cestu k vyhoření má každý z nás jinou, je vždy individuální a většinou trvá mnoho let. Jde o proces, který se neustále vyvíjí a prochází několika fázemi. Různí autoři rozdělují syndrom vyhoření do různých fází. Nejjednodušší model je rozdělen do tří fází, ale můžeme nalézt i složitější, který skýtá 12 fází.

Hartl, Hartlová (2000, s. 586) syndrom vyhoření dělí do čtyř fází. Prvotní fáze je **předchorobí**, při kterém se jedinec snaží pracovat co nejlépe, touží po úspěchu, jenž bohužel nepřichází. Druhou fází autoři nazývají jako **symptomy prvního stádia**. Jedinec se dostává do časové nouze, nic nestíhá a začíná ztrácet systém ve své práci. **Symptomy druhého stádia** je označována předposlední fáze. Zde se vyskytují běžné neurotické symptomy doprovázené pocitem stálého pracovního nasazení. Následným výsledkem je chaos. Poslední fází jsou **symptomy třetího stadia**, ve kterých má jedinec pocit vzdoru,

že „nemusí“ nic, veškerý zájem, nadšení je pryč, kolegové jsou mu na obtíž. Zůstala jen vyčerpanost a zklamání.

Stock (2010, s. 23-25) uvádí, že postižený může fázemi projít postupně nebo některou lze do určité míry přeskočit. Zaměřuje se na popis čtyř fázového modelu autorů Edelwicheho a Brodského. Počáteční fází je **idealistické nadšení**, které se projevuje začátečním nadprůměrným nasazením. Jedinec vykazuje přehnané množství energie propojené s velkými ideály. Klade na sebe i své okolí nereálné nároky, které se nedají v běžném životě zvládnout. Následnou fází je **stagnace**, při níž dochází k přehodnocování počátečních ideálů. Po pár zažitých zklamání, přichází procitnutí a uvědomění si, že práce již není tak vzrušující jako na začátku. Třetí fází je **frustrace**. Provází ji zpochybňování významu i výsledku své práce, nedostatečné uznání jak ze strany kolegů, klientů či nadřízených. Konečnou fází je **apatie**. Obrannou reakcí proti frustraci je vnitřní rezignace. Jedinec nemá žádnou vyhlídku na změnu, a proto činí jen to, co je nezbytně nutné. Náročnějším úkolům se vyhýbá, počáteční nadšení zcela zmizelo.

Podrobnější popis fází uvádí ve své publikaci Honzák (2018, s. 28-30). Jedná se o dvanáct kritických fází, které se ale nemusí projevit všechny a nemusí dojít u člověka ke všem těmto fázím za sebou popsáním způsobem. První fáze je **nutkavá snaha po sebeprosazení**, při které můžeme na počátku pozorovat nepřiměřené ambice. Dochází k snaze prosadit se v pracovní oblasti a tato snaha často přerůstá až do patologického nutkání. Druhou fází je, že **člověk začíná pracovat více a tvrději**. Dochází k potřebě dokázat sobě, ale i ostatním, že zvládne i to, co mu v práci nevyhovuje. Stanoví si vysoké cíle, na kterých se snaží pracovat pouze sám a k tomu si přibírá ještě i práci navíc, aby dokázal, že je nenahraditelný. Při plném soustředění na práci nemá takový člověk bohužel čas na nic jiného a tím se dostává do třetí fáze, kterou je **přehlížení potřeb druhých**. Jídlo, spánek, rodina, přátelé jsou atributy, které se zdají být nepotřebnými a nezajímavými, neboť si vyžadují čas a tu musí přece věnovat práci. Následnou fází je **přesunutí konfliktu**. Nastávají okamžiky uvědomování si, že něco není v pořádku, ale ještě není schopen určit zdroje svých problémů. Může docházet k vnitřní krizi a k pocitu ohrožení. Začínají se projevovat první tělesné obtíže – příznaky stresu. Pátou fází je **revize a posunutí hodnot**, kdy se jedinec izoluje od ostatních, neboť se vyhýbá možným konfliktům. Základní lidské potřeby jsou více upozadovány, a to i přes silnější ohlašující se signály. V novém systému hodnot se na první příčku dostala práce a nastává emoční otupění. Z páté fáze přecházíme na **popírání vznikajících problémů**. Člověk se v dané fázi stává netolerantním, sociální kontakty jsou

mu na obtíž, zvenčí je patrná rostoucí agresivita a sarkasmus. Časová tíseň, do které se dostává, může za jeho veškeré problémy. Bohužel si neuvědomuje, že jen on je pánem svého času a narůstajícím problémům unikne jen změnou vlastního přístupu a jednání. **Stažení** je sedmou fází syndromu vyhoření. Minimální sociální kontakty se záhy změní na úplnou izolaci. V této fázi může docházet k vyhledávání alkoholu, drog, prášků na uklidnění. V osmé fázi jsou **zcela jasně patrné změny chování**, které se již nedají přehlédnout. Následnou fází je **depersonalizace**, při které dochází ke ztrátě kontaktu se svými potřebami a přestává pociťovat sebe i druhé jako cenné osobnosti. Devátou fází je **vnitřní prázdnota**, které se brání zběsilými aktivitami, jakými jsou například alkohol, sex či drogy. Předposlední fází je **deprese**. Vyhoření v sobě může zahrnovat i depresivní složku. Jedinec se cítí vyčerpaný, lhostejný k okolí, beznadějný. Ztratil smysl života a přibývají typické depresivní symptomy, jak tělesné, tak psychické. Poslední fází je syndrom vyhoření. Jedinec se dostává do emočního, psychického a tělesného kolapsu a není daleko od vyhledání lékařské pomoci. U extrémních případů může dojít k pokusu o sebevraždu.

Pro učitelskou profesi je většinou příznačný jeden ze tří typů vyhoření, i když ve skutečnosti je možné působení každého. Třídí se na:

- „worn-out“ burnout (volně přeloženo do češtiny jako opotřebovaný či unavený), při němž jedinec ve skutečnosti rezignuje, při střetnutí s příliš velkým stresem a malým uspokojením vykonává své pracovní povinnosti ledabylým způsobem
- „classic“ (nebo také „frenetic“) burnout, je typické pro člověka, který pracuje čím dál více tvrději a urputněji, a tím však dosahuje bodu vyčerpání při nekonečné honbě za uspokojením
- „underchallenged“ burnout, je typický pro jedince, který nebojuje s nadměrným stresem jako takovým, ale jedná se zde spíše o monotónní a nepodněcující pracovní podmínky, které neposkytují dostatečné uspokojení (Čapek a kol., 2018)

Vondrová (2015) se snažila jednotlivé typy popsat na příkladech učitelské profese. Syndromem worn-out trpí učitelé snažící se získat zpět to, co do své práce vložili. Souzní s kolegy, kteří zastávají názor, že profese učitele je stresující a obtížná, že na vedení školy se nedá spolehnout a často si prosazuje jen své zájmy. O studentech hovoří jako o nevděčných, neustále narušujících výuku. Jsou to učitelé bez vidiny lepší budoucnosti a poukazují více na neúspěch než úspěch. Naopak pod typem syndromu classic si učitelé

nedokážou připustit porážku a na jakýkoliv nezdár či neúspěch reagují ještě větším pracovním nasazením a narůstající investicí sebe sama. Jednoduše řečeno pro takový typ učitelů neexistují žádné překážky, s kterými by si neporadili. Na rozdíl od učitelů trpících syndromem wornout, není u daného typu narušena sebeúcta. Úspěchu podřizují svůj osobní život a ohrožují své zdraví. Do posledního typu syndromu vyhoření s názvem underchallenged řadíme učitele, kteří ve své práci pocítují jednotvárnost a nemají dostatek stimulů v každodenních úkolech. Je pro ně těžké nalézt v sobě zbytky nadšení pro vysvětlení malé násobilky na prvním stupni a zaujmout žáky v hodině dějepisu občanskou válkou na vyšším stupni základní školy. Ve srovnání s předešlými typy syndromu vyhoření, není u těchto učitelů prožívání tak kritické a stres nedosahuje takové míry. Co však mají všechny tři typy společné je to, že pocítují nedostatečně uspokojivou odměnu za vše, co do profese investují. Většina učitelů nacházející se v tomto typu se řadí mezi ty nejschopnější a nejkreativnější, a proto u nich syndrom vyhoření představuje největší neúspěch pro vzdělávací systém.

Někteří učitelé se mohou pohybovat na rozhraní mezi jednotlivými typy, ale mnozí jsou zařazení do jedné konkrétní. Nejdůležitější je si však uvědomit, že rozdílné typy syndromu vyhoření si žádají i rozdílné formy léčby. Při určování typu by se terapeuti měli vyhnout jen nějakému obecnému přístupu v léčbě, ale svou pozornost zaměřit na konkrétního klienta s konkrétními potřebami.

1.2 Faktory ovlivňující syndrom vyhoření

Učitelská profese je považována za zaměstnání, které je vysoce ohroženo vznikem syndromu vyhoření. Ale ani profese není hlavním důvodem ke vzniku syndromu vyhoření. Ke vzniku syndromu vyhoření přispívají různé rizikové faktory, které odborníci rozdělují na vnější a vnitřní. Nejprve si popíšeme **vnější rizikové faktory**, které se pojí se situací a kontextem, ve které se člověk nachází. Jsou členěny do tří skupin:

- **Zaměstnání a organizace práce** – zde spadají ty faktory, které mají vliv na vnímání pracovního prostředí. Je to například časová náročnost, častý a dlouhodobý kontakt s lidmi, velké množství pracovních úkolů, málo personálu, nízké finanční ohodnocení, soutěživé prostředí, nízká různorodost v práci, příliš málo odpočinku v průběhu práce, velmi malá možnost profesního

růstu, nedostatek pracovního ocenění ze strany klientů či vedení atd. (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 15-16).

Stock (2010, s. 31-40) ve své publikaci popsal právě rizikové faktory v zaměstnání, neboť se domníval, že ty jsou nejčastějšími příčinami vzniku syndromu vyhoření. Rizikové faktory v zaměstnání rozdělil a podrobně popsal. Jako první jsou to tzv. **obecné rizikové faktory**, do kterých spadá nejistota zaměstnání spojená s nestabilitou na trhu práce, rostoucí doba strávená v práci, zvyšující se emocionální náročnost práce, obavy ze změn úvazku, Zde nejvíce pociťujeme strach o své místo v zaměstnání, pracovní soutěživost či stále se zvyšující náročné podmínky pracovní smlouvy na dobu určitou atd. Mezi další rizikové faktory patří **zvýšená pracovní zátěž**. Dnešní společnost je založena na informacích. Každý z nás během dne přijde do styku s velkým množstvím nových údajů, textů a musí je umět správně zpracovat a vyhodnotit. Žijeme ale také ve společnosti, kde všechno chceme co nejdřív. Setkáváme se s požadavky svých nadřízených na co nejrychlejší vyřešení zadaných úkolů, vypracování zpráv, vyplnění formulářů atd. Také sami na sebe klademe nepřiměřené nároky, při jejichž plnění zažíváme stres, který může být příčinou ke vzniku syndromu vyhoření. Za další rizikový faktor v zaměstnání bývá označován **nedostatek samostatnosti**. Již řada výzkumů z oblasti psychologie práce a organizace dospěla k názoru, že lidé, kteří mají ve své práci širší pole působnosti, v ní nacházejí větší potěšení. Nadmíra kontroly ze strany vedoucích pracovníků, nemožnost rozhodování či volnosti vedou k větší pracovní nespokojenosti zaměstnanců. Neméně důležitým rizikovým faktorem je **nedostatek uznání**. Výzkumy zabývající se motivací prokazují, že lidé, kteří nejsou dostatečně odměněni za svůj výkon, ztrácí potřebnou motivaci ke své práci. Odměnou není myšleno jen finanční ohodnocení, ale neméně důležitý je i pocit, že si jejich práce někdo cení. V práci trávíme hodně času, a proto je důležité, jací jsou kolegové, se kterými spolupracujeme. **Špatný kolektiv** je jeden z rizikových faktorů. Pokud pracujeme v kolektivu, ve kterém se necítíme dobře, neboť v něm panuje nepřátelství, nedůvěra, odměřenost, závist a vzájemná neúcta, to vše v nás může vyvolávat stresové reakce. Předposledním rizikovým faktorem je **nespravedlnost**. Mnozí z nás jsme už ve své práci pocítili pocit nespravedlnosti, kdy dochází k bratříčkování

či jednostranným nadržováním. Pokud dochází ve firmě k takovému typu chování, následkem je napjatá atmosféra na pracovišti, snižuje se akceschopnost týmu a vytrácí se vzájemný respekt. Posledním rizikovým faktorem je **konflikt hodnot**. Hodnoty jsou základní principy, názory nebo přesvědčení, které určují, co člověk nebo skupina považuje za důležité, správné nebo žádoucí. Jsou to jakési vnitřní "pravidla", podle kterých se řídíme ve svém chování, rozhodování a životě. Důležité je, aby se individuální hodnoty potkávaly s hodnotami firemními. Pokud mezi hodnotami existuje výrazný rozpor a svou práci vnímáte jako nesmyslnou, nepotřebnou či dokonce škodlivou, může to vést k pocitu odcizení. Tento pocit je jedním ze tří hlavních znaků syndromu vyhoření.

- **Rodina** – není jen místo, kde vyrůstáme, ale formuje také naši identitu, hodnoty a pohled na svět. I když může být dynamika v rodině složitá, často je to právě rodina, která nás dokáže podržet i v těžkých chvílích. Přesto i zde nalezneme rizikové faktory, kterými jsou například složitá situace s bydlením, finanční problémy, partnerské problémy, konflikty, nemoc, přílišná pozornost věnována problémům ostatních atd.
- **Společnost** - další faktory, které ovlivňují život lidí, jsou spojeny s uspořádáním společnosti. Například rizikovým faktorem je soutěživost mezi lidmi, která začíná už v dětství, kdy se hodnotí jejich úspěch. Společnost často klade důraz na vydělávání peněz a prestižní zaměstnání. Ženy jsou tlačeny k tomu, aby se nejenom staraly o domácnost a rodinu, ale aby nastoupily do práce a podílely se i po finanční stránce. Neméně důležitým faktorem je i neustále se zrychlující tempo společnosti, klade se důraz na schopnost udržet krok s informacemi, technologiemi, dopravou, ... (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 17-18).

Níže si popíšeme **vnitřní rizikové faktory**, které vycházejí z osobnostních rysů člověka, jeho postojů, návyků a emocí. Patří sem:

- Nadměrné pracovní nasazení a zapálení do práce, které je často spojené s počáteční euforií vedoucí k ignorování signálů vyčerpání.
- Sklon k neustálému soutěžení a porovnávání s ostatními.

- Vnímání vlastních životních podmínek jako mimořádně obtížných.
- Nízké sebevědomí a negativní sebehodnocení.
- Fyzická vyčerpanost a nepravidelnost v denním režimu.
- Tendence zvládat všechno samostatně.
- Obtížnost říkat „ne“.
- Obtížné zvládání konfliktů a stresových situací.
- Neschopnost odpočívat.
- Perfekcionismus a přílišná zodpovědnost.
- Neschopnost zpomalit.
- Špatná fyzická kondice a zanedbávání zdraví.
- Nedostatek asertivity a neschopnost odmítat další úkoly (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 17-18).

Stock (2010, s. 41-55) popisuje osobnostní rizikové faktory na základě charakterových vlastností postiženého. Každý z nás má své charakteristické zvyky. Někdo je pracovně výkonnější, jiný si umí práci pošetřit, další má sklony k perfekcionismu, zatímco jiný zase rád pomáhá druhým. Odborníci se dnes shodují, že vedle vnějších podmínek mají na vznik syndromu vyhoření stejný vliv i povahové vlastnosti jedince. Následně si popíšeme hlavní osobnostní typy, které jsou k syndromu vyhoření náchylnější. Klasifikaci vytvořili kardiologové zkoumající spojitost mezi cílevědomostí a různorodými vegetativními onemocněními. Lidé tzv. **typu chování A** se vyznačují vysokými ambicemi, soutěživostí a silnou touhou po úspěchu. Tito jedinci jsou často perfekcionisté, netrpěliví a snadno podráždění, což je činí náchylnějšími k agresivnímu chování. Neuvědomují si svou únavu, protože jsou poháněni touhou po výkonu a dokonalosti. Právě kvůli těmto vlastnostem se pro ně používá označení workoholici, protože mají sklon k závislosti na práci. Opakem chování typu A je **chování typu B**. Lidé s tímto typem chování mají nižší sklon k agresivitě, soutěživosti a stresu. Místo toho jsou trpělivější, klidnější a uvolněnější, čím je menší pravděpodobnost, že dojde k onemocnění související se stresem. Klíčové je najít harmonii mezi oběma extrémy.

Existuje ještě dělení podle přístupu k pracovní zátěži u pedagogů. V Německu je známý soubor testů AVEM, který rozlišuje čtyři typy osobnosti:

- **Typ G** (zdravý přístup) – patří sem lidé s vyváženým pracovním nasazením, kteří zvládají zátěž bez problémů a umí si udržet odpočinek. Jsou kolegiální a v zaměstnání úspěšní. Daný typ je ideální, jemu je dobré se co nejvíce přiblížit.
- **Typ A** (námaha, úsilí) je typický perfekcionista. Velmi pracovití lidé s vysokým nasazením, ale částečně ztracenou schopností regenerace. Často jsou to samotáři, nenacházejí podporu u svých kolegů a hrozí jim vyhoření.
- **Typ B** (vyhoření) jsou lidé, kteří stále vykazují pracovní zápal, ale kvůli fyzickému i psychickému vyčerpání ztrácejí efektivitu a nedokážou si říct o pomoc svým kolegům.
- **Typ S** (šetřivý přístup) představuje jedince obávající se vyčerpání, proto pracují bez nadměrného úsilí a neprojevují žádnou iniciativu nad rámec svých povinností.

Ve vědeckém průzkumu pořádaném na freiburských školách v roce 2004 bylo prvně použito dané rozdělení a z výsledků bylo zjištěno, že 63% dotazovaných učitelů se vyznačovali vysokou nebo velmi vysokou angažovaností – typ G, A, B. Z této skupiny se však více než polovina nacházela ve fázi vyhoření, tedy ve stavu psychického a fyzického vyčerpání. To potvrzuje, že učitelé jsou k syndromu vyhoření náchylnější než zbytek populace (Stock, 2010, s. 41-55).

V odborné literatuře se můžeme setkat i s pojmem „syndrom pomáhajících“. Tento pojem je dalším rizikovým faktorem syndromu vyhoření, který autor vnímá jako **specifickou narcistickou poruchu**. Popisuje člověka, jenž si vybírá profesi za účelem pomáhat a tím se snaží řešit např. své rané trauma z dětství a kompenzovat si tím pocit odmítnutého dítěte nebo hlad po porozumění, uznání a vzájemnosti. Toto konání se může člověku, který se rozhodne pro tuto formu profesní pomoci, dít nevědomě (Schmitbauer, 2000, s. 129-141).

1.3 Příznaky syndromu vyhoření

Aby lékař stanovil diagnózu, musí vycházet z konkrétních příznaků, z nichž dokáže rozpoznat, o jakou nemoc se jedná. U syndromu vyhoření tomu není jinak. I zde se sledují určité příznaky, které dohromady utvářejí obraz toho, že jde právě o tuto nemoc.

Stock (2010, s. 19-23) uvádí tři základní symptomy vyhoření – vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. Níže si podrobně každý z nich popíšeme:

- **vyčerpání** – jedinec cítí emoční i fyzické vysílení. Mezi emoční vysílení patří pocity spojené spíše s depresí, např. beznaděj, pocit strachu, sklíčenost, pocit prázdnoty, apatie, ... K fyzickým znakům patří slabost, únava, svalové napětí, nespavost, úbytek energie, bolest zad, ...
- **odcizení** – zde můžeme pozorovat jistou lhostejnost ke své práci a svému okolí. Prvotní pracovní nadšení, zájem, cílevědomost je vytlačeno nástupem cynismu. Pracovní výkonnost zaměstnance, který byl snaživý, ochotný, plný elánu, se snižuje a stává se z něj pracovník frustrovaný, zklamaný a velmi vyčerpaný. Své nadřícené vnímá jako zdroj ohrožení a kolegy jako „obtížný hmyz“. Takový dlouhodobý stav se samozřejmě promítá i do osobního života. Jedinec může být více mrzutý, popuzený, věci, které dřív řešil v klidu a s rozvahou, ho nyní hned rozčílí.
- **pokles výkonnosti** – nedůvěra ve své schopnosti, z profesního hlediska na sebe jedinec nahlíží jako na neschopného. Pracovní činnosti, které dříve zvládal bez sebemenšího problému, nyní vyžadují mnohem více času a energie. Prodlužuje se i doba nutná k odpočinku a načerpání sil – prodloužený víkend již nestačí.

U procesu vyhoření můžeme pozorovat různé obtíže a příznaky. Z řady charakteristických symptomů lze sestavit reálný seznam a přiřadit jej k čtyřem úrovním prožívání:

- fyzická úroveň – příznaky projevující se bezprostředním tělesným omezením. Typickým příznakem je ztráta energie, tělesné vyčerpání, nedostatek spánku, ztuhlé šijové svaly, bolest hlavy, časté jsou zažívací problémy, oslabení imunitního systému, ...
- kognitivní úroveň – symptomy zobrazující pokles nebo omezenost myšlení. Řadíme sem neschopnost plnit souhrnné úkoly, ztráta pružnosti, nepřesnost, slabá koncentrace a paměť
- úroveň chování – příznaky v chování dané osoby se mohou projevit například cynismem, vzrůstající agresí, zmenšení výkonnosti, apatie, úpadek nadšení, stoupající absence, častější konzumace alkoholu, kávy, drog

- emoční úroveň – symptomy projevující se narušeným nepříznivým citovým stavem jako jsou pocity přetížení, zoufalství, bezmoci, skleslost, strach z pracovního prostředí, emoční vyčerpání, deprese, odpor vůči klientům, paranoidní přístup, ...

Všechny výše popsané symptomy se však nemusí projevit u jedné osoby současně. Přítomnost jednoho příznaku zvyšuje pravděpodobnost výskytu i některého z ostatních. Odborníci se shodují, že vyhoření nepřichází z nenadání, ale jedná se o pomalu nastupující a dlouhodobý proces. A právě takový proces je na vyhoření tak zákeřný, neboť jeho projevy se plíživě stupňují a většinou si ho s daným jevem nedáváme ani do souvislosti. Člověk jej vyhodnocuje jako fázi vyčerpání, která co nevidět přejde. Bohužel taková fáze už nezmizí sama od sebe, ale naopak, začne nabírat na síle, až vyústí do hlubšího, existenčního vyčerpání. Procesem vyhoření může jeden člověk ve svém životě projít několikrát, není žádná záruka, že po prodělání syndromu vyhoření budete již navždy vůči tomuto onemocnění imunní (Poschkamp, 2013, s. 34-36).

Křivohlavý (2012, s. 67-68) rozděluje příznaky syndromu vyhoření do dvou skupin. První skupinou jsou tzv. **subjektivní příznaky**, do nichž zahrnuje extrémní únavu, snížené sebehodnocení a sebedůvěru pramenící z pocitů poklesu profesionálních kompetencí, poruchy soustředění, výkyvy nálad, negativismu a mnoho jiných příznaků stresového stavu při nepřítomnosti organického onemocnění. Druhou skupinou pojmenovanou jako **objektivní příznaky** řadí dlouhodobě v řádu několika měsíců trvající sníženou výkonnost. Tento stav je zaznamenanatelný jak pro spolupracovníky, tak pro klienty, zákazníky, studenty.

1.4 Prevence syndromu vyhoření

Jak se bránit syndromu vyhoření? Co pro sebe můžu udělat? To vše se budeme snažit zodpovědět v následující podkapitole. Jsou různé příčiny, proč dochází k syndromu vyhoření. I když žijeme ve velmi moderní době a někdy máme pocit, že máme léky na vše, že stačí dát si jednu pilulku a vše se spraví, tak v mnohých případech to bohužel nelze.

Jak tedy můžeme předcházet syndromu vyhoření? Důležité je uvědomit si, že jsou různé způsoby, jak se udržet fyzicky, psychicky i emočně v pohodě. Jako velmi účinná se jeví prevence. Důležité je mít na paměti, že se na každou situaci dá nahlížet různými způsoby. Známy je úhel pohledu na sklenici vody, která je jen do poloviny plná. Existují lidi, kteří jsou nadšeni, že mají ještě polovinu plné sklenice. Ale jsou i takoví, jenž si při pohledu

na sklenici postesknu, neboť si uvědomí, že jim zbývá jen polovina sklenice s vodou. Z dané situace vyplývá jedno preventivní opatření – **pozitivní vidění světa**, neboli pozitivní myšlení (Pugnerová a kol., 2019, 224-228). Je důležité snažit se vnímat svět kolem sebe především v pozitivním světle, protože optimistický přístup v nás podporuje víru ve vlastní schopnosti, zlepšuje nám náladu a lépe zvládáme různé životní situace. Dobrá nálada spouští v těle produkci endorfinů, známých jako hormony štěstí. Ty hrají klíčovou roli v udržování psychické rovnováhy a celkové spokojenosti (Petlák, Baranovská, 2016, s. 110).

Neméně důležitým preventivním opatřením je **smysl pro humor**. Jedinci se smyslem pro humor, který i často v praxi využívají, vyhoří výrazně pomaleji než ti, kteří ho nemají. Mezi další si můžeme uvést následující:

- zmírnit vysoké nároky – uvědomit si, že člověk je bytost chybující a nedokonalá
- umět říkat „ne“ – pokud cítíme, že je toho na nás příliš, musíme se bránit
- určit si priority – je důležité si uvědomit, co je pro nás podstatné, a do toho vložit energii, kterou máme
- otevřeně hovořit o svých pocitech – dát druhému citlivě najevo, pokud se mi něco nelíbí
- vyhnout se negativnímu myšlení – vidět na sobě dobré věci, třeba to, co umím skvěle, co dokážu
- najít si emocionální podporu – mít někoho, komu mohu důvěrně sdělit své pocity, problémy
- uvědomit si, že jsou činnosti, které jsou nad mé síly – doporučuje se mít od dané činnosti přestávku
- mít zájmovou činnost – např. poslouchat hudbu, číst si, sportovat
- dbát na své zdraví – mít dostatek spánku, zdravě se stravovat, nebrat na lehkou váhu varovné signály těla, ... (Pugnerová a kol., 2019, s. 224-228).

Ochranu před syndromem vyhoření poskytuje víra ve smysl vykonávané práce, pocit vlastní potřeby a uvědomění si, že vždy něco existuje, co může přinášet radost a prostor pro osobní růst. Významnou roli hraje také péče o duševní pohodu, správnou hygienu a pravidelnou relaxaci. Nejrychleji se vyhoření může rozvinout u zaměstnanců pracujících na jednotkách

intenzivní péče v hospicích, kde chybí naděje na uzdravení pacientů a pacienti trpí jen minimálním pocitem uspokojení z práce (Hartl, Hartlová, 2000, s. 586).

Syndromu vyhoření se dá předcházet tím, že si člověk umí dobře zorganizovat práci, jasně si stanoví priority, co je důležité učinit nejdříve a co může odložit na později. Dobré je mít ve své práci určitý systém, a pokud je potřeba, použít jej i v kolektivu. Učitelé by jistě dokázali popsat různé chaotické metody, které se používají při řešení úkolů, ať už jejich vlastní, nebo ty, které stanovila škola (Petlák, Baranovská, 2016, s. 110).

Čapek (Čapek a kol., 2018, s. 15-16) uvádí ideální rady k prevenci proti syndromu vyhoření v učitelské profesi. Učitelé si mají vybudovat **příznivé prostředí**, které představuje uspokojující a smysluplné zaměstnání. Také by měli mít útulný domov, žít v harmonické rodině, ve svém osobním životě se vyvarovat zbytečným problémům, dlouhodobým konfliktům či nalézt si zajímavé zájmy. Vliv podporujícího zázemí jedince přinese do profesního života dostatečné zásoby energie, které jsou potřeba k výkonu náročné činnosti. Neméně důležitý je také **zdravý způsob života**. Aktivně přistupovat ke svému zdraví a mít za něj odpovědnost jsou složky, které tvoří zdravý životní styl. Dostatečné množství spánku, pestrá a bohatá strava, odpovídající pohybová aktivita, životní optimismus a v neposlední řadě smysl pro humor právě prezentují zodpovědnost za základní hodnoty zdravého způsobu života. Dalším bodem prevence je **otevřenost** k okolnímu světu a společnosti. Kolem nás se neustále děje něco zajímavého, co nás může obohatit. Nové zážitky a zkušenosti nám umožňují porozumět situacím a jevům v jejich významnosti, propojenosti. **Nebát se změn** v životě a snažit se přijímat výzvy, z kterých můžeme vyžít co nejvíc. Pochopit, že zátěžové situace a stres jsou součástí našeho života a nelze se jim vyhnout. Důležité také je **oddělit pracovní zátěž, ze které se vytváří stres, od ostatních osobních a životních aktivit**. V životě je velmi těžké dosáhnout toho, abychom si nenosili pracovní starosti ze školy domů. Do rodinného prostředí se vracíme s čistou hlavou a nezatěžujeme ji pracovními problémy. Stejně tak si nenosíme své rodinné problémy do zaměstnání, neboť negativně působí na naši pracovní výkonnost. Posledním doporučeným způsobem v prevenci vůči syndromu vyhoření je **rozpoznat problémy**, příznaky stresu a zátěžové situace. Dnešní doba nabízí mnoho metod, jak tyto problémy zvládnout. Zaujmout správný postoj a aktivní přístup vůči tomu, co nás ohrožuje, je nejúčinnější možný způsob. Přestože všechny výše zmíněné rady jsou velmi užitečné, jejich provedení v běžném životě však tak jednoduché není. Ono se lehce řekne, nenoste si starosti z práce domů, nechte je v práci, ale hůře se to již vykoná.

1.5 Profesní skupiny syndromu vyhoření

Nejčastěji ohroženou profesní skupinou, u které dochází k syndromu vyhoření, jsou pracovníci tzv. pomáhajících profesí. Jde o „souhrnný název pro profese se zaměřením na pomoc druhým.“ Patří sem lidé, kteří se snaží pomáhat jiným lidem v jejich nesnázích, řešit s nimi problémy, zdravotní potíže. K pomoci využívají různé techniky a metody k daným profesím určené. Mezi pracovníky tzv. pomáhajících profesí řadíme profese z lékařství, především z psychiatrie, dále pak z psychologie, ale také ze sociální práce, speciální pedagogiky, rehabilitace, atd. Všechny tyto profese mají společné znaky jako je neobvyklá psychická zátěž, odpovědnost a rizika pro vlastní duševní zdraví osob. Nejrychleji se ale vyhoření může rozvinout u zaměstnanců pracujících na jednotkách intenzivní péče v hospicích, kde chybí naděje na uzdravení pacientů (Hartl, Hartlová, 2010, s. 445).

Stock (2010, s. 26) upozorňuje na skutečnost, že syndrom vyhoření může nastat i u lidí, kteří pracují na zkrácený úvazek. I když je práce časově méně náročná, nemusí to nutně znamenat zmírnění zátěže. V častých případech dochází jen k časovému omezení, ale k úbytku pracovní náplně nepřichází v úvahu. Lidé, kteří si úvazek zkrátili s očekáváním většího prostoru na odpočinek, mohou být nakonec stejně vyčerpaní, protože musí zvládnout stejný objem práce za kratší dobu. Syndrom vyhoření může tedy postihnout i ty, jenž pracují na zkrácený úvazek nebo nejsou zaměstnaní vůbec. Klíčovou roli hraje kombinace různých stresových faktorů v určitém časovém období.

Zvýšené riziko vzniku syndromu vyhoření se uvádí nejčastěji u lidí, kteří se dostávají do intenzivního a dlouhodobého kontaktu s jinými lidmi. Mohou to být různí klienti, pacienti, zákazníci či žáci, studenti. Zvýšené riziko se objevuje i u lidí, kteří nemají dostatečné sociální zázemí, jsou soutěživí, žijící pod časovým tlakem, úzkostných, málo asertivních, depresivně laděných. Mohou zde patřit lidé pracující s vysokým nasazením, pečliví, perfekcionista, obětaví, s vysokou mírou empatie, neschopní odpočinku či lidé trpící syndromem pomáhajících (Švingalová, 2006, s. 54.)

Kebza, Šolcová (2003, s. 8) popsali podrobný seznam profesí, u kterých se předpokládá vznik a rozvoj syndromu vyhoření:

- lékaři, zdravotní sestry, psychologové a psychoterapeuti,
- sociální pracovníci, učitelé, manažeři, politici

- policisté, advokáti, pracovníci věznic, příslušníci ozbrojených sil
- nezaměstnanecké skupiny – lidé pracující na živnostenský list – např. umělci, sportovci, prodejci, kteří jsou ve spojení s ostatními lidmi a je pro ně důležité jejich hodnocení a mnozí jiní.

V mnohém podobný seznam uvádí i Křivohlavý (2012, s. 30-36), který některé profese podrobně popisuje. Upozorňuje, že syndrom vyhoření může nastat i u manželů, kdy se z počáteční zamilovanosti, začnou probouzet do běžného života a řešit každodenní starosti. Vyhrocené problémy, při kterých se ukáže, jak není vůbec lehké spolu komunikovat s úctou a respektem. Ovšem často místo takové komunikace nastupují hádky, urážky, výčitky, soupeření. Prvotní zamilovanost je nahrazena syndromem psychického vyhoření. Další z podrobněji popsanych profesí je duchovní. I u lidí, kteří jsou silně věřící, jsou to ti, co mají Boha ve své blízkosti, bohužel i u nich dochází k syndromu vyhoření. Víra v Boha a smysluplnost práce se zdají být bezchybnými složkami k spokojenému životu. Bohužel i duchovní mají mnoho povinností, termínů, které musí stihnout. Každodenně naslouchat starostem, problémům lidí, kteří se na ně obrací s pomocí, v nich vyvíjí silný pocit odpovědnosti.

Syndrom vyhoření postihuje také učitele na všech stupních škol. Práce ve školství klade vysoké nároky na osobnost učitele, na jeho psychickou, emocionální, ale i fyzickou stránku. Pro člověka, který se vydá na profesní dráhu učitele je nutná nejenom odborná znalost, ale i výborná znalost psychologie. Zvolit vhodný přístup k žákům, probudit v nich motivaci ke zvědavosti, k učivu, k zájmu dychtit po informacích není pro učitele nic lehkého. Ale nejen s tím musí učitel bojovat. Důležitým prvkem v jeho profesi je jak práce s žáky, tak i s jejich rodiči. Mnoho rodičů nemá kvůli hektické době tolik času na své potomky. Potřeba dokázat svému dítěti aspoň nějaký zájem o jeho studium, často vygraduje útočněji až agresivně vůči učitelům či vedení školy (Čapek a kol., 2018, s. 51).

Oblast školství je podle četnosti výskytů uváděno na druhé příčce syndromu vyhoření. Postihuje učitele a učitelky na všech stupních školství, ale nejvíce případů je evidováno na základních a středních školách, včetně těch učňovských. Z pedagogických pracovníků je ve větší míře zaznamenán u speciálních pedagogů, zvláště u těch, kteří pracují s psychiatricky postiženými žáky nebo dementními dětmi (Křivohlavý, 2012, s. 28).

Žít v současné době, kdy životní tempo neustále roste a tlak na kvalitně provedenou profesní činnost se zvyšuje, přináší sebou právě rostoucí riziko vzniku syndromu vyhoření.

Doba zapojení do pracovního procesu se neustále prodlužuje. Zvyšují se nároky na přizpůsobení se na společenské změny a strmý technický rozvoj (Švingalová, 2006, s. 51-53).

Se syndromem vyhoření je úzce spjat syndrom pomocníka, někdy taky označován jako mesiášský komplex nebo spasitelský syndrom. Jedinci mající syndrom pomocníka se snaží opětovně někomu pomáhat, případně ho zachraňovat, ne vždy je to ale potřeba, ne vždy o to dotyčný stojí. Lidé trpící syndromem pomocníka si volí pomáhající profesi hlavně kvůli sobě jako způsob nasycení svých potřeb. Při profesní činnosti u nich dochází k extrémní motivovanosti, neboť u nich nastává uspokojení vyšších potřeb seberealizace. Mezi charakteristické vlastnosti patří úsilí o dokonalost, přísnost a náročnost vůči sobě, ale při svém pracovním výkonu jsou spolehliví, obětaví a svědomití. Pracovníci jsou jednoznačně orientováni na výkon, stávají se z nich workoholici s velmi dobrou sebekontrolou. Postrádají bezprostřednost a radost ze života. V pracovním prostředí se jim nedostává takového uznání, jakého by si přáli. Napětí v práci, nepochopení a neshody s kolegy se po čase promítne i do partnerského života. Tento beznadějný stav je nakonec přivede k naprostému vyhoření (Jankovský, 2018, s. 179).

1.6 Sociální opora

Jedním z nejúčinnějších způsobů, jak čelit vyhoření, je mít oporu ve svém sociálním okolí. Uvedeme si aspoň jednu známou, v odborných publikacích často citovanou definici sociální opory od Krivohlavého (2009, s. 94): „*Sociální oporou v širším slova smyslu se rozumí pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která člověku v tísní jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje.*“

Do sociální opory zahrnujeme lidi z užšího i širšího okolí, jako je rodina, přátelé, známí, spolupracovníci, nadřízení apod. Sociální oporou se rozumí v první řadě sociální kontakt. Tedy to, že člověk není ponechán o samotě ve své těžké životní situaci. K této opoře patří také naslouchání, sdílení emocí a pochopení bez odsuzování. Sociální opora se může projevovat i materiální či finanční pomocí v případě potřeby. Podporováním jedince v nouzi, ať už skupinou či jednotlivcem pomáhá nejen jemu, ale zároveň posiluje poskytujícího. Nasbírané zkušenosti z pomoci druhým mohou být využity i při řešení vlastních životních problému, komplikovaných situací, které mohou v budoucnu nastat (Krivohlavý, 2012, s. 120-124).

Jedním z nejpřirozenějších zdrojů sociální opory je především rodina. Právě její členové poskytují uznání a podporu už od raného dětství. Neméně důležitá je i sociální opora na pracovišti. Pokud učitel cítí podporu ze strany kolegů či nadřízených, dokáže lépe zvládat stres, zvyšuje svou pracovní motivaci a snižuje riziko vyhoření. Když se na pracovišti vytvoří atmosféra vzájemné podpory a důvěry, učitelé budou nejen produktivnější, ale také spokojenější a loajálnější. Proto by ředitelé měli aktivně podporovat kolegiální vztahy, otevřenou komunikaci a týmovou spolupráci, protože pozitivní sociální opora v práci prospívá jak jednotlivcům, tak celé organizaci (Paulík, 2017, s. 36-39).

Obdobného názoru je i Stock (2010, s. 85). Lidé s pevným zázemím a kvalitními vztahy jsou odolnější vůči stresu, dochází u nich k prodlužování délky života a jsou méně náchylní k nemocem. Proto je důležité aktivně udržovat a rozvíjet sociální vztahy – nejen s rodinou a blízkými přáteli, ale také s kolegy, sousedy nebo s lidmi se společnými zájmy. Otevřenost vůči novým kontaktům, účast na společenských aktivitách a ochota komunikovat s ostatními může pomoci překonat pocity osamění a zvýšit celkovou životní spokojenost.

Často se stává, že lidé v pomáhajících profesích, jsou ochotni pomáhat i nad rámec své práce, ale paradoxně sami mívají problém si říct o pomoc pro sebe nebo nabídnutou pomoc od druhých vůbec přijmout. Jsou přesvědčeni, že vše musí zvládnout sami a svou práci vykonají lépe než kdokoliv jiný (Honzák, 2013, s. 179-180).

2 PROFESE UČITELE

Nároky na učitelskou profesi se v posledních letech neustále zvyšují. Český vzdělávací systém prochází řadou změn, které přinášejí velké množství informací ke zpracování a řadu nových úkolů. Učitelé neplní jen roli vzdělavatelů, ale podílejí se i na výchově dětí, čímž částečně přebírají funkci rodiny a dalších společenských institucí (Paulík, 2017, s. 212-214).

V této kapitole se budeme snažit vysvětlit pojem profese učitele, jeho osobnost a dovednosti či odbornou kvalifikaci.

2.1 Význam profese učitele

Profese učitele patří mezi povolání, která zásadním způsobem ovlivňují vývoj jednotlivců i celé společnosti. Učitelé nejsou pouze zprostředkovateli vědomostí, ale také průvodci, motivátoři, vychovateli a vzory pro své žáky. Kvalitní učitel se snaží žáky inspirovat, motivovat, vést k samostatnému uvažování, podpořit jejich kreativitu, zájem o poznání a celoživotnímu vzdělávání. Díky svému vlivu mohou učitelé pomáhat žákům nalézt jejich směr, podporovat jejich sebevědomí a učit je důležitým životním hodnotám.

Pokusme se vysvětlit si nejprve pojem profese. V sociologii hraje pojem profese významnou roli, neboť je jedním z ukazatelů sociálního rozvrstvení společnosti. Profesi lze chápat jako povolání, které vyžaduje určitou kvalifikaci nebo odborné znalosti či dovednosti a obvykle je prováděno na základě zákonného oprávnění. Toto vymezení plně odpovídá i učitelské profesi (Průcha, 2002, s. 19).

Při definování profese se sice můžeme zaměřit na její jedinečné rysy a specifika, ale také existuje několik hlavních charakteristik, jež jsou pro ni klíčové. Profese zahrnuje soubor odborných znalostí, které si osvojují její členové během dlouhodobého formálního vzdělávání. Odborníci jako zástupci určité profese si tyto znalosti průběžně rozšiřují a aktualizují díky systematickému vzdělávání a odbornému výcviku, který probíhá po celou dobu jejich kariéry. Profese je chápána jako služba veřejnosti, což jejím členům zajišťuje vysoké společenské a ekonomické postavení. Zároveň jim poskytuje vysokou míru samostatnosti a možnosti samoregulace (Göbelová, 2015, s. 5).

Profesi lze charakterizovat jako „základní obor, druh činnosti vykonávané jako zaměstnání, povolání“ (Akademický slovník cizích slov, 1995, s. 621).

Velké množství odborné literatury pojednává o učiteli či učitelské profesi nejen u nás, ale také v zahraničí. Přesto je překvapivé, že pojem „učitel“ není často přesně definován. Bývá

používán tak samozřejmě, že se automaticky předpokládá jeho jasné a jednotné chápání jak ze strany odborné, tak ze strany laické veřejnosti. Učitel patří do širší profesní skupiny pedagogických pracovníků (Průcha, 2002, s. 18).

V Pedagogickém slovníku nalezneme definici učitele, jako jednoho z hlavních činitelů vzdělávacího procesu. Jedná se o odborně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, jenž je spoluzodpovědný za řízení, přípravu, organizaci a výsledky daného procesu. K tomu, aby mohl vykonávat své povolání, potřebuje pedagogickou způsobilost. (Průcha a kol., 2013)

Jak již bylo výše uvedeno, učitel patří do profesní skupiny pedagogických pracovníků. Přesné vymezení nalezneme v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. v § 2, kde je uvedeno, že *pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*. Zákon mezi pedagogické pracovníky uvádí učitele, vychovatele, trenéra, asistenta pedagoga, psycholog, speciální pedagoga, logopeda aj.

Na učitelskou profesi stejně jako na jakoukoliv jinou působí vnější i vnitřní faktory, a proto i zde dochází k rozporům mezi nimi. V každé profesi nalezneme typické problémy, kterými se vyznačuje, ale i ty lze za daných podmínek minimalizovat či dočasně eliminovat. I v učitelské profesi nalezneme určitá specifika, který mi jsou:

- Učitel má důležitou roli při vzdělávání a výchově, neboť připravuje mladou generaci pro budoucnost společnosti. Učitel je pod ustavičným tlakem očekávání a nároky společnosti.
- Klienty učitele nejsou jen žáci, ale také jejich rodiče a stát. Každý od něj může mít jiná očekávání a nároky.
- Žáci spadají do nižší věkové kategorie a jako sociální skupina mají nižší společenské postavení. To se odráží i do společenské prestiže učitele.
- Učitel musí mít specifické schopnosti a vlastnosti jako je psychická odolnost, sebereflexe, zodpovědnost, profesní sebevědomí, sebeovládání a mnohé jiné.
- Učitelská profese je z velké části feminizovanou profesí, což významně působí na atmosféru ve třídách i škole.
- Učitel je státním zaměstnancem a jeho práce je považována za veřejnou službu.

- Výkon učitelské profese je determinován pracovními podmínkami. Neustále se zvyšující nároky kladené společností na učitelskou profesi nebývají ve shodě s podmínkami, které garantuje stát.
- Stav školského systému má významný vliv na fungování učitelské profese. Jakékoliv změny či nedostatky se promítají do jejich práce a ovlivňují dynamiku jejich profese (Vašutová, 2004, s. 42)

Učitelská profese je jedním z nejzáslužnějších povolání, které si zaslouží respekt a uznání. Učitelé jsou zároveň uznávání i kritizování, a to jen potvrzuje, jak je jejich profese pro společnost důležitá. Práce učitele je více než jen zaměstnání – je to poslání, které má významný a dlouhodobý dopad na životy jedinců i celé společnosti.

2.2 Osobnost učitele

Proces vzdělávání se v dnešní době neustále přizpůsobuje aktuálním trendům a potřebám společnosti. Učitelé čelí novým výzvám, jako je digitalizace výuky, využívání nových metod při výuce, individualizace přístupu k žákům, narůstající administrativní zátěž či měnící se požadavky společnosti. Přesto zůstává jejich role ve společnosti nenahraditelná. Profese učitele s sebou však přináší i značnou psychickou a emoční náročnost. Vysoké nároky, dlouhá pracovní doba, tlak ze strany rodičů i vedení školy a potřeba neustálého sebezvývoje, mohou vést k únavě a vyčerpání. Proto je důležité nejen dostatečné ohodnocení učitelské práce, ale i podpora učitelů v jejich profesním a osobním rozvoji.

Osobností učitele, jejím vývojem a proměnami se zabývá vědní disciplína pedeutologie. Zkoumá pozitivní a negativní vlastnosti učitele, jeho individuální možnosti, ale rovněž požadavky na něj a jeho ideální kvality. (Průcha a kol., 2008, s. 162)

Při zkoumání osobnosti učitele pedeutologie používá dva hlavní přístupy – **normativní a analytický**. Normativní přístup má za cíl určit, jaký by měl učitel být a jaké vlastnosti by měl mít k tomu, aby dosáhl úspěchu ve své profesi. Normativní přístup využívá deduktivní metodu, která stanovuje ideální model učitele, jemuž by se měl konkrétní učitel co nejvíce profesně přiblížit. Analytický přístup si klade za cíl zjistit, jací jsou konkrétní učitelé ve skutečnosti a jaké mají reálné vlastnosti. Zde se využívá induktivní metody, do které patří analýza výpovědí žáků o svých učitelích a psychologické šetření osobnosti učitelů (Kohoutek, 1996, s. 23-24).

Učitelská profese je náročná oproti jiným profesím hlavně v tom, že působí na žáky celou svou osobností. Učitel se mnohokrát stává pro své žáky celoživotní inspirací, a to i tím, že v nich probouzí motivaci k tomu, aby se věnovali stejnému oboru. Také po něm mohou žáci přebírat životní postoje, názory, hodnoty apod. (Holeček, 2014, s. 13).

Ideální model osobnosti učitele by měl mít tyto vlastnosti:

- **Efektivní vnímání reality a pozitivní vztah k ní** – učitel je denně v úzkém kontaktu s žáky a řeší s nimi různé pedagogické situace. Důležité je, aby vždy při konfliktních situacích jednal spravedlivě a objektivně, neboť to od něj žáci očekávají. Mnoho autorů upozorňuje, že citlivou oblastí je i hodnocení žáků. Zde by učitel měl mít znalosti o svém žákovi a být schopen objektivně posuzovat realitu (Petlák, Baranovská, 2016, s. 32-36).
- **Neustálé hodnocení, úsilí o sebepoznání** – mezi důležité vlastnosti učitel patří jeho schopnost na sobě neustále pracovat a hodnotit své jednání. Učitel by měl hodnotit své rozhodnutí, chování, metody, klást si různé reflektující otázky. Sebereflexe mu pomáhá poukázat na jeho silné či slabé stránky, co ještě na sobě může zlepšit (Višnovský, 2002).
- **Pozitivní mezilidské vztahy** – učitelskou práci do značné míry tvoří práce s lidmi, a to nejen s žáky, ale také s jejich rodiči, kolegy či vedením. Jednou z důležitých podmínek učitelské práce by měla být schopnost tvořit pozitivní citové vztahy k jiným lidem. Kvalitní učitel je milý, empatický, laskavý, přátelský, motivující k učení a ochotný naslouchat. Také by měl mít emocionální inteligenci, jež se projevuje ve vědomostech, v kontrole vlastních emocí a v umění zvládnání mezilidských vztahů. Sami potom snadněji překonávají stresové situace.
- **Smysl pro humor a nadhled** – smysl pro humor, optimismus, vtip a schopnost nadhledu jsou ve školním prostředí velmi důležité, neboť dané prostředí působí na žáky více motivačně. Optimální výkon však žáci nemohou podávat, pokud k nim přistupuje učitel odměřeně, podrážděně, nevlídně. Takové prostředí působí na žáky demotivačně.
- **Tvořivost učitele** – tvořivost je stěžejním předpokladem pro moderní a efektivní výuku. S tvořivostí úzce souvisí aktivita, iniciativa a činorodost, jež se jeví v tom, že aktivní a tvořivý učitel se zaměřuje na individuální potřeby žáků. Jeho snahou je zpestření výuky.

- **Zaměřenost na problém, práci, výkon** – jednou z nezbytných vlastností učitele je jeho přístup k práci, který by měl být zodpovědný a aktivní. Důležité je, aby svou pedagogickou činnost vykonával s láskou a nadšením. Dobrý učitel je náročný a přísný jak na žáky, tak i především sám na sebe. Je důsledný, soustavně kontroluje plnění úkolů, a zda se daří dosahovat vytyčených cílů.
- **Spontánnost, jednoduchost a přirozenost** – tvořivý učitel nepracuje vždy podle striktního schématu, ale je spontánní a umí se přizpůsobit vzniklým situacím. Učitel by měl ve vztahu k žákovi působit přirozeně, nepřetvařovat se a musí mu projevovat nepředstíranou starostlivost a úctu (Petlák, Baranovská, 2016, s. 32-36).
- **Přijímání sebe sama i druhých, autonomie, nezávislost** – schopnost přijmout sebe i ostatní takoví, jací jsou, je důležitým předpokladem úspěšné práce učitele. Učitel by měl přijmout originalitu každého žáka, respektovat jeho názory, postoje, to, co právě prožívá, necht' je to zmatek, strach, hněv, ... (Rogers, 1998).
- **Sounáležitost, zájem o společnost** – učitel zastává ve společnosti roli vychovatele a zástupce veřejného zájmu. Z toho mu plynou nejenom práva, ale také povinnosti vůči společnosti. Představuje společenské hodnoty a kulturní normy, mnohokrát se aktivně podílí na veřejných osvětových aktivitách. Jako učitel působí na žáky celou svou osobností, a proto je důležitá i jeho společenská pověst.
- **Rezistence k akulturaci** – v multikulturní společnosti je nevyhnutelné, aby učitelův přístup k žákům byl stejný, bez ohledu na jejich náboženství, národnost či sociálně-ekonomické zázemí. Musí odolávat stereotypům a předsudkům a budovat prostředí s respektem, spravedlností a rovností.
- **Demokratická povaha učitele** – učitel by měl uplatňovat zásady demokracie a humanizace vzdělávání tím, že zajistí stejný přístup a možnost vzdělávání všem – bez výjimek. Ve vztahu k žákům má být spravedlivý, lidský, klást důraz na vzájemnou spolupráci s žáky a udržovat pozitivní klima ve třídě (Petlák, Baranovská, 2016, s. 32-36).
- **Transcendence ega** – transcendence je přístup, kdy místo pouhého rozlišování mezi tím, co je příjemné a nepříjemné, si jedinec klade hlubší otázky. *Proč mě něco přitahuje a něco odpuzuje? Jaké má moje chování důsledky na druhé?* Člověk se při procesu transcendence neomezuje jen na pasivní prožívání zážitků, ale snaží se pochopit jejich smysl v širších souvislostech (Marman, Jurásek, 2014).

2.3 Dovednosti učitele

K úspěšnému výkonu profese učitele je třeba široká škála znalostí a dovedností, které umožňují efektivní vzdělávání a výchovu žáků. Učitel žákům nepředává jen informace, ale podporuje jejich myšlení, rozvíjí jejich potenciál, motivuje je k učení. Úspěch učitele spočívá v kombinaci odborných znalostí a pedagogicko-psychologických schopností, jež mu umožňuje přizpůsobit vyučování individuálním potřebám žáků.

Pedagogické dovednosti lze definovat jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které napomáhají v učení žáků. Základním charakteristickým znakem pedagogických dovedností je skutečnost, že jsou to účelné a cílevědomé činnosti orientované na řešení problému (Kyriacou, 2008, s. 20).

Definice v Pedagogickém slovníku uvádí, že pedagogické dovednosti jsou souborem profesních dovedností, které získává pedagog učním a zkušenostmi a které efektivně uplatňuje při výchově, vzdělávání a výcviku lidí. Zahrnují zvláště dovednost stanovit cíle, chystání průběhu výuky, motivace žáků k učení, vytvářet vhodné edukační prostředí třídy, jednání s rodiči a širší veřejností aj. Tyto dovednosti jsou výsledkem odborné přípravy učitele, jeho profesních schopností a zkušeností, vnějších nároků na jejich činnost atd. Důležitou roli hraje i pedagogické nadání. Budoucí učitelé mohou získávat pedagogické dovednosti na středních pedagogických školách a později pak na pedagogických fakultách (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Pedagogické dovednosti bývají v odborné literatuře nejvíce popisovány jako cílené a účelné činnosti učitele, zaměřující se na řešení různých pedagogických situací. Tyto dovednosti jsou hlavním prvkem profesní identity učitele. Jejich vytváření neprobíhá jen krátce, je to dlouhá cesta, která často začíná už tehdy, když se jedinec rozhodne stát učitelem. Někteří jedinci mají pro tuto profesi přirozené předpoklady, převážně je ale stimulem k jejich zvládnutí kladný vztah k učitelské profesi, pozitivní přístup k dětem, trpělivost, ... (Dyrtová, Krhutová, 2009, s. 45).

Tvorba a integrace pedagogických dovedností probíhá často skrytě, přičemž nejprve začínají krystalizovat vnitřní složky těchto dovedností, jako je pojetí, styl učení, prožitková báze a osobní zkušenosti. Ačkoliv pojetí výuky hraje důležitou roli v rozvoji a utváření pedagogických dovedností, samo o sobě nestačí k tomu, aby student dokázal účinně zvládat řešení výukových situací. Klíčovým faktorem pro rozvoj pedagogických dovedností je pozitivní vztah studentů k učitelské profesi a motivace stát se učitelem. Významnými

„trsy“ pedagogických dovedností, které umožňují efektivní pedagogickou komunikaci mezi učitelem a žákem, jsou dovednosti sociálně komunikační a psychodidaktické. Dané dovednosti umožňují učiteli nejen efektivně pracovat s učivem, ale také umí lépe přizpůsobit výuku potřebám žáků, a to od přípravy přes realizaci až po hodnocení. Bohužel celkem hodně začínajících učitelů s jejich rozvojem bojuje kvůli nedostatečné praktické přípravě. Poukazuje se, že pedagogické dovednosti nejsou založeny jen na učitelově (studentově) myšlení, ale jsou projevem celého těla – jak se pohybuje, jak pracuje s hlasem atd. Důležitým faktorem ovlivňující účinnost vytváření a rozvíjení studentských pedagogických dovedností je jeho sebereflexe a sebehodnocení. Tyto evaluační a autoregulativní procesy mohou být posíleny díky patřičné podpoře a zpětné vazbě ze strany vysokoškolských pedagogů i cvičných učitelů (Švec, 2002).

Pedagogické dovednosti lze pro účely přípravy, realizace a hodnocení výuky systematicky uspořádat do čtyř hlavních skupin následovně:

- **Dovednosti zabývající se plánováním a přípravou vyučovací jednotky** – do této skupiny dovedností zahrnujeme všechny činnosti, které souvisejí s důkladnou přípravou na vyučující proces. Patří sem schopnost přesně formulovat výchovně-vzdělávací cíle, jenž odpovídají potřebám a možnostem žáků. Pro efektivní dosažení daných cílů je potřeba vhodně zvolit výukové metody a prostředky. Vytvořit promyšlenou strukturu vyučovací jednotky, i s logickým rozvržením dílčích částí a nejvhodnějším časovým plánem jsou dovednosti, kterými by učitel měl také disponovat.
- **Dovednosti, které se vztahují k vlastní organizaci a realizaci vyučování** – patří sem dovednosti, jak motivovat žáky a vzbudit v nich zájem o dané učivo, jak správně udržet jejich pozornost a kázeň ve vyučování. Důležitou dovedností je i pedagogická komunikace a vytvoření příznivé pracovní atmosféry ve třídě.
- **Dovednosti, které se zaměřují na diagnózy a hodnocení výkonu žáků** – zde se jedná o dovednost kontroly a diagnózy práce žáků a výsledků jejich učení. Učitel musí mít dovednost na správné kladení otázek, na objektivní hodnocení žáků, na vhodné sestavení testů atd.
- **Dovednosti zabývající se sebehodnocením učitele** – dovednost kritického zhodnocení vlastní práce, přijetí zpětné vazby od pozorovatele a snaha využít ji ke zlepšení svých postupů v další pedagogické činnosti.

Tyto čtyři skupiny pedagogických dovedností se navzájem propojují a ovlivňují. Nejvýznamnější pro zlepšení pedagogické práce učitele jsou dovednosti sebereflexe a sebehodnocení. Právě ty mu umožňují kriticky zhodnotit vlastní pedagogické působení. Efektivita práce učitele je z velké části závislá na jeho pedagogických dovednostech. Ty učitel získává v konkrétních pedagogických situacích, ať už sledováním, hodnocením, prožíváním či nácvikem (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 45-48).

Zodpovědnost za rozvoj a rozšiřování pedagogických dovedností neleží jen na učitelích, ale částečně ji nesou také školy a další instituce, jenž mají zajistit, aby se rozvoj dovedností stal přirozenou součástí odborného růstu. Učitel by si měl uvědomit, jak je důležité správně rozvíjet pedagogické dovednosti a chápat tento rozvoj jako neustálý proces, který trvá celou jeho kariéru (Kyriacou, 2008, s. 29-30).

2.4 Odborná kvalifikace učitel

Učitelská profese je v jednotlivých skupinách definována na základě tzv. odborné kvalifikace. Kvalifikace učitele se začíná formovat v průběhu vzdělávání, pokračuje získáním pedagogických zkušeností a k prohlubování a zvýšení dochází na základě dalšího vzdělávání. Plně kvalifikovaný učitel by měl splňovat standardizované požadavky, které určuje a garantuje stát, tj. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Vašutová, 2004, s. 38).

Kvalifikace je *způsobilost pro konání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě*. Získání, rozšíření či zvýšení je stanoveno právními předpisy. Může být získána jak na základě formálního vzdělávání, tak např. zaučením, rekvalifikací či zaškolením (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 137).

Jako i v jiném povolání, tak i v učitelské profesi, se kvalifikace vytváří ze dvou zdrojů:

- **na základě formálního vzdělávání** – v učitelské profesi také nazýváno jako „počáteční či přípravné vzdělávání“
- **na základě praktických zkušeností získané při výkonu povolání** – z pohledu učitelské profese je plně kvalifikovaný učitel až ten, který už je „učitel-expert“. Zkušeným učitelem se stávají asi po pěti letech ve své profesi (Průcha, 2002, s. 31-32).

Již několikrát jsme si uváděli, že učitel patří do skupiny pedagogických pracovníků. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání, rozvržení pracovní doby a pravidla pro sjednávání doby trvání pracovního poměru. V § 3 daného zákona se uvádějí požadované předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Učitel tedy musí pro výkon své činnosti splnit tyto předpoklady:

- bezúhonnost
- zdravotní způsobilost
- prokázání znalosti českého jazyka
- je plně způsobilý k právnímu jednání
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává.

Osvojení si odborné kvalifikace vyžaduje nejen získání teoretických znalostí při studiu, ale i schopnost dané znalosti umět efektivně využít v praxi. Učitel během svého výkonu provádí vysoce odborné činnosti a úkony, které vedou k účinnému dosahování výchovných a vzdělávacích výsledků. K získání odborné kvalifikace jsou potřebné znalosti a dovednosti. K tomu, aby se učitel stal kvalifikovaným, je třeba disponovat profesními znalostmi, které se týkají zejména:

- proměn sociální a kulturní oblasti ve vzdělávání
- hodnocení žáků a jeho vhodné interpretace
- schopnost osobního rozvoje a sebereflexe
- využívání ICT ve výuce a učení žáků
- udržování zdravého životního stylu, sociálního rozvoje žáků a jejich kladný vztah k životnímu prostředí
- školního kurikula a jeho vytváření
- rozvoj osobnosti a potenciálu žáka
- přehled o rozvíjejících se oborech, které souvisejí s výukou (Vašutová, 2004, s. 38-40)

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUM

Součástí diplomové práce je výzkumné šetření, které se týká syndromu vyhoření učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji. V této kapitole se budeme zabývat popisem metodologického přístupu k vypracování diplomové práce. V úvodu kapitoly si představíme cíle diplomové práce, výzkumné otázky a hypotézy. Podrobně si představíme výzkumný soubor a způsob jeho výběru. Uvedeme si metody a analýzy, které jsme při výzkumu použili.

3.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jaká je míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji.

Dílčím cílem je zjistit, jaká je míra sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji. Dále si klademe za cíl zjistit, jaký je rozdíl v míře syndromu vyhoření v závislosti na typu školy a na pohlaví respondentů. Pokusíme se zjistit, zda je souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou pedagogické praxe u učitelů. V neposlední řadě chceme zjistit souvislost mezi syndromem vyhoření a sociální oporou.

3.1.1 Výzkumné otázky a hypotézy

1. Jaká je míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji?

1.1. Jaká je míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti emocionálního vyčerpání?

1.2. Jaká je míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti depersonalizace?

1.3. Jaká je míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti osobního uspokojení?

2. Jaká je míra sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji?

3. Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví?

3.1. Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví v oblasti emocionálního vyčerpání?

H₁: Existuje rozdíl v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví v oblasti emocionálního vyčerpání.

3.2. Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví v oblasti depersonalizace?

H₂: Existuje rozdíl v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví v oblasti depersonalizace.

3.3. Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví v oblasti osobního uspokojení?

H₃: Existuje rozdíl v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví v oblasti osobního uspokojení.

4. Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy?

4.1. Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy v oblasti emocionálního vyčerpání?

H₄: Existuje rozdíl v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy v oblasti emocionálního vyčerpání.

4.2. Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy v oblasti depersonalizace?

H₅: Existuje rozdíl v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy v oblasti depersonalizace.

4.3. Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách v závislosti na typu střední školy ve Zlínském kraji v oblasti osobního uspokojení?

H₆: Existuje rozdíl v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy v oblasti osobního uspokojení.

5. Jaká je souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou praxe u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji?

5.1. Jaká je souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou praxe u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti emocionálního vyčerpání?

H₇: Existuje souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou praxe u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti emocionálního vyčerpání.

5.2. Jaká je souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou praxe u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti depersonalizace?

H₈: Existuje souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou praxe u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti depersonalizace.

5.3. Jaká je souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou praxe u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti osobního uspokojení?

H₉: Existuje souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou praxe u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti osobního uspokojení.

6. Jaké je souvislost mezi syndromem vyhoření a sociální oporou u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji?

6.1. Jaká je souvislost mezi syndromem vyhoření a sociální oporou u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti emocionálního vyčerpání?

H₁₀: Existuje souvislost mezi syndromem vyhoření a sociální oporou u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti emocionálního vyčerpání.

6.2. Jaká je souvislost mezi syndromem vyhoření a sociální oporou u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti depersonalizace?

H₁₁: Existuje souvislost mezi syndromem vyhoření a sociální oporou u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti depersonalizace.

6.3. Jaká je souvislost mezi syndromem vyhoření a sociální oporou u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti osobního uspokojení?

H₁₂: Existuje souvislost mezi syndromem vyhoření a sociální oporou u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti osobního uspokojení.

3.2 Pojetí výzkumu

Náš výzkum se zaměřuje na problematiku syndromu vyhoření u učitelů na středních školách. Syndrom vyhoření je komplikovaným jevem a odborníky popisován rozdílně, ale na čtyřech základních znacích se shodují. Jde především o psychický stav, prožitek vyčerpání, který se nejvíce vyskytuje u profesí obsahující jako důležitou složku pracovní náplně práci s lidmi. Klíčovou složkou je nejspíše emoční exhausce, kognitivní vyčerpání a celková únava. Všechny významné složky syndromu vycházejí z chronického stresu (Čapek a kol., 2018). „*Syndrom vyhoření chápeme jako subjektivně prožívaný stav psychického, fyzického a mentálního vyčerpání*“ (Petlák, Baranovská, 2016).

Syndrom vyhoření nejvíce postihuje ty profese, kde je kladen důraz na práci s lidmi. Učitelská profese se nachází na druhé příčce výskytu syndromu vyhoření. Postihuje učitele a učitelky na všech stupních školství, nejvíce zaznamenaných výskytů je na základních a středních školách (Křivohlavý, 2012). Práce ve školství klade vysoké nároky na osobnost učitele, na jeho psychickou, emocionální, ale i fyzickou stránku. Pro člověka, který se vydá na profesní dráhu učitele je nutná nejenom odborná znalost, ale i výborná znalost psychologie. Důležitým prvkem v jeho profesi je jak práce s žáky, tak i s jejich rodiči (Čapek a kol., 2018, s. 51).

Přestože se o něm hovoří stále častěji, mnoho jedinců jeho příznaky podceňuje nebo si je neuvědomuje až do doby, kdy se projeví v plné síle. Ochranu před syndromem vyhoření poskytuje víra ve smysl vykonávané práce, pocit vlastní potřeby a uvědomění si, že vždy něco existuje, co může přinášet radost a prostor pro osobní růst. Významnou roli hraje také

péče o duševní pohodu, správnou hygienu a pravidelnou relaxaci (Hartl, Hartlová, 2000). Jedním z neúčinnějších způsobů, jak čelit vyhoření, je mít oporu ve svém sociálním okolí. Sociální opora zahrnuje široké spektrum podpory, která je jedinci poskytována od ostatních lidí v těžkých obdobích jejich života (Křivohlavý, 2009). Jedním z nejpřirozenějších zdrojů sociální podpory je především rodina. Právě její členové poskytují uznání a podporu už od raného dětství. Neméně důležitá je i sociální opora na pracovišti. Pokud učitel cítí podporu ze strany kolegů či nadřízených, dokáže lépe zvládat stres, zvyšuje svou pracovní motivaci a snižuje riziko vyhoření. Když se na pracovišti vytvoří atmosféra vzájemné podpory a důvěry, učitelé budou nejen produktivnější, ale také spokojenější a loajálnější (Paulík, 2017, s. 36-39).

Výběr tématu vychází z jeho rostoucího společenského významu a negativního dopadu na jedince i organizace.

3.3 Výzkumný soubor

3.3.1 Základní soubor

Základním výzkumným souborem jsou učitelé vyučující na středních školách ve Zlínském kraji. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících definuje, kdo je pedagogický pracovník, upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání, kariérní systém, vymezuje způsoby rozvržení pracovní doby a určuje zvláštní pravidla pro sjednávání doby trvání pracovního poměru. V § 2 je přesně vymezeno, že učitel, patří mezi pedagogické pracovníky, protože koná přímou pedagogickou činnost. § 3 určuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, kterými jsou zdravotní způsobilost, bezúhonnost, znalost českého jazyka, odborná kvalifikace pro výkon své činnosti a způsobilost k právním úkonům.

Dle Českého statistického úřadu bylo ve Zlínském kraji ve školním roce 2023/2024 evidováno 73 středních škol, z čehož je 16 gymnázií, 1 konzervatoř a zbylé jsou střední odborné školy či střední odborné učiliště. Tyto školy navštěvovalo celkem 26 880 žáků. Za posledních 10 let přibýlo v kraji 6 středních škol a 86 tříd. Počet učitelů se v posledních 10 letech zvýšil o 257 osob. Počet učitelů přepočtených na plně zaměstnané bylo v tomto období 2480 a proti předcházejícím úrovním vzdělávání byl poměr pohlaví vyrovnanější.

Stále větší převahu na středních školách mají ženy, ale rozdíl už není tak výrazný, a to 58,2 % (ČSÚ, © 2025).

3.3.2 Dostupný soubor

Dostupný, neboli též používaný výraz příležitostný výběr postrádá rysy reprezentativnosti, neboť jsou do souboru vybírány skupiny jedinců nebo prvků, které jsou výzkumníkovi reálně dostupné pro sběr dat (Skutil, 2011, s. 67). Školy byly osločovány na základě kritérií, která jsme si předem stanovili. Místo školy musí být ve Zlínském kraji a musí se jednat o střední školu.

Do námi prováděného výzkumu byla zvolena tři gymnázia a dále tři odborné školy a odborné učiliště ve Zlínském kraji. Výzkum byl zahájen oslovením ředitelů škol přes e-mailové adresy uvedené na stránkách daných škol. Všechny školy, které jsme pro výzkum vybraly, souhlasily se zapojením do výzkumu. Následně ještě proběhl i soukromý rozhovor, kde jsme ubezpečili ředitele škol, že výzkum je zcela anonymní a veškerá získána data, budou použita pouze pro tuto diplomovou práci.

Vytištěné dotazníky byly osobně doručeny společně se zabezpečenými boxy pro navrácení dotazníků ředitelům středních škol v prvním týdnu dubna 2024. Poskytnutý čas učitelům na vyplnění dotazníků byl do konce května 2024. Celkově bylo distribuováno 150 dotazníků. Navráceno jich bylo 116, ale po následné kontrole, kdy bohužel některé položky v dotazníku nebyly zodpovězeny, jsme museli 4 dotazníky vyřadit. Konečný počet dotazníků s relevantními odpověďmi bylo 112, což odpovídá návratnosti 75 %.

Následně si podrobněji popíšeme výzkumný soubor a jeho členění dle sociodemografických údajů uvedených v dotazníku, kterými jsou pohlaví, délka pedagogické praxe a typ školy, na které učitelé působí.

Z výsledků výzkumu nám vyplynulo, že větší zastoupení měli ženy a to celých 62 %, mužů bylo tedy 38 %. Tento výsledek je v souladu s dlouhodobým stavem ve školství, ale na rozdíl od mateřských a základních škol, nalezneme na středních školách přece jen o něco větší zastoupení mužů v učitelské profesi. Jedná se o permanentní problém, který se vyskytuje ve vzdělávacích soustavách po celém světě (Vašutová, 2004, s. 46).

Učitelská profese se z hlediska výskytu syndromu vyhoření řadí mezi nejvíce ohrožené povolání, přičemž nejvíce je zaznamenán u učitelů působících na základních a středních školách, včetně škol odborného vzdělávání. Z pedagogických pracovníků je syndrom vyhoření nejvíce zaznamenán u speciálních pedagogů, kteří pracují s jedinci

s psychiatrickými poruchami nebo mentálním postižením (Křivohlavý, 2012, s. 28). Pro výzkum byla zvolena tři gymnázia a dále tři odborné školy, jejichž součástí je i odborné učiliště ve Zlínském kraji. Zkoumali jsme, zda může být rozdíl v míře syndromu vyhoření u učitelů na středních školách v závislosti na typu školy, na které vyučují. Podrobněji popíšeme výsledky v následující kapitole. Zde jen uvedeme poměr zastoupení daných škol v námi prováděném výzkumu. Největší počet respondentů jsme zaznamenali na SOŠ 46 %, následovaly gymnázia 37 % a nejméně respondentů odpovídalo ze SOU 17 %.

Tabulka 1: Přehled respondentů na typech škol

	Organizace	Počet učitelů	Počet učitelů v %
1	Gymnázium	42	37 %
2	SOŠ	51	46 %
3	SOU	19	17 %
	Celkem	112	100 %

Délka pedagogické praxe může mít podle odborníků vliv na vznik syndromu vyhoření, neboť se předpokládá, že nejzkušenější učitelé budou syndromem nejvíce postiženi. Proto jsme začlenili otázku na délku pedagogické praxe i do našeho dotazníku. Z výzkumu vyplynulo, že nejmenší délka pedagogické praxe je 1 rok a nejdelší je 42 let.

3.4 Metoda sběru dat

Pro náš výzkum byla zvolena metoda dotazníkového šetření a jako výzkumný nástroj vybrán dotazník. Dotazník je zřejmě nejčastější pedagogickou výzkumnou technikou, která je využívána v sociologických, demografických či dalších šetřeních zabývajících se člověkem. Základem šetření dotazníku je vyobrazení dat o respondentovi, ale též jeho postojů a názorů k dané problematice, které zodpovídají na otázky dotazujícího. Výhodou dotazníku je snadná a rychlá administrace, anonymita respondentů, umožňuje oslovit větší počet respondentů a také pomocí něho získáme značné množství údajů (Skutil, 2011, s. 80).

Dotazníkové šetření mělo dvě části. V úvodu dotazníku je uvedena žádost o vyplnění, cíl práce, zaručení anonymity a poděkování respondentům za vyplnění. Dotazník má pro naše potřeby tři doplňující otázky zaměřující na informace o sociodemografických údajích jako je pohlaví, typ školy a délka praxe učitele. První část byla zaměřena na zjištění sociální

opory. Zvolili jsme standardizovaný dotazník, který do češtiny přeložila Topková (2015), která jej použila pro svou výzkumnou práci. Dotazník s názvem Enrichd Social support Inventory – ESSI byl vytvořen pro zkoumání vnímané míry sociální opory u pacientů, trpících kardiovaskulárními poruchami. Položky v dotazníku se převážně zaměřují na měření funkční sociální opory, nejvíce na emoční složky. Dotazník obsahuje 7 položek, z toho 6 položek je hodnoceno na škále od 1 do 5, kdy 1 značí nikdy a 5 značí vždy. Poslední položka v dotazníku se zajímá, zda je respondent v trvalém partnerském vztahu a odpovídá na ni ano/ne. Z celkového skóre dotazníku byla poslední položka vyčleněna a zpracovává se samostatně. Celkové skóre z dotazníku se získává součtem skóre u jednotlivých položek, přičemž vyšší skóre znamená vyšší míru sociální opory (Vaglio a kol., 2004). Pro posouzení nízké míry sociální opory musí:

- respondent skóroval 2 a méně u dvou a více položek s výjimkou čtvrté položky nebo
- respondent skóroval 3 a méně u dvou a více položek (s vyloučením čtvrté a sedmé položky) a celkové skóre je nižší než 18 (ENDRICH, 1998).

Tabulka 2: Dotazník ESSI

	Otázka	Nikdy					Vždy				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Máte ve Vašem okolí někoho spolehlivého, kdo Vás vyslechne, kdykoli si potřebujete popovídat?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám dobře poradí, když máte problém?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám projevuje lásku či náklonnost?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám pomáhá s každodenními záležitostmi?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Můžete se spolehnout na někoho konkrétního, že Vám poskytne emocionální podporu (popovídá si s Vámi o Vašich problémech nebo Vám pomůže udělat obtížné rozhodnutí)?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Máte se svými blízkými lidmi, kterým důvěřujete a svěřujete se jim, tak častý kontakt, jak si přejete?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Jste v současnosti vdaná/ženatý nebo žijete v dlouhodobém vztahu?	Ano					Ne				

Druhá část dotazníkového šetření sloužila k zjišťování míry syndromu vyhoření u učitelů na středních školách. Vybírali jsme z různých dotazníků, ale jako nejvhodnější jsme vybrali standardizovaný dotazník s názvem Maslach Burnout Inventory – MBI, jehož autory jsou Ch. Maslachová a S. Jackson. Tento dotazník je nejznámějším a nejvíce používaným dotazníkem zjišťujícím syndrom vyhoření právě u pomáhajících profesí. Je tvořen 22 položkami, rozdělenými na tři oblasti, a to na oblast emocionálního vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení. Respondenti zaznamenávají své odpovědi na osmibodové Likertově škále a vyjadřují tak intenzitu svých pocitů v souvislosti s jejich prací, přičemž 0 značí vůbec a 7 značí velmi silně. Jelikož je syndrom vyhoření velmi komplikovaným jevem, nezjišťuje se v dotazníku celkové skóre, ale vyhodnocuje se každá oblast samostatně.

Tabulka 3: Přehled oblastí a jejich položek k dotazníku MBI

otázka		oblast
1	Práce mne citově vysává.	Emocionální vyčerpání
2	Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.	
3	Když ráno vstávám a pomýšlím na pracovní problémy, cítím se unaven/a	
6	Celodenní práce s žáky je pro mě skutečně namáhavá.	
8	Cítím "vyhoření", vyčerpání ze své práce.	
13	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.	
14	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mě to vyčerpává.	
16	Práce s žáky mi přináší stres.	
20	Mám pocit, že jsem na konci svých sil.	Depersonalizace
5	Mám pocit, že někdy s žáky jedním jako s neosobními věcmi.	
10	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal/a jsem se méně citlivý/á k žákům.	
11	Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým.	
15	Už mě dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky.	
22	Cítím, že žáci mi přičítají některé své problémy.	

4	Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků.	Osobní uspokojení
7	Jsem schopen/schopna velmi účinně vyřešit problémy svých žáků.	
9	Mám pocit, že žáky při své práci pozitivně ovlivňuji a naladžuji.	
12	Mám stále hodně energie.	
17	Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru.	
18	Cítím se svěží a povzbuzený/á, když pracuji se svými žáky.	
19	Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/á a udělal/a hodně dobrého.	
21	Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.	

Emocionální vyčerpání (EE – emotional exhaustion) je oblast, která nejvíce poukazuje na přítomnost syndromu vyhoření. Projevuje se ztrátou chuti k životu, nedostatkem sil a nulovou motivací k jakékoliv aktivitě. V dotazníku jsou to otázky 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 a 20. Depersonalizace (DP - depersonalisation) postihuje nejvíce jedince, kteří mají potřebu kladné odezvy od lidí, kterým se věnují. Pokud se jim pozitivní odezvy od těchto lidí nedostává, mohou zahořknout, což se může odrazit v jejich neosobním přístupu, neúctě a ztrátě respektu. V dotazníku je oblast depersonalizace sledována otázkami 5, 10, 11, 15 a 22. Oblasti osobní uspokojení (PA – personal accomplishment) zkoumá sníženou pracovní výkonnost. Jedinci, kteří mají nízkou míru sebehodnocení, sebedůvěry, sami se sebe necení, nemají ani takovou sílu ke zvládnání stresových situací či životních těžkostí (Křivohlavý, 2012, s. 54-56).

Tabulka 3: Přehled skóre v oblasti emocionálního vyčerpání

<i>EE - Emocionální vyčerpání</i>	Skóre
Nízký	0 - 16
Mírný	17 - 26
Vysoký (vyhoření)	27 a více

otázky č. (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20)

Tabulka 4: Přehled skóre v oblasti depersonalizace

<i>DP - Depersonalizace</i>	Skóre
Nízký	0 - 6
Mírný	7 - 12
Vysoký (vyhoření)	13 a více

otázky č. (5, 10, 11, 15, 22)

Tabulka 5: Přehled skóre v oblasti osobního uspokojení

<i>PA - Osobní uspokojení</i>	Skóre
Vysoký	39 a více
Mírný	38 - 32
Nízký (vyhoření)	31 - 0

otázky č. (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21)

3.5 Způsob zpracování dat

Z dotazníkového šetření jsme zaznamenali veškeré hodnoty od respondentů do programu Microsoft Office Excel. Zde byla data zpracovávána a vyhodnocována za pomoci tabulek, vzorců a grafů.

První položky v dotazníku se týkaly sociodemografických údajů. Respondenti odpovídali na otázky o jejich pohlaví, typu školy, na které působí a poslední položka se zaměřovala na délku pedagogické praxe.

Na hladině významnosti 0,05 budou vyhodnoceny statistické testy. Výsledky z dotazníkového šetření budou popsány a u některých vybraných výsledků budou i graficky znázorněny.

K tomu, abychom mohli zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, která zjišťuje míru syndromu vyhoření u vybraných učitelů na středních školách ve Zlínském kraji (VO1), použijeme popisnou statistiku (aritmetický průměr, minimální hodnota, maximální hodnota a směrodatnou odchylku).

Pro vyhodnocení výzkumné otázky, jejímž cílem je zjistit míru sociální opory u učitelů na vybraných středních školách Zlínského kraje (VO2), opět použijeme popisnou statistiku (aritmetický průměr, minimální hodnota, maximální hodnota a směrodatnou odchylku).

K zjištění, zda existují rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví (VO3), jsme použili T-test pro 2 nezávislé (nepárové) vzorky.

Za účelem zjištění, zda existují rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách Zlínského kraje v závislosti na typu střední školy (VO4), jsme zvolili test ANOVA. Pracujeme zde se dvěma proměnnými. Jednou proměnnou je míra syndromu vyhoření, jedná se o metrickou proměnnou. Druhou proměnnou je ordinální proměnná, a to je typ střední školy, který obsahuje tři kategorie.

Abychom zjistili souvislosti mezi syndromem vyhořením a délkou praxe u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji (VO5), použijeme Pearsonův koeficient korelace. K zjištění souvislosti mezi syndromem vyhoření a sociální oporou u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji (VO6) opět použijeme Pearsonův koeficient korelace. Pomocí Pearsonova koeficientu korelace zjišťujeme těsnost vztahů mezi dvěma proměnnými.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na následujících stránkách budeme věnovat pozornost výsledkům výzkumu. Pro lepší prezentaci získaných dat použijeme tabulky a grafy.

4.1 Míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji.

4.1.1 Míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti emocionálního vyčerpání.

Tabulka zobrazuje odpovědi respondentů na výzkumnou otázku, která zněla: **Jaká je míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti emocionálního vyčerpání?**

Tabulka 6: Míra syndromu vyhoření v oblasti em. vyčerpání rozdělena dle stupňů

<i>Emocionální vyčerpání</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Průměr	Min	Max	Směrodatná odchylka
nízký	32	28 %	10,47	0	27	6,08
mírný	21	19 %	21,43	17	26	3,22
vysoký	59	53 %	34,61	27	50	5,07
Celkem	112	100 %	25,24	0	50	11,72

Zjištěná míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti emocionálního vyčerpání dosahuje průměrné hodnoty $M = 25,24$ ($SD\ 11,72$). Z toho vyplývá, že celková míra syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání dle určujícího skóre k dané oblasti, vychází v mírném stupni. V tabulce č. 7 je patrné, že 32 respondentů (28 %) se nachází v nízkém stupni vyhoření, 21 respondentů (19 %) v mírném stupni vyhoření a více než polovina respondentů je ve vysokém stupni vyhoření v emocionální oblasti. I když výsledná průměrná hodnota v celkové míře syndromu vyhoření u učitelů v oblasti emocionálního vyčerpání vyšla v mírném stupni, poukazujeme na skutečnost, že 59 respondentů (53 %) se nachází ve vysokém stupni vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání.

Tabulka 7: Míra syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání

<i>Emocionální vyčerpání</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Průměr	Min	Max	Směrodatná odchylka
Celkem	112	100 %	25,24	0	50	11,72

4.1.2 Míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti depersonalizace.

Tabulka zobrazuje odpovědi respondentů na výzkumnou otázku, která zněla: **Jaká je míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti depersonalizace?**

Tabulka 8: Míra syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace rozdělena dle stupňů

<i>Depersonalizace</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Průměr	Min	Max	Směrodatná odchylka
nízký	35	31 %	3,00	0	6	6,47
mírný	39	35 %	9,61	7	15	1,86
vysoký	38	34 %	15,89	13	21	2,30
Celkem	112	100 %	9,67	0	21	5,59

Zjištěná míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti depersonalizace dosahuje průměrné hodnoty $M = 9,67$ ($SD\ 5,59$). Ze získaných dat vyplývá, že celková míra syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace dle určujícího skóre k dané oblasti, vychází v mírném stupni. V tabulce č. 9 je uvedeno, že 35 respondentů (31 %) se nachází v nízkém stupni vyhoření, 39 respondentů (35 %) v mírném stupni vyhoření a 38 respondentů (34 %) je ve vysokém stupni vyhoření v oblasti depersonalizace. V oblasti depersonalizace jsme nezaznamenali výrazné rozdíly v počtu respondentů, kteří se nacházeli v nízkém, mírném nebo vysokém stupni syndromu vyhoření. Za negativní zjištění považujeme, že přibližně jedna třetina učitelů se nachází ve vysoké stupni depersonalizace, což značí, že jejich pedagogická činnost je ovlivněna nedostatkem citlivosti a pochopením pro své žáky.

Tabulka 9: Míra syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace

<i>Depersonalizace</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Průměr	Min	Max	Směrodatná odchylka
Celkem	112	100 %	9,67	0	21	5,59

4.1.3 Míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti osobního uspokojení.

Tabulka zobrazuje odpovědi respondentů na výzkumnou otázku, která zněla: **Jaká je míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti osobního uspokojení?**

Tabulka 10: Míra syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení rozdělena dle stupňů

<i>Osobní uspokojení</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Průměr	Min	Max	Směrodatná odchylka
vysoký	39	35 %	43,33	39	56	4,35
mírný	49	44 %	35,31	32	38	1,82
nízký	24	21 %	25,79	7	31	5,84
Celkem	112	100 %	36,06	7	56	7,52

Zjištěná míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v oblasti osobního uspokojení dosahuje průměrné hodnoty $M = 36,06$ ($SD\ 7,52$). Z toho vyplývá, že celková míra syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení dle určujícího skóre k dané oblasti, vychází v mírném stupni. V tabulce č. 11 je patrné, že 39 respondentů (35 %) se nachází ve vysokém stupni, 49 respondentů (44 %) v mírném stupni a 24 respondentů (21 %) v nízkém stupni osobního uspokojení. Otázky v dotazníku v oblasti osobního uspokojení jsou na rozdíl od předešlých dvou oblastí pozitivně laděny, a proto pokud respondenti dosahují vysokých hodnot, nejsou v oblasti osobního uspokojení ohroženi syndromem vyhoření. I když se celková míra za danou oblast nachází v mírném stupni osobního uspokojení, jedná se o pozitivní výsledek, neboť respondentů ohrožených syndromem vyhoření v této oblasti je pouze pětina.

Tabulka 11: Míra syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení

<i>Osobní uspokojení</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Průměr	Min	Max	Směrodatná odchylka
Celkem	112	100 %	36,06	7	56	7,52

4.2 Jaká je míra sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji

Tabulka zobrazuje výsledky na výzkumnou otázku, která zněla: Jaká je míra sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji?

Tabulka 12: Míra sociální opory

<i>Sociální opora</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Průměr	Min	Max	Směrodatná odchylka
Celkem	112	100 %	24,97	9	30	4,09

Sociální opora u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji dosahuje průměrné hodnoty $M = 24,97$ ($SD\ 4,09$). Nejnižší dosažené skóre bylo 9 a nejvyšší 30 bodů. Ze 112 respondentů pouze 9 splňovalo podmínky pro posouzení, kdy je respondent vnímán jako jedinec s nízkou sociální oporou.

Odpověď na sedmou otázku, zda je respondent v současnosti vdaná/ženatý nebo žije v dlouhodobém vztahu, bylo zaznamenáno, že 52 učitelek (46 %) a 33 učitelů (30 %) z celkového počtu zúčastněných učitelů je v partnerském vztahu. Mezi respondenty, kteří nejsou v partnerském vztahu, bylo zaznamenáno 17 učitelek (15 %) a 10 učitelů (9 %) z celkového počtu zúčastněných učitelů. Nejvyšší průměrná míra sociální opory byla zaznamenána u učitelek, které jsou ve vztahu $M = 26,21$, což značí, že vnímají sociální opory nejvíce. Nejnižší skóre a nejnižší průměrná hodnota $M = 21,20$ v míře sociální opory byla dosažena u mužů, kteří nejsou ženatí či v dlouhodobém vztahu.

Tabulka 13: Míra sociální opory u mužů a žen

<i>Sociální opora</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Průměr	Min	Max	Směrodatná odchylka
ženy - ve vztahu	52	46 %	26,21	17	30	3,21
ženy - bez vztahu	17	15 %	23,71	19	30	3,86
muži - ve vztahu	33	30 %	24,82	17	30	4,09
muži - bez vztahu	10	9 %	21,20	9	29	5,34
Celkem	112	100 %	24,97	9	30	4,09

4.3 Analýza rozdílů v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví?

4.3.1 Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví v oblasti emocionálního vyčerpání?

H₀: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je ve vztahu k pohlaví v oblasti emocionálního vyčerpání stejná.

H_A: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je ve vztahu k pohlaví v oblasti emocionálního vyčerpání rozdílná.

Tabulka 14: Míra syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví v oblasti em. vyčerpání

<i>Emocionální vyčerpání</i>	Syndrom vyhoření dle pohlaví	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Směrodatná odchylka	Rozptyl	Aritmetický průměr
	Žena	69	62 %	11,531	132,961	26,23
	Muž	43	38 %	11,802	139,289	23,67
	Celkem	112	100 %	11,702	136,938	25,25

Bylo zjištěno, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví v oblasti emocionálního vyčerpání ($p = 0,265$). Na základě zjištěných údajů nezamítáme nulovou hypotézu.

Z výsledků vyplývá, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách v oblasti emocionálního vyčerpání je ve vztahu k pohlaví stejná.

4.3.2 Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví v oblasti depersonalizace?

H₀: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je ve vztahu k pohlaví v oblasti depersonalizace stejná.

H_A: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je ve vztahu k pohlaví v oblasti depersonalizace rozdílná.

Tabulka 15: Míra syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví v oblasti depersonalizace

	Syndrom vyhoření dle pohlaví	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Směrodatná odchylka	Rozptyl	Aritmetický průměr
<i>Depersonalizace</i>	Žena	69	62 %	5,731	32,844	9,38
	Muž	43	38 %	5,333	28,446	10,14
	Celkem	112	100 %	5,594	31,293	9,67

Bylo zjištěno, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví v oblasti depersonalizace ($p = 0,487$). Na základě zjištěných údajů nezamítáme nulovou hypotézu.

Z výsledků tedy vyplývá, že míra syndromu vyhoření u učitelů na středních školách v oblasti depersonalizace je ve vztahu k pohlaví stejná.

4.3.3 Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví v oblasti osobního uspokojení?

H₀: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je ve vztahu k pohlaví v oblasti osobního uspokojení stejná.

H_A: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je ve vztahu k pohlaví v oblasti osobního uspokojení rozdílná.

Tabulka 16: Míra syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví v oblasti os. uspokojení

<i>Osobní uspokojení</i>	Syndrom vyhoření dle pohlaví	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Směrodatná odchylka	Rozptyl	Aritmetický průměr
	Žena	69	62 %	5,811	33,764	37,22
	Muž	43	38 %	9,352	87,468	34,21
	Celkem	112	100 %	7,518	56,523	36,06

Bylo zjištěno, že existují statisticky významné rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví v oblasti osobního uspokojení ($p = 0,040$). Na základě zjištěných údajů zamítáme nulovou hypotézu.

Z výsledků vyplývá, že míra syndromu vyhoření u učitelů na středních školách v oblasti osobního uspokojení je ve vztahu k pohlaví rozdílná.

4.4 Analýza rozdílu v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy?

4.4.1 Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy v oblasti emocionálního vyčerpání?

H_0 : Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je v závislosti na typu střední školy v oblasti emocionálního vyčerpání stejná.

H_A : Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je v závislosti na typu střední školy v oblasti emocionálního vyčerpání rozdílná.

Tabulka 17: Míra syndromu vyhoření v závislosti na typu školy v oblasti em. uspokojení

<i>Emocionální vyčerpání</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Směrodatná odchylka	Rozptyl	Aritmetický průměr
Gymnázium	42	37 %	11,524	132,792	27,19
SOŠ	51	46 %	11,936	142,478	24,04
SOU	19	17 %	11,821	139,731	24,21
Celkem	112	100 %	11,702	136,938	25,15

Bylo zjištěno, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na typu střední školy v oblasti emocionálního vyčerpání ($p = 0,403$). Na základě zjištěných údajů nezamítáme nulovou hypotézu.

Z výsledků vyplývá, že míra syndromu vyhoření u učitelů na středních školách v oblasti emocionálního vyčerpání v závislosti na typu střední školy je stejná.

4.4.2 Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy v oblasti depersonalizace?

Ho: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je v závislosti na typu střední školy v oblasti depersonalizace stejná.

HA: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je v závislosti na typu střední školy v oblasti depersonalizace rozdílná.

Tabulka 18: Míra syndromu vyhoření v závislosti na typu školy v oblasti depersonalizace

<i>Depersonalizace</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Směrodatná odchylka	Rozptyl	Aritmetický průměr
Gymnázium	42	37 %	5,273	27,803	9,62
SOŠ	51	46 %	5,720	32,721	9,20
SOU	19	17 %	6,151	37,830	11,05
Celkem	112	100 %	5,594	31,293	9,96

Bylo zjištěno, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na typu střední školy v oblasti depersonalizace ($p = 0,472$). Na základě zjištěných údajů nezamítáme nulovou hypotézu.

Z výsledků tedy vyplývá skutečnost, že míra syndromu vyhoření u učitelů na středních školách v oblasti depersonalizace je v závislosti na typu střední školy stejná.

4.4.3 Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy v oblasti osobního uspokojení?

H₀: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je v závislosti na typu střední školy v oblasti osobního uspokojení stejná.

H_A: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je v závislosti na typu střední školy v oblasti osobního uspokojení rozdílná.

Tabulka 19: Míra syndromu vyhoření v závislosti na typu školy v oblasti os. uspokojení

<i>Osobní uspokojení</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Směrodatná odchylka	Rozptyl	Aritmetický průměr
Gymnázium	42	37 %	8,783	77,148	34,21
SOŠ	51	46 %	6,289	39,548	37,18
SOU	19	17 %	7,305	53,363	37,16
Celkem	112	100 %	7,518	56,523	36,18

Bylo zjištěno, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na typu střední školy v oblasti osobního uspokojení ($p = 0,134$). Na základě zjištěných údajů nezamítáme nulovou hypotézu.

Z výsledků vyplývá, že míra syndromu vyhoření u učitelů na středních školách v oblasti osobního uspokojení v závislosti na typu střední školy je stejná.

4.5 Analýza souvislosti mezi mírou syndromu vyhoření a délkou praxe.

4.5.1 Jaká je souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji a délkou praxe v oblasti emocionálního vyčerpání?

H₀: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji není v souvislosti k délce praxe v oblasti emocionálního vyčerpání statisticky významná.

H_A: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je v souvislosti k délce praxe v oblasti emocionálního vyčerpání statisticky významná.

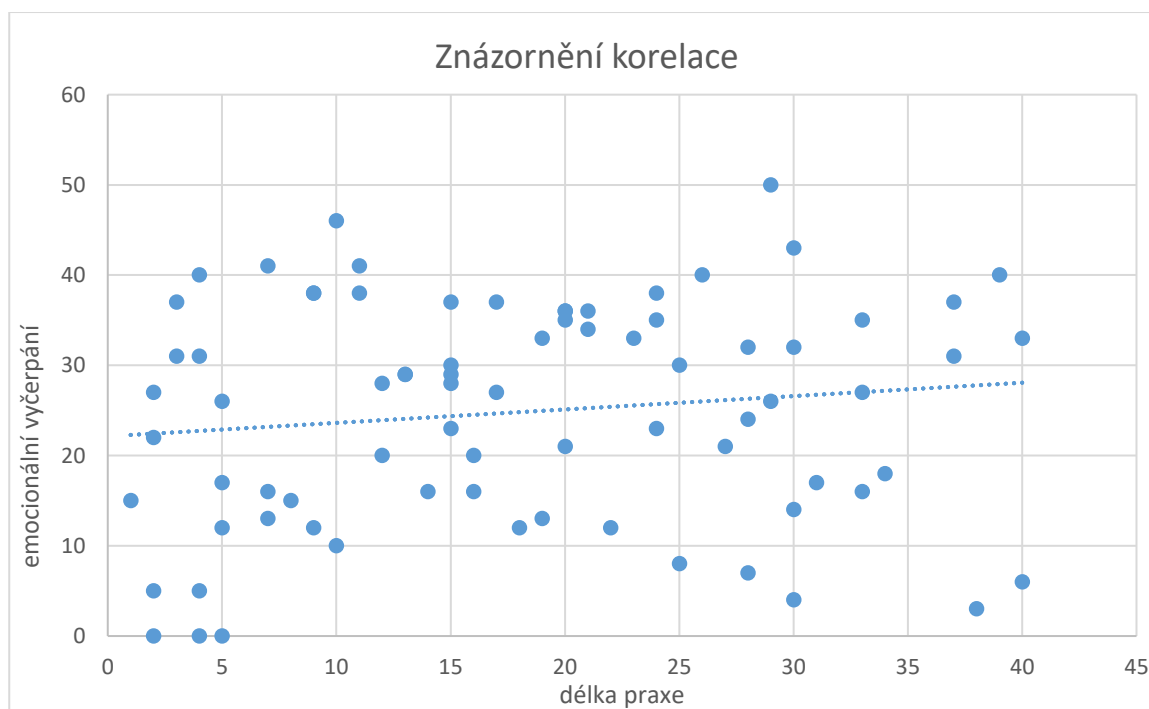
Tabulka 20: Míra syndromu vyhoření a délkou praxe v oblasti em. vyčerpání

<i>Emocionální vyčerpání</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Korelační koeficient r	Testové kritérium t	Hodnota p
Celkem	112	100 %	0,052	0,544	0,587

Bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách a délkou praxe ($r = 0,052$; $p = 0,587$). Na základě zjištěných údajů nezamítáme nulovou hypotézu.

Z výsledků tedy vyplývá skutečnost, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách v oblasti emocionálního vyčerpání není v souvislosti k délce pedagogické praxe statisticky významná.

Graf 1: Souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a délkou praxe v oblasti em. vyčerpání



4.5.2 Jaká je souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji a délkou praxe v oblasti depersonalizace?

H_0 : Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji není v souvislosti k délce praxe v oblasti depersonalizace statisticky významná.

H_A : Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je v souvislosti k délce praxe v oblasti depersonalizace statisticky významná.

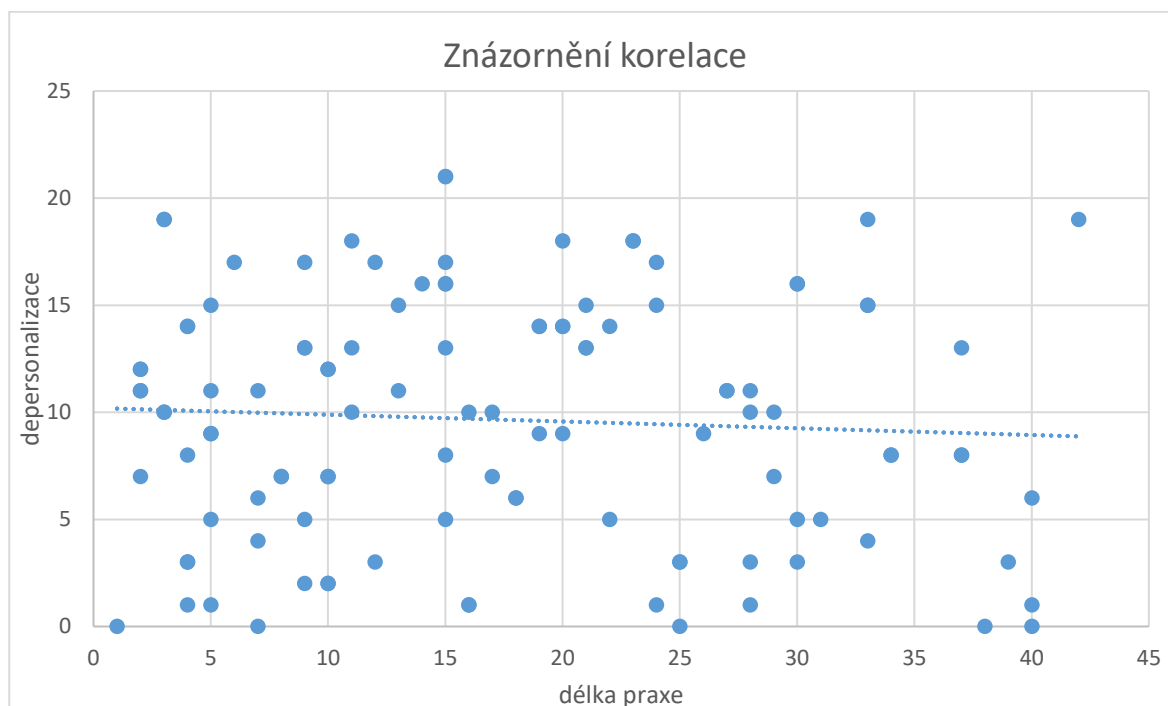
Tabulka 21: Míra syndromu vyhoření a délkou praxe v oblasti depersonalizace

<i>Depersonalizace</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Korelační koeficient r	Testové kritérium t	Hodnota p
Celkem	112	100 %	-0,062	-0,654	0,514

Bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách a délkou pedagogické praxe ($r = -0,062$; $p = 0,514$). Na základě zjištěných údajů nezamítáme nulovou hypotézu.

Z výsledků tedy vyplývá skutečnost, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách v oblasti depersonalizace není v souvislosti k délce praxe statisticky významná.

Graf 2: Souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a délkou praxe v oblasti depersonalizace



4.5.3 Jaká je souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji a délkou praxe v oblasti osobního uspokojení?

Ho: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji není v souvislosti k délce praxe v oblasti osobního uspokojení statisticky významná.

HA: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je v souvislosti k délce praxe v oblasti osobního uspokojení statisticky významná.

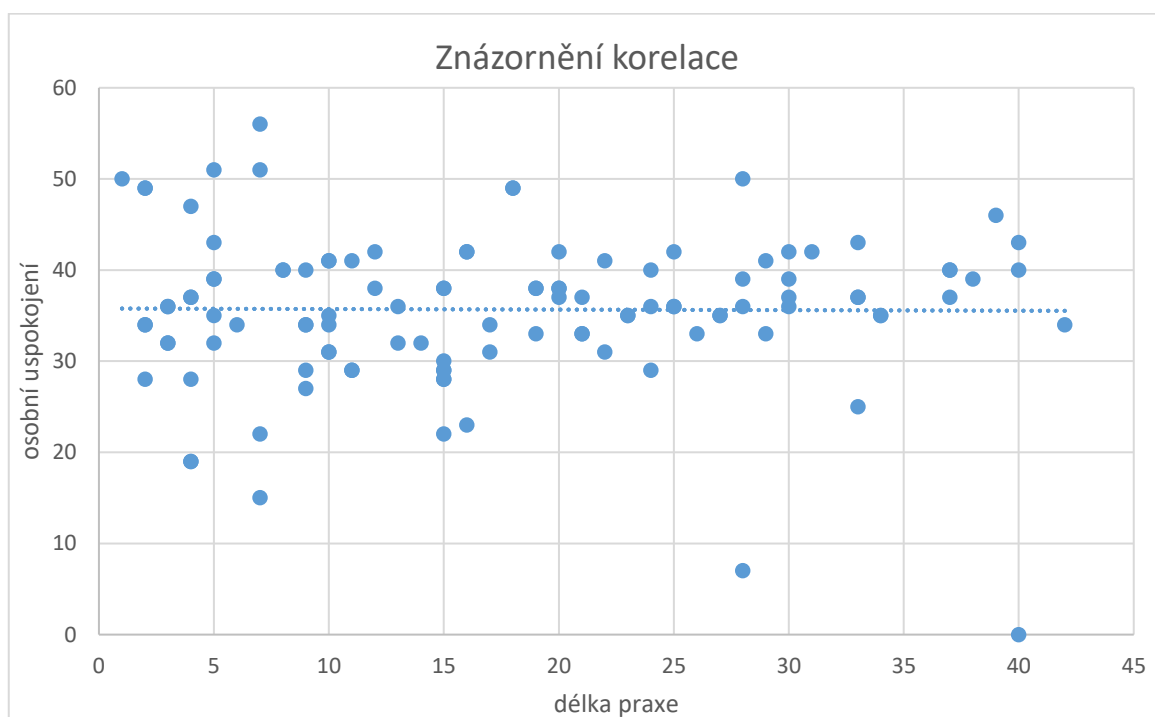
Tabulka 22: Míra syndromu vyhoření a délkou praxe v oblasti osobního uspokojení

<i>Osobní uspokojení</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Korelační koeficient r	Testové kritérium t	Hodnota p
Celkem	112	100 %	-0,008	-0,085	0,932

Bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách a délkou pedagogické praxe ($r = -0,008$; $p = 0,932$). Na základě zjištěných údajů nezamítáme nulovou hypotézu.

Z výsledků tedy vyplývá skutečnost, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách v oblasti osobního uspokojení není v souvislosti k délce pedagogické praxe statisticky významná.

Graf 3: Souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a délkou praxe v oblasti os. uspokojení



4.6 Analýza souvislosti mezi mírou syndromu vyhoření a mírou sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji

4.6.1 Jaká je souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a mírou sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji a v oblasti emocionálního vyčerpání?

H_0 : Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji není v souvislosti k míře sociální opory v oblasti emocionálního vyčerpání statisticky významná.

H_A: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je v souvislosti k míře sociální opory v oblasti emocionálního vyčerpání statisticky významná.

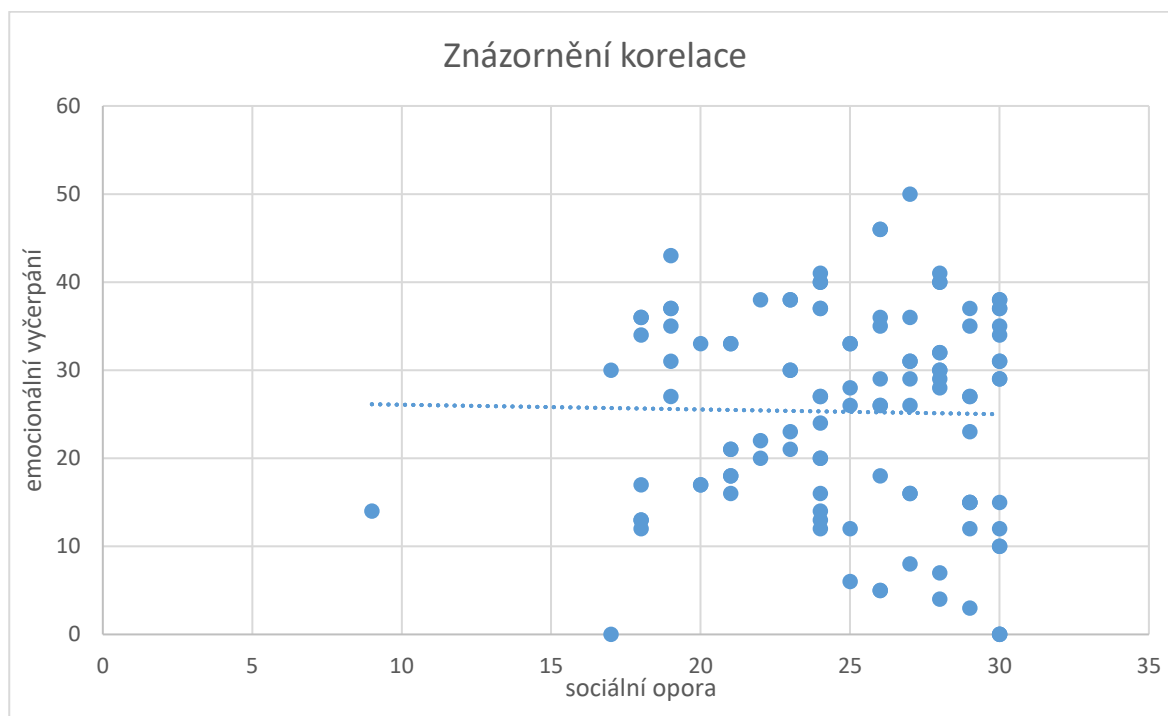
Tabulka 23: Souvislost mezi syndromem vyhoření a soc. oporou v oblasti em. vyčerpání

<i>Emocionální vyčerpání / Sociální opora</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Korelační koeficient r	Testové kritérium t	Hodnota p
Celkem	112	100 %	-0,019	-0,1998	0,842

Bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách a mírou sociální opory ($r = -0,019$; $p = 0,842$). Na základě zjištěných údajů nezamítáme nulovou hypotézu.

Z výsledků tedy vyplývá skutečnost, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách v oblasti osobního uspokojení není v souvislosti k míře sociální opory statisticky významná.

Graf 4: Souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a soc. oporou v oblasti em. vyčerpání



4.6.2 Jaká je souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a mírou sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji a v oblasti depersonalizace?

H₀: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji není v souvislosti k míře sociální opory v oblasti depersonalizace statisticky významná.

H_A: Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je v souvislosti k míře sociální opory v oblasti depersonalizace statisticky významná.

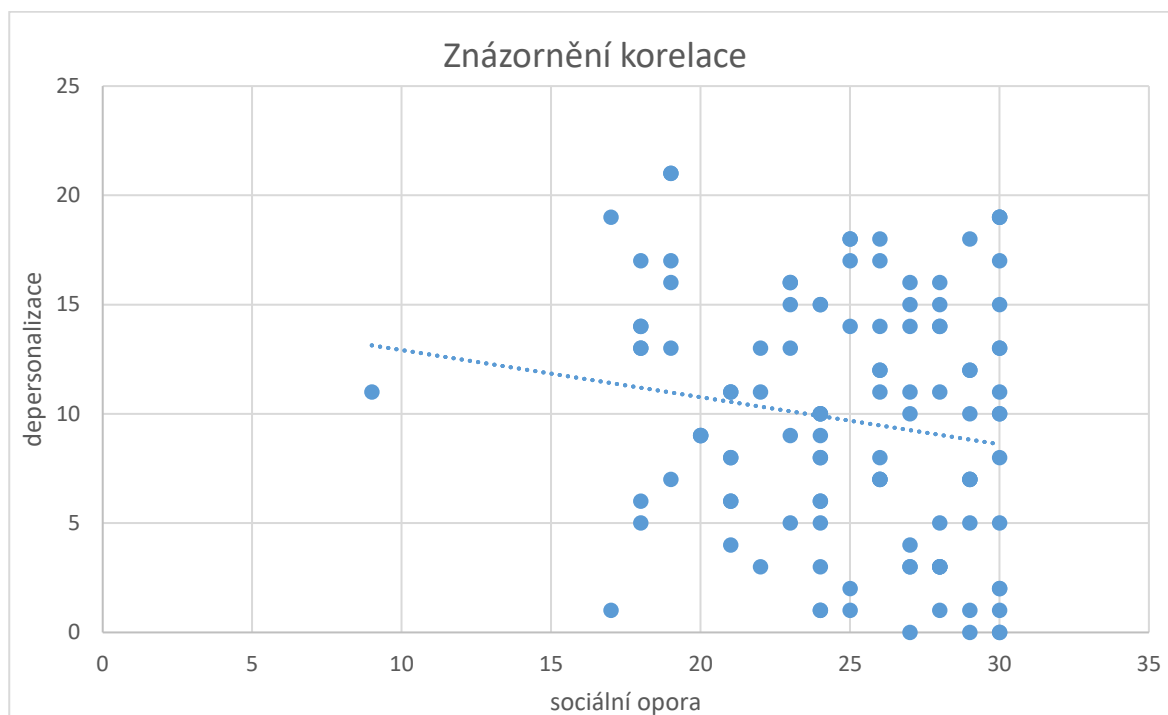
Tabulka 24: Souvislost mezi syndromem vyhoření a soc. oporou v oblasti depersonalizace

<i>Depersonalizace / Sociální opora</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Korelační koeficient r	Testové kritérium t	Hodnota p
Celkem	112	100 %	-0,159	-1,690	0,094

Bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách a mírou sociální opory ($r = -0,159$; $p = 0,094$). Na základě zjištěných údajů nezamítáme nulovou hypotézu.

Z výsledků tedy vyplývá skutečnost, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách v oblasti depersonalizace není v souvislosti k míře sociální opory statisticky významná.

Graf 5: Souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a soc. oporou v oblasti depersonalizace



4.6.3 Jaká je souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a mírou sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji a v oblasti osobního uspokojení?

H_0 : Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji není v souvislosti k míře sociální opory v oblasti osobního uspokojení statisticky významná.

H_A : Předpokládáme, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji je v souvislosti k míře sociální opory v oblasti osobního uspokojení statisticky významná.

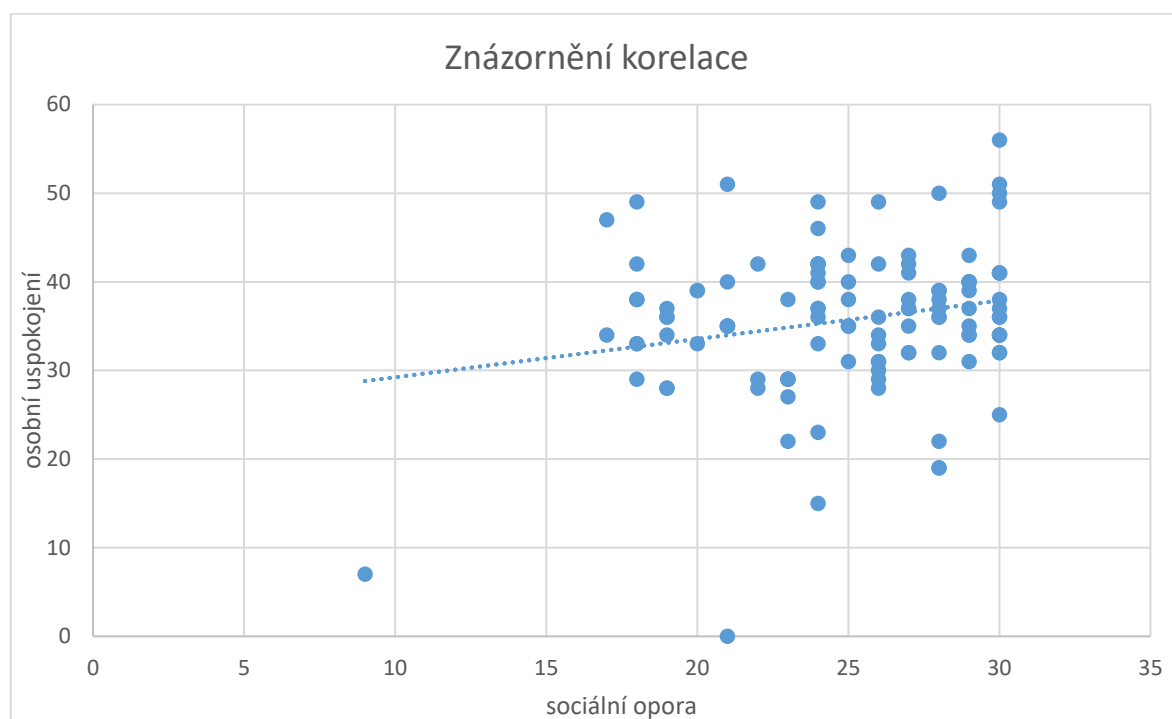
Tabulka 25: Souvislost mezi syndromem vyhoření a soc. oporou v oblasti os. uspokojení

<i>Osobní uspokojení / Sociální opora</i>	Počet učitelů	Počet učitelů v %	Korelační koeficient r	Testové kritérium t	Hodnota p
Celkem	112	100 %	0,217	2,333	0,021

Bylo zjištěno, že existuje statisticky významná souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách a mírou sociální opory v oblasti osobního uspokojení ($r = 0,217$; $p = 0,021$). Na základě zjištěných údajů zamítáme nulovou hypotézu.

Z výsledků tedy vyplývá skutečnost, že míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách v oblasti osobního uspokojení je v souvislosti k míře sociální opory statisticky významná.

Graf 6: Souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a soc. oporou v oblasti os. uspokojení



5 INTERPRETACE A DISKUZE DAT

Hlavním výzkumným cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká je míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách. Následně jsme zjišťovali míru sociální opory učitelů. Dále nás zajímalo, zda existují rozdíly v syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví učitelů a v závislosti na typu školy, na které učitelé působí. Mimo jiné jsme zjišťovali souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou praxe učitelů. Zajímala nás i souvislost mezi sociální oporou a syndromem vyhoření. Ve výzkumu jsme si stanovili hypotézy, jejichž cílem bylo získaná data potvrdit či vyvrátit.

Sběr dat probíhal pomocí standardizovaného dotazníku, který jsme doplnili ještě o tři otázky. Pomocí doplňujících otázek jsme zjišťovali pohlaví respondentů, na jakém typu střední školy působí a také délku pedagogické praxe. Výzkumného šetření se zúčastnilo 112 respondentů ze 3 gymnázií a 3 odborných škol a odborných učilišť ve Zlínském kraji. Ze 112 respondentů bylo 69 žen (62 %) a 43 mužů (38 %). Počet respondentů působících na gymnáziích byl 42 (37 %), na SOŠ 51 (46 %) a SOU 19 (17 %). Pokud jde o délku praxe, nejnižší zaznamenaná hodnota byla jeden rok a nejdelší 42 let.

Dotazník se skládal ze dvou částí. První část byla zaměřena na zjištění míry sociální opory a byl zde využit standardizovaný dotazník ESSÍ, který obsahoval 7 otázek. Otázky 1 až 6 byly škálové a respondenti odpovídali na škále 1-5, na poslední otázku odpovídali jen ano či ne. Druhá část dotazníkového šetření sloužila k zjištění míry syndromu vyhoření. Zde jsme opět použili standardizovaný dotazník MBI, který byl rozdělen na tři oblasti (emocionální vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení) a obsahoval škálové otázky. Odpovědi byly zaznamenány na škále 0 až 7. Z dotazníkového šetření jsme veškeré hodnoty od respondentů vložili do Microsoft Office Excel, kde byla data dále zpracována a vyhodnocena.

Výsledky výzkumu nám poskytly odpověď na hlavní výzkumnou otázku: *Jaká je míra syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji.* Z průzkumu bylo zjištěno, že míra syndromu vyhoření u učitelů v oblasti emocionálního vyčerpání se nachází v mírném stupni. I když výsledná průměrná hodnota v celkové míře syndromu vyhoření u učitelů v oblasti emocionálního vyčerpání vyšla v mírném stupni, poukazujeme na skutečnost, že 59 respondentů (53 %) se nachází ve vysokém stupni vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání. Ze získaných dat v oblasti depersonalizace vyplývá, že celková míra syndromu vyhoření vychází také v mírném stupni. V dané oblasti jsme nezaznamenali

výrazné rozdíly v počtu respondentů, kteří se nacházeli v nízkém, mírném nebo vysokém stupni syndromu vyhoření. Za negativní zjištění považujeme, že přibližně jedna třetina učitelů se nachází ve vysoké stupni depersonalizace, což značí, že jejich pedagogická činnost je ovlivněna nedostatkem citlivosti a pochopením pro své žáky.

Celková míra syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení vychází v mírném stupni. Otázky v dotazníku v oblasti osobního uspokojení jsou na rozdíl od předešlých dvou oblastí pozitivně laděny, a proto pokud respondenti dosahují vysokých hodnot, nejsou v oblasti osobního uspokojení ohroženi syndromem vyhoření. Zjistili jsme, že 39 respondentů (35 %) se nachází ve vysokém stupni, 49 respondentů (44 %) v mírném stupni a 24 respondentů (21%) v nízkém stupni osobního uspokojení. Po podrobnějším prozkoumání odpovědí respondentů jsme zjistili, že nedokáží klidně řešit citové pracovní záležitosti. Z výsledků všech tří oblastí musíme upozornit na počátky vzniku syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace. V české studii více než polovina učitelů uvedla, že se cítí syndromem vyhoření ohroženi a čelí dlouhodobému stresu (Ptáček, Vňuková a kol., 2018).

Odpověď na druhou výzkumnou otázku: *Jaká je míra sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji?* Sociální opora u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji dosahuje průměrné hodnoty $M = 24,97$ ($SD\ 4,09$). Nejnížší dosažené skóre bylo 9 a nejvyšší 30. Ze 112 respondentů pouze 9 splňovalo podmínky pro posouzení, kdy je respondent vnímán jako jedinec s nízkou sociální oporou. Odpověď na sedmou otázku, zda je respondent v současnosti vdaná/ženatý nebo žije v dlouhodobém vztahu, bylo zaznamenáno, že 52 učitelek (46 %) a 33 učitelů (29 %) je v partnerském vztahu. Mezi respondenty, kteří nejsou v partnerském vztahu, bylo zaznamenáno 17 učitelek (15 %) a 10 učitelů (9 %). Nejvyšší průměrná míra sociální opory byla zaznamenána u učitelek, které jsou ve vztahu $M = 26,21$, což značí, že vnímají sociální opory nejvíce. Naopak nejnížší skóre a nejnížší průměrná hodnota $M = 21,20$ v míře sociální opory byla dosažena u mužů, kteří nejsou ženatí či v dlouhodobém vztahu. Stock (2010) uvádí, že lidé s pevným zázemím a kvalitními vztahy jsou odolnější vůči stresu, dochází u nich k prodlužování délky života a jsou méně náchylní k nemocem.

Dále jsme zkoumali, jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na pohlaví. Data jsme ověřovali za pomoci dvouvýběrového T-TESTU o průměrech pro nezávislé vzorky. Výsledky ukazují, že v oblasti emocionálního vyčerpání neexistují statisticky významné rozdíly v míře syndromu

vyhoření v závislosti na pohlaví. V oblasti depersonalizace jsme také zaznamenali, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví. V oblasti osobního uspokojení jsme však zaznamenali, že existují statisticky významné rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví. Výzkumy zabývající se syndromem vyhoření se neshodují v tom, zda se více projevuje syndrom vyhoření u žen či mužů, nebo zda mezi ženami a muži není žádný rozdíl. Kebza, Šolcová (2003) uvádí, že pohlaví patří mezi neutrální faktory z hlediska vzniku syndromu vyhoření. I výzkum, který byl prováděn na 2394 učitelů v České republice, dospěl k výsledku, že nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v celkových mírách syndromu vyhoření mezi pohlavími (Ptáček, Vňuková a kol., 2018). To potvrzuje i zahraniční výzkum, který zpochybňoval obecné přesvědčení, že ženy zažívají častější syndrom vyhoření než muži (Purvanova, Muros, 2010).

Výsledky dotazníkového šetření nám pomohly dále vyhodnotit, zda jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji v závislosti na typu střední školy. Za použití metody analýza rozptylu ANOVA bylo zjištěno, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na typu střední školy v žádné námi zkoumané oblasti. V oblasti emocionálního vyčerpání se průměrná míra pohybovala v rozmezí od 24,21 až 27,19 bodů. Podobné průměrné hodnoty dosahovali učitelé v oblasti depersonalizace, kde nejnižší průměrná hodnota byla 9,2 a nejvyšší 11,05. V oblasti osobního uspokojení nejvyšší průměrné hodnoty dosáhla SOŠ 37,18, nejnižší gymnázium 34,21 bodů. Oblast školství se z hlediska četnosti výskytu syndromu vyhoření řadí na druhé místo. Postihuje učitele a učitelky na všech stupních školství, ale nejvíce případů je evidováno na základních a středních školách, včetně těch učňovských (Křivohlavý, 2012, s. 28). Náš výzkum byl zaměřen na střední školy a bylo prokázáno, že podle typu školy, na které učitel působí, není statisticky významný rozdíl v syndromu vyhoření.

Dále jsme zkoumali, zda existuje souvislost mezi syndromem vyhoření u učitelů na středních školách a délkou praxe. Pro ověření souvislosti mezi syndromem vyhoření a délkou praxe byla využita metoda Pearsonova koeficientu korelace. Bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách a délkou praxe v těchto oblastech – emocionálního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení. Ptáček a kol. (2018) ve svém výzkumu uvádí, že vyšší míra vyhoření byla opakovaně zjištěna u učitelů, kteří mají délku praxe kratší. Naopak Petlák, Baranovská

(2016) dospěli ve své studii k závěru, že mezi délkou praxe a syndromem vyhoření není žádná souvislost. Stejného výsledku jsme dosáhli i v námi provedeném výzkumu.

V závěrečné části výzkumu jsme zkoumali souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a sociální oporou. V oblasti emocionálního vyčerpání bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách a mírou sociální opory. Z výsledků tedy vyplývá skutečnost, že míra syndromu vyhoření u učitelů v oblasti emocionálního vyčerpání není v souvislosti k míře sociální opory statisticky významná. Stejně výsledky byly zaznamenány i v oblasti depersonalizace. Naopak v oblasti osobního uspokojení jsme zjistili, že existuje statisticky významná souvislost mezi mírou vyhoření a sociální oporou. Dle studie (Smetáčková, Vondrová, Topková, 2017), která se zabývala syndromem vyhoření a sociální oporou u učitelů na základní škole, bylo zjištěno, že vyučující, kteří ve svém okolí vnímají vyšší sociální oporu, méně trpí syndromem vyhoření. Toto zjištění bylo potvrzeno i v námi prováděném výzkumu, ale jen v oblasti osobního uspokojení.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výsledků dotazníkového šetření, které se zabývalo syndromem vyhoření u učitelů na středních školách, lze formulovat několik doporučení pro praxi. Jako nejproblematictější oblastí se ukázalo emocionálního vyčerpání, kde více než polovina respondentů dosáhla vysoké míry syndromu vyhoření. Tato oblast poukazuje na potřebu cílených preventivních a podpůrných opatření v rámci pracovního prostředí. Bylo by vhodné, aby vedení škol zavádělo preventivní programy, které se zaměřují na posilování duševní odolnosti a zvládání stresu. Doporučuje se pořádat různé kurzy psychohygieny, které učitelům nabídnou konkrétní techniky, jak lze předcházet vyčerpání. V mnohých školách působí i školní psycholog, který dokáže poskytnout individuální podporu, a to například formou jednorázových konzultací. Daný typ podpory může pomoci s včasným rozpoznáním příznaků vyhoření a tím předejít jeho zhoršování.

Ochranu před syndromem vyhoření poskytuje i víra ve smysl vykonávané práce, proto by ředitelé škol neměli zapomínat na uznání a důležitost učitelské práce. Učitelé, kteří nejsou dostatečně odměněni za svůj výkon, ztrácejí potřebnou motivaci ke své práci. Odměnou není myšleno jen finanční ohodnocení, ale neméně důležitý je i pocit, že si jejich práce někdo cení. Vedení škol by mělo usilovat o vytváření prostředí založeného na otevřené komunikaci a vzájemné spolupráci.

Za přínosné lze rovněž považovat pravidelné monitorování psychosociálních podmínek učitelů na středních školách. Pomocí anonymního dotazníkového šetření, které bude zaměřené na zjišťování míry stresu, spokojenosti a vnímané podpory, mohou získaná data sloužit jako podklad pro vhodné plánování preventivních opatření.

Je rovněž velmi důležité, aby sami učitelé přebírali odpovědnost za své zdraví a věnovali pozornost prevenci syndromu vyhoření. Je potřeba, stanovit si preventivní opatření, která mohou být nápomocná k udržení si jak psychické, tak tělesné pohody. Jedná se o různá opatření, jako je například pravidelné cvičení, procházky do přírody, četba, poslech hudby atd. Zásadní je i zdravé stravování a dostatečné množství spánku. Neméně důležitým preventivním opatřením je smysl pro humor, pozitivní vidění světa a přítomnost blízké osoby, která poskytuje emocionální oporu a podporu v náročných životních situacích. Přestože míra sociální opory vyšla ve výzkumu jako pozitivní, je nutné tuto oblast nepodceňovat a nadále o ni pečovat.

Cílem uvedených doporučení je podpořit duševní pohodu učitelů na středních školách, přispět ke zvýšení jejich pracovní spokojenosti a tím i ke zlepšení kvality vzdělávacího procesu.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala tématu syndromu vyhoření u učitelů na středních školách. Cílem práce bylo zjistit míru syndromu vyhoření u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji. V teoretické části jsme se zaměřili na vymezení pojmu syndromu vyhoření, byly definovány fáze, kterými může jedinec procházet. Byly popsány příznaky syndromu vyhoření a uvedeny možnosti jeho prevence. Pozornost byla věnována i rizikovým skupinám ohroženým syndromem vyhoření. Byla popsána profese učitele, jeho osobnostní charakteristiky a kvalifikace potřebná pro výkon této profese.

Empirická část práce byla realizována formou kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření. Dotazníky byly distribuovány v tištěné podobě a předány ředitelům škol, kteří se do výzkumu zapojili. Výsledky výzkumu byly analyzovány a znázorněny v grafech a tabulkách. Výzkumný vzorek tvořilo 112 učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji. Naším hlavním cílem bylo zjistit míru syndromu vyhoření u učitelů na středních školách. Zkoumána byla míra syndromu vyhoření ve třech oblastech: emocionálním vyčerpání, depersonalizaci a osobním uspokojení. Dále byla zjišťována míra sociální opory učitelů. Zaměřili jsme se i na možné rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví a typu školy, na které učitel působí. Zkoumali jsme, zda existuje souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou praxe a syndromem vyhoření a sociální oporou.

Dle zjištěných výsledků vyplývá, že se míra syndromu vyhoření ve všech třech oblastech, kterými jsou emocionální vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení, nachází v mírném stupni. Nejhuře vyšla oblast emocionálního vyčerpání. Průměrná hodnota syndromu vyhoření u učitelů v oblasti emocionálního vyčerpání byla v mírném stupni. Avšak více než polovina učitelů vykazuje vysoký stupeň vyhoření v této oblasti. Oblast emocionálního vyčerpání jako první poukazuje na počátky syndromu vyhoření, a proto je důležité zaměřit se na možnosti preventivních opatření.

Při zkoumání míry sociální opory u učitelů na vybraných středních školách ve Zlínském kraji jsme zjistili, že učitelé dosahují nadprůměrné hodnoty, což považujeme za pozitivní výsledek. Nejvyšší dosažené skóre bylo 30, nejnižší 9 bodů. Ze 112 respondentů pouze 9 splnilo podmínky pro zařazení do skupiny s nízkou sociální oporou. Poslední otázka byla zaměřena, zda je respondent vdaná/ženatý nebo žije v dlouhodobém partnerském vztahu. Bylo zaznamenáno, že více než polovina učitelů je v partnerském vztahu. Nejvyšší průměrná

hodnota míry sociální opory byla zaznamenána u učitelek, které jsou ve vztahu, což značí, že vnímají sociální oporu nejvíce. Výzkum dále ukázal, že míra syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace není závislá na pohlaví učitelů. V oblasti osobního uspokojení, jsme však zaznamenali statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami. Muži vykazují nižších hodnot osobního uspokojení než ženy. Statisticky významný rozdíl nebyl zjištěn v míře syndromu vyhoření a typu školy, na které učitel působí. Naopak se potvrdila souvislost mezi sociální oporou a úrovní osobního uspokojení – čím vyšší sociální oporu učitel vnímal, tím vyšší byla jeho míra osobního uspokojení. Ale v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace nebyla prokázána žádná souvislost se sociální oporou. Stejně tak není zjištěna významná souvislost mezi délkou praxe a mírou syndromu vyhoření.

V diplomové práci jsme se snažili prozkoumat syndrom vyhoření u učitelů na středních školách a poukázat na faktory, které syndrom vyhoření způsobují. Je důležité, aby každý ředitel školy vnímal závažnost tohoto problému a podporoval svými kroky duševní pohodu učitelů jako jeden z pilířů kvalitního vzdělávání. Kromě podpory od ředitelů škol je však nezbytné, aby i samotní učitelé dbali o své zdraví a aktivně přijímali preventivní opatření proti vyhoření.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Berkman, L. & Jaffe, A. & Carney, Robert & Czajkowski, Susan & Kaufman, P. & Blumenthal, James & Arias, P. & Babyak, Michael & Baldewicz, T. & Barefoot, J. & Bennett, J. & Carels, Robert & Crenshaw, Brittany & Curtis, S. & Davis, L. & Fath, K. & Forman, L. & Hassett, A. & Hegde, S.B. & Mellman, Thomas. (2001). Enhancing Recovery in Coronary Heart Disease (ENRICHD) study intervention: rationale and design. *Psychosomatic Medicine*. 63. 747-755. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/286596554_Enhancing_Recovery_in_Coronary_Heart_Disease_ENRICHD_study_intervention_rationale_and_design. [cit. 2025-04-10].
- [2] ČAPEK, Robert; PŘÍKAZSKÁ, Irena a ŠMEJKAL, Jiří, 2018. *Učitel a syndrom vyhoření*. Dobrá škola. Škola jako (ne)bezpečné místo. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-392-6.
- [3] ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 10. listopadu 2004, o pedagogických pracovnících o změně některých zákonů. Online. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/>. [cit. 2025-02-28].
- [4] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Školství ve Zlínském kraji ve školním roce 2023/2024. Online. 2024. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/zlk/skolstvi-ve-zlinskem-kraji-ve-skolnim-roce-20232024>. [cit. 2025-04-13].
- [5] DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788024728636.
- [6] ENRICHD. 1998. Psychosocial Measures. *ENRICHD Manual of Operations*. 1998, 6, str. 4.
- [7] GÖBELOVÁ, Taťána, 2015. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-808-3.
- [8] HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 807178303X.
- [9] HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2010. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál. ISBN 9788073676865.

- [10] HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788024737041.
- [11] HONZÁK, Radkin, 2013. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad. ISBN 9788074293313.
- [12] HONZÁK, Radkin, 2018. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. 3. vydání. Praha: Vyšehrad. ISBN 9788076010048.
- [13] JANKOVSKÝ, Jiří, 2018. *Etika pro pomáhající profese*. 2. vydání. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7553-414-9
- [14] JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E., 2006. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-74-1
- [15] KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, 23.
- [16] KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM. ISBN 808586794X.
- [17] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. *Psychologie zdraví*. 3.vydání. Praha: Portál. ISBN 9788073675684
- [18] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. 2., přeprac. vyd., V KNA 1. Orientace. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 9788071955733.
- [19] KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 9788073674342.
- [20] MARMAN, Peter, Jurášek, Dalibor. Hedonizmus a transcendencia. Online. Psychológia.Marman. 2014. Dostupné z: <https://www.marman.sk>. [cit. 2025-02-28].
- [21] Maslach, C., Jackson S. E. & Leiter M. P. (1996). Maslach burnout inventory manual. (3rd ed.). Evaluating Stress: A Book of Resources, 191–218. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual
- [22] PAULÍK, KAREL, 2017. *Psychologie lidské odolnosti: 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5646-2.

- [23] PETLÁK, Erich a BARANOVSKÁ, Andrea, 2016. *Stres v práci učitele a syndróm vyhoření*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 9788081684500.
- [24] PETRÁČKOVÁ, Věra a KRAUS, Jiří, c1995. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia. ISBN 8020006079.
- [25] POSCHKAMP, Thomas, 2013. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Rádce pro pedagogy. Brno: Edika. ISBN 9788026601616.
- [26] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 8071786217.
- [27] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří, 2001. *Pedagogický slovník 3. aktualiz. vyd.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- [28] PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál. ISBN 9788026204039.
- [29] PTÁČEK, R., VŇUKOVÁ, M., RABOCH, J., SMETÁČKOVÁ, I., HARSA, P., ŠVANDOVÁ, L. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. Česká a slovenská Psychiatrie, 2018, roč. 114 č. 5, s. 199–204. Dostupné z: http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2018_5_199_204.pdf. [cit. 2025-04-10].
- [30] PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788027105328.
- [31] PURVANOVÁ, Radostina K. a MUROS, John P. Gender differences in burnout: A meta-analysis. Online. 2010, roč. 77, č. 2, s. 168-185. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>. [cit. 2025-04-10].
- [32] ROGERS, Carl Ransom, 1998. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Spektrum. Praha: Portál. ISBN 8071782335.
- [33] SCHMIDBAUER, Wolfgang, 2000. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-312-9.
- [34] SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 9788073677787.

- [35] SMETÁČKOVÁ, I., VONDROVÁ, E. AND TOPKOVÁ, P., Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek na učitelů ZŠ. *e-Pedagogium*, 2017, vol. 17, iss. 1, p. 59-75
- [36] STOCK, Christian, 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Poradce pro praxi. Praha: Grada. ISBN 9788024735535.
- [37] ŠVEC, Vlastimil. Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů. *Pedagogická orientace*, 2002, 12.1: 63-82.
- [38] ŠVINGALOVÁ, Dana, 2006. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 8073721058.
- [39] TOPKOVÁ, Petra, 2015. *Self-efficacy a syndrom vyhoření u vyučujících základních škol*. Bakalářská práce, vedoucí Smetáčková, Irena. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.
- [40] Vaglio Jr., J., Conard, M., Poston, W. S., O'Keefe, J., Haddock, K., House, J., & Spertus, J. A. (2004). Testing the performance of the ENRICH Social Support Instrument in cardiac patients. *Health & Quality Of Life Outcomes*, 224-5.
- [41] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 8073150824.
- [42] VIŠNOVSKÝ, Ľudovít, KAČÁNI, Vladislav a kol., 2002. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-8901-825-4

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Přehled respondentů na typech škol	49
Tabulka 2: Dotazník ESSI	50
Tabulka 4: Přehled skóre v oblasti emocionálního vyčerpání	52
Tabulka 5: Přehled skóre v oblasti depersonalizace	53
Tabulka 6: Přehled skóre v oblasti osobního uspokojení	53
Tabulka 7: Míra syndromu vyhoření v oblasti em. vyčerpání rozdělena dle stupňů.....	55
Tabulka 8: Míra syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání	56
Tabulka 9: Míra syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace rozdělena dle stupňů	56
Tabulka 10: Míra syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace	57
Tabulka 11: Míra syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení rozdělena dle stupňů	57
Tabulka 12: Míra syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení	58
Tabulka 13: Míra sociální opory	58
Tabulka 14: Míra sociální opory u mužů a žen	59
Tabulka 15: Míra syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví v oblasti em. vyčerpání	59
Tabulka 16: Míra syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví v oblasti depersonalizace ...	60
Tabulka 17: Míra syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví v oblasti os. uspokojení.....	61
Tabulka 18: Míra syndromu vyhoření v závislosti na typu školy v oblasti em. uspokojení	61
Tabulka 19: Míra syndromu vyhoření v závislosti na typu školy v oblasti depersonalizace	62
Tabulka 20: Míra syndromu vyhoření v závislosti na typu školy v oblasti os. uspokojení.	63
Tabulka 21: Míra syndromu vyhoření a délkou praxe v oblasti em. vyčerpání	64
Tabulka 22: Míra syndromu vyhoření a délkou praxe v oblasti depersonalizace	65
Tabulka 23: Míra syndromu vyhoření a délkou praxe v oblasti osobního uspokojení.....	66
Tabulka 24: Souvislost mezi syndromem vyhoření a soc. oporou v oblasti em. vyčerpání	68
Tabulka 25: Souvislost mezi syndromem vyhoření a soc. oporou v oblasti depersonalizace	69
Tabulka 26: Souvislost mezi syndromem vyhoření a soc. oporou v oblasti os. uspokojení	70

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a délkou praxe v oblasti em. vyčerpání	64
Graf 2: Souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a délkou praxe v oblasti depersonalizace	66
Graf 3: Souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a délkou praxe v oblasti os. uspokojení	67
Graf 4: Souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a soc. oporou v oblasti em. vyčerpání	68
Graf 5: Souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a soc. oporou v oblasti depersonalizace	70
Graf 6: Souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a soc. oporou v oblasti os. uspokojení	71

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. a podobně

Atd. a tak dále

Např. například

ESSI Enrichd Social support Inventory

MBI Maslach Burnout Inventory

SOŠ Střední odborná škola

SOU Střední odborné učiliště

Tzn. to znamená

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník na syndrom vyhoření a sociální oporu

DOTAZNÍK

Dobrý den, jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia na UTB ve Zlíně obor Sociální pedagogika a zpracovávám diplomovou práci na téma: Syndrom vyhoření u učitelů na středních školách. Tímto bych Vás ráda poprosila o pár minut Vašeho času na zodpovězení níže uvedených otázek. Dotazník je zcela anonymní a získané data budou využity pouze pro účely mé diplomové práce.

Předem Vám děkuji za Váš čas a za vyplnění dotazníku.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- ☐ Žena
☐ Muž

2. Vaše instituce je:

- ☐ gymnázium
☐ střední odborná škola
☐ střední odborné učiliště

3. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

	PROSÍM, ZAKROUŽKUJTE U KAŽDÉ OTÁZKY VŽDY JEDNO Z ČÍSEL, KTERÉ NEJVÍCE ODPOVÍDÁ VAŠÍ SOUČASNÉ SITUACI	Nikdy			Vždy
1	Máte ve Vašem okolí někoho spolehlivého, kdo Vás vyslechne, kdykoli si potřebujete popovídat?	1	2	3	4 5
2	Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám dobře poradí, když máte problém?	1	2	3	4 5
3	Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám projevuje lásku či náklonnost?	1	2	3	4 5
4	Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám pomáhá s každodenními záležitostmi?	1	2	3	4 5
5	Můžete se spolehnout na někoho konkrétního, že Vám poskytne emocionální podporu (popovídá si s Vámi o Vašich problémech nebo Vám pomůže udělat obtížné rozhodnutí)?	1	2	3	4 5
6	Máte se svými blízkými lidmi, kterým důvěřujete a svěřujete se jim, tak častý kontakt, jak si přejete?	1	2	3	4 5
7	Jste v současnosti vdaná/ženatý nebo žijete v dlouhodobém vztahu?	Ano		Ne	

	PROSÍM, ZAKROUŽKUJTE U KAŽDÉ OTÁZKY VŽDY JEDNO Z ČÍSEL, KTERÉ NEJLÉPE VYSTIHUJE SÍLU POCITŮ. VAŠE POCITY PROSÍM OHODNOŤTE NA ŠKÁLE 0 – 7	vůbec velmi silně
1	Práce mne citově vysává.	0 1 2 3 4 5 6 7
2	Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.	0 1 2 3 4 5 6 7
3	Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.	0 1 2 3 4 5 6 7
4	Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků.	0 1 2 3 4 5 6 7
5	Mám pocit, že někdy s žáky jednám jako s neosobními věcmi.	0 1 2 3 4 5 6 7
6	Celodenní práce s žáky je pro mě skutečně namáhavá.	0 1 2 3 4 5 6 7
7	Jsem schopen/schopna velmi účinně vyřešit problémy svých žáků.	0 1 2 3 4 5 6 7
8	Cítím „vyhoření“, vyčerpání ze své práce.	0 1 2 3 4 5 6 7
9	Mám pocit, že žáky při své práci pozitivně ovlivňuji a nalaďuji.	0 1 2 3 4 5 6 7
10	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal/a jsem se méně citlivý/á k žákům.	0 1 2 3 4 5 6 7
11	Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým.	0 1 2 3 4 5 6 7
12	Mám stále hodně energie.	0 1 2 3 4 5 6 7
13	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.	0 1 2 3 4 5 6 7
14	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mě to vyčerpává.	0 1 2 3 4 5 6 7
15	Už mě dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky.	0 1 2 3 4 5 6 7
16	Práce s žáky mi přináší stres.	0 1 2 3 4 5 6 7
17	Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru.	0 1 2 3 4 5 6 7
18	Cítím se svěží a povzbuzený/á, když pracuji se svými žáky.	0 1 2 3 4 5 6 7
19	Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/á a udělal/a hodně dobrého.	0 1 2 3 4 5 6 7
20	Mám pocit, že jsem na konci svých sil.	0 1 2 3 4 5 6 7
21	Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.	0 1 2 3 4 5 6 7
22	Cítím, že žáci mi přičítají některé své problémy.	0 1 2 3 4 5 6 7