

# Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků

Mgr. Hana Jurtíková

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Institut mezioborových studií Brno

akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Hana JURTIKOVÁ**  
Osobní číslo: **H118445**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009), případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na charakteristiku učitelské profese,
- na profesní kompetenci a klíčové dovednosti učitelů,
- na pracovní zátěž a zdraví učitelů,
- na syndrom vyhoření.

Součástí práce bude výzkum zaměřený na profesní vyhasínání učitelů, s cílem zjistit, jaký je stav na různých typech škol.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Dytrtová, R., Krhutová, M. Učitel, příprava na profesi. Praha: Grada, 2009.

Henning, C., Keller, G. Antistresový program pro učitele. Praha: Portál, 1996.

Kalhous, Z., Obst, O. a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2009.

Křivohlavý, J. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada, 1998.

Průcha, J. Učitel, současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002.

Stock, Ch. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. Praha: Grada, 2010.

Vedoucí diplomové práce:

**PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.**

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

**30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce:

**31. března 2013**

V Brně dne 30. listopadu 2011

  
prof. PhDr. Pavel Múhlpachr, Ph.D.  
vedoucí ústavu



  
PhDr. Miloš Jůzl, Ph.D.  
vedoucí katedry

# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

.....  
HANA SUKTIKOVÁ'

Jméno, příjmení studenta

V Brně 24.2.2012

.....  
Hana Suktiková

Podpis

---

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, zápisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce „Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků“ se zabývá pedagogickými pracovníky, respektive pedagogy a syndromem vyhoření. Zaměřuje se na shrnutí problematiky o pedagogické profesi, stresu a syndromu vyhoření. Snaží se popsat charakteristiku profese a osoby pedagoga, jejich typologii, pedagogické kompetence a dovednosti, dále popisuje přístupy ke stresu a jeho zvládnání. Zabývá se problematikou syndromu vyhoření, jeho příčinami a příznaky, průběhem, diagnostikou a léčbou. Praktická část je zaměřena na popis a rozbor dotazníku náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření u pedagogů.

Klíčová slova: Pedagog, pedagogická profese, typologie učitele, pedagogické kompetence, stres, pracovní zátěž, zvládnání stresu, syndrom vyhoření.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis "The burnout syndrome among the teaching staff" deals with the teaching staff or teachers and burnout syndrome. It focuses the summary of the issues of the teaching profession, stress and burnout. Diploma thesis tries to describe the characteristics of the profession and the persons of teachers, their typology, pedagogical competencies and skills, and describes approaches to stress and coping strategies. It deals the issue of burnout, its causes and symptoms, course, diagnosis and treatment. The practical part is focused on the description and analysis of the questionnaire susceptibility to stress and burnout among teachers.

Keywords: Pedagogue, pedagogical profession, teacher typology, pedagogical competences, stress, workload, stress management, the burnout syndrome.

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za vedení a metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 OSOBNOST PEDAGOGA</b> .....	<b>10</b>
1.1 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESE .....	11
1.2 TYPOLOGIE UČITELE.....	16
1.3 PROFESNÍ KOMPETENCE A KLÍČOVÉ DOVEDNOSTI UČITELŮ .....	19
<b>2 STRES A PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELE</b> .....	<b>24</b>
2.1 PŘÍSTUPY KE STRESU .....	25
2.2 ZVLÁDÁNÍ STRESU .....	28
2.3 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELE .....	32
<b>3 SYNDROM VYHOŘENÍ</b> .....	<b>36</b>
3.1 PRŮBĚH.....	37
3.2 PŘÍČINY A PŘÍZNAKY .....	39
3.3 DIAGNOSTIKA A PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	43
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>46</b>
<b>4 VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>47</b>
4.1 METODOLOGIE .....	47
4.2 REALIZACE VÝZKUMU .....	50
4.3 INTERPRETACE DAT .....	51
4.3.1 Zhodnocení výsledků pro vytýčené kategorie.....	52
4.3.2 Zhodnocení na základě pořadí rovin ve všech kategoriích .....	57
4.3.3 Zhodnocení dle stanoveného vyhodnocování dotazníku .....	59
4.4 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ .....	67
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>69</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>70</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>79</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>81</b>

## ÚVOD

Dnešní, postmoderní doba s sebou přináší samozřejmě jak kladné, tak i záporné skutečnosti. Má diplomová práce má poukázat na jeden ze záporných fenoménů dnešní hektické doby, na syndrom vyhoření. Vzhledem k tomu, že v počátcích vzniku mé diplomové práce jsem působila ve školství, zaměřuje se práce na syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků.

Téma diplomové práce, *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků*, propojuje jak oblast pedagogiky a psychologie, tak oblast sociální, ekonomickou i zdravotní, na něž má dopady. Jedná se tedy o problém multidisciplinární a samozřejmě také interdisciplinární, který ovlivňuje primárně jedince a následně i jeho práci a má také dopady pro společnost.

*Cílem mé diplomové práce v teoretické části je shrnout poznatky o pedagogické profesi a pedagogích, stresu a syndromu vyhoření.*

*Cílem výzkumného šetření je zjistit, na jaké úrovni profesního vyhasínání jsou učitelé různého pohlaví, na různých typech škol, v různých věkových kategoriích a podle odlišné délky praxe.*

Diplomová práce je rozdělena do čtyř kapitol. Tři kapitoly jsou zahrnuty v první části práce, která je teoretickým shrnutím problematiky. Jedna kapitola se týká výzkumného šetření. V první kapitole popisují problematiku z pedagogické oblasti – osobnost pedagoga. Nejprve charakterizují a ujasňují pojmy, charakterizují pedagogickou profesi a popisují různé typologie učitelů. V závěru kapitoly shrnují problematiku pedagogických kompetencí a dovedností. V následující kapitole se věnují problematice stresu a pracovní zátěži. V úvodu této kapitoly vysvětlují nejprve náročné životní situace a dále pak definují stres. Popisují zde přístupy ke stresu, typy stresu a stresory. V rámci druhé kapitoly dále shrnují problematiku zvládání stresu. Popisují styly, strategie a techniky zvládání. V poslední části této kapitoly se věnují pracovní zátěži v rámci pedagogické profese. Ve třetí kapitole teoretické části popisují problematiku syndromu vyhoření. Definují tento pojem, popisují průběh, příčiny a příznaky. Na závěr shrnují diagnostiku a prevenci syndromu vyhoření. Poslední kapitolou mé práce je výzkumná část, která je praktickým uchopením problematiky syndromu vyhoření. V práci je využit kvantitativní výzkum dotazníkovou metodou. Zdrojem dat se stali pedagogičtí pracovníci – učitelé z různých typů škol, zejména ze Zlínského a Olomouckého kraje.



## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Osobnost pedagoga

*„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje.*

*Nejlepší učitel inspiruje.“*

*(Charles Farrar Browne)*

V první kapitole práce bude popsána charakteristika učitelské profese. Tato kapitola bude dále rozdělena do tří podkapitol. V první z nich bude objasněna terminologie týkající se učitelství, dále zde bude definována učitelská profese. V druhé podkapitole budou shrnuty dostupné typologie učitele. Ve třetí, poslední podkapitole, týkající se osobnosti pedagoga, budou popsány kompetence a klíčové dovednosti, kterými by měl učitel, pedagog disponovat.

