



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Syndrom vyhoření u učitelů středních škol

Vypracovala: Bc. Michaela Klimešová
Vedoucí práce: Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.

České Budějovice 2016



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

University of South Bohemia in České Budějovice
Faculty of Education
Department of Education and Psychology

Diploma Thesis

Burnout at high school teachers

Author: Bc. Michaela Klimešová
Supervisor: Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Aleně Nohavové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, za poskytnutí cenných rad a připomínek, za trpělivost, ochotu a pochopení při jejím zpracování.

ÚVOD.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. Syndrom vyhoření	8
1.1 Definice	8
1.2 Historie vzniku pojmu syndrom vyhoření.....	9
1.3 Příznaky syndromu vyhoření	10
1.4 Fáze syndromu vyhoření	11
1.4.1. Čtyřfázový model dle Edelwiche a Brodského.....	11
1.4.2. Tři fáze průběhu burnout podle A. Laengle.....	12
1.4.3. Dvanáctifázový model podle Freudembergera	12
1.5 Rizikové faktory pro vznik syndromu vyhoření	13
1.5.1. Rizikové faktory vnější	14
1.5.2. Rizikové faktory vnitřní.....	15
1.5.3. Typy chování ovlivňující syndrom vyhoření.....	17
2. Stres	18
2.1. Stresory	19
2.2. Preventivní opatření	20
3. Syndrom vyhoření u učitelů	22
3.1. Učitel.....	23
3.2. Příčiny syndromu vyhoření u učitelů	27
3.3. Diagnostika syndromu vyhoření	28
3.4. Prevence syndromu vyhoření u učitelů	29
3.5. Překonání syndromu vyhoření	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4. Cíle výzkumu.....	34
4.1. Výzkumný problém.....	34
4.2. Technika sběru dat	35
4.3. Charakteristika výzkumného vzorku a popis sběru dat.....	36
5. Analýza dat.....	36
6. Výsledky výzkumu.....	37
7. Závěr.....	51
8. Diskuze	52
9. Souhrn.....	54
LITERATURA	56

ABSTRAKT	59
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	61
PŘÍLOHY	62

Úvod

Téma diplomové práce je „Syndrom vyhoření u učitelů středních škol“. Problematika syndromu vyhoření je velmi aktuálním a diskutovaným tématem zejména v pomáhajících profesích, mezi které se řadí i profese učitelská. Velký vliv na to má i samotná skutečnost, jak je profese učitele vnímána širokou veřejností a prezentovaná médii.

Učitel každý den přichází do kontaktu se žáky, kteří ho sledují a často čekají na malou chybu, kterou udělá. Stále častěji se setkáváme s neúctou žáků k učitelské profesi, k učiteli jako autoritě a k stále častějším projevům šikany ze stran žáků k učiteli. V posledních měsících je to právě kyberšikana, která je častým tématem diskuzí. Ale ani ze stran některých rodičů nelze najít pro učitele zastání.

O syndromu vyhoření víme, že se jedná o psychické a fyzické vyčerpání, které bývá zapříčiněno dlouhodobým stresem. Záleží zde na množství stresových situací, na příčinách ovlivňujících syndrom vyhoření, ale také na dostatečné prevenci. Učitelé musí často řešit problémy mezi žáky, jejich konflikty, neustále komunikují se žáky a reagují na situace vzniklé ve škole, musí plnit zadané úkoly, plány školy. Podrobněji se této oblasti věnuji v teoretické části práce, kde uvádím základní informace o syndromu vyhoření, jeho definice, rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření, preventivní opatření. Na syndrom vyhoření učitelů jsem se zaměřila proto, že sama učitelství a toto téma mě jako budoucího pedagoga zajímá.

V praktické části se zabývám syndromem vyhoření u učitelů středních škol v Českých Budějovicích a realizuji svůj výzkum. K výzkumu byl použit standardizovaný dotazník individuálních projevů stresu v učitelském povolání uvedený v publikaci Antistresový program pro učitele autorů C. Henniga a G. Kellera. Dotazník byl rozdán pedagogům na sedmi středních školách. Cílem praktické části práce bylo zmapovat, míru stresu a syndromu vyhoření u učitelů.

I TEORETICKÁ ČÁST

1. Syndrom vyhoření

1.1 Definice

Syndrom vyhoření, burnout syndrome, je označován jako psychické, fyzické a mentální vyčerpání v důsledku dlouhotrvajícího stresu. Označení tohoto syndromu jako vyhoření se snaží zprostředkovat obraz ohně, jako zdroje energie, tzv. energie života. Dokud bude oheň stále hořet i člověk bude mít dostatek energie a bude v rovnováze. Pokud bude hořet silně, mohl by vše spálit, pokud by hořel slabě, došlo by k vyhasnutí. Oba dva důsledky jsou extrémní. V případě spotřeby většího množství energie, jedinec překročí svou hranici fyzických i psychických možností (Hennig, Keller, 1996).

Rydvalová a Junová (2011) ve své knize uvádí definici syndromu vyhoření H. Freudenbergera a G. Northa. „*Vyhoření je konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entuziasmus) a svou motivaci (své hnací síly)*“ (Rydvalová, Junová, 2011, s. 140).

Bylo napsáno mnoho definic k syndromu vyhoření, ale ze všech vyplývá, že burnout syndrome je spojený s únavou, depresemi, emocionálním vyčerpáním, dlouhotrvajícím stresem. Dlouhotrvající stres bývá spojován s náročnou životní situací. Náročnost situace vychází převážně z velikosti očekávání, které je doprovázeno právě stresem. Křivohlavý uvádí: „*vyhoření je doprovázeno celým souborem příznaků. Patří mezi ně tělesné oslabení, pocity bezmoci a beznaděje, ztráty iluzí a rozvoj negativních postojů k práci, k lidem v zaměstnání i životu jako celku...*“ (Křivohlavý, 2003, s. 114).

Nejvíce ohroženy syndromem vyhoření jsou zejména osoby, jejichž profese je přivádí ke každodennímu styku s lidmi. Jedná se o tzv. pomáhající profese, do kterých se řadí např. profese lékaře, zdravotní sestry, učitele nebo sociálního pracovníka (Nešpor, 1999). Jedná se o osoby vstupující do zaměstnání s velkým nadšením, s velkou motivací, kteří práci považují za smysl svého života. V případě ztráty energie a nadšení, pocítují prohru a selhání. Raudenská a Javůrková (2011) ve své knize tvrdí, že definice syndromu vyhoření se shodují v několika bodech. V prvním bodě jde při syndromu vyhoření o psychický stav vyčerpání, ve druhém bodě dochází k potvrzení, že jím trpí osoby zabývající se tzv. „prací s lidmi“, a ve třetím bodě se prokázaly symptomy syndromu

vyhoření, které nejsou pouze psychické, ale i fyzické a sociální. Čtvrtý bod zmiňuje únavu a vyčerpání a pátý uvádí chronický stres.

Autoři Hennig a Keller (1996) ve své publikaci uvádějí nejznámější definici syndromu vyhoření od Pinese: „ *Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi...vyhoření většinou není důsledkem izolovaných traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání.*“ (Hennig, Keller, 1996, s. 17)

Syndrom vyhoření se podle ICD (Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace) řadí do kategorie diagnóz a nepatří do klasifikace nemocí. K syndromu vyhoření se vztahují pouze dvě diagnózy. Z 73 Problémy spojené s obtížemi při vedení života, Z 73-0 Vyhasnutí (vyhoření) (Bártová, 2011).

1.2 Historie vzniku pojmu syndrom vyhoření

Pojem syndrom vyhoření se poprvé objevil v psychologii a psychoterapii v sedmdesátých letech dvacátého století. Byl použit psychologem H. J. Freudenbergerem, který tak pojmenoval jev, jež byl už v té době dobře znám. Pravděpodobně dostal stimul v podobě beletristické knihy Grahama Greena nazvanou „Případ vyhoření“ (A Burn out Case). Tato kniha pojednává o životě talentovaného architekta, který vstupuje do života s mnoha představami, očekáváními a iluzemi. Práce ho však zbaví iluzí, ztrácí nadšení, je znechucen a práci opouští (Kebza, Šolcová, 2003, Křivohlavý, 1998).

Původně byl termín burnout (vyhoření) spojován s jedinci, kteří propadli alkoholu a přestali se zajímat o okolní svět. Posléze byl použit na toxikomany, kteří v jejich stavu naprostého soustředění mysleli pouze na drogu. A následně se termín syndrom vyhoření začal používat na jedince, kteří byli pohlceni svou prací. Začal se v souvislosti s nimi používat termín „workoholici“ (Křivohlavý 1998).

Zájem o problematiku syndromu vyhoření v průběhu 70. a 80. let 20. století neustále narůstal a začaly se objevovat psychologické studie. Mezi představitele patřil americký psycholog Faeber, který už v roce 1983 uveřejnil na 1500 odborných publikací, které se zabývaly syndromem vyhoření, následně to byli američtí psychologové Kleiber a Enzman. V České republice se syndromem vyhoření v osmdesátých a devadesátých letech 20. století zabývala radioložka Olga Dostálová (Křivohlavý, 1998, Kupka, 2014).

Knotová (2014) uvádí, že z hlediska pomáhajících profesí byl syndrom vyhoření nejprve spojován se zdravotnictvím. Konkrétně se zdravotními sestrami, které pracují

v hospicích, na onkologických odděleních nebo na odděleních intenzivní péče. Další oblastí je školství, kde se syndrom vyhoření týká jak učitelů na základních školách, tak na školách středních. Jednou z nejčastějších profesí potýkající se syndromu vyhoření jsou učitelé speciální pedagogiky, kteří každodenně pracují se žáky s postižením. Jejich jednání lze vysvětlit větší zátěží v práci po psychické stránce. Pracují se žáky, jejichž postižení je nevratné naopak může dojít i k zhoršení jejich zdravotního stavu. Také pokroky ve výchově a vzdělávání nebývají tak výrazné jako u žáka bez postižení. A to pro některé učitele může být stresující. Nelze opomenout sféru sociálních služeb. Lidem, kteří poskytují sociální služby, jako sociální pracovníci, policisté, poradci v sociálních službách, dozorkyně ve vězení, se syndrom vyhoření nevyhýbá (Křivohlavý, 2003).

1.3 Příznaky syndromu vyhoření

Kebza (2005) ve své knize uvádí přehled tří rovin příznaků syndromu vyhoření. První rovina je rovinou psychickou, kde jedinec i přes vynaložení velkého úsilí pociťuje, že jeho výsledek tomu neodpovídá. Tato rovina se vyznačuje výrazným emočním vyčerpáním, ztrátou motivace, nastavení celkového útlumu u jedince, mizí spontánnost, kreativita a naopak se u něj objevuje frustrace, deprese, beznaděj, smutek, pociťuje marnost z jeho vynaloženého úsilí, začíná ztrácet zájem o práci, je cynický, negativistický, utápí se v sebelítosti, myslí si, že je postradatelný a bezcenný. Druhá rovina se zaměřuje na fyzickou oblast, do které se řadí únava, apatie, objevují se u člověka obtíže, jako bolesti hlavy, srdce, zažívací a dýchací obtíže, dochází k poruchám spánku, krevního tlaku, u jedince se mohou objevit i bolesti svalů. A třetí rovina pojednává o sociálních vztazích, které se vyznačují nezájmem o své vlastní okolí, o názory druhých, o hodnocení druhých, dochází k častým konfliktům, objevuje se odpor k vykonávané práci.

Křivohlavý (2003) ve své knize dělí příznaky vyhoření do dvou skupin. Na příznaky objektivní, které jsou o jedinci známé a viditelné a příznaky subjektivní, které pociťuje každý jedinec individuálně. Mezi subjektivní příznaky zařazuje únavu, problémy se soustředěním, negativismus, podrážděnost. Při subjektivních příznacích jedinec pociťuje, slabost, má pocit, že přišel o veškerou svou energii, nemá chuť se pouštět do něčeho nového, má o sobě nízké mínění, neví, co má dělat dál a žije pod neustálým tlakem. V případě objektivních příznaků se jedná o snížení výkonnosti po dobu několika měsíců. Tato situace bývá viditelná jak pro rodinu, tak kolegy, spolupracovníky daného jedince.

Hennig a Keller (1996) zmiňují čtyři roviny, jež jsou při syndromu vyhoření ovlivněny. Duševní rovinu, citovou, tělesnou a sociální. Symptomy, které poukazují na syndrom vyhoření, v duševní rovině jsou zahrnuty negativní postoje k sobě samému, svým schopnostem, žákům i rodičům. Dochází k nezájmu o profesi, kterou jedinec vykonává. Pokud je ovlivněna citová rovina projevuje se to sklíčeností, častou nervozitou, popudlivostí, sebelítostí a nedostatkem uznání ze stran rodiny i zaměstnavatele. V tělesné rovině se příznaky syndromu vyhoření projevují únavou, nespavostí, bolestmi hlavy, vysokým krevním tlakem, svalovým napětím. Do sociální roviny se zařazuje ztráta kontaktů s kolegy, se žáky, jejich rodiči, menší angažovanost ve výuce, zanedbávání příprav na výuku a častější konflikty s okolím.

1.4 Fáze syndromu vyhoření

V odborné literatuře jsou uváděny různé modely fází syndromu vyhoření. Některé modely mají čtyři fáze, jiné dvanáct. Záleží to na detailnosti rozpracování a popisu fází. Nejprve zde bude uveden čtyřfázový model dle Edelwiche a Brodského, poté třífázový model A. Laengleho a dvanáctifázový model dle Freudenbergera (Poschkamp, 2013).

1.4.1. Čtyřfázový model dle Edelwiche a Brodského

- Stádium nadšení: jedná se o počáteční fázi syndromu vyhoření, kdy má pracovník ještě dostatek energie a elánu a je plný ideálů. Klade na sebe a na své okolí vysoké nároky. Práce zaujímá první místo v jeho žebříčku hodnot, je z ní nadšený, je přesvědčený, že dokáže každému pomoci, ať se jedná o pacienta v nemocnici nebo o žáka ve škole.
- Stádium stagnace: v tomto stádiu pracovník už pracovník prohlédl a dolehla na něj realita. Již není plný ideálů, nestaví práci ani pomoc druhým na první místo, práce ho neuspokojuje tak jako na začátku, dochází ke zpochybnění práce a sebe samého. Větší zájem jeví o plat a o pracovní dobu.
- Stádium frustrace: v této fázi pracovník zjišťuje, že pomoc klientovi nelze, jak původně předpokládal, pochybuje o sobě, své práci, doléhá na něj pocit bezmocnosti.
- Stádium apatie: u pracovníka se objevuje lhostejnost, která je přirozenou obrannou proti frustraci, dochází z jeho strany k rezignaci, provádí jen ty úkoly, které musí

splnit, odcizuje se svým kolegům a rodině. Jeho počáteční elán a nadšení jsou pryč (Maroon, 2012, Stock, 2010).

1.4.2. Tři fáze průběhu burnout podle A. Laengle

- První fáze je období, nadšení a těšení se ze své práce, jedinec má stanovený cíl, pro který žije. Vidí ve své práci smysl, protože očekává, že ta ho dovede ke stanovenému cíli.
- Ve druhé fázi se jedinec už nesnaží přiblížit ke svému cíli, jeho hnacím motorem je pro něj nějaký vedlejší produkt, kterým často bývají peníze. Přestal vidět své práci smysl života, ale vykonává ji, protože něco získává (peníze). Stále více se vzdaluje svému cíli.
- Třetí fázi pojmenoval A. Laengle jako „život v popelí“. Jedinec ztratil úctu k sobě a k ostatním, jeho chování je necitlivé, vyznačuje se cynismem a sarkasmem. Ztratil úctu k životu, neváží si nikoho a ničeho, už pouze tzv. vegetuje (Křivohlavý, 1998).

1.4.3. Dvanáctifázový model podle Freudembergera

- Stádium 1: Nutkání prosadit se – učitel se chce předvést, je přesvědčen o tom, že dokáže zvládnout všechny náročné úkoly, snaží se chovat jako profesionál, chce ukázat, jak kolegům, tak rodičům, že umí odvádět stejně kvalitní práci jako ostatní.
- Stádium 2: Intenzivní nasazení – učitel chce ukázat svou nepostradatelnost, nejraději by zadané úkoly dělal sám, je přesvědčen, že on to zvládne nejlépe, bere na sebe více a více úkolů.
- Stádium 3: Drobné zanedbávání vlastních potřeb – učitel se nezajímá o nic jiného než o svou práci a na další aktivity mu nezbývá čas, nedodrжуje režim spánku a odpočinku, dochází k zanedbávání koníčků, rodiny, přátel. Je přesvědčen o svém vyšším poslání, pro které je ochoten přinášet oběti.
- Stádium 4: Potlačení konfliktů a potřeb – dochází k uvědomění, že již není něco v pořádku, zatím nevidí dané příčiny, začínají se objevovat první somatické obtíže jako je únava, bolesti hlavy, srdce, dochází k poruchám spánku, k dýchacím obtížím apod.

- Stádium 5: Nová interpretace hodnot – dochází ke změně pohledu učitele na svět, vše kromě práce se pro něj stává ztrátou času, jeho zájmy, přátelé, hodnoty pro něj přestávají existovat.
- Stádium 6: Intenzivní popírání vyskytujících se problémů – učitel přestává být tolerantní, kolegy považuje za neschopné plnit své povinnosti, považuje je za lenochy, nastupují problémy s kontakty se žáky i kolegy, objevuje se agresivní chování a cynismus.
- Stádium 7: Stažení se – učitel se straní svým kolegům, kontakt s nimi omezuje na minimum, má pocit nedocení, beznaděje, nenachází smysl ve své práci. V tomto stádiu se mohou objevit různé závislosti jako alkoholismus, gamblerství.
- Stádium 8: Pozorovatelné změny – nastupují změny v chování učitele, začíná si to uvědomovat i okolí učitele
- Stádium 9: Depersonalizace/ztráta citu pro vlastní osobnost – v tomto stádiu má učitel pocit nedůležitosti, ani ostatní jedince pro něj nejsou důležití, vnímá pouze přítomnost, minulost neřeší a budoucností si není jistý, nastupuje automatické vykonávání běžných činností v životě.
- Stádium 10: Vnitřní prázdnota – nastupuje pocit prázdnoty, začíná hledání činností, které by prázdnotu zaplnili, např. alkohol, přejídání nebo zvýšená sexuální aktivita.
- Stádium 11: Deprese – učitel už je zlomený, vše je mu lhostejné, je unavený, život pro něj přestává mít smysl, dochází u něj k apatii.
- Stádium 12: Úplné vyčerpání z vyhoření – v posledním stádiu pomýšlí jedinec na sebevraždu, ke které ve většině případů nedojde. U učitele může dojít k psychickému a fyzickému kolapsu. Odborná lékařská nebo psychologická pomoc je nevyhnutelná (Poschkamp, 2013, Martínek, 2015).

1.5 Rizikové faktory pro vznik syndromu vyhoření

Kebza a Šolcová (2003) uvádí, že dnešní způsob života, uspěchanost a stále se zvyšující požadavky na člověka, mohou mít negativní vliv na syndrom vyhoření. Dalším rizikovým faktorem je profese, převážně profese zaměřena na práci s lidmi. Stále se zvyšující nároky na jedince z hlediska pracovní činnosti, zvyšují i míru stresu daného jedince. V počátcích pracovní činnosti dochází k velké angažovanosti pro danou věc, objevuje se vysoká míra empatie a obětavosti, perfekcionismu, chování typu A, které klade důraz na soutěživost. Ze

strany jedince nedochází k relaxaci, je pod neustálým časovým tlakem, jeho sebepojetí a sebehodnocení je nízké, dochází k přesvědčení o neadekvátnosti uznání z hlediska společnosti, přechází k agresivnímu chování, prožívá bezmoc a beznaděj (Kebza, Šolcová, 2003).

1.5.1. Rizikové faktory vnější

Rodina

Rodina hraje důležitou roli při syndromu vyhoření. Propadnutí syndromu vyhoření z hlediska rodiny jako rizikového faktoru často souvisí s nemocí, smrtelnou nemocí nebo jinou zátěží v rodině, která je dlouhodobého charakteru. Může se také jednat o finanční a existenční problémy. Vliv mají i problémy v partnerském životě, případně jeho konflikty (Jeklová, Reitmayerová. 2006).

Společnost

Jedinec může být negativně ovlivněn společností, ve které se pohybuje. V dnešní společnosti se kladou stále vyšší nároky na jedince, je podporována soutěživost, která určuje stále vyšší cíle. Pro člověka může jít o neúnosnou situaci a jeho fyzické a psychické možnosti už by nemusely takovému tempu stačit. Nastavení úspěchu dnešní společnosti je také výrazně spjato s penězi. Šťastný a spokojený může být pouze ten, kdo má peníze, rodinu, a je ve společnosti uznávaný (Jeklová, Reitmayerová. 2006).

Zaměstnání

Stres na pracovišti může vyplývat z mnoha faktorů. Odborná literatura uvádí nejčastěji tyto:

Zvýšená pracovní zátěž – během několika desítek let se změnil rytmus práce, stále méně lidí vykonává více povinností. S nástupem moderních technologií vznikla nová pracovní místa. Ale také došlo ke zvětšení objemu informací, ke zvýšenému počtu služeb, lidé kladou velké požadavky nejen na sebe, ale i na ostatní a zvyšují nároky na rychlost služeb. Všechny tyto faktory mohou vést ke zvýšenému stresu a syndromu vyhoření. Velkým problémem jsou také moderní technologie, které na jednu stranu práci zjednoduší, ale zároveň rozptylují koncentraci (Stock, 2010).

Nedostatek samostatnosti – přílišná kontrola ze strany zaměstnavatele může také negativně ovlivňovat míru stresu. Zaměstnanec může mít pocit, že se nemůže dále rozvíjet

a samostatně realizovat. Pokud je zaměstnanec neustále pod dozorem, dojde k nespokojenosti zaměstnance, protože se nemůže dále rozvíjet, realizovat (Stock, 2010).

Nedostatek uznání – necítí-li lidé ve své práci podporu a nejsou-li za svou práci odměňováni, získávají časem pocit marnosti a zklamání. Odměnou může být nejen finanční ohodnocení, ale také slovní pochvala (Stock, 2010).

Vztahy na pracovišti – v pracovním kolektivu tráví jedinec minimálně 1/3 dne, proto je přátelské prostředí a dobré vztahy mezi kolegy důležitým faktorem ovlivňující míru stresu, eventuelně rozvoje syndromu vyhoření. Špatná komunikace a nepřátelské chování má vliv na celou pracovní skupinu, vede ke snížení výkonnosti a negativně může ovlivňovat výsledky celé skupiny. V případě nadřezování a protěžování jednoho zaměstnance zaměstnavatelem může dojít i k jeho vyloučení z kolektivu (Stock, 2010). Se vztahy na pracovišti souvisí také téma šikany. Dnes se pro šikanu na pracovišti používá termín mobbing. Mobbing se uskutečňuje mezi dospělými osobami na pracovišti. Jedná se o druhy násilí, které jsou zaměřené na druhou osobu s cílem jí ublížit a pozvednout sebevědomí útočící osobě. Šikana z obecného hlediska bývá doprovázena fyzickými útoky, ale mobbing se vyznačuje psychickými útoky, pomluvami jak u kolegů, tak u nadřízeného (Svobodová, 2008)

1.5.2. Rizikové faktory vnitřní

Mezi tyto faktory řadí Jeklová s Reitmayerovou (2006) přehnané nadšení z práce, soutěživost, neadekvátní sebehodnocení, těžce snášený neúspěch, špatný fyzický stav jedince, nepravidelný denní režim, neschopnost odpočinku a relaxace. A jedinec má na sebe vysoké nároky, chce všechny úkoly zvládnout sám, nedokáže odmítnout žádost o pomoc od jiného kolegy, vše kontroluje, je velice pečlivý, odpovědný a klade sám na sebe vysoké nároky.

Tzv. poháněcí mechanismy

„Poháněcí mechanismy“, jinak také vnitřní hlas, který jedince motivuje k lepším výsledkům. Společnost je nastavena, již od dětství, poslouchat různé příkazy, různá pravidla. Existuje pět poháněcích mechanismů, které jsou jedincem tak osvojené, že si je neuvědomuje. (Stock, 2010).

První motivátor je Buď silný! Tento motivátor žene jedince dopředu, často jde o jedince zaměstnaného ve vedoucí funkci, ale může dojít až k přecenění sebe samého.

Druhý motivátor je Buď dokonalý! Pod ním se skrývá určitá preciznost. Každý zaměstnavatel potřebuje zaměstnance, který je pečlivý a důsledný v tom co dělá. Nesmí to ale překročit únosnou hranici, pak nastane situace, kdy jedinec chce pracovat sám, nedokáže spolupracovat ani vést ostatní kolegy. Třetí je Buď se všemi zadobře! Jedná se o osoby, které se v kolektivu těší velké oblibě. Ale své přání a touhy odsouvají, jsou často využívány ostatními, protože jim neumějí říct ne. Další je Buď rychlý! To poukazuje na dnešní uspěchanou dobu, oblíbenost vzniká na základě rychlého rozhodnutí, ale nevýhoda se projevuje v nedostatku času na rodinu, přátelé. Poslední je Zaberte! Za tímto mechanismem se schovává potřeba dosáhnout dobrého výkonu, pokud se tak nestane, jedinec získá pocit, že je jeho práce zbytečná, že tou pouze marní čas (Stock, 2010).

Osobnost jedince

Osobnost hraje velkou roli v případě syndromu vyhoření. Každý jedinec má nastavené určité hodnoty, normy, podle kterých přistupuje ke své práci i k sobě, samému. Tak dochází k utváření osobnosti. Poschkamp (2013) ve své knize uvádí symptomy vyhoření podle Uweho Schaarschmidta a Andrease Fischera. Jedná se o rezignaci při neúspěchu, o neschopnosti odpoutat se od pracovních problémů, nedochází k pojmenování a řešení problémů, vysoké požadavky jedince a přehnaná pomoc ostatním má negativní vliv na syndrom vyhoření, stejně tak neúspěch v zaměstnání má vliv na životní spokojenost. S osobností souvisejí také osobností charakteristiky, které činí jedince náchylnějším k syndromu vyhoření a mohou se podílet na jeho vzniku. Jedná se o osoby, pro které je typická empatie, sensitivita, idealismus, obětavost, úzkost, pedantství, entuziasmus nebo přehnaná identifikace s druhými (Kebza, Šolcová, 2003).

Konflikt hodnot

Každý jedinec má hodnoty, které jsou pro něj důležité, popohání ho k lepším výkonům. Pokud se hodnoty jedince dostanou do rozporu s hodnotami celé společnosti, nastane vnitřní konflikt. Při porušení zásad jedince, dochází ke spuštění stresové reakce, i přesto, že konflikt bude chtít vyřešit, hodnoty společnosti nelze jen tak změnit a dojde k jednání proti vlastním zájmům a k tzv. vnitřnímu rozporu (Stock, 2010).

1.5.3. Typy chování ovlivňující syndrom vyhoření

Typ chování A

Typ jedince s chováním A se vyznačuje ctižádostí a perfekcionismem. Jedinec dokáže za svůj odvedený výkon nést plnou zodpovědnost. Přes působení velmi vyrovnaným dojmem, nastává u jedince vnitřní neklid a napětí. Osobnost typu A bývá pod tlakem a přesto se snaží dosahovat vysokého výkonu. U tohoto typu dochází dvojnásobně častěji k infarktu a mrtvici než u osobnosti typu B (Kraska - Lüdecke, 2007).

Ve své práci jsou tito jedinci úspěšní, ostatními kolegy uznávaní, ale svou výbušnou povahou, neustálými konflikty se jim začínají vzdalovat. Vyznačují se netrpělivostí jak se sebou tak s ostatními, příznaků syndromu vyhoření přehlíží a nepřipouští si je. Dochází ke zbytečnému vystavování mnoha stresorů naráz, k přetížení, s pocitem, že vše zvládnou, pracují na několika projektech současně, plní mnoho úkolů současně. Ale nedopřávají si dostatek odpočinku. Počátek probíhá bez zdravotních problémů, únavy, ale s postupem let dochází k úbytku sil a to vede až k syndromu vyhoření (Stock, 2010, Hennig, Keller, 1996).

Typ chování B

Typ B je opakem typu A. Osoby s tímto typem chování neprojevují tolik soutěživosti a agresivity. Vyznačují se uvolněností a klidem. Osobnost tohoto typu je rozvážná, do ničeho se nevrhá bez rozmyslu, dokáže si udržet nadhled. Dochází u ní ke stanovení priorit a odpočinku. To lze označit za nejlepší prevence před vznikem syndromu vyhoření. Pro prevenci syndromu vyhoření by měly být typ A a typ B v rovnováze (Stock, 2010, Kraska - Lüdecke, 2007).

Typ chování C

Typ C je definován na základě výzkumu, který probíhal u onkologických pacientů s nádorovým onemocněním. Charakteristické pro tento typ je ochota spolupráce, nekonfliktnost, potlačování emocí, hlavně zlosti a úzkosti. Typické pro tento typ je větší náchylnost k nádorovým onemocněním. Osoby tohoto typu se vyhýbají konfliktům, potlačují své emoce, hlavně zlost a úzkost. Vyznačují se submitivitou a rezervovaností, nevíšimají si změň svého zdravotního stavu (Paulík, 2010).

Typ chování D

Tento typ se vyznačuje prožíváním negativních emocí, ale zároveň jejich projevy v chování potlačuje. Objevují se zábrany při navazování sociálních kontaktů. Stejně jako typ A má sklony k chorobám kardiovaskulárním (Paulík, 2010). Typ D má ještě jeden typ vymezení, ten uvádí např.: Kohoutek (2007). Ten tvrdí, že osoby tohoto typu mají sklon k nádorovému onemocnění. Charakteristický je pro ně pesimismus, bezmocnost, beznaděj. Jsou málo pružní a odolní vůči zátěži, vyhýbají se konfliktům, jsou pasivní. Nepřipouští si deprese ani zlost, mají nízké sebehodnocení. Nedávají najevo strach, zlost, nepřátelství, nedávají najevo své emoce, hlavně ty záporné.

2. Stres

Stres, jinak také napětí, se u každého jedince projevuje jinak a v jiné míře. Křivohlavý definuje stres jako: „...negativní emocionální zážitek, který je doprovázen určitým souborem biochemických, fyziologických, kognitivních a behaviorálních změn, jež jsou zaměřeny na změnu situace, která člověka ohrožuje, ...“ (Křivohlavý, 2003, s. 170).

Prießová (2015) si pod pojmem stres představuje „subjektivní stav, ve kterém má dotyčný pocit, že je vystavený obtížné situaci nebo nepříjemným okolnostem, kterým se nemůže vyhnout ani je nemůže ovlivnit ve svůj prospěch“ (Prieß, 2015, s. 14) Jedním z hlavních představitelů zabývajících se stresem byl Hans Selye. Ten rozlišil dva druhy stresu. Eustres a distres. Eustres označil jako tzv. dobrý stres, který bývá spojován s novými zkušenostmi, se zvýšením výkonu. Jedná se o stres, který když se i přes velkou námahu dostaví, přináší člověku uspokojení a radost. Patří sem např. svatba, narození dítěte, oslavy, výhra ve sportu. Distres nazval stresem negativním. Následkem distresu může dojít k chronickým onemocněním nebo již zmiňovanému syndromu vyhoření. K distresu dochází vždy, když má člověk pocit, že danou situaci nemůže zvládnout.

Stres zažívá ve svém životě každý téměř denně. Vyznačuje se tělesnou nebo duševní zátěží, ke které dochází při vysokých nárocích kladených jedincem sám na sebe po delší časový úsek (Kraska - Lüdecke, 2007). Dnešní doba klade nároky na jedince jak v práci, doma, tak ve škole. Dnes se chce každý prosadit, mít úspěch, moc, peníze a tím se vystavuje každodennímu stresu. Proti stresu lze bojovat. Je mnoho preventivních opatření, které se jedinci při zvládání stresu nabízejí a nemusí následně dojít na vyhledávání odborné pomoci (Irmíš, 1996).

Stres znamená zátěž. Jde o stav jedince, který se cítí být v danou chvíli, za dané situace ohrožen a má pocit, že situaci nemusí dobře zvládnout. Během stresové situace klade každý na sebe větší požadavky a jeho organismus se na to musí adaptovat (Irmíš, 1996). Stres byl původně považován za negativní emocionální zážitek, během něhož dochází ke změnám v biochemických, fyziologických, kognitivních oblastech. Je to ovlivněno mírou a silou situace, ve které se jedinec nachází (Křivohlavý, 2003).

Stres podněcuje stresující podněty, které se nazývají stresory. Každý stresor je jiný i vliv a reakce člověka na stres je rozdílná. Stresor vyvolává stresovou reakci, na kterou jedinec reaguje vědomě či nevědomě. Dochází k tzv. stresové adaptační reakci (GAS), která má tři fáze: poplachovou, adaptační a rezistenční. Při poplachové reakci dochází k mobilizaci organismu, dochází ke změně životních funkcí člověka a uplatňování mechanismů, které zajišťují přežití. Tělo se snaží zmobilizovat síly k obraně. U jedince se mohou objevit bolesti hlavy, horečka, únava, nechutenství, nevolnost (Poschkamp, 2013). Tato fáze může odeznít, ale pokud se tak nestane a stres pokračuje, snaží se mu jedinec přizpůsobit, vyrovnat se s ním a přechází do fáze adaptace. Třetí fáze se nazývá rezistence, ke které dochází v případě nevyřešení stresové události během předešlých fází. V této fázi je stres silný, trvá dlouho, opakuje se a organismus je vyčerpaný. Jedinec se neumí vypořádat s danou situací, to vede k jeho zhroucení a to má za následek psychosomatické potíže, deprese, syndrom vyhoření (Machová, Kubátová, 2009).

2.1. Stresory

Psychické stresory

Psychické stresory se obvykle vyskytují při zahájení nějaké činnosti nebo při zadání nového projektu, úkolu ve škole, v zaměstnání. Objevují se u jedinců, kteří nejsou dostatečně zaběhlý ve své práci, neví jaká je jejich zodpovědnost. Objevují se i v případě, kdy si jedinec zvyká na jiné tempo a jiný objem práce, než měl v předchozím zaměstnání nebo pokud pracovník dostává rozdílné informace a pokyny, ale také pokud nedostane zpětnou vazbu od svého nadřízeného. Stresorem může být i monotónnost práce (Kraska - Lüdecke, 2007).

Sociální stresory

Do sociálních stresorů jsou řazeny pracovní podmínky jedince, mezilidské vztahy, životní styl. Jedním z příkladu stresoru pracovního procesu je míra a velikost práce, která musí být zaměstnancem zvládnuta za určitý časový úsek. Do sociálních stresorů spadají vysoké nároky nadřízených, konflikty mezi spolupracovníky, hádky, které mohou vyústit až v šikanu. Hrozba ze ztráty práce, nízký příjem, nedostatečné ohodnocení za provedenou práci. Ale nejsou zde zahrnuty pouze stresory spojené se zaměstnáním, ale patří sem i nevyhovující bydlení, izolace od přátel a rodiny, nedostatek koníčků, zájmů, každodenní stereotyp (Kraska - Lüdecke, 2007, Praško, 2003).

Fyzické stresory

Fyzické stresory se vyznačují negativním působením na zdraví člověka. V zaměstnání se jedná o směnný pracovní provoz, o práci v nevyhovujících pracovních podmínkách, příkladem by mohla být práce v horku nebo v zimě. Mezi fyzické stresory je možné zařadit špatné osvětlení místnosti nebo kanceláře. Mohlo by se jednat o nedostatečné osvětlení nebo naopak o světlo, které dráždí zaměstnancům oči. Nevhodný v pracovním procesu je velký hluk strojů, prach, zápach. Příkladem může být práce v tiskárně, kde dochází k uvolňování výparů z barev, které se používají pro tisk (Irmiš, 1996).

2.2. Preventivní opatření

Jedním ze zásadních preventivních opatření je aktivní přístup k zvládnání stresu. Při výkonu jakékoliv profese by mohlo docházet jedincem k pocitu ztráty času, tím by se stával čas strávený v práci zahozený a braný jako ztráta, která by mohla vyústit ve stresovou situaci. Pokud je řešena nějaká životní situace, je při ní důležitý pozitivní a aktivní přístup.

Otevřenost dění kolem sebe, zájem o nové události je nedílnou součástí preventivních opatření. Otevřenost změnám by neměla být chápána jako něco špatného. Stresové situace by měly být řešeny aktivně a mělo by docházet k hledání způsobů, jak danému stresu čelit. Připustit si, že ve stresové situaci by se mohl člověk ocitnout každý den, dokázat oddělit práci a zábavu a starosti v práci od starostí doma. Při udržování dobrých vztahů s ostatními lidmi, s podporou ze strany rodiny, druhých lidí dojde k pozitivním projevům při zvládnání stresu. Důležitost vedení zdravého způsobu života, dodržování životosprávy dostatek spánku a pohybové aktivity u jedince je nevyvratitelná. (Kebza, Šolcová, 2003).

Individuální možnosti

Faktor pomáhající předejít stresu a syndromu vyhoření je smysluplnost žití. Tím hlavním, co pomůže předejít stresu syndromu vyhoření je smysluplnost žití. Dále jsou to osobnostní charakteristiky. Jak je známo, každý jedinec je osobnost, individualita a každý na stres reaguje jinak a s jinou intenzitou. Jeden vidí překážku, jako to nejhorší, co ho mohlo potkat a neumí se s ní vyrovnat, pro druhého je to výzva (Křivohlavý, 2012).

Sociální opora

Pro sociální oporu bývá charakteristická blízkost osob, které mají k dané osobě vztah, váží si jí, mají ji rádi, mají o ni strach. Jedná se o skupinu, do které se jedinec začlení. Ta mu zajišťuje pocit jistoty a bezpečí. Primárně se jedná o rodinu, ale později to mohou být lidé se společnými zájmy, s pracovním zaměřením, s podobnými problémy. Tato opora pak dobře poslouží při boji se stresem a jako prevence syndromu vyhoření. Nelze zajistit vymizení vnějších stresorů, ale z důvodu jejich společného prožívání v rámci sociální opory, jsou pro jedince lépe zvládnutelné a méně stresující (Paulík, 2010, Urbanovská, Ponížilová, 2013). Jedinec od skupiny dostává a také do ní přispívá. Dochází ke vzájemné komunikaci, interakci, motivaci, hodnocení. Charakteristické pro sociální oporu je, jedince nesoudit, i kdyby měl na problému určitý podíl (Křivohlavý, 2012).

Duševní hygiena

Duševní hygiena je důležitá pro rovnováhu osobního i pracovního života. Duševní hygiena nebo také psychohygiena se zabývá metodami, které posilují a udržují duševní pohodu, rovnováhu a fyzickou kondici jedince. Do této skupiny se může zařadit např.: autosugestivní trénink, imaginace, relaxační techniky, tělesná cvičení, ale i režim spánku a odpočinku.

Relaxace pochází z latinského slova relaxatio – tedy uvolnění. Relaxace figuruje jako protiklad k napětí. Křivohlavý (2012) jako příklad uvedl progresivní svalovou relaxaci. Při té dochází např. k zatnutí pěsti na 10 – 20 sekund a poté uvolnění pěsti, to má za následek pocit uvolnění dané tělesné partie. Takto lze pracovat s různými svaly těla (Křivohlavý, 2012). Mezi nejzákladnější a nejjednodušší způsob relaxace se řadí hluboké dýchání. Dýchání by mělo probíhat pomalu, klidně, při nádechu by mělo docházet ke zvětšování břicha, při výdechu k jeho zatažení (Potterová, 1997).

Prevence v podobě autogenního tréninku, který byl vytvořen německým lékařem prof. J.H.Schulzem. Tato metoda vychází z poznatků ze vzájemné souvislosti mezi

psychickým napětím a svalovým napětím. Dochází k napětí kosterního svalstva, které zvládne každý jedinec měnit a tím dojde k psychickému uvolnění. Principem této metody se stala relaxace a koncentrace. Cvičení by mělo trvat 10 – 15 min a během té doby si jedinec navozuje pocit tíhy, pocit tepla v těle, soustředí se na klidný dech, srdeční tep a teplo v břiše a na závěr si představuje chlad na čele (Praško, 2003).

Nelze opomenout také tělesné cvičení, které je základem pro existenci člověka. Tělesné cvičení se podílí na zdraví člověka, zvyšuje fyzickou kondici, dochází při něm ke zlepšení funkce kardiovaskulárního systému. Tělesným cvičením lze předcházet nebo zmírnit projevy civilizačních onemocnění. Následkem toho dojde ke zlepšení vzhledu, vytvarování postavy a to má pozitivní vliv na sebevědomí člověka. V důsledku toho dojde ke zlepšení nálady a pozornosti (Paulík, 2010). Tělesná cvičení se rozdělují na aerobní a anaerobní. Pozitiva pro psychiku jedince přináší aerobní cvičení, které by mělo trvat nejméně 20 min. Příkladem aerobního cvičení je vytrvalostní běh, rychlá chůze, jízda na kole (Praško, 2003).

Režim práce a odpočinku v dnešní době, splňuje jen málo jedinců. Dochází k zanedbání odpočinku a relaxace a k narušování tzv. cirkadiálního rytmu (dvacetičtyřhodinovým rytmem) Cirkadiální rytmus se vyznačuje střídáním fází výkonnosti a fází jejího poklesu. Paulík (2010) uvádí, že vrchol denní aktivity se objevuje mezi 8. a 10./11. hodinou, mezi 15. a 16./17. hodinou a 20. a 22. hodinou, naopak pokles denní aktivity je řazen mezi 12. a 14. hodinou, následně kolem 18. hodiny a nakonec po půlnoci. Samozřejmě se cirkadiální rytmus individuálně liší, v závislosti na práci jedince, na ranním vstávání a večerním usínání jedince (Paulík, 2010).

3. Syndrom vyhoření u učitelů

Tato kapitola se zabývá syndromem vyhoření u učitelů vzhledem k jejich profesi. Jejich pohledem na práci učitele, osobností učitele, která má za následek nejen styl výuky, její přípravu, ale také ovlivňuje chování učitele a jeho jednání ve stresových situacích. Většina učitelů svou práci stále vnímá jako poslání, v důsledku toho u nich může dojít k přecenění sil a následně tak k psychické i fyzické únavě, která vyústí v již zmiňovaný syndrom vyhoření. Proto je důležité, aby nepodceňovali prevenci a duševní hygienu.

V zahraniční literatuře je možné se setkat s názory, že příznaky vyčerpání, únavy, apatičnosti se objevují u starších učitelů, kteří už mají několikaletou praxi. Dochází u nich zejména k úbytku psychických sil, upadá snaha o další vzdělávání, mizí vstřícnost vůči

žákům. U nás to vyvrací Kebza se Šolcovou (2003). Ti ve své publikaci tvrdí, že syndrom vyhoření není nijak spojen s pohlavím nebo délkou praxe.

3.1. Učitel

Profese učitele je považována za jednu z nejrozšířenějších a nejstarších profesí v dějinách lidstva. Učitel je osobou ovlivňující jak pozitivně tak negativně snad každého jedince v jeho životě. Učitel se podílí na formování žáků, na formování jejich vůle, jejich charakteru, žákům se dostává od učitele pomoci, při vytváření jejich hodnoty. A podílí se na výchově a vzdělávání dalších generací (Průcha, 2002). Pracovní náplní učitele, ale není pouze výuka ve škole, ale také příprava na hodiny, řešení problémů se žáky i s rodiči (Průcha, Veteška, 2012).

Abychom mohli říci, že se jedná o dobrého učitele, musí zvládnout nejen svůj obor, předmět, ale také dokázat ho srozumitelně vysvětlit (Holeček, 2014). Proto Mareš uvádí: „...*učitelem se člověk nerodí, ale postupně stává*“ (Mareš, 2013, s. 435).

Učitel se stal významnou osobou v životě každého jedince. Svou osobností, komunikací, přístupem k žákům rodičům i svým kolegům působí na své okolí. Profese učitele se vyznačuje svou náročností a vysokými požadavky a očekáváními na daného učitele. Od učitele se očekává, že svým žákům předá nové poznatky, ať už v technické, hudební nebo umělecké sféře. Umožní jim získat nové vědomosti a dovednosti. Dále je vychovávat a snažit se rozvíjet jejich zájmy, postoje a individualitu každého žáka (Čáp, 2001). Čáp ve své knize uvádí: „*Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků*“ (Čáp, 2001, s. 265).

O studium na pedagogické fakultě bývá zájem, ale v mnoha případech je to pouze z důvodu tzv. pojistky, za kterou řada studentů pedagogickou fakultu považuje, pokud by se nedostali na jejich vysněný obor. Po nástupu do zaměstnání čeká začínajícího učitele tzv. profesní náraz. Zjistí, co práce učitele skutečně obnáší, ať se jedná o každodenní přípravu na hodinu, o administrativu, opravování písemek, domácích úkolů. Nedílnou součástí práce pedagoga je výchova dětí, řešení konfliktů mezi žáky apod. Přibližně po pěti letech se už stává zkušeným učitelem. V průběhu profesní dráhy učitele, se může objevit syndrom vyhoření, který způsobuje dlouhodobá psychická zátěž. Začne se to projevovat nezájmem o práci, o nové poznatky, dojde ke ztrátě nadšení, jediné co učitele zajímá, je plat a podmínky jeho práce (Zormanová, 2009).

Učitelství, stejně jako mnoho dalších pomáhajících profesí zaměstnává tisíce jedinců, proto je potřeba, aby byli odborně připraveni na svou profesi. Mareš ve své knize uvádí, lehce upravenou verzi modelu šesti vývojových fází učitele podle J. Lukase. První fáze se zabývá nástupem budoucího učitele na školu. Jeho zvládnutí nové role a přizpůsobení se novému prostředí. Druhá fáze se označuje jako fáze stabilizace. Učitel se již seznámil s prostředím, ztotožnil se svou rolí. Zvládá řízení třídy, vyučovat jeho předmět mu nečiní žádné potíže. Teď se stává učitelem. Ve třetí fázi dochází k experimentování. Učitel už získal sebedůvěru a může si dovolit vyzkoušet nové metody, postupy ve výuce. K přehodnocování jeho dosavadních snah dochází ve čtvrté vývojové fázi učitele. Pokud jeho snahy měly kladnou odezvu, je spokojený, pokud, ale nejsou jeho ambice naplněné, rezignuje a už se více nezapojuje. Žáky látku naučí, ale už ho více nezajímají. Pátá fáze je fází vyrovnanosti a zklidnění. Učitel se smíří s tím, že nepatří mezi nejlepší a začne se vzdalovat jak žákům, tak svým kolegům. Ztrácí zájem o své okolí, je uzavřený a zabředává do svého stereotypu. A v šesté fázi dochází u učitele k odchodu z profese (Mareš, 2013).

Výběr povolání je často spojen s jeho prestiží ve společnosti. Učitelé svou profesi ve společnosti vnímají jako nízkou. Důvodem je nedostatečné platové ohodnocení, negativní přístup některých rodičů, i názory, které panují ve společnosti o náročnosti studia na pedagogické fakultě. Přesto bývá veřejností, profese učitele, hodnocena velmi vysoko (Vališová, Kasíková, 2011).

Prestiží povolání se zabýval výzkum, který provádělo Centrum pro výzkum veřejného mínění. Výzkum ukázal, že povolání učitele se pohybuje mezi prvními pěti povoláními, která jsou v naší společnosti vnímaná jako prestižní, viz. v příloze tabulka č.1. Výzkum byl prováděn mezi lety 2004 – 2013, konkrétně v letech 2004, 2007, 2011, 2013 a vnímání učitelského povolání, jeho prestiže se v průběhu let téměř nezměnilo. Učitelé na vysokých školách se v letech 2004 a 2007 umístili na 3. místě a v letech 2011 a 2013 na 4. místě. Učitelé základních škol se v letech 2004 a 2007 umístili na 4. místě a v roce 2001 a 2013 na 5. místě. Za nejprestižnější povolání je považováno povolání lékaře, na druhém místě je to profese vědce na třetím místě se od roku 2011 pohybuje profese zdravotní sestry. Pak se ostatní místa v průběhu let mění. Při posledním měření v roce 2013 se na 6. – 10. místě vyskytlo povolání soudce, soukromého zemědělce, projektanta, programátora a policisty (Matus, 2013). Přesto, že rodiče často tvrdí, jak jsou se školou či učitelem nespokojeni a mají tendenci se učiteli vměšovat do jeho profese, radit mu. Tak si uvědomují, že vzdělání a tím není myšleno pouze naučení se vyjmenovaným slovům, násobilky apod., ale např. i toleranci a slušnému chování, je vysokou hodnotou a škola

připravuje dítě na další etapy jeho života. Média prezentující povolání učitele, často negativně, tomu nepřispívají. Často zaznívají pouze negativní věci o dané věci nebo profesi, ale nevyzdvihují se její klady a úskalí, která může přinášet. To se ale netýká pouze profese učitele.

Jak bylo zmíněno v předešlých kapitolách, nelze opomenout osobnost učitele, která hraje roli při vzniku syndromu vyhoření. Věda, která se zabývá osobností učitele, se nazývá pedeutologie. V případě zkoumání osobnosti učitele se používají dva přístupy – normativní a analytický. Normativní přístup se zabývá tím, jaký by měl učitel být, aby byl úspěšný ve své práci, přístup analytický se snaží zjistit, jací učitelé ve skutečnosti jsou a jaké mají vlastnosti, např. za pomoci výpovědí žáků o učiteli nebo sebereflexí (Dytrtová, Krhutová, 2009).

K tomu, abychom charakterizovali osobnost, se používá mnoho modelů výkladu. Často se pod pojmem osobnost rozumí někdo významný, známý jedinec (Fontana, 2003). Holeček, Miňhová, Prunner ve své knize uvádí: „*Osobnost je organická jednotka (systém) všeho tělesného a psychického, vrozeného a získaného, typická pro dané jedince, utvářená a projevující se v jeho chování (tj. činnosti a společenských vztazích)*“ (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 113).

Podle Nakonečného: „*Osobnost je pojmenování pro ten individuální celek dispozic k psychickým reakcím, který způsobuje, že v téže situaci reagují různí lidé různě a že tyto reakce vykazují určitou jednotu citění, myšlení, vnímání, představ a snah*“ (Nakonečný, 1998, s. 9).

Dytrtová, Krhutová ve své publikaci zmiňují problematiku kompetencí profese začínajícího učitele, kterou upravily dle H. Hutly. Jedná se o připravenost na odpovědnost za plánování výuky a její organizaci, měl by mít profesní, znalostní a dovednostní základ, měl by zvládnout vést žáka v jeho procesu učení, zvládnout komunikovat nejen se žáky, ale i se svými kolegy nebo rodiči žáků, měl by žákům vytvářet podnětné prostředí pro jejich další rozvoj, měl by se chovat „profesionálně“, umět vystupovat a měl by být schopný sebehodnocení a zvládat přijímat hodnocení ostatních (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 14)

Speciální schopnosti učitele

Mezi tyto schopnosti učitele se řadí pedagogicko-didaktické schopnosti, které mají vliv na kvalitu přípravy na hodinu, na stanovení cílů výuky. Učitel by měl naučit žáky učivo daného předmětu a použít k tomu adekvátní metody, dokázat využívat internet a interaktivní tabuli, zorganizovat výuku. Spadají sem také psychodidaktické schopnosti, které učitel využívá při výběru metod a forem výuky. Učitel vyvolává svou výukou zájem o předmět u žáka. Mělo by dojít ze strany učitele k dalšímu vzdělávání a rozšiřování svých vědomostí (Holeček, 2014, Mareš, 2013, Průcha, 2013).

Další schopností učitele by měl být tzv. pedagogický takt. Kdy každý učitel by měl být nejen empatický a dokázat se vcítit do potřeb a pocitů žáků, ale měl by dokázat žáky citlivě a správně vést. Učitel by měl být spravedlivý, ale měl by mít i smysl pro humor. A co by nemělo žádnému učiteli chybět, je schopnost sebereflexe. Ta vede k dalšímu zdokonalování učitele a jeho výuky a také by měla zabránit stereotypu práce. S měnícími se žáky ve škole, by se měl měnit i učitel a jeho postupy ve výuce (Holeček, 2014, Mareš, 2013, Průcha, 2013).

Jak již bylo zmíněno výše, profese učitele se řadí mezi stresová povolání. Na učitele jsou kladeny neustálé požadavky, ať už ve škole při hodině, kdy musí udržet kázeň ve třídě, tak neustálým vzděláváním a sledování inovací vztahující se k jeho aprobaci. Vliv na něj mají také úspěchy, ale neúspěchy jeho žáků. Stejně tak jako se od sebe liší učitelé, liší se i jejich vyučovací styly. V odborné literatuře se setkáváme s různými klasifikacemi stylu vyučování. Jednou z nich je klasifikace Fenstermachera a Soltise (Zormanová, 2007). V knize je uváděn styl manažerský, facilitací a pragmatický. Učitel stylu manažerského je ve škole spíše managerem, řídí a organizuje výuku a řídí předávání potřebných vědomostí, dovedností a znalostí. Facilitační styl se zaměřuje na individualitu žáka, na jeho individuální schopnosti. Dochází k uvědomění si individuality každého žáka. Pragmatický přístup se zabývá znalostmi a dovednostmi, kterých by mohl žák dosáhnout a na jejich aplikaci v praxi (Zormanová, 2007).

3.2. Příčiny syndromu vyhoření u učitelů

Jednou z hlavních příčin syndromu vyhoření u učitelů se ukazuje vysoké očekávání pedagoga a vysoké nároky, které jsou na pedagoga kladeny. Nadměrná emoční zátěž, přetíženost, konflikty se spolupracovníky, ale také neuspokojení jak v životě pracovním, tak v životě osobním, mnoho práce za velmi krátkou dobu, nepocítění dostatečné podpory za strany nadřízeného, to jsou příčiny ovlivňující učitele (Kociánová, 2010).

Švingálová (1999) rozdělila příčiny syndromu vyhoření u učitelů do čtyř skupin. Mezi individuální psychické příčiny zařadila perfekcionalismus, pocit ztráty smyslu života a negativní myšlení. Individuální fyzické příčiny uvádí odolnost vůči zátěži a nezdraví životní styl. S nezdravým životním stylem bývá spojována obezita, nízká pohybová aktivita, nadměrné pití alkoholu a kouření. Do institucionálních příčin byly zařazeny nedostatky v organizaci a řízení školy, přibývání administrativních úkonů, nevyhovující pracovní klima, malé prostory ve škole, velký hluk a špatné světlo, stres, stále se zvyšující počet problémových žáků ve třídě a špatná komunikace mezi kolegy. Do širších společenských příčin byla zařazena, klesající prestiž povolání učitele, přibývání obviňování učitelů, ze stran rodičů.

Jednou z již zmíněných příčin je motivace k učitelskému povolání. K motivaci dochází v případě, pokud má učitel zájem se dále vzdělávat, poznávat nové věci a ty následně předávat žákům. Vedení žáků, vzdělávání žáků, pomoc při rozvíjení jejich osobnosti je součástí učitelova povolání. Kladné hodnocení a odměna učitele je považováno za největší motivaci v jeho práci, to pak vede i k pozitivnímu náhledu učitele na sebe samého a to vyústí k naplnění sebeúcty (Holeček, 2014). Pracovní zátěž se řadí mezi další příčiny ovlivňující vznik syndromu vyhoření u učitelů. Povolání učitele je považováno za velmi specifické a dochází k problémům, které se týkají pouze tohoto povolání, příkladem je délka odpracovaných hodin, domácí příprava, jak již bylo zmíněno výše (Poschkamp, 2013).

Zormanová (2009) za zdroje učitelského stresu považuje pracovní podmínky a nízké platové ohodnocení, neustálý tlak vytvářený na učitele ať v podobě času nebo zodpovědnosti, bezpečnosti, kterou má jak za vzdělání, tak zdraví druhých. Dochází k nepřetržitému řešení dění ve třídě, jak z hlediska kázeňských přestupků, tak negativního přístupu práce žáků v hodině, z hlediska agresivního chování, podvádění, porušování školního řádu nebo rozdílné úrovně ve vědomostech a dovednostech žáků.

Bártová (2011) uvádí jako příčiny syndromu vyhoření nástup nové generace žáků, jejich výchovu a vzdělávání, které jsou pro učitele čím dál více náročnější. Jednou z dalších příčin je přenášení odpovědnosti za chování žáků na školu a na učitele ze strany rodičů. Autorka hovoří také o stoupajícím věku pedagogů a o jeho vlivu na menší odolnost ve stresových situacích. O celkovém pohledu na školu, jako na instituci, která by měla být schopná zmírnit rasovou nesnášenlivost u dětí nebo zajistit prevenci patologickým jevům u žáků.

Holeček (2014) ve své knize mluví o temperamentu v souvislosti s učitelem. Uvádí, že pokud dojde k označení učitele jako cholera, jedná se o člověka aktivního a pracovitého. V případě nazvání učitele flegmatikem, vyznačuje se tento učitel trpělivostí a vytrvalostí. Tyto vlastnosti bývají u učitelů velmi ceněny. Žádný z učitelů, jedinců není plně vyhraněný typ, vždy se u něj prolínají alespoň dva temperamentové typy (Holeček, 2014).

3.3. Diagnostika syndromu vyhoření u učitelů

Nutností, při diagnostice, je potřeba rozlišit zda se jedná o syndrom vyhoření nebo o depresivní a bipolární poruchu. V úvodu práce již bylo zmíněno, že se syndrom vyhoření objevuje převážně u psychicky zdravých lidí, kdy se syndrom vyhoření objevuje v souvislosti s jejich pracovní sférou. U depresivních poruch postihující psychiku člověka, se objevují deprese, převážně v období podzimu, v případě bipolárních poruch dochází ke střídání fází deprese a mánie (Kapounová, 2007).

K identifikaci syndromu vyhoření může docházet pozorováním příznaků u osob, u kterých se syndrom vyhoření již projevil, dále rozhovorem s odborníkem anebo na základě speciálně psychologických metod. Nejužívanější metodou je aplikace dotazníku, který obsahuje posuzovací škály. Mezi nejznámější patří „Maslach Burnout Inventory“ Ch. Maslachové a S. Jacksonové, „Burnout Measure“ A. Pinesové, E. Aronsona a D. Kafryho. Státní zdravotnický ústav se zasadil o některé české verze těchto dotazníků, které jsou nyní využívány nejen v psychologické praxi, ale také v diplomových pracích zabývajících se tématem syndromu vyhoření (Kebza, Šolcová, 2003, Kohoutek 2007).

Křivohlavý (1998) ve své publikaci uvádí tzv. orientační dotazník čtveřice autorů Dno Hawkins, Frank Minirth, Paul Maier a Chris Thursman. Tato metoda je jednoduchá, přitom vhodná pro zjištění syndromu vyhoření. Dotazník se skládá z 24. otázek a tvrzení, na které respondent, podle toho zda s otázkou souhlasí či nikoliv, odpoví ano, ne.

Ve výzkumech je používanější dotazník Burnout Measure, který se zaměřuje na tři aspekty: na pocity fyzického, emocionálního a psychického vyčerpání. Tento dotazník se vyznačuje vysokou mírou konzistence a reliability při jeho opakovaném měření v rozmezí několika měsíců. Shoda se objevuje i v případě měření samotným jedincem a osobou, která ho zná. Nejpoužívanější metodou při odborném vyšetření je metoda Maslach Burnout Inventory. Obsahem jsou zde tři činitele: emocionální vyčerpání, depersonalizace a snížený pracovní výkon. Odpovědi na otázky se vybírají ze sedmistupňové škály odpovědí (Křivohlavý, 1998). Jedním z dalších je dotazník individuálních projevů stresu v učitelském povolání, který ve své publikaci uvádí Hennig a Keller (1996), a který byl použit při sběru dat této diplomové práce.

3.4. Prevence syndromu vyhoření u učitelů

Důležitost prevence u syndromu vyhoření je nepopiratelná. Čím dříve dochází k řešení problémů, tím je problém zvládnutelnější. Tošner (in Šik, 2013) soudí, že nejlepší zásah preventivních opatření je ve fázi stagnace. Miller a Smithová (in Šik, 2013) uvádí, že i problém zjištěný ve fázi frustrace či apatie lze prevencí zmírnit.

Problematiku prevence můžeme rozdělit do dvou skupin, jedna skupina preventivních metod je zaměřena na jedince ohroženého syndromem vyhoření, tzv. učitele a druhá skupina je zaměřena na úpravu vnějších podmínek, které mohou k vyhoření výrazně přispět, tzn. podmínek, ve kterých učitel pracuje. Kopřiva (in Šik, 2013) pro první skupinu zmiňuje zejména nástroje životního stylu – pohyb, výživa, spánek, volný čas, koníčky, kulturu a společenský život. Patří sem taky mezilidské vztahy, do kterých se řadí rodina, přátelé nebo širší sociální síť. Sociální rovina je velmi významným prvkem v řešení syndromu vyhoření a neméně důležité je také umět přijmout sám sebe, nebýt ve vnitřním konfliktu svého skutečného a ideálního já. Druhou skupinu nám tvoří vnější podmínky. Hlavními faktory při podpoře v pracovních podmínkách je vzájemná spolupráce, naslouchání, motivace, uznání a to už je zmíněno v kapitole preventivní opatření. Jedním z důležitých faktorů prevence je informovanost a připuštění si rizik, která mohou být se syndromem vyhoření spojena (Šik 2013, Štětina a kol., 2014).

Se stále větším nárůstem stresu v zaměstnání dochází k selhávání adaptačních procesů jedince. Je důležité, aby učitelé uměli zvládat stresové situace, a to mohou pomoci tzv. adaptačních technik. Nazývají se také jako obranné mechanismy. Jedná se o neuvědomované způsoby omezující úzkost, ke které dochází při ohrožení sebepojetí. Za

základní obranné mechanismy je považováno nevědomé vytěsnění, které se zaměřuje na odstranění nepříjemných myšlenek. Vědomé potlačení je charakteristické potlačením příjemné situace a odložení jí na později nebo její úplné upuštění. Mezi nejčastější obranné mechanismy patří agrese, která se vyznačuje útokem a rozbitím překážky, která jedinci brání v dosažení jeho cíle a únik, při kterém se jedinec také zbaví překážky, ale zbaví se i cíle. V mnoha případech je únik považován za zbabělost. Dalším obranným mechanismem je regrese, v tomto případě se jedná o únik nebo návrat k projevům chování charakteristické pro mladší věk, než je dané osobě. Při projekci jedinec promítá své pocity do jiné osoby. Introjekce, je protikladem projekce, uvádí se jako zvnitřňování pocitů druhé osoby. Bagatelizace pojednává o shazování, zlehčování něčeho důležitého co nemůže jedinec získat. Obranným mechanismem může být i sebeobviňující jednání, kdy se jedinec obviňuje za něco, co nezpůsobil. Obranné mechanismy situaci nijak nevyřeší, pouze mohou snížit úzkost, kterou jedinec za dané situace prožívá. Smyslem obranných mechanismů bylo chránění ega a sebeúcty jedince (Lhotková, Šnýdrová, 2013, Paulík 2010).

Pro zvládání stresu se zavedlo označení coping. Z hlediska terminologie se rozlišuje pojem coping a adaptace. Rozdíl těchto pojmů je v zátěži a míře stresu. Adaptace se uvádí při zvládání jakékoliv zátěže, coping je spojen s náročnými životními situacemi, kam se řadí např. smrt v rodině, rozvod, změna postavení v zaměstnání, ztráta zaměstnání, spory s nadřízeným, nemoc, dluhy, apod. Používá se ve chvíli, kdy jedinec musí vyvinout velké úsilí, aby situaci zvládl (Paulík, 2010). Ponížilová a Urbanovská (2013) uvádějí výzkum polské autorky G. Poraj, která se zabývala osobnostními determinanty, které se týkaly profesní adaptace, pracovní úrovně, životní spokojenosti. Pomocí analýzy určila tři modely učitelek. Učitelky pasivní, učitelky frustrované a učitelky adaptované a vlastnosti z nich vyplývající. Zjistila, že pouze adaptované učitelky mají vlastnosti, které je předurčují stát se dobrou pedagožkou. Jedná se o zralé osobnosti, s dostatečnou sebedůvěrou a emoční rovnováhou, s pracovní i životní spokojeností a se sebedůvěrou. Je zde pozitivní postoj k práci, k lidem, k životu. Jak se ukázalo, tyto vlastnosti jsou důležité pro profesní adaptaci, spokojenost a schopnost odolat syndromu vyhoření.

Špačková (2011) z hlediska prevence doporučuje znalost syndromu vyhoření a jeho problematiky. Uvádí, že pokud bude učitel znát příčiny, které mohou mít za následek syndrom vyhoření, může mu předejít. Jednou z možností jak předcházet syndromu vyhoření je fyzická aktivita, typu chůze, běh, jízda na kole, nebo aktivita v podobě fyzické práce, např.: štípaní dříví, uklízení, vysávání. Tento typ prevence byl již zmíněn v kapitole

preventivní opatření, stejně jako progresivní svalová relaxace. Ta se vyznačuje napínáním a povolováním svalstva. Jednou z technik, jak bojovat proti stresu a syndromu vyhoření může být trhání papíru na malé kousky, boxování do polštáře nebo sešlapávání PET lahví. Špačková (2011) ve své knize udává i doporučení Simony Hoskovcové, kdy člověk, který se cítí být pod tlakem, měl postavit na paty, narovnat se, dát ruce nad hlavu a zatnout všechny svaly v těle. V této poloze napočítat do deseti a pak vydechnout a uvolnit se.

Raudenská s Javůrkovou (2011) doporučují znát zásady duševní hygieny. Otevřít se okolí, zajímat se o své okolí, nevyhýbat se změnám a chápat je jako součást života. V případě stresující situace být aktivní a hledat řešení, jak se jí postavit, naučit se oddělovat práci a zábavu a nenosit si práci domů. Důležité je udržovat dobré vztahy na pracovišti, rozvíjet sebezpoznání a sebehodnocení, neodmítat podporu. Další možností je přerušování aktivity, tzn., že při práci otevřete okno, uděláte si kávu. Pokud to není možné, alespoň v myšlenkách se pokuste vzdálit z místa, na kterém se právě nacházíte (Smith, Segal, Segal, 2016).

Martínek (2015) ve své knize doporučuje pravidelné masáže, již zmiňované místo na pracovišti, mít někoho ve svém okolí, na kterého se učitel může spolehnout a v případě nouze obrátit, mít záliby, dodržovat dovolenou, umět si rozvrhnout den, dodržovat pravidelný režim, dodržovat jak práci, tak odpočinek, práci vykonávat na pracovišti a nenosit si ji domů, pečovat sám o sebe a svůj život, spolupracovat s ostatními kolegy, nelze všechno zvládnout sám.

Do prevence lze zahrnout i dechová cvičení nebo jógu. V případě dechových cvičení, to může být hluboké, pomalé dýchání nebo se může jednat o soustředěné dýchání pouze do břicha nebo do hrudníku. Jóga, ta pracuje se cviky zvanými ásány, které by měly tělo uvádět do rovnováhy. Mělo by dojít k souladu mysli, duše a vědomí (Špačková, 2011).

Při prevence je také podstatné umět si organizovat svůj čas. Tlak z hlediska času na učitele nevyvíjí jen jeho okolí, ale také on sám. Účinné je hospodaření s časem. Důležité je stanovit si priority nebo si sestavit denní plán, zaznamenávat si kdy a jaké činnosti bude učitel vykonávat. Další je tzv. tichá hodinka. Učitel je dennodenně v kontaktu s velkým množstvím osob, proto se doporučuje, aby si vytyčil jednu hodinu buď k meditaci, nebo pro nějaký svůj koníček ať je to pohyb nebo relaxace. Pak je důležité brát v potaz denní rytmus každého člověka. Dopřávat si přestávky (Hennig, Keller, 1996).

Jednou z prevencí by se dalo označit i vzdělání v oboru. Nejedná se o přípravu pouze z hlediska vědomostí, ale také z hlediska přípravy sociálních dovedností, velkou roli hraje praxe, která probíhá se žáky na daném stupni škol dle oboru budoucího učitele. A

během svého zaměstnání se snažit získávat nové informace o svém oboru. Pak sem patří i nápoje a strava. Převážně voda nebo voda a potraviny jako jsou banány, ořechy, pomerančem, hrušky, celozrnný chléb, čokoláda, brokolice aj. Špačková (2011) ve své knize o nich mluví, jako o potravinách regenerující nervy (Špačková, 2011).

A nelze opomenout klima na pracovišti. Spadá sem otevřenost při řešení problémů a nabídky jejich řešení, dokázat si nechat poradit od zkušenějších pedagogů, trénovat přijetí kritiky, ale i pochvaly. A jednou z hlavních složek prevence je definování cílů. Nejen, že to dokáže učitelé ušetřit čas a energii, ale motivuje je to i k lepším výsledkům (Špačková, 2011).

Dokázat se vyrovnat s nároky druhých. Každý učitel je vystaven nárokům od různých osob, ať jsou to žáci, rodiče, kolegové, ředitel. A každý od něj očekává něco jiného. Žák čeká porozumění, uznání, radu, jednání, které bude spravedlivé, zajímavé hodiny, srozumitelné podání právě probírané látky. Rodiče žádají, aby jejich dětem byly předány vědomosti a znalosti, aby u svých dětí pozorovali pokrok v učení, ale žádají od učitele také empatii a porozumění. Kolegové zas požadují přátelské prostředí, podporu při konfliktech. A vedení školy požaduje bezkonfliktní jednání, chování, které je příkladné pro žáky, připravenost na výuku, objektivní hodnocení, integraci problémových žáků do výuky. Nejprve by si učitel měl ujasnit, které nároky ho stresují, aby mohl vymezovat hranici, která už pro něj není únosná. Bylo by zapotřebí okolí ukázat, jak je učitel vytížen, protože pohled na učitelskou profesi je zkreslený (Hennig, Keller, 1996).

3.5. Překonání syndromu vyhoření

Překonání syndromu vyhoření je obtížné a jak již byla napsáno v předchozí kapitole, je jednodušší stresu v práci předcházet než ho odstraňovat. Kebza se Šolcovou (2003) uvádí jako hlavní zdroj překonání syndromu vyhoření existenciální psychoterapii, která vznikla v amerických podmínkách. Ta se soustředí převážně na vnitřní svět jedince, na jeho prožitky, svobodu, odpovědnost člověka, na otázky lidské existence. V evropských podmínkách navázaly na existenciální terapii dvě školy. Jednou z nich je daseinanalýza, která se zabývá pomocí pacientovi k nalezení pochopení jeho existence. Klade se důraz na to, jaký je člověk dnes, kam směřuje, ne jaký byl v minulosti. Další škola, která navazuje na existenciální východiska, se nazývá logoterapie. Ta se snaží pomoci najít pacientovi smysl života v harmonii s jeho osobností. Jedinec objevuje nové hodnoty a hledá nové příčiny proč žít. V této fázi dochází k tzv. intervenci, to znamená reakci na syndrom

vyhoření. Do intervence lze zahrnout supervizi, přátelskou pomoc nebo pomoc odborníka, např. psychologa, získání nových přátel, vybudování si nového vztahu k práci, k okolí, spolupracovníkům, vytvářet si více času pro soukromý život (Šik, 2013).

Priebová (2015) tvrdí, že jedinec by měl převzít zodpovědnost za své jednání, za své léčení, ale i práci. Je důležité, aby jedinec věděl, jaký podíl měl na svém onemocnění a jestli je připravený se uzdravit. Měl by se snažit překonat svou bezmoc.

S překonáním syndromu vyhoření pomáhá psychoterapeut, který se problematikou syndromu vyhoření zabývá. Opět pomůže jedinci najít smysl života. Udělat si čas nejen na sebe, ale i na své okolí, opět začít navazovat vztahy s druhými, naučit se dělat hezké věci nejen pro druhé, ale i sám pro sebe (Vysekalová, Voříšek, 2015).

Hennig a Keller (1996) ve své knize uvádí tři východiska ke zvládnutí stresu. Do prvního zahrnují snížení počtu stresových situací, se kterými člověk přijde během dne do styku. Ve druhém bodě mluví o zmenšení emočního vzrušení, ke kterému při stresových situacích dochází a ve třetím bodě uvádí, pokusit se o změnu při zacházení se stresovými situacemi.

Důležité je také se umět vyrovnat s nároky druhých, snažit si zvyšovat profesní kvalifikaci, stále se vzdělávat, plánovat práci. Mohou si své cíle a úkoly zapisovat, snažit se rozdělit povinnosti, volný čas i odpočinek rovnoměrně během dne. Zaměřit se vždy jen na jeden problém a neřešit jich více najednou. Nenechávat nepříjemné věci na jindy, raději si je splnit hned. Učitel by se měl vždy pečlivě a včas připravovat na výuku. Měly by si vyučovací hodinu rozvrhnout a mít v ní i prostor na opakování staršího učiva. Nejen zahlcovat žáky novými poznatky. Opravovat písemné práce nebo sešity včas. Nezapomenout si na začátku roku se žáky určit pravidla a hranice, které budou dodržovat. Pokud bude učitel spravedlivý, nebude ve třídě žáky ponižovat a urážet, o to více si ho budou vážit (Hennig, Keller, 1996).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4. Cíle výzkumu

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda a v jaké míře učitelé pocíťují syndrom vyhoření, jak v kognitivní, citové, sociální a tělesné rovině. A jestli jsou rozdíly mezi pohlavím a délkou praxe.

Jak je uváděno v teoretické části, je mnoho příčin, které přispívají ke stresu učitele. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, stres u učitelů vyvolávají pracovní podmínky, nedostatky v organizaci a řízení školy, malé prostory školy, hluk, světlo, přibývajících pracovní úkony, nedostatečné výukové prostředky, negativní přístup žáků k práci v hodině, problémy s kázní aj.

4.1. Výzkumný problém

1. Jak učitelé u sebe vnímají syndrom vyhoření v dimenzích: kognitivní, citové, tělesné a sociální?
2. Jaká je souvislost mezi pohlavím a syndromem vyhoření?
3. Jaká je souvislost mezi délkou praxe a syndromem vyhoření?

Hypotézy

H1: Mezi pohlavím a celkovou náchylností ke stresu a syndromu vyhoření (v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině) je souvislost.

H0: Není souvislost mezi pohlavím a celkovou mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření (v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině).

H2: Mezi délkou praxe a mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření (v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině) je souvislost.

H0: Mezi délkou praxe a mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření (v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině) není souvislost.

4.2. Technika sběru dat

Výzkumné šetření bylo prováděno kvantitativní metodou. Jednalo se o sběr dat pomocí dotazníkového šetření. Výhodou této metody je získání velkého množství údajů od mnoha respondentů (Chráska, 2007).

Dotazník má za úkol zjistit celkovou náchyllost dotazovaného ke stresu a syndromu vyhoření. Pro praktickou část byl vybrán dotazník, který je uvedený v publikaci Antistresový program pro učitele od autorů C. Henniga a G. Kellera (1996).

Dotazník se skládá z 24 tvrzení. Na daná tvrzení respondent subjektivně vybírá odpověď z nabízených možností. Jedná se o pěti bodovou škálu: vždy, často, někdy, zřídka, nikdy. Dotazník se zaměřuje se na čtyři oblasti, do kterých se stres a syndrom vyhoření promítají. Na oblast kognitivní, citovou, tělesnou a sociální (Hennig, Keller, 1996).

V kognitivní rovině se autoři zaměřují na pochybnost profesionálních schopností učitele, na jeho nezájem o nové poznatky v oboru, na pochyby o profesionálních schopnostech učitele i o odchodu z učitelského povolání. Citová rovina se zabývá sklíčeností, bezmocností, neklidem a nervozitou učitele, trápením z nedostatku uznání. Tělesná rovina se zaměřuje na fyzické vyčerpání, náchyllost k nemocem, na kardiovaskulární problémy, problémy s dýcháním, bolesti hlavy nebo poruchy spánku. Do sociální roviny spadá nechuť pomáhat žákům s jejich problémy ve škole, nezájem o své okolí, kolegy, o učivo a další vzdělávání (Hennig, Keller, 1996).

Vyhodnocení dotazníku

Odpovědi

vždy – 4 body

často – 3 body

někdy – 2 body

zřídka – 1 bod

nikdy – 0 bodů

Kognitivní rovina: č. 1 + č. 5 + č. 9 + č. 13 + č. 17 + č. 21

Citová rovina: č. 2 + č. 6 + č. 10 + č. 14 + č. 18 + č. 22

Tělesná rovina: č. 3 + č. 7 + č. 11 + č. 15 + č. 19 + č. 23

Sociální rovina: č. 4 + č. 8 + č. 12 + č. 16 + č. 20 + č. 24

Pokud se sečtou dané hodnoty, získá se číslo, které označuje celkovou míru náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření.

Nejvíce bodů pro jednoho respondenta je 96, nejméně 0. Pokud se hodnoty pohybují mezi 0 – 24 je náchylnost ke stresu a syndromu vyhoření nízká, ale pokud se pohybují mezi 72 – 96 je náchylnost ke stresu vysoká (Hennig, Keller, 1996).

4.3. Charakteristika výzkumného vzorku a popis sběru dat

Výzkum byl prováděn na středních školách v Českých Budějovicích. Do výzkumu se zapojilo sedm středních škol. Tři školy se odmítly zúčastnit, buď z důvodu vytíženosti učitelů, nebo se již účastnily jiného výzkumného šetření.

V každé škole jsem oslovila ředitele/ku dané školy a s jejich souhlasem dotazníky sama rozdala učitelům, nebo jsem dotazníky zanechala na sekretariátu školy a bylo mi přislíbeno rozdáni dotazníků učitelům. Tak jsem ani neměla možnost se s některými učiteli setkat osobně. Instrukce potřebné k vyplnění dotazníku měli k dispozici, byly připojeny k dotazníkům, kde jsem je ujistila, že dotazník je dobrovolný a anonymní.

Šetření se účastnily dvě gymnázia a pět středních odborných škol. Bylo rozdáno 201 dotazníků, z toho jich bylo 115 vráceno a řádně vyplněno bylo 100 dotazníků. Respondenti se pohybovali ve věku 26 – 71 let. V zastoupení 38 mužů (38 %) a 62 žen (62 %). Průměrný věk mužů byl 50 a u žen 45 let. Modus věku u mužů byl 37 a u žen 29 a medián u mužů 52 a u žen 45 let.

Délka praxe respondentů se pohybovala od 2 let do 43 let. Průměrná délka praxe u mužů byla 19 a u žen 17 let. Modus délky praxe u mužů činil 14 let a u žen 10 let a medián u mužů 16 a u žen 13,5 let.

5. Analýza dat

Pro statistické zpracování byl použit počítačový program Microsoft Office Excel. Kde k vyhodnocení byl použit dvouvýběrový t-test. Porovnávala jsem 2 soubory výběrových dat, kdy data byla ze dvou nezávislých skupin měření („nezávislé výběry“). Proto jsem zvolila dvouvýběrový t-test pro nepárové hodnoty. Protože testované soubory mohou pocházet z populací, které mají stejný nebo různý rozptyl hodnot sledované veličiny, nejprve jsem otestovala rozdíl rozptylů obou souborů pomocí F-testu. Podle výsledku F-

testu jsem zvolila odpovídající postup pro dvouvýběrový (nepárový) t-test (pro shodné rozptyly nebo pro různé rozptyly).

6. Výsledky výzkumu

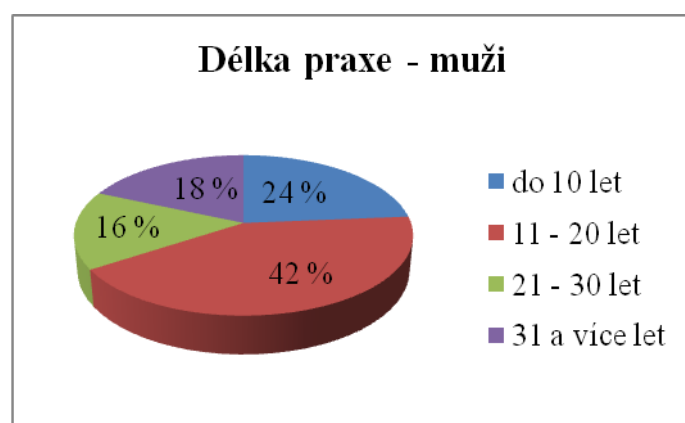
V rámci výzkumného šetření jsem pracovala se 100 dotazníky. Na začátku dotazníku respondenti odpovídali na otázku, zda se jedná o muže či ženu. Jak jsem uvedla výše, mužů bylo 38 (38 %) a žen 62 (62 %).

Dále respondenti uváděli, jak dlouho vykonávají učitelské povolání. Ne vždy délka praxe odpovídala věku respondenta. Respondenti byli rozděleni do čtyř věkových kategorií. A zvlášť jsem posuzovala muže a ženy.

U mužů měla nejpočetnější zastoupení délka praxe 11 – 20 let počtem 16 respondentů (42 %), následovala délka praxe do 10 let (24 %), pak to byla délka praxe 31 a více let (18 %) a nakonec 21 – 30 let v zastoupení 6 respondentů (16 %).

Tabulka č. 1: Členění dle délky praxe - muži

Délka praxe - muži	Počet respondentů	Procenta
do 10 let	9	24 %
11 - 20 let	16	42 %
21 - 30 let	6	16 %
31 a více let	7	18 %
Celkem	38	100 %

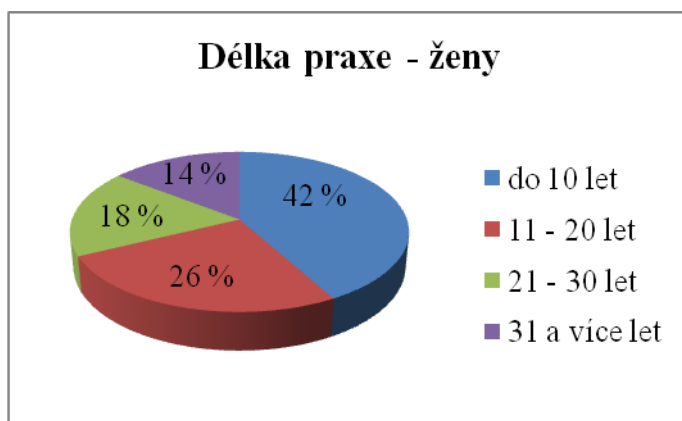


Graf č. 1: Členění dle délky praxe - muži

U žen naopak největší zastoupení bylo do 10 let praxe a to 26 respondentkami (42 %). Poté to byla délka praxe 11 – 20 let (26 %), následovala 21 – 30 let (18 %) a s nejmenším počtem zastoupení byla kategorie 31 a více let s 9 respondentkami (14 %).

Tabulka č. 2: Členění dle délky praxe – ženy

Délka praxe - ženy	Počet respondentek	Procenta
do 10 let	26	42 %
11 - 20 let	16	26 %
21 - 30 let	11	18 %
31 a více let	9	14 %
Celkem	62	100 %



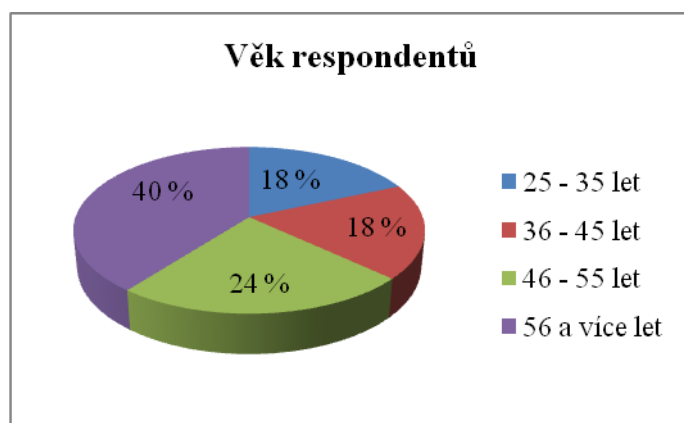
Graf č. 2: Členění dle délky praxe - ženy

Další položku, kterou respondenti vyplňovali, než přešli k samotnému dotazníku, byl jejich věk. Opět zde byli rozděleni do čtyř kategorií.

Nejpočetnější skupinou u mužů byli muži ve věku 56 a více let (40 %), následovala skupina 46 – 55 let (24 %). Poslední dvě skupiny byly vyrovnány a obě měly stejné zastoupení sedmi jedinci. Byly to skupiny 25 – 35 let (18 %) a 36 – 45 let (18 %).

Tabulka č. 3: Členění respondentů dle věku

Věk respondentů	Počet	Procenta
25 - 35 let	7	18 %
36 - 45 let	7	18 %
46 - 55 let	9	24 %
56 a více let	15	40 %
Celkem	38	100 %

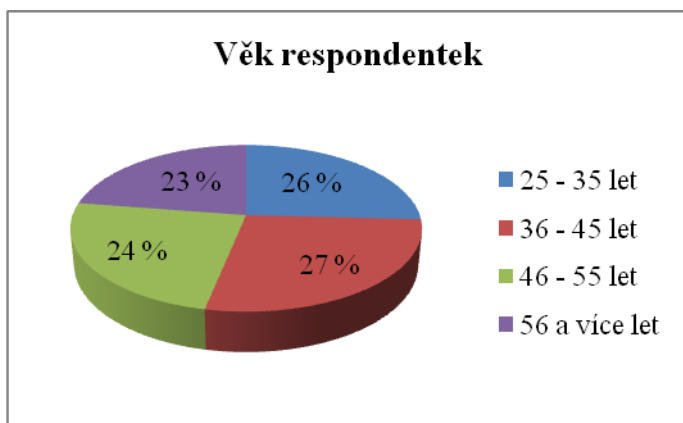


Graf č. 3: Členění respondentů dle věku

Zastoupení respondentek v každé skupině dle věku bylo poměrně vyrovnané. Nejpočetnější skupinou byla věková kategorie 36 – 45 let s počtem 17 respondentek (27 %). Další byla skupina 25 – 33 let (26 %), následovala kategorie 46 – 55 let (24 %) a poslední 56 a více let se 14 respondentkami (23 %).

Tabulka č. 4: Členění respondentek dle věku

Věk respondentek	Počet	Procenta
25 - 35 let	16	26 %
36 - 45 let	17	27 %
46 - 55 let	15	24 %
56 a více let	14	23 %
Celkem	62	100 %



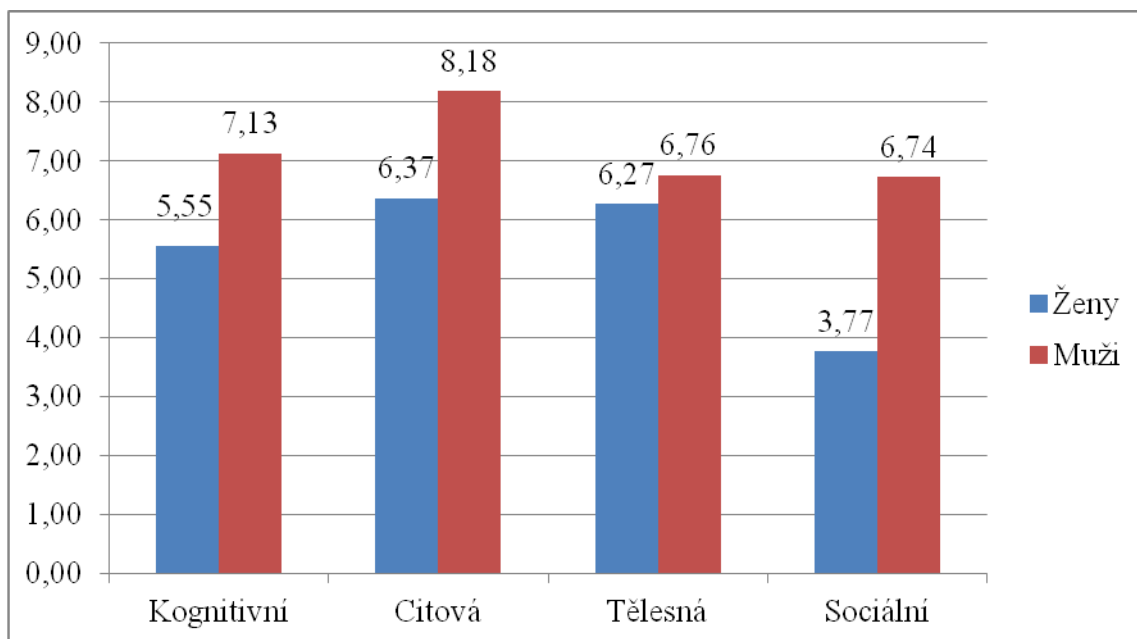
Graf č. 4: Členění respondentek dle věku

První výzkumný problém:

Jak učitelé u sebe vnímají syndrom vyhoření v dimenzích: kognitivní, citové, tělesné a sociální?

Tabulka č. 5: Porovnání čtyř oblastí výzkumu

Roviny	Ženy	Muži	Ženy + muži
Kognitivní	5,55	7,13	6,15
Citová	6,37	8,18	7,06
Tělesná	6,27	6,76	6,46
Sociální	3,77	6,74	4,90
Celkem bodů	21,97	28,82	24,57



Graf č. 5: Porovnání čtyř oblastí výzkumu

Získané hodnoty u žen pro kognitivní oblast jsou 5,55, pro sociální 6,37, pro tělesnou 6,27 a pro sociální 3,77. Celková hodnota je 22,97, to znamená, že se nachází v pásmu nízkého náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření.

Získané hodnoty u mužů jsou v oblasti kognitivní 7,13, v citové 8,18, v tělesné 6,76 a v sociální 6,74. Celková hodnota je 28,82, tudíž muži se nachází ve zvýšeném pásmu náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření.

Získané hodnoty pro celý výzkumný vzorek v kognitivní oblasti jsou 6,15, v citové oblasti 7,06, v tělesné oblasti 6,46 a v sociální oblasti 4,9. Celková hodnota je 24,57, to znamená, že se nachází na hranici nízké a zvýšené náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření.

Nyní se zaměříme na souvislost mezi náchylností ke stresu a syndromu vyhoření (v jednotlivých oblastech – kognitivní, citové, sociální a tělesné) a pohlavím. Rovněž i na to, zda je souvislost mezi délkou praxe a náchylností ke stresu a syndromem vyhoření (ve zkoumaných oblastech kognitivní, citové, sociální a tělesné). Vyhodnocujeme rozdíl náchylnosti učitelů středních škol ke stresu a syndromu vyhoření z hlediska pohlaví a délky praxe.

Druhý výzkumný problém:

Jaká je souvislost mezi pohlavím a syndromem vyhoření?

H1: Mezi pohlavím a celkovou náchylností ke stresu a syndromu vyhoření (v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině) je souvislost.

Kognitivní oblast

Tabulka č. 6: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	Muži	Ženy
Stř. hodnota	7,131578947	5,548387097
Rozptyl	12,65789474	10,1861449
Pozorování	38	62
Společný rozptyl	11,11935657	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	98	
t Stat	2,304524662	
P(T<=t) (1)	0,011651847	
t krit (1)	1,660551218	
P(T<=t) (2)	0,023303693	
t krit (2)	1,984467404	

Vypočtenou statistiku t porovnááme s tabulkovou kritickou hodnotou. V našem případě vypočítaná hodnota přesahuje kritickou hodnotu a tudíž nulovou hypotézu (H0) zamítáme.

Pro zvolenou hladinu významnosti (0,05) můžeme mluvit o souvislosti mezi pohlavím a kognitivní oblastí náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření.

Citová oblast

Tabulka č. 7: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	Muži	Ženy
Stř. hodnota	8,184210526	6,370967742
Rozptyl	20,58677098	12,95848757
Pozorování	38	62
Společný rozptyl	15,83855376	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	98	
t Stat	2,211494377	
P(T<=t) (1)	0,0146628	
t krit (1)	1,660551218	
P(T<=t) (2)	0,0293256	
t krit (2)	1,984467404	

Vypočtenou statistiku t porovnáváme s tabulkovou kritickou hodnotou. V našem případě vypočítaná hodnota přesahuje kritickou hodnotu a tudíž nulovou hypotézu (H_0) zamítáme.

Můžeme mluvit o tom, že je souvislost mezi pohlavím a citovou oblastí náchylnosti ke stresu a k syndromu vyhoření.

Tělesná oblast

Tabulka č. 8: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	Muži	Ženy
Stř. hodnota	6,763157895	6,274193548
Rozptyl	14,56401138	13,12030672
Pozorování	38	62
Společný rozptyl	13,66537889	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	98	
t Stat	0,642028042	
P(T<=t) (1)	0,261176986	
t krit (1)	1,660551218	
P(T<=t) (2)	0,522353973	
t krit (2)	1,984467404	

Vypočtenou statistiku t porovnáváme s tabulkovou kritickou hodnotou. V našem případě vypočítaná hodnota nepřesahuje kritickou hodnotu a tudíž nulovou hypotézu (H₀) nemůžeme zamítnout.

H₀ nezamítáme, to znamená, že mezi pohlavím a tělesnou oblastí náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření není souvislost.

Sociální oblast

Tabulka č. 9: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – sociální oblast

	Muži	Ženy
Stř. hodnota	6,736842105	3,774193548
Rozptyl	33,06401138	9,259650978
Pozorování	38	62
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	50	
t Stat	2,934243525	
P(T<=t) (1)	0,002518723	
t krit (1)	1,675905026	
P(T<=t) (2)	0,005037447	
t krit (2)	2,008559072	

Vypočtenou statistiku t porovnááme s tabulkovou kritickou hodnotou. V našem případě vypočítaná hodnota přesahuje kritickou hodnotu a tudíž nulovou hypotézu (H₀) zamítáme.

Bylo prokázáno, že mezi pohlavím a náchylností ke stresu a syndromu vyhoření v sociální oblasti je souvislost.

Všechny čtyři oblasti

Tabulka č. 10: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	Muži	Ženy
Stř. hodnota	7,203947368	5,491935484
Rozptyl	20,16342802	12,33191851
Pozorování	152	248
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	263	
t Stat	4,00883918	
P(T<=t) (1)	3,9765E-05	
t krit (1)	1,650668013	
P(T<=t) (2)	7,95301E-05	
t krit (2)	1,969024916	

Vypočtenou statistiku t porovnááme s tabulkovou kritickou hodnotou. V našem případě vypočítaná hodnota přesahuje kritickou hodnotu a tudíž nulovou hypotézu (H_0) zamítáme.

Bylo prokázáno, že mezi pohlavím a celkovou náchylností ke stresu a syndromu vyhoření, v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině, souvislost je.

Třetí výzkumný problém:

Jaká je souvislost mezi délkou praxe a syndromem vyhoření?

H2: Mezi délkou praxe a mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření (v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině) je souvislost.

Porovnání délky praxe do 10 let a od 11 do 20 let

Tabulka č. 11: Dvouvýběrový t -test s nerovností rozptylů

	do 10 let praxe	11 - 20 let praxe
Stř. hodnota	5,792857143	6,8515625
Rozptyl	13,66181912	15,33999754
Pozorování	140	128
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	260	
t Stat	-2,270477604	
$P(T \leq t)$ (1)	0,011998579	
t krit (1)	1,650735342	
$P(T \leq t)$ (2)	0,023997158	
t krit (2)	1,969130003	

Vypočtenou statistiku t porovnááme s tabulkovou kritickou hodnotou. V našem případě vypočítaná hodnota přesahuje kritickou hodnotu a tudíž nulovou hypotézu (H_0) zamítáme.

A přijímáme hypotézu alternativní: „Mezi délkou praxe (porovnávaná délka praxe 1 – 10 let a 11 – 20 let) a mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření je souvislost.

Porovnání délky praxe do 10 let a od 21 do 30 let

Tabulka č. 12: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	do 10 let praxe	21 - 30 let praxe
Stř. hodnota	5,792857143	7,102941176
Rozptyl	13,66181912	16,1832748
Pozorování	140	68
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	123	
t Stat	-2,261544607	
P(T<=t) (1)	0,012740874	
t krit (1)	1,657336397	
P(T<=t) (2)	0,025481748	
t krit (2)	1,979438685	

Vypočtenou statistiku t porovnááme s tabulkovou kritickou hodnotou. V našem případě vypočítaná hodnota přesahuje kritickou hodnotu a tudíž nulovou hypotézu (H₀) zamítáme.

A potvrzujeme hypotézu alternativní, mezi délkou praxe (porovnávaná délka praxe 1 – 10 let a 21 – 30 let) a mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření je souvislost.

Porovnání délky praxe do 10 let a od 31 a více let

Tabulka č. 13: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	do 10 let praxe	31 a více let praxe
Stř. hodnota	5,792857143	4,46875
Rozptyl	13,66181912	17,64980159
Pozorování	140	64
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	109	
t Stat	2,166994148	
P(T<=t) (1)	0,016206118	
t krit (1)	1,658953458	
P(T<=t) (2)	0,032412236	
t krit (2)	1,98196749	

Vypočtenou statistiku t porovnááme s tabulkovou kritickou hodnotou. V našem případě vypočítaná hodnota přesahuje kritickou hodnotu a tudíž nulovou hypotézu (H_0) zamítáme. To znamená, že potvrzujeme hypotézu alternativní, mezi délkou praxe (porovnávaná délka praxe 1 – 10 let a 21 – 30 let) a mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření je souvislost.

Porovnání délky praxe od 11 do 20 let a od 21 do 30 let

Tabulka č. 14: Dvouvýběrový t -test s nerovností rozptylů

	11 - 20 let praxe	21 - 30 let praxe
Stř. hodnota	6,8515625	7,102941176
Rozptyl	15,33999754	16,1832748
Pozorování	128	68
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	134	
t Stat	-0,42023111	
$P(T \leq t)$ (1)	0,337494858	
t krit (1)	1,656304542	
$P(T \leq t)$ (2)	0,674989717	
t krit (2)	1,977825758	

Vypočtenou statistiku t porovnááme s tabulkovou kritickou hodnotou. V našem případě vypočítaná hodnota nepřesahuje kritickou hodnotu a tudíž nulovou hypotézu (H_0) nezamítáme.

Platí, mezi délkou praxe a mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření není souvislost, v případě délky praxe od 11 do 20 let a od 21 do 30 let.

Porovnání délky praxe od 11 do 20 let a od 31 a více let

Tabulka č. 15: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	11 - 20 let praxe	31 a více let praxe
Stř. hodnota	6,8515625	4,46875
Rozptyl	15,33999754	17,64980159
Pozorování	128	64
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	119	
t Stat	3,788346704	
P(T<=t) (1)	0,000119681	
t krit (1)	1,657759285	
P(T<=t) (2)	0,000239362	
t krit (2)	1,980099876	

Při porovnávání délky praxe 11 – 20 let a 31 a více let vypočtená statistika t přesahuje kritickou hodnotu a tudíž nulovou hypotézu (H₀) zamítáme.

Přijímáme alternativní hypotézu: „Mezi délkou praxe (11 – 20 let a 31 a více let) a mírou náchylností ke stresu a syndromu vyhoření je souvislost.

Porovnání délky praxe od 21 do 30 let a od 31 a více let

Tabulka č. 16: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	21 - 30 let praxe	31 a více let praxe
Stř. hodnota	7,102941176	4,46875
Rozptyl	16,1832748	17,64980159
Pozorování	68	64
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	129	
t Stat	3,675056184	
P(T<=t) (1)	0,000173726	
t krit (1)	1,656751594	
P(T<=t) (2)	0,000347453	
t krit (2)	1,978524491	

I v tomto případě, kdy porovnááme délku praxe v rozmezí 21 – 30 let a 31 a více let, je vypočtená statistika t vyšší než kritická hodnota a tudíž nulovou hypotézu (H_0) zamítáme.

Přijímáme hypotézu alternativní. Je souvislost mezi délkou praxe (v tomto případě 21 – 30 let a 31 a více let) a náchylností ke stresu a syndromu vyhoření.

7. Závěr

Projevy syndromu vyhoření byly zjišťovány u učitelů středních škol v Českých Budějovicích. Celkem se do výzkumu zapojilo 7 škol a z nich 100 respondentů. Tři školy se do výzkumu nezapojily. Dvě školy mě odmítly z důvodu velké vytíženosti učitelů a z častých žádostí o vyplnění dotazníků a jedna bez bližšího udání důvodu. Dotazníky jsem osobně zanesla do školy a v rámci možností školy mi bylo dovoleno požádat a rozdat učitelům dotazníky osobně nebo je zanechat u sekretářky školy, která je učitelům rozdala. Návratnost byla 57 %. Mohu se jen domnívat, co to způsobilo. Zda neměli učitelé zájem dotazníky vyplňovat nebo zda se k nim dotazník nedostal. Usuzuji to podle toho, že když jsem měla možnost si dotazníky osobně učitelům rozdat, návratnost byla téměř 100 %.

Cílem praktické části bylo zjistit, zda učitelé trpí náchylností ke stresu a syndromem vyhoření a jako nezávislé proměnné byly zvoleny pohlaví a délka praxe učitelů. Výsledky byly získány pomocí dotazníku, který byl publikován Hennigem a Kellerem v knize Antistresový program pro učitele (Hennig, Keller, 1996).

Hypotézy H1 a H2 byly ověřovány pomocí dvouvýběrového t-testu. Hypotézu H1, kterou jsem si stanovila, se zabývala souvislostí mezi pohlavím a celkovou náchylností ke stresu a syndromu vyhoření v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině. Hypotéza H1 se v případě kognitivní, citové a sociální oblasti potvrdila a pouze v tělesné oblasti došlo k jejímu zamítnutí. Výzkum ukázal, že muži jsou v kognitivní, citové a sociální oblasti náchylnější ke stresu a syndromu vyhoření než ženy. Do těchto oblastí patří jejich vlastní pochybnosti o jejich schopnostech, snížený zájem o obor, o další vzdělávání, vykazují znaky nervozity, chybí jim uznání za odvedenou práci více než ženám. V tělesné oblasti se H1 nepotvrdila, tam souvislost mezi pohlavím a mírou náchylnosti ke stresu nebyla prokázána. V sociální oblasti se H1 opět potvrdila. A muži jsou v této oblasti opět náchylnější ke stresu a syndromu vyhoření než ženy.

Ve druhé hypotéze H2, jsem vyjádřila předpoklad, že mezi délkou praxe a mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření je souvislost. Porovnávala jsem jednotlivé kategorie. Při porovnání délky praxe do 10 let a od 11 do 20 let se potvrdilo, že mezi délkou praxe a mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření je souvislost, stejně tak při porovnání délky praxe do 10 let a od 21 do 30 let, do 10 let a od 31 a více let, dále od 11 do 20 let a od 31 a více, od 21 do 30 let a od 31 a více let. Pouze u porovnání kategorie 11 – 20 a 21 – 30 let nebyla nulová hypotéza zamítnuta. A jedině u porovnání těchto dvou

kategorií platí, že mezi délkou praxe a mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření není souvislost.

8. Diskuze

Jeden ze tří výzkumných problémů, které jsem si v diplomové práci stanovila, bylo zjistit, jak učitelé vnímají syndrom vyhoření v dimenzích: kognitivní, citové, tělesné a sociální.

Očekávala jsem, že bodové hodnocení bude vyšší, a tím i náchylnost ke stresu vyšší. Proto mě překvapilo, že v celkovém součtu všech čtyř dimenzí se učitelé pohybovali na hranici nízké a zvýšené náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Nejmenší náchylnost ke stresu a syndromu vyhoření se prokázala v oblasti sociální a nejvyšší v oblasti citové. Mohu se tedy domnívat, že respondenti u sebe příznaky a syndromu vyhoření téměř nepocítují.

Druhý výzkumný problém se zaměřoval na souvislost mezi pohlavím a syndromem vyhoření. Očekávala jsem, že výsledek bude nepříznivý pro ženy, protože ženy jsou náchylnější k depresím, jsou více emočně zainteresovány a mají větší míru empatie než muži, tak jak se to také potvrdilo ve studii Evy Urbanovské (2011). Proto mě překvapilo, že ve třech rovinách ze čtyř měli muži v průměru vyšší výsledky než ženy. A právě v tělesné oblasti, kde jsem předpokládala, že ženy budou mít vyšší bodové skóre, se to nepotvrdilo. Mohlo to být způsobeno tím, že jsem měla nejpočetnější skupinu mužů ve věku 56 a více let v zastoupení 15 respondentů, tato kategorie vzhledem ke svému věku už nejspíš neměla tak velkou motivaci k dalšímu vzdělávání. Míra tolerance k chování žáků mohla být s přibývajícím věkem také menší, s věkem souvisejí také přibývající zdravotní problémy, anebo nechtěli řešit konflikty se žáky ani s kolegy. Lze tedy usoudit, že ženy, učitelky, v Českých Budějovicích jsou odolnější vůči stresu a syndromu vyhoření než muži.

A třetí výzkumný problém se zabýval souvislostí mezi délkou praxe a syndromem vyhoření. Zde jsem předpokládala, že čím je praxe delší, tím je větší náchylnost k syndromu vyhoření. Protože pokud délka praxe je více než 31 let, vychází z toho, že i věk respondenta nebude nižší než 55 let. A jak uvádí např.: Hennig a Keller (1996), větší riziko syndromu vyhoření je u učitelů vyššího věku. To se mi v tomto případě také nepotvrdilo, protože skupina s nejnižším bodovým skóre, byla právě kategorie 31 a více let, která ani neměla nejnižší počet zastoupení respondentů. Nejnižší počet respondentů bylo v kategorii 21 – 30 let, přesto měli nejvyšší bodové skóre, kategorie 11 – 20 let měla druhé nejvyšší bodové skóre a třetí byla kategorie do 10 let. Samozřejmě je nutné připustit,

že jsem výzkum prováděla i na středních odborných školách, kde nevyučují pouze vystudovaní pedagogové, ale také lidé, kteří mají dlouholetou praxi ve svém oboru a až v pozdějším věku se dostali k vyučování. Tím pádem i někteří respondenti s praxí pohybující se mezi 11 – 20 lety, jsou jedinci starší 50 let. Ale i Šolcová a Kebza (1998) uvádějí, že věk nebo délka praxe nemají vliv na syndrom vyhoření.

Své výsledky mohu porovnat s výsledky předchozích výzkumů, které taky ke zjišťování použily Dotazník individuálních projevů stresu v učitelském povolání Henniga a Kellera (1996)

Výzkum	Celkové skóre vyhoření (průměr)
Zelinová (1998) - Slovensko	37,24
Eger, Čermák (2000) - ČR	28,81
Urbanovská, Kusák (2005) - ČR	26,04
Urbanovská a kol. (2008/2010) - ČR	22,63
Urbanovská a kol. (2011) - ČR	27,13
Výzkum ČB (Urbanovská, 2011)	24,57

I přesto, že v oblasti školství jsou kladeny čím dál větší požadavky na odbornost, kompetence, schopnosti a dovednosti učitele a jejich rozvíjení, nelze předpokládat, že všichni při své práci skončí se syndromem vyhoření, i když současná situace ve školství je velmi náročná.

Závěrem mohu říci, že dle mého výzkumu náchylnost ke stresu a syndromu vyhoření nijak neohrožuje učitele, kteří se na výzkumu podíleli. Vliv mohl mít samozřejmě i výběr škol, způsob rozdání dotazníku či výběr dotazníku.

9. Souhrn

V teoretické části se uvádí informace o syndromu vyhoření, jeho definice, příznaky, fáze syndromu vyhoření, kde je zmíněn čtyřfázový model dle Edelwiche a Brodského, tři fáze syndromu vyhoření podle A. Laengle a dvanáctifázový model podle Freudenbergera. Další podkapitolou jsou rizikové faktory pro vznik syndromu vyhoření, kam byla zařazena pracovní zátěž, nedostatek uznání, rodina, společnost, konflikt hodnot, typy rizikového chování A, B, C, D. Dále je v práci zmíněn stres a stresory a také preventivní opatření.

Druhá kapitola se zabývá stresem, jeho stresory a preventivními opatřeními, kam byla zařazena sociální opora, duševní hygiena a individuální vlastnosti každého jedince.

Třetí samostatná kapitola se zaměřuje na učitele, kde se rozebírá osobnost učitele a její vliv na syndrom vyhoření, dále se zabývá příčinami vzniku syndromu vyhoření u učitelů, jako je např. pracovní zátěž, platové ohodnocení, nekázeň žáků apod. Další část se zaměřuje na diagnostiku syndromu vyhoření, na prevenci syndromu vyhoření, kam se řadí duševní hygiena, fyzická aktivita, dechová cvičení, jóga. A poslední podkapitola se zabývá překonáním syndromu vyhoření.

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na získání a zpracování teoretických poznatků syndromu vyhoření.

V úvodu praktické části jsem si stanovila cíl zjistit, jak učitelé pocítují syndrom vyhoření ve čtyřech oblastech. A to v oblasti kognitivní, citové, tělesné a sociální.

Ve zkoumaném vzorku bylo 100 učitelů ze sedmi středních škol. Z toho bylo 62 žen a 38 mužů. Bylo zde použito dotazníkové šetření, které se týkalo jejich subjektivního vnímání ve čtyřech oblastech zmíněných výše.

Zvolila jsem metodu dotazníku C. Henniga a G. Kellera z knihy Antistresový program pro učitele (Hennig, Keller, 1996). Dotazník se skládal z 24 otázek. Každá oblast byla zastoupena 6 otázkami.

Hypotéza H1, mezi pohlavím a celkovou náchylností ke stresu a syndromu vyhoření v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině je souvislost, se ve třech dimenzích potvrdila, pouze v tělesné oblasti se prokázalo, že souvislost mezi pohlavím a syndromem vyhoření není.

Hypotéza H2, mezi délkou praxe a mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření je souvislost, souvislost se prokázala mezi kategorií do 10 let a 11 – 20 let, do 10 let a 21 – 30 let, do 10 let a 31 a více let, dále 11 – 20 let a 31 a více let, 21 – 30 let a 31 a

více let praxe. Souvislost se neukázala v délce praxe od 11 – 20 let a od 21 do 30 let. V tomto případě nelze zamítnout nulovou hypotézu.

Na základě získaných výsledků se mi mé hypotézy sice potvrdily, ale nepotvrdily se mé předpoklady, že ženy jsou více náchylné ke stresu a syndromu vyhoření, naopak se ukázalo, že o trochu více jsou náchylnější muži. Stejně tak hypotéza zabývající se délkou praxe a souvislostí se syndromem vyhoření. Hypotéza se potvrdila, ale předpokládala jsem, že nejvíce bude náchylná kategorie s délkou praxe 31 a více let.

Literatura

- BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Computer Media. ISBN 978-80-7402-110-7
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel, příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6
- GILLERNOVÁ, I., V. KEBZA a M. RYMEŠ et al. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1
- HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 378-80-247-1369-4
- IRMIŠ, Felix. *Nauč se zvládat stres*. Praha: Alternativa, 1996. ISBN 80-85993-02-3
- JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1
- KAPOUNOVÁ, Gabriela. *Ošetřovatelství v intenzivní péči*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1830-9
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření*. Geoprint, 2. rozšř. vyd. Praha: 2003, ISBN 80-7071-231-7
- KNOTOVÁ, Dana et al. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing. 2014. ISBN 978-80-247-4502-2
- KOHOUTEK, Rudolf. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy* vydané v Brně Masarykovou univerzitou v roce 2007. ISBN 978-80-210-4434-0.
- KOCIÁNOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3
- KRASKA-LÜDECKE, Kerstin. *Nejlepší techniky proti stresu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1833-0
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing. 1998. ISBN 80-7169-551-3

- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-774-4
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. 2 přeprac. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7195-573-3
- KUPKA, Martin. *Psychosociální aspekty paliativní péče*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4650-0
- LHOTKOVÁ, I., I. ŠNÝDROVÁ a M. TURECKIOVÁ. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Wolters Kluwer, 2013. ISBN 978-80-7478-349-4
- MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ et al. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2715-8
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8
- MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1
- NEŠPOR, Karel. *Závislost na práci*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-764-8
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2959-6
- POSCHKAMP, Thomas. 2013. *Vyhoření. Rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0161-6
- POTTEROVÁ, Beverly A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání: „pracovní vyhoření“ a východiska*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-211-3
- PRAŠKO, Ján. *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0185-5
- PRIESS, Mirriam. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najdete cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5394-2
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4
- RAUDENSKÁ, Jaroslava a Alena JAVŮRKOVÁ. *Lékařská psychologie ve zdravotnictví*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2223-8
- RYDVALOVÁ, Renata a Blanka JŮNOVÁ. *Jak sladit práci a rodinu...nezapomenout na sebe*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3578-8

- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5
- SVOBODOVÁ, Lenka. *Nenechte se šikanovat kolegou – Mobbing – skrytá hrozba*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2474-4
- ŠPAČKOVÁ, Alena. *Umění dialogu*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 8024738104
- ŠTĚTINA, Jiří et al. *Zdravotnictví a integrovaný záchranný systém při hromadných neštěstích a katastrofách*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 7024791536
- ŠVINGÁLOVÁ, Dana. 1999. *Stres v učitelské profesi*. Liberec. ISBN 80-7083-382-3
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, et al. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 8024733579
- VYSEKALOVÁ, Jitka a Karel VOŘÍŠEK. *Jak být přesvědčivý a neztratit se v davu*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 8024753855
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9

Internetové zdroje:

- PONÍŽILOVÁ, Tereza a Eva URBANOVSKÁ. *Výzkum projektivních faktorů ve vztahu k syndromu vyhoření v České republice a v zahraničí* [online]. Studie, 2013 [cit. 4.3.2015]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/.../1_KlinickaPsychologie_02-2013-2_3.pdf?..
- SMITH, M., J. Segal a R. Segal. *Preventing Burnout* [online]. updated, 2016 [cit. 14.4.2016]. Dostupné z: <http://www.helpguide.org/articles/stress/preventing-burnout.htm>
- ŠIK, Vladimír. *Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání* [online]. In: Rvp.cz. 10.12.2013 [cit. 21.2.2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17915/supervize-jako-forma-prevence-syndromu-vyhoreni-v-procesu-vzdelavani.html/>
- TUČEK, Milan. *Prestiž povolání – červen 2013* [online]. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, 2013. Dostupné z: cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/.../eu130903.pdf
- URBANOVSKÁ, Eva. *Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření* [online]. Škola a zdraví, 21, 2011. [cit. 15.12.2015]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32_urbanovska_cze.pdf

Abstrakt

Povolání učitele patří do profesí, které bývají ohroženy syndromem vyhoření. Hlavním cílem mé práce bylo zjistit, zda a v jaké míře učitelé na středních školách pocítují příznaky syndromu vyhoření v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině a zjišťovány byly i rozdíly mezi pohlavím a délkou praxe. V teoretické části práce jsou uvedeny a vysvětleny základní pojmy vztahující se k tématu práce: syndrom vyhoření, příčiny syndromu vyhoření, prevence, stres, učitel. Pro výzkumnou část byl použit dotazník individuálních projevů stresu v učitelském povolání (Hennig, Keller, 1996). Analýza dat byla provedena kvantitativně. Výzkumu se zúčastnilo sedm středních škol v Českých Budějovicích (N=100, 62 žen, 38 mužů). Výsledky ukázaly, že učitelé se nachází na hranici nízké a zvýšené náchylnosti ke stresu. Prokázána byla souvislost mezi celkovou náchylností učitelů ke stresu a syndromu vyhoření a pohlavím. Více náchylní ke stresu a syndromu vyhoření jsou muži. A v případě délky praxe byla zjištěna souvislost mezi délkou praxe učitelů a celkovou náchylností ke stresu a syndromu vyhoření.

Klíčová slova

Syndrom vyhoření, stres, učitel, prevence

Abstract

The teaching profession belongs to those professions which are endangered by burnout. The aim of my work was to find out whether and to what extent do high school teachers feel signs of burnout in cognitive, affective, physical and social levels and difference between gender and the length of experience was found out. In the theoretical part there are explained basic terms related to the topic of this thesis: burnout, reasons of burnout, prevention, stress, a teacher. For the research part there was used a questionnaire about individual stress symptoms in the teaching profession. (Hennig, Keller, 1996) Data analysis was done quantitatively. Seven high schools in České Budějovice took part in this survey (one hundred respondents, 62 females and 38 males). Results showed that those teachers were on the border between low and increased susceptibility to stress. It was also proved that there is a connection between susceptibility to stress and gender – more stress-prone are men. Concerning the length of experience it was found out that there is a connection between the length of experience and overall prone to stress and burnout.

Key words

Burnout syndrome, stress, teacher, prevention

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1: Členění dle délky praxe - muži

Tabulka č. 2: Členění dle délky praxe - ženy

Tabulka č. 3: Členění dle věku respondentů

Tabulka č. 4: Členění dle věku respondentek

Tabulka č. 5: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – kognitivní oblast

Tabulka č. 6: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – citová oblast

Tabulka č. 7: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů – tělesná oblast

Tabulka č. 8: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – sociální oblast

Tabulka č. 9: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – do 10 let a 11 – 20 let

Tabulka č. 10: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – do 10 let a 21 – 30 let

Tabulka č. 11: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – do 10 let a 31 a více let

Tabulka č. 12: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – 11 – 20 let a 21 – 30 let

Tabulka č. 13: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – 11 – 20 let a 31 a více let

Tabulka č. 14: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů – 21 – 30 let a 31 a více let

Graf č. 1: Členění dle délky praxe - muži

Graf č. 2: Členění dle délky praxe - ženy

Graf č. 3: Členění dle věku respondentů

Graf č. 4: Členění dle věku respondentek

Přílohy

Příloha č. 1: Tabulka: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2013

Příloha č. 2: Dotazník syndromu vyhoření, který byl použit ve výzkumu

Příloha č. 3: Tabulka určená ke statistickému zpracování dat

Příloha č.1: Tabulka: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2013

Profese	11/2004		6/2007		6/2011		6/2013	
	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2,
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.
Učitel na vysoké	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.

Příloha č. 2: Dotazník syndromu vyhoření, který byl použit ve výzkumu

DOTAZNÍK INDIVIDUÁLNÍCH PROJEVŮ STRESU V UČITELSKÉM POVOLÁNÍ

Jste: ☹ muž ☹ žena

Jak dlouho vykonáváte učitelské povolání:

Váš věk je:

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

Příloha č. 3: Tabulka určená ke statistickému zpracování dat

Muži

Pořadí/věk	Věk	Délka praxe	KO	CO	TO	SO	Celkem
<i>Učitel 1./ 37</i>	37	14	7	3	4	0	14
<i>Učitel 2./ 37</i>	37	13	4	8	4	4	20
<i>Učitel 3./ 35</i>	35	14	9	6	2	10	27
<i>Učitel 4./ 64</i>	64	41	3	6	4	6	19
<i>Učitel 5./ 55</i>	55	11	11	5	13	21	50
<i>Učitel 6./ 44</i>	44	13	6	9	3	4	22
<i>Učitel 7./ 48</i>	48	14	8	11	12	7	38
<i>Učitel 8./ 43</i>	43	15	13	7	9	15	44
<i>Učitel 9./ 61</i>	61	17	13	15	9	13	50
<i>Učitel 10./ 55</i>	55	20	11	10	4	12	37
<i>Učitel 11./ 44</i>	44	20	13	10	12	23	58
<i>Učitel 12./ 71</i>	71	21	8	7	10	4	29
<i>Učitel 13./ 67</i>	67	24	10	9	9	5	33
<i>Učitel 14./ 61</i>	61	32	8	8	6	12	34
<i>Učitel 15./ 59</i>	59	33	1	4	0	1	6
<i>Učitel 16./ 62</i>	62	38	2	1	3	2	8
<i>Učitel 17./ 66</i>	66	40	15	20	11	15	61
<i>Učitel 18./ 67</i>	67	22	0	4	7	0	11
<i>Učitel 19./ 34</i>	34	8	4	4	2	1	11
<i>Učitel 20. / 59</i>	59	35	8	6	6	11	31
<i>Učitel 21./ 63</i>	63	38	3	3	7	0	13
<i>Učitel 22./ 26</i>	26	2	11	22	11	16	60

Učitel 23./ 33	33	5	5	7	9	3	24
Učitel 24./ 34	34	9	7	3	2	2	14
Učitel 25./ 33	33	11	9	13	12	4	38
Učitel 26./ 50	50	27	6	3	6	1	16
Učitel 27./ 58	58	6	5	5	0	1	11
Učitel 28./ 52	52	8	8	6	3	8	25
Učitel 29./ 47	47	10	4	5	2	4	15
Učitel 30./ 54	54	15	7	12	9	9	37
Učitel 31./ 50	50	20	8	12	7	3	30
Učitel 32./ 52	52	25	5	8	3	8	24
Učitel 33./ 36	36	10	8	12	13	4	37
Učitel 34./ 32	32	6	6	10	8	6	30
Učitel 35./ 38	38	14	4	9	10	4	27
Učitel 36./ 60	60	19	11	12	10	6	39
Učitel 37./ 64	64	20	3	5	5	5	18
Učitel 38./ 56	56	22	7	11	10	6	34
Celkem			271	311	257	256	1095

Ženy

Pořadí/věk	Věk	Délka praxe	KO	CO	TO	SO	Celkem
Učitelka 1.	26	2	0	3	2	0	5
Učitelka 2.	29	5	2	4	6	1	13
Učitelka 3.	39	8	5	7	6	2	20
Učitelka 4.	33	10	8	13	13	9	43
Učitelka 5.	36	12	2	2	5	0	9

Učitelka 6.	41	17	3	5	10	1	19
Učitelka 7.	43	19	5	8	8	2	23
Učitelka 8.	47	25	1	2	0	1	4
Učitelka 9.	56	31	0	2	0	0	2
Učitelka 10.	30	5	3	1	7	2	13
Učitelka 11.	32	7	2	2	1	2	7
Učitelka 12.	50	19	9	8	2	6	25
Učitelka 13.	51	25	12	10	11	9	42
Učitelka 14.	51	25	14	16	11	17	58
Učitelka 15.	54	30	10	10	13	4	37
Učitelka 16.	60	30	6	6	6	3	21
Učitelka 17.	60	30	6	2	3	2	13
Učitelka 18.	58	33	6	3	7	4	20
Učitelka 19.	27	3	5	7	7	2	21
Učitelka 20.	28	4	1	1	1	1	4
Učitelka 21.	29	4	6	6	8	0	20
Učitelka 22.	29	4	8	9	5	7	29
Učitelka 23.	35	5	5	9	8	7	29
Učitelka 24.	39	8	8	10	13	7	38
Učitelka 25.	46	10	9	11	9	6	35
Učitelka 26.	46	22	4	3	4	5	16
Učitelka 27.	67	43	10	7	10	7	34
Učitelka 28.	39	4	4	4	4	1	13
Učitelka 29.	31	4	3	5	3	2	13
Učitelka 30.	32	6	2	4	5	2	13
Učitelka 31.	37	9	10	12	9	10	41

Učitelka 32.	41	10	5	3	2	4	14
Učitelka 33.	39	10	9	9	9	4	31
Učitelka 34.	38	10	8	12	4	4	28
Učitelka 35.	33	10	8	10	12	7	37
Učitelka 36.	41	10	8	9	9	4	30
Učitelka 37.	46	11	4	4	4	1	13
Učitelka 38.	37	12	5	7	4	2	18
Učitelka 39.	35	12	8	7	6	3	24
Učitelka 40.	58	15	4	5	8	5	22
Učitelka 41.	46	15	7	6	6	5	24
Učitelka 42.	53	20	3	5	3	2	13
Učitelka 43.	59	23	5	11	12	7	35
Učitelka 44.	53	24	6	5	3	3	17
Učitelka 45.	59	25	10	13	12	7	42
Učitelka 46.	52	27	7	8	13	3	31
Učitelka 47.	45	7	5	8	11	5	29
Učitelka 48.	51	8	7	5	4	3	19
Učitelka 49.	53	11	4	9	8	3	24
Učitelka 50.	50	16	6	7	7	3	23
Učitelka 51.	44	17	2	8	6	5	21
Učitelka 52.	59	19	11	10	8	5	34
Učitelka 53.	28	2	5	5	7	1	18
Učitelka 54.	29	5	8	6	5	2	21
Učitelka 55.	38	15	5	6	4	5	20
Učitelka 56.	45	21	10	12	8	6	36
Učitelka 57.	55	32	1	1	3	2	7

<i>Učitelka 58.</i>	60	35	3	3	4	2	12
<i>Učitelka 59.</i>	60	35	1	2	5	0	8
<i>Učitelka 60.</i>	59	36	4	2	5	2	13
<i>Učitelka 61.</i>	62	39	6	5	0	7	18
<i>Učitelka 62.</i>	64	40	0	0	0	0	0
Celkem			344	395	389	234	1362