Jak je již patrné z názvu kapitoly, bude první kapitola věnována osobnosti pedagoga. *„Osobností je konkrétní člověk formující se v přírodních, historických a společenských podmínkách a procházející svou individuální životní vývojovou cestou“* (Kohoutek, 2006, s. 54). Co se dále skrývá pod pojmem **osobnost**, vysvětluje například z psychologického hlediska Říčan (2010). Tento autor vymezuje tři významy termínu osobnost. V prvním významu představuje osobnost hodnotící pojem. Osobností je nazván jedinec, který je něčím výjimečný, pozoruhodný v kladném slova smyslu. Vzhledem k tomu, že každý považuje za výjimečné vlastnosti něco jiného, je hodnocení, kdo je osobností, velice subjektivní. Dalším významem termínu osobnost je psychická individualita jedince, kterou se odlišuje od jedinců stejného věku a také kultury. Třetím, posledním zmíněným významem pojmu osobnost, je pojetí osobnosti jako struktury celku psychiky, která integruje jednotlivé složky a vytváří tzv. psychický aparát. (Říčan, 2010).

Osobnost jedince, a tím i osobnost pedagoga, obsahuje vlastnosti obecné, typologické a individuální (Kohoutek, 1996). Obecné vlastnosti jsou charakteristické tím, že jsou společné všem „normálním“ jedincům, zatímco vlastnosti individuální jsou specifické, jedinečné každému jedinci. Mezi individuální vlastnosti patří hodnotový systém jedince, úroveň inteligence a třeba také i stupeň tvořivosti (Kohoutek, 2008 [online]). Typologické vlastnosti učitelů budou dále rozepsány v kapitole Typologie učitele.

V kontextu práce je tedy pedagog při svém pedagogickém působení *„živým příkladem, modelem osobnosti“* (Říčan, 2010, s. 20), pro žáky, a také může působit jako osobnost na rodiče a širokou veřejnost. *„Osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků.*

*Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům.*“ (Kohoutek, 1996, s. 32)

## **1.1 Charakteristika učitelské profese**

*„Učitel je bezesporu finančně podceněn jako pečovatel o děti,  
ale jako pedagog je šíleně přepocen.“*

*(John James Osborne)*

Vzhledem k tomu, že se můžeme setkat s různými pojmy a výklady termínů jako je učitel, pedagog, pedagogický pracovník, vychovatel, kantor a další, je zapotřebí si tyto termíny nejprve definovat a určit jejich použití v předložené práci.

Prvním termínem, důležitým pro definování, je **pedagogický pracovník**. Tento pojem je podrobně popsán v zákonu č. 563/2004 Sb. v paragrafu číslo dva, v prvním článku. *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu...“* (zákon č. 563/2004 Sb., § 2, čl. 1). Pedagogický pracovník je pojímán jako nadřazený pojem termínu učitel. Dále sem patří pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník, kteří také vykonávají přímou pedagogickou činnost (zákon č. 563/2004 Sb., § 2, čl. 1). Vychovatelem může být například *„rodič, učitel, mistr, vedoucí tábora, kroužku nebo oddílu“* (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 84) může to být také *„vychovatelka v družině nebo v domově mládeže, trenér, sbormistr, vedoucí pracovník, lektor, instruktor, farář, konzultant, poradní pracovník, školitel“* (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 84).

**Učitel** je osoba, která na profesionální úrovni vychovává a vzdělává žáky a studenty na různých typech škol, má k tomu stanovenou kvalifikaci a je k tomu zmocněna daným orgánem nebo jednotlivcem (Vorlíček, 2000). Průcha, Walterová a Mareš udávají, že je učitel *„jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326), dále také zdůrazňují profesní kvalifikaci k výkonu učitelského povolání a podněcování a řízení učení druhých. Svobodová a Šmahelová (2007) považují pojem **pedagog** za synonymum k pojmu učitel. K předešlé charakteristice, která je shodná s první

definicí od Vorlíčka, doplňují, že se učitel odborně zabývá pedagogikou (Svobodová, Šmahelová, 2007). Průcha, Walterová, Mareš uvádějí, že termín pedagog má dva různé významy. Prvním, je také stejný význam jako pojem učitel různých typů škol a druhým vysvětlením je, že je pedagog teoretický pedagog, jako odborník v pedagogické vědě nebo pedagogickém výzkumu (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Zastaralý, ale učiteli stále používaný, výraz **kantor** je hovorové pojmenování pro pedagoga. Kdysi to bylo pojmenování pro učitele, který také řídil kostelní hudbu (Kraus, Petráčková, 1997).

Termín **edukátor** je jak obecným pojmem pro učitele, tak i pro jiné profesionály, kteří vykonávají nějaké edukační procesy mimo prostředí školy (Průcha, 2002). Diplomová práce bude zaměřena na pedagogického pracovníka, konkrétně na učitele.

Dále se dostáváme k vysvětlení termínu **profese** a **učitelská profese**, jež se jeví v rámci užívání problematičtěji. V naší terminologii se častěji využívá synonymum povolání. Oproti tomu v anglosaské literatuře představuje profese (profession) pouze zaměstnání s převahou náročné duševní činnosti, jež je spojené s velkým společenským uznáním. V rámci charakterizace profese uvádí sociologové pět hlavních rysů, jimiž jsou:

- 1) expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů;
- 2) zájem o větší prospěch společnosti;
- 3) autonomie v rozhodnutích týkajících se profese;
- 4) etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní;
- 5) existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace (Vašutová, 2002, s. 8).

Z těchto vyjmenovaných charakteristik profese je zřejmé, že učitelství nesplňuje všechny tyto rysy. „*Někteří sociologové a pedagogové argumentují, že učitelství je semiprofese, která je pouze aspirující, ale skutečnou profesí se nemůže stát*“ (Vašutová, 2002, s. 11).

Vašutová (2002) dále uvádí souhrn těchto argumentů, kterými je:

- velké množství osob pracujících v učitelské profesi,
- velké množství žen pracujících v učitelské profesi,
- hierarchizace profese podle stupňů a druhů škol,
- nižší sociální původ učitelů ve srovnání s tradičními profesemi,
- lineární profesní dráha učitele,
- interdisciplinární znalosti učitelů proti vysoce specializovaným znalostem v jiných uznávaných profesích,

- vymezení podmínek školního vyučování a nízký věk klientů snižuje prestiž (Vašutová, 2002, s. 11).

Koncept učitelství jako profese používá Vašutová (2004), když popisuje, že je profese „*zaměstnání, které plní významnou společenskou funkci*“ (Vašutová, 2004, s. 18), dále Průcha (2002): profese je „*povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění*“ (Průcha, 2002, s. 19) i Vališová a Kasíková (2007): učitelská profese, tzv. „*učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese*.“ (Vališová, Kasíková, a kol. 2007, s. 15). Je jednou z nejstarších profesí, vyčleněných již v antické době (Průcha, 2002). Její náplní je duchovní činnost a smyslem je předávání kulturního dědictví dalším generacím. Mnoho učitelů bere své povolání jako poslání, ale v dnešní době je to „*především každodenní náročná a odborná práce v oblasti vzdělávání a výchovy*“ (Vašutová, 2002, s. 6). Učitelství, podle Chalupného, prošlo třemi směry vývoje. Prvním směrem šlo o **trend k profesionalizaci a k osamostatnění profese**, kdy se učitelství vyčlenilo jako samostatné povolání. Druhým směrem je **trend k všeobecnému ovlivnění žákova vývoje**, zde se jednalo o vyučování ke společenskému životu v mnoha ohledech. Což kladlo na učitele požadavky znalostí z mnoha oborů a třetím směrem je trend ke specializaci a k partikulárnímu působení na žáka vzhledem k tomu, že se učitel s žákem stýká jen přechodně a po relativně krátkou dobu (Chalupný in Vališová, Kasíková, a kol. 2007). K těmto trendům přidávají Vališová a Kasíková další dva trendy, jímž je trend k intenzifikaci působení, který zahrnuje individuální přístup k dítěti a k zefektivnění výchovy i vzdělávacího procesu a trend k demokratizaci učitelské profese (Vališová, Kasíková, a kol. 2007).

Profese se může posuzovat z různých hledisek. Může to být pojetí sociologické, psychologické, etické, logisticko-ekonomické a administrativní (Vašutová, 2004). Při posuzování ze sociologického hlediska se pohlíží na společenskou prestiž a výši příjmu. Sociologický ústav AV České republiky provádí pravidelné výzkumy veřejného mínění prestiže povolání. Poslední výzkum proběhl v červenci v roce 2012. Povolání učitel na vysoké škole obsadil třetí místo, za povoláními lékař a vědec a zlepšil se z roku 2011 o jednu příčku. Povolání učitel na základní škole obsadil v roce 2011 i v roce 2012 páté místo za povoláním zdravotní sestra (Sociologický ústav AV ČR, 2012 [online]). Celková tabulka pořadí povolání je uvedena v příloze číslo 1. Můžeme tedy dodat, že povolání učitel je hodnoceno naší společností jako vysoce prestižní, „*ale učitelé sami mají nízké*

*sebehodnocení ve vztahu k vlastnímu povolání,*“(Průcha, 2009, s. 140). Pro srovnání historického vývoje prestiže přikládám tabulku (Obr. 1) prestiže povolání v roce 1937 a 1967.

**Obrázek 1** Tabulka prestiže povolání v roce 1937  
(převzato od Nový, Surynek, a kol. 2006, s. 228)

1.	rolník	11.	umělec
2.	učitel	12.	kněz
3.	dělník	13.	advokát
4.	řemeslník		
5.	lékař		
6.	inženýr		
7.	obchodník		
8.	průmyslník		
9.	voják		
10.	politik		

První tabulka (Obr. 1) ukazuje, že na začátku 20. století bylo povolání učitel na druhém místě v žebříčku a předčilo i dnes prestižní povolání lékaře.

**Obrázek 2** Tabulka prestiže povolání v roce 1967  
(převzato od Nový, Surynek, a kol. 2006, s. 228)

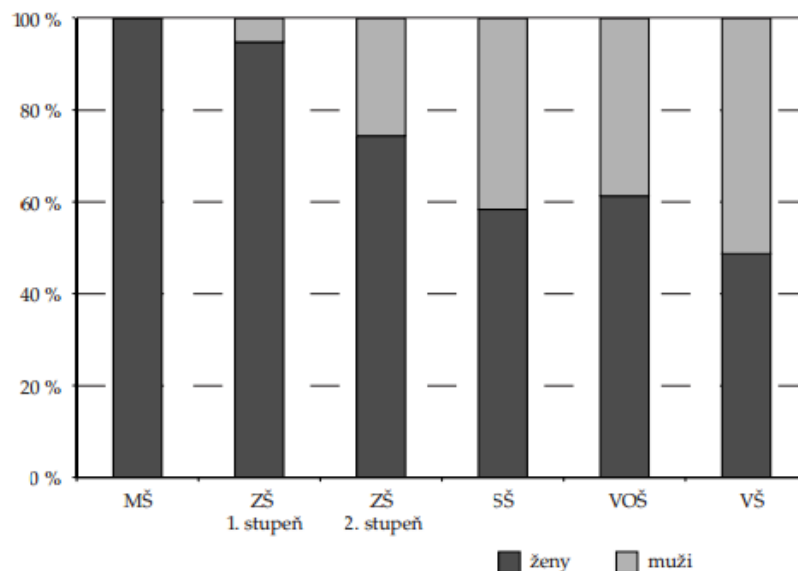
1.	ministr
2.	ředitel průmyslového podniku
3.	lékař specialista
4.	vysokoškolský profesor
5.	předseda KNV
6.	vědecký pracovník
7.	ředitel závodu
8.	spisovatel
9.	provozní inženýr
10.	okresní prokurátor

Oproti tomu další tabulka (Obr. 2) ukazuje, že v dané době bylo uznávané jen povolání vysokoškolského profesora, který se umístil na čtvrtém místě a ostatní učitelé např. na základních a středních školách již nebyli pro veřejnost tak prestižní.

Velice ožehavou problematikou je otázka výše příjmu u učitelů. V České republice je velice nízké ohodnocení práce zejména u učitelů na základním a středním stupni vzdělávání. Daniel Műnich a Jan Straka předložili v roce 2012 krátkou studii o platech učitelů, ve které dokládají, *„že 70 – 90 procent vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců pobírá vyšší mzdu, než průměrný učitel. Učitelé s 15 lety praxe si v průměru vydělávají jen polovinu toho, co jejich vysokoškolsky vzdělaní vrstevníci.“* (Műnich, Straka, 2012, s. 1[online]) I když ve srovnání s průměrnou mzdou v zemi si učitelé v roce 2011 vydělali o 10 až 15 % více než je průměr, nemůžeme se tato situace brát za stěžejní. Při výpočtu mzdy převažují platy zaměstnanců, kteří mají nižší než vysokoškolské vzdělání (Műnich, Straka, 2012, s. 2[online]). Při mezinárodním srovnání, které provedlo OECD v roce 2011, bylo zjištěno, že *„čeští učitelé s patnácti lety praxe ve věku 25-64 let si vydělávají pouze polovinu toho, co vysokoškolsky vzdělaní neučitelé. Platy českých učitelů tak patří k relativně nejnižším mezi zeměmi OECD, které byly do srovnání zahrnuty“* (Műnich, Straka, 2012, s. 2[online]).

Další již uvedené hledisko je psychologické pojetí. Zde se posuzuje realizace a zejména seberealizace v profesi, smysluplnost konání, jeho sociální adaptace, pomoc a prevence sociálně patologických jevů. Etický přístup zahrnuje mravní obsah profese a její smysl, odpovědnost a mravní rozhodování. Etické chování učitelů není formálně dáno žádnou legislativní normou, jde zde pouze o osobnostní vlastnosti jedince a jeho postoj. Etický kodex učitele v České republice nebyl dosud vytvořen. Probíhají jen debaty o jeho potřebnosti nebo nepotřebnosti. Logisticko-ekonomické posouzení povolání se zaměřuje na ekonomické a mocenské aspekty profese, vliv na odměňování sebe i jiných, dále také výkon moci. Posledním přístupem je administrativní pojetí (Vašutová, 2004). Charakteristické pro učitelské povolání je větší zastoupení žen v profesi, než mužů. Vališová a Kasíková uvádějí, že se jedná o mýtus o feminizaci (Vališová, Kasíková, a kol. 2007). Obrázek (Obr. 3) Zastoupení žen a mužů mezi vyučujícími podle vzdělávacího stupně v roce 2006 níže, nám ale může situaci ve školství ukázat podrobněji.

**Obrázek 3 Zastoupení žen a mužů mezi vyučujícími podle vzdělávacího stupně v roce 2006 (převzato od Jarkovská, Lišková, 2008, s. 693 [online], původní zdroj ÚIV)**



Z předchozího obrázku (Obr. 3) lze vyčíst, že je oprávněně předpokládáno, že ve školství celkově učí více žen než mužů. Pokud se zaměříme na jednotlivé stupně vzdělávání, můžeme zjistit, že zejména na vysokých školách je zastoupení mužů rovnocenné se zastoupením žen.

## 1.2 Typologie učitele

*„Dobrý učitel chrání žáky i před svým vlastním vlivem.“*

*(Bruce Lee)*

Každý jedinec je jiný, jedinečný, totéž můžeme říci i o učitelích. Pro jejich deskripci a schematizaci jejich profesní stránky osobnosti vznikly různé typologie. Jejich cílem není rozřazování nebo tzv. „škatulkování“ do určitých kategorií, ale již zmíněný popis osobnostní stránky učitele s cílem jejího ovlivňování a snaha o nalezení optimálního modelu učitele (Dytrtová, Krhutová, 2009). Typologií se zjišťují skutečné vlastnosti učitelů. Jednotlivé skupiny učitelů, typy, mají společné určité znaky, kterými se odlišují od jiných skupin. V rámci dané skupiny se však mohou učitelé odlišovat v dalších jiných vlastnostech (Vorlíček, 2000). Existuje mnoho různých typologií. Některé



jsou velice známé, jiné jsou novější a méně se vyskytující. Průcha uvádí, že nejmarkantnější typologizace učitelů je podle druhu a stupně školy, kde učitelé pracují. Zde tedy rozlišujeme kategorie učitelů v mateřských školách, základních školách, které se dále dělí na učitele na prvním a druhém stupni základní školy, učitelé na základní škole speciální, dále sem patří učitelé středních odborných škol a učilišť, učitelé na gymnáziích, vyšších odborných školách a vysokých školách. Již z tohoto pohledu můžeme odvodit, že socioprofesionální skupina učitelů je velice diferenciovaná (Průcha, 2002). Jednou ze starších typologií je dělení Caselmanna na učitele *logotropa*, který se soustřeďuje na obsah, učivo a na vědomosti žáka opakem je učitel *paidotrop*, který se zaměřuje na žáka, jeho výchovu a rozvoj (Dytrtová, Krhutová, 2009). Tento autor dále rozpracoval čtyři typy pedagogů: filozoficky orientovaný logotrop, odborně-vědecky orientovaný logotrop, individuálně psychologicky orientovaný paidotrop, všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop (Kohoutek, 1996). Vašutová (2004) uvádí například dělení učitelů podle postojů ke školské reformě na tzv. *tradicionalistu* a učitele *chameleona*. Učitel tradicionalista je typ učitele, který se špatně přizpůsobuje a má záporný postoj ke školské reformě. Jeho práce je založená na jím osvědčených metodách a postupech při vyučování, zatímco učitel chameleon má ke školské reformě ambivalentní postoj. Tento učitel chápe potřebu změn, ale věří tomu, že reforma nepřinese nic nového. V rámci této typologie bývá okrajově uváděn ještě jeden typ učitele a to učitel entuziasta, který je pro školské reformy a pokud reforma odpovídá jeho představám, akceptuje ji (Dytrtová, Krhutová, 2009). Další typologii podle stylu výchovného působení učitele rozlišuje Čáp učitele s *autokratickým stylem vedení*, kdy má učitel záporný emoční vztah k dítěti nebo k dětem a silně řídí třídu, dále na *liberální styl s nezájmem o dítě*, kde se jedná také o záporný emoční vztah, ale řízení je zde slabé. Třetím typem je *rozporný autokraticko-liberální styl* se záporným emočním vztahem a s rozporným vedením. Předposledním typem je *laskavý liberální styl*, kde je naopak kladný emoční vztah a slabé řízení a posledním typem je *integrační styl* s kladným emočním vztahem a středním až zesíleným řízením, který by měl být jediným optimálním a správným typem vedení (Čáp, Mareš, J. 2007). Dytrtová a Krhutová (2009) uvádějí dvě dělení podle vyučovacího stylu a to dělení dle Fenstermachera, který rozlišuje vyučovací styl manažerský, pragmatický a facilitační.

Druhá, těmito autorkami uváděná typologie, je dělení dle Flanderse, jehož přístup je založený na řízení. Autor vytvořil dvě kategorie učitelů a to typ direktivní a nedirektivní

(Dytrtová, Krhutová, 2009). Dělení podle výchovného působení na žáka dále uvádí Vorlíček. Autor popisuje ale jen dva typy učitele a to typ *autoritativní*, který chce všechno řídit a učitele typu *sociálního*, který ponechává žákům větší volnost, se snahou o jejich větší samostatnost a odpovědnost. Dále stejný autor udává ještě další typologii a to dělení na učitele typu *vědecko-systematického*, *uměleckého* a *praktického*, která je také podle Caselmannova, jedná se o dělení na základě uplatňování didaktických postupů. Učitel prvního typu při vyučování využívá své schopnosti logického vyvozování závěrů, druhý typ učitele, umělecký, uplatňuje své podání výkladu zejména v literatuře a dějepise a poslední typ, učitel praktický má vloh pro organizaci práce (Vorlíček, 2000). Learyho typologie osobnosti inspirovala k aplikování poznatků na osobnost učitele a vznikla následující typologie osobnosti učitele: učitel organizátor, pomáhající, chápající, učitel, který vede žáky k zodpovědnosti, učitel nejistý, nespokojený, kárající a přísný. Pro představenou typologii existuje dotazník (QTI dotazník), kterým se dá zjistit, do které kategorie učitel zapadá (Dytrtová, Krhutová, 2009). Autorky Dytrtová, Krhutová (2009) a Vašutová (2004) považují tradiční typologie, jako je Caselmannova nebo Lewinova, za překonané, kvůli změnám v učitelských rolích, které nastaly v dnešní době. Vašutová dále představuje novodobou typologii, přeloženou ze Slovenska. Zde jsou učitelé rozlišováni na tyto kategorie: plačky, ignoranti, fanatici (nenapravitelní ignoranti), tandemisti, aristokrati, podnikatelé a zběhové. (Vašutová, 2009 [online])

Každý učitel prochází vývojem své profesní dráhy, kdy je na začátku učitelem – začátečníkem a později se stává učitelem – expertem a může se stát až vyhořelým učitelem (Průcha, 2009). Model profesních etap učitele rozpracoval například Burliner. Podle něj rozlišujeme tyto fáze rozvoje profese učitele. První fází je začátečník/novic (beginner), dále následuje fáze pokročilého začátečníka (advanced beginner), třetí fází je kompetentní učitel (competent teacher), dále následuje etapa zkušeného učitele (proficient teacher) a poslední fází je učitel – expert (expert teacher) (Tomková, Spilková, Píšová, Mazáčová, Krčmářová, Kostková, Kargerová, 2012 [online]). V každé uvedené fázi je učitel zaměřený na jiné postupy při učení i jiné jednání s žáky a studenty.

### 1.3 Profesní kompetence a klíčové dovednosti učitelů

*„Žádný učitel neztroskotat na své nevědomosti –  
může ztroskotat, jen pokud nevychází s třídou.“*

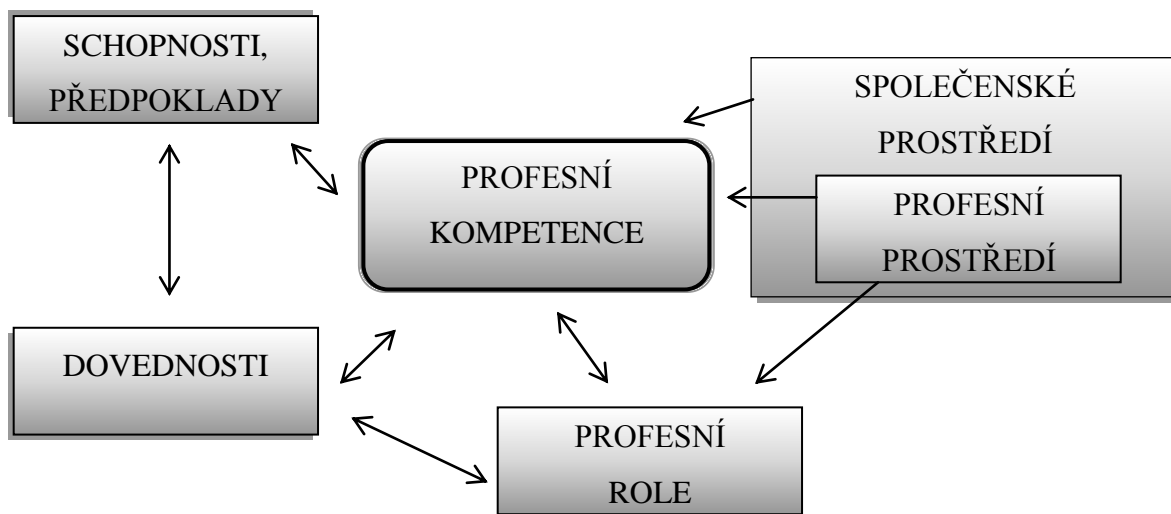
*(Ezra Pound)*

Učitelovou hlavní profesionální činností, kterou vykonává většinu pracovní doby, je vyučování. Vyučovací činnost může být rozdělena do tří základních etap. První etapou je projektování neboli plánování, jehož výsledkem je tematický plán nebo příprava na hodinu. Druhou etapou je samotné vyučování, jež je procesem interakce učitele s žáky. Jedná se o praktické provedení projektu (přípravy). Poslední fází vyučování je hodnocení žáků i autoevaluace učitele, které přináší velice důležitou zpětnou vazbu. Součástí profesního výkonu učitele jsou také tzv. doplňkové činnosti, mezi které můžeme zařadit konzultační, koncepční, administrativní, operativní činnost, styk s veřejností a sebevzdělávání (Vašutová, 2002). Aby mohl pedagog vykonávat všechny tyto vyjmenované činnosti, musí disponovat profesními kompetencemi a klíčovými dovednostmi. Pod pojmem kompetence se rozumí rozsah působnosti nebo také činnosti, soubor oprávnění a povinností, které jsou uloženy právní normou orgánu nebo organizací. Má příslušnost po odborné nebo věcné stránce, funkční nebo služební pravomoc (Kraus, Petráčková, 1997).

**Kompetence** učitele představují způsobilost k výkonu učitelské profese (Dytrtová, Krhutová, 2009). Pojem kompetence má určité charakteristické znaky, které jej odlišují od ostatních pojmů. Mezi nejvýznamnější znaky patří fakt, že kompetence je vždy kontextualizovaná. Je daná pro určité prostředí nebo situaci. Druhým znakem je její multidimenzionálnost (Veteška, Tureckiová, 2008). Kompetence je souborem „*vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, důležitých pro výkon učitelské profese*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129), také vlastností, dovedností a zkušeností (Svobodová, Šmahelová, 2007). Dále je kompetence charakteristická tím, že je definovaná standardem, tzn. je předem dána úroveň zvládnutí. Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj, protože se získává a rozvíjí při vzdělávání a učení, jež jsou celoživotními procesy (Veteška, Tureckiová, 2008).

**Obrázek 4** Struktura profesní kompetence učitele (vybavenost pro praxi)

(převzato od Gillernová, Kebza, Rymeš, a kol. 2011, s. 151)



Graf (Obr. 4) struktury profesní kompetence učitele znázorňuje vzájemné vztahy mezi složkami, které mají vliv na profesní kompetence (Gillernová, Kebza, Rymeš, a kol. 2011). Profesní kompetence jsou v širším slova smyslu souborem znalostí, dovedností, motivačních tendencí a hodnotové orientace (Tomková, Spilková, Pišová, Mazáčová, Krčmářová, Kostková, Kargerová, 2012 [online]). Bez určitých schopností a předpokladů nemůže být učitel kompetentní pro výkon své práce. Profesní kompetence jsou dány společenským prostředím a zejména v rámci profesního prostředí a dále se vyvíjí na základě změn ve společnosti. Společenské prostředí ovlivňuje jak profesní role učitele, tak i profesní kompetence.

Existuje více kategorizací klíčových kompetencí. Mezi obecné typologie patří například „tradiční“ struktura klíčových kompetencí dle Siegrista, Italové a Knöferla uvedená v obrázku (Obr. 5) níže (Veteška, Tureckiová, 2008).

**Obrázek 5 Tradiční struktura klíčových kompetencí**  
(převzato od Veteška, Tureckiová, 2008, s.48)



Tyto uvedené kompetence jsou důležité pro velké množství různých povolání, nejen pro učitelství. Typologii profesních kompetencí důležitých pro učitele uvádí například Svobodová a Šmahelová. Mezi ně patří: „*kooperující postupy učení, zvládání vyučovacích problémů s novými cíli, učivem, metodami, problémy se vztahem k žákům, rodičům, diagnostická práce – znalost žáků, respekt k vychovávaným, partnerský vztah, jazykové znalosti – multikulturní vědomosti o etnicích, integrace, prevence závislostí*“ (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 87). Průcha, Walterová a Mareš uvádí, v Pedagogickém slovníku, že se kompetence týkají profesní, obsahové i osobnostní komponenty standardu učitelství. Jedná se o „*kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129). Pedagogické kompetence spočívají v schopnostech ovládat procesy a podmínky výchovy. Učitel je schopný podporovat a rozvíjet individuální kvality svých žáků, zná a respektuje práva žáků. V rámci didaktických nebo také psychodidaktických kompetencí učitel ovládá strategie vyučování a učení. Svůj metodický inventář přizpůsobuje v rámci situací a potřeb žáků. Oborově předmětové kompetence představují schopnost transformace poznatků příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovací hodiny, integraci mezioborových poznatků a tyto převádět do mezioborových vztahů. Učitel v rámci diagnostické kompetence dovede využívat nástroje pedagogické diagnostiky, umí diagnostikovat žáky s poruchami učení. Sociální kompetence umožňují učiteli vytvářet pozitivní klima

a ovlivňovat vztahy ve třídě. Komunikativní nebo také komunikační kompetence spočívají v ovládnutí prostředků pedagogické komunikace nejen v rámci komunikace s žáky, ale také v rámci spolupráce s rodiči. V rámci manažerské kompetence učitel zná podmínky a procesy fungování školy, má osvojené administrativní úkony v rámci evidence žáků a učiva. Kompetence osobnostně kultivující jsou předpokladem učitelova všeobecného rozhledu, reprezentace jeho povolání, kooperace učitele s kolegy a reflexe vzdělávacích potřeb a zájmů žáků (Gošová, 2011 [online]).

*„Pedagogické dovednosti, tj. aktualizace schopností vychovávat a vzdělávat, předpokládají vrozený potenciál, teoretické vzdělání a pedagogickou praxi, jimiž se tento potenciál přetváří v pedagogické dovednosti“* (Nelešovská, 2005, s. 16). Jsou také definovány jako *„jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení.“* (Kyriacou, 2012, s. 18). Tyto dovednosti dále dělí na rozhodovací dovednosti, jež jsou myšlenkovými postupy a výkonové dovednosti, které se navenek projevují aktivitou – činností. Pedagogické dovednosti jsou charakteristické určitými rysy. Prvním z nich je fakt, že jsou zaměřené k dosahování konkrétního, daného cíle, dále se přizpůsobují konkrétní situaci. Jejich provedení musí být přesné a citlivé. Pedagogické dovednosti zahrnují velké spektrum činností jak obecných, tak konkrétních. Tento fakt přináší problémy ve stanovení seznamu těchto dovedností. (Kyriacou, 2012). *„Obecně lze základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování, identifikovat a popsat takto:*

- 1) plánování a příprava;*
- 2) realizace vyučovací jednotky;*
- 3) řízení vyučovací jednotky;*
- 4) klima třídy;*
- 5) kázeň;*
- 6) hodnocení prospěchu žáků;*
- 7) reflexe vlastní práce a evaluace.“* (Kyriacou, 2012, s. 21-22).

Podobné členění, ale jen do čtyř skupin pedagogických dovedností předkládá i Dyrťová a Krhutová (2009). První skupina jsou dovednosti, které se týkají plánování a přípravy vyučovací jednotky. Zde můžeme zařadit od dovedností formulace cíle výuky, přes stanovení výukových metod a prostředků, dovednost připravit strukturu výukové jednotky a další dovednosti. Do druhé skupiny patří dovednosti, které se týkají vlastní organizace a realizace vyučování jako jsou dovednosti motivování a aktivizování žáků,

komunikativní dovednosti, dovednosti týkající se udržení kázně a příjemné atmosféry ve třídě. Další skupina jsou dovednosti, které se týkají diagnózy a hodnocení výkonu žáků. Sem můžeme zařadit například dovednost kladení otázek, tvorby testů i dovednost objektivně hodnotit žáky. Poslední skupinou dovedností jsou dovednosti, které se týkají sebehodnocení učitele (Dytrtová, Krhutová, 2009).

### ***Shrnutí kapitoly***

*První kapitola pojednává o osobnosti pedagoga a jeho charakteristice. Jsou zde popsány a vysvětleny termíny související s tématem této kapitoly, jako je učitel, pedagog, pedagogický pracovník, vychovatel, kantor, ale také pojem profese a učitelství. V rámci charakteristiky profese jsou zmíněna i hlediska, podle kterých se profese posuzuje. Zejména je zde popsána prestiž profese učitelství. V další podkapitole je rozepsána typologie pedagogů podle různých autorů. V poslední části kapitoly jsou rozepsány klíčové kompetence a dovednosti pedagogů. Jsou zde vymezeny tyto pojmy a popsány typologie a členění jak pedagogických kompetencí, tak i pedagogických dovedností.*

## 2 Stres a pracovní zátěž učitele

*„Stres v žádném případě nemusí být pouze škodlivý; je zároveň kořenem života, neboť každé hnutí myslí a každá činnost zapříčiňuje stres. Stejný stres, po kterém jeden člověk onemocní, může znamenat pro druhého životodárné uzdravení.“*

*(Hans Selye)*

Zátěžové, náročné životní situace nebo také situace se zvýšenými nároky na adaptaci jsou situace, které mohou přispět k narušení psychické rovnováhy (Vágnerová, 2008; Řezáč, 1998; Paulík, 2010). Mezi základní typy zátěží řadí Vágnerová (2008) frustraci, konflikt, stres, trauma, krizi a deprivaci (Vágnerová, 2008). Řezáč (1998) považuje za náročné situace problémové, frustrační, stresující a konfliktní situace (Řezáč, 1998). Všechny tyto situace mají společné znaky. Zátěžové situace jsou takové, které jsou pro jedince nečitelné, aktuálně neřešitelné, neovladatelné a ohrožující (Řezáč, 1998), dále pak subjektivně neovlivnitelné, nepředvídatelné, kladou nepřiměřitelně velké nároky na jedince (Vágnerová, 2004). Nemůžeme ale říci, že náročné životní situace jsou jen negativním jevem. Tyto situace mají v určitém rozměru i pozitivní, zejména mobilizující smysl, pohánějí jedince k aktivitě. Pokud se ale obtížnost těchto situací stupňuje, nebo když se snižuje odolnost jedince, působí tyto situace negativně a ohrožují člověka (Jobánková, a kol. 1992).

V dalším textu bude dále rozepsána již pouze stresová zátěžová situace (stres). Plamínek (2013) předpokládá, že se termín **stres** dostal do českého jazyka z angličtiny a má mnoho významů (Plamínek, 2013). V angličtině termín stress pochází z technické terminologie, kdy pojem stress představuje sílu, která působí na těleso a vyvolává v něm napětí, které vede k poruše jednoty tělesa. Tento pojem byl poté přenesen do biologie Hansem Selyemem. Skutečný původ slova stres však není v anglickém jazyce, nýbrž původ slova je v jazyce latinském a ve výrazu stringere, které znamená svírat, utahovat (Janíček, Marek, 2013; Novák, 2013).

Obecně můžeme stres popsat jako jev, „*který vzniká v důsledku nerovnováhy mezi úrovní nejrůznějších životních nároků a adaptivních schopností člověka je přiměřeným způsobem zvládat.*“ (Mlčák, 2004, s. 23).



## 2.1 Přístupy ke stresu

*„Teorie jsou nezbytné. Svádějí k rozporům, ale i to má svou dobrou stránku, neboť se tak obnaží slabá místa v našich představách a ukáže se, kudy musí jít náš výzkum. Hodnotná je i taková teorie, která se nehodí zcela přesně na všechny známé skutečnosti, pokud se na ně hodí lépe ne některé jiné představy.“*

*(Hans Selye)*

V literatuře se můžeme setkat s různými pojetími stresu. Mezi nejčastěji uváděnými teoriemi stresu jsou biologická nebo také fyziologická teorie stresu Hanse Selyeho, psychologická teorie stresu R. S. Lazaruse a integrující univerzalistická teorie A. Steinberga a R. F. Ritzmanna.

Podle **biologické koncepce**, kterou nejpřesněji vymezil Hans Selye, je stres definován jako nescifická biologická odpověď organismu na kladené požadavky. Tato odezva má společné znaky, které se projevují specifickým procesem, tzv. obecným adaptačním syndromem a je vyvolána různými faktory (Vašina, 1999; Mlčák, 2004). Obecný adaptační syndrom v angličtině známý pod pojmem General Adaptation Syndrom (GAS) je tedy patofyziologickým procesem vznikajícím při narušení homeostázy ve stresových situacích. Syndrom se vyvíjí ve třech fázích. První fáze je nazvaná poplachová reakce. Jedná se o náhlé narušení vnitřního prostředí, vzniká šok a organismus na něj reaguje aktivizací adaptačních mechanismů. V této fázi dochází ke zvýšenému vyplavování hormonů, díky kterým se zvýší hladina cukru v krvi, zvýší se krevní tlak, srdeční frekvence a prokrvení organismu. Druhé stádium je rezistence. Je fází, kdy se reakce na stres snižuje, organismus se maximálně adaptoval, ale adaptační mechanismy jsou stále na vysoké úrovni. Posledním stádiem je fáze vyčerpanosti nebo také exhaustace. Organismus dlouho využíval adaptačních mechanismů, jež jedince vyčerpávají. Adaptační mechanismy se mohou až zhroutit, reakce může být tak silná, že může dojít k selhání organismu a ke smrti (Paulík, 2010; Mlčák, 2004; Huber, Bankhofer, Hewson, 2009; Špatenková, 2004). Dříve před Selyem, se problematikou stresu zabývali Claudie Bernard a Walter B. Cannon, kteří však nevytvořili samostatnou koncepci stresu (Vašina, 1999; Mlčák, 2004). **Psychologická koncepce** je založená na skutečnosti, že rozmanitost reakcí na zátěžovou situaci má souvislost s psychologickými faktory (Vašina, 1999). Podle teorie R. S. Lazaruse je stres stavem, „v němž organismus anticipuje střetnutí se škodlivými

*podmínkami různého druhu.*“ (Mlčák, 2004, s. 24). Lazarus odlišuje fyziologický a psychologický stres. Psychologický stres, se od fyziologického, který je charakteristický reakcí organismu na humorální a vegetativní úrovni, odlišuje tím, jak jej jedinec posoudí. Pokud je situace pro jedince emočně nepříjemná, ohrožující, jedná se o psychologický stres. Hodnocení situace může mít však dvě povahy. První hodnocení se týká stavu, kdy jedinec pozná, že se nachází v nebezpečné, ohrožující situaci a druhé hodnocení je volby strategie zvládnání stresové situace, tzv. copingové strategie (Mlčák, 2004). Jedinec však může reagovat i při chybném vyhodnocení situace. Někteří autoři popisují tzv. nocebo efekt, negativní antipod placebo efektu, který v rámci obavy z ohrožení v budoucnosti a nepříznivého vývoje situace, způsobuje nežádoucí důsledky (Paulík, 2010). Stres tedy představuje zvýšený nárok na adaptaci těla i mysli (Fontana, 2003).

Další psychologickou teorií stresu je **univerzalistická teorie stresu** A. Steinberga a R. F. Ritzmanna. Jedná se o interdisciplinární teorii integrující názory biologie, psychologie a sociálních věd (Mlčák, 2004). *„Podle této teorie jsou živé systémy organizovány na osmi hierarchických úrovních od buňky, orgánu, organismu přes skupinu, organizaci, komunitu až po společnost a nadnárodní systémy. Na všech těchto úrovních se po vstupu do systému zpracovávají hmoty, energie i informace, dochází k jejich transformacím a přestupům a výstupu.“* (Paulík, 2010, s. 48-49). Tito autoři tedy definují stres *„jako hmotné, informační či energetické přetížení (případně podtížení) na vstupu (případně výstupu) živého systému.“* (Mlčák, 2004, s. 25).

## Typy stresu

V rámci různých pohledů na stres jej můžeme dělit na určité typy. Zejména se jedná o dvojice typů, které si jsou protikladné. První dvojicí typů stresu je **stres akutní** a **stres chronický**. Akutní stres je pojímán jako náhlý, velký stres. Může být také definován jako výzva. Při jednorázovém stresu se zvyšuje činnost imunitního systému a dochází k posílení imunity (Křivohlavý, 2003). Chronický stres je dlouhodobější. Má formu tzv. mikrostresorů. Při působení dlouhodobého stresu nastává pokles činnosti imunitního systému a tím k potlačení imunity. Ke chronickému stresu dochází v situacích, které není možné řešit nebo dostat pod kontrolu (Křivohlavý, 2003). Dalším dělením je rozlišení stresu podle intenzity, kdy rozlišujeme nadměrný stres – **hyperstres** a zvládnutelný stres – **hypostres** (Průcha, Walterová, Mareš, 2004). Posledním typem stresu je dělení podle kvality na stres, který mívá pozitivní působení na jedince a může zvyšovat úsilí. Tento typ

se nazývá **eustres**. Jeho protipólem je **distres**, který vzbuzuje nepříjemné pocity a může působit negativně až škodlivě (Mlčák, 2004). Distres vzniká tehdy, „*když mozkový kmen vyhodnotí situaci jako neznámou (a tedy potenciálně nebezpečnou) nebo jako známou a reálně nebezpečnou.*“ (Plamínek, 2013, s. 132). Stres a distres rozlišoval i Goldstein. Ten popisuje čtyři znaky distresu, jimiž jsou uvědomění, nepříjemnost, pozorovatelné znaky a adrenokortikální a adrenomedulární aktivace (Vašina, 1999).

## Stresor

**Stresorem** označujeme příčinu nebo podnět, který spouští stresovou reakci a vede ke stresu (Hájková, 2011; Bártová, 2011; Machová, Kubátová, a kol. 2009). Mohou to být například tyto faktory:

- přetížení množstvím práce,
- časový stres (tlak),
- neúměrně velká odpovědnost, zejména za svěřené lidské životy,
- nevyjasněné pravomoce, úkoly, hranice a špatná nebo žádná zpětná vazba,
- vysilující snaha o kariéru způsobená nesplněnými očekáváními nebo ambicemi,
- kontakt s lidmi (jak styk, tak také izolace od lidí),
- nezaměstnanost,
- hluk,
- nedostatek spánku,
- vztahy mezi lidmi,
- negativní sociální jevy,
- nesvoboda a pocit bezmoci,
- dlouhodobá napětí,
- omezený prostor (Machová, Kubátová, a kol. 2009, s. 126).

Na jedince může působit jeden stresor, nebo více různých stresorů. **Ministresory** nebo také **mikrostresory** jsou malé, mírné okolnosti vyvolávající stres. Jejich účinek se sčítá a hromadí. Nahromaděný stres pak může vyvolat například depresi. Naopak **makrostresory** jsou okolnosti, které přesahují míru, kterou již jedinec není schopný zvládnout (Venglářová, 2011). **Stresory** dále dělí Charley Cungi na **akutní a chronické**. Akutní stresory se projevují v nečekaných situacích, například při nečekané změně chování jiného jedince. Chronické stresory vyvolávají situace, které se opakují, často každý den (Cungi, in Bártová, 2011, s. 22-23). Další dělení stresorů popsal Seyle. Dělí **stresory**

na **fyzikální** a **emocionální**. Mezi fyzikální stresory patří různé jedy (alkohol, nikotin, drogy), znečištěné ovzduší, přírodní katastrofy, nebo i změny ročních období atd. Emocionálními stresory jsou například stavy úzkosti, zármutek, obavy, ale i strach z budoucnosti, nenávisť, špatné mezilidské vztahy a vztahy v rodině (Selye, in Bártová, 2011, s. 20).

## 2.2 Zvládání stresu

*„Úplné osvobození od stresu znamená smrt.“*

*(Hans Selye)*

Stres je pro jedince důležitým aktivátorem a motivátorem k zvýšení výkonu, jen pokud mu umí jedinec čelit, tzn., pokud umí stres zvládnout (Machová, Kubátová, a kol. 2009). Většinou je ale stres nepříjemnou okolností, která vyžaduje řešení. (Jančík, 2011 [online]).

V psychologické literatuře se v rámci zvládání stresu setkáváme s pojmem „coping“, jež je „*aktivní a vědomý způsob zvládání stresu*“ (Paulík, 2010, s. 79). Proces zvládání se také často označuje jako čelení stresu, moderování stresu nebo stress management. Zvládání stresu zajišťují faktory, které můžeme rozčlenit do čtyř skupin:

- 1) osobnostní charakteristiky jedince bojujícího se stresem,
- 2) styly zvládání těžkostí,
- 3) strategie zvládání stresu
- 4) techniky zvládání těžkostí (Machová, Kubátová, a kol. 2009).

První skupina, osobnostní charakteristiky jedince bojujícího se stresem jsou nejobecnější přístupy ke stresu. Styly zvládání jsou již specifitější přístupem a strategie jsou ještě specifitější než styly zvládání stresu (Machová, Kubátová, a kol. 2009).

### Osobnostní charakteristiky

Osobnostní charakteristiky jsou dispozičním rysem osobnosti. Rys je relativně stálou vlastností člověka, která se projevuje určitým chováním a jednáním (Hartl, Hartlová, 2000). Mezi osobnostní rysy jedince, které ovlivňují zvládání zátěže, patří:

- rozdíly v přístupu jedince k těžkostem,
- nezdolnost v pojetí resilience,
- nezdolnost v pojetí koherence,
- nezdolnost v pojetí hardiness,
- vnímaná osobní zdatnost,
- optimizmus,
- pesimismus,
- smysluplnost života a smysl pro humor,
- kladné sebehodnocení,
- sebedůvěra a síla vlastního já,
- svědomitost,
- naučené zdroje síly,
- negativní efektivita,
- rozdílné typy osobnosti,
- osobnost lidí s vyšší a nižší mírou zdraví (Machová, Kubátová, a kol. 2009).

### Styly zvládání těžkostí

Jedná se o obecnou snahu o určitý typ chování jedince reagovat na stresovou situaci určitým způsobem. Styl zvládání těžkostí je charakteristický pro každého jedince. Pokud se jedinec dostane do stresové situace, očekáváme, že bude jednat a chovat se určitým způsobem, jakým se choval dříve (Křivohlavý, 2002). Mezi styly zvládání stresu můžeme zařadit:

- **Vyhýbání se stresu** (avoidant style) – jedná se o co maximální vyvarování kontaktu se stresem, které se využívá zejména, pokud není stres příliš velký a bude trvat krátkou dobu. Využívají jej jedinci, kteří nemají zdroje k dlouhodobějšímu boji.
- **Stavění se na odpor stresu** (confrontative or vigilant style) – aktivní styl zvládání stresu. Je lepší jej využívat ve stresových situacích, u kterých očekáváme, že budou trvat delší dobu, nebo se budou opakovat.

- **Sebeznehodnocující styl** – se často využívá v situacích, kdy jedinec nevěří ve svůj úspěch a snaží si zajistit výmluvu pro případ neúspěchu (Machová, Kubátová, a kol. 2009; Paulík, 2010).

### Strategie zvládnání stresu

Strategie zvládnání stresu můžeme rozdělit na dva základní druhy. Prvním typem je **zvládnání zaměřené na problém nebo problémovou situaci (problem-focused coping)**, kdy jedinec hledá způsoby změny nebo vyhnutí této situaci v budoucnu. Druhým typem je **zvládnání zaměřené na emoce (emotion-focused coping)**, které se ve stresové situaci projeví (Jančík, 2011 [online]; Paulík, 2010). Tyto formy rozlišil R. S. Lazarus a S. Folkman (Stackeová, 2011). Při první formě copingu jedinec vyvíjí vlastní aktivitu a snaží se o reálné řešení náročné situace. Tyto strategie mohou být také zaměřeny na změnu uvnitř člověka ne na změnu okolí. Například na změnu aspirační úrovně nebo na změnu a nalezení jiných způsobů uspokojení. Úspěšnost této strategie závisí na zkušenostech a sebeovládání jedince. Druhý typ zvládnání stresu zaměřené na emoce je cílená práce s emocemi, které se změnili v důsledku působení stresu. Tato forma zvládnání se užívá, pokud se jedinec chce vyhnout negativním emocím, které by mu znesnadňovaly další postupy k řešení problému. Dalším použitím této metody je stav, když se problém zdá neovlivnitelným (Machová, Kubátová, a kol. 2009). Použití těchto strategií se mírně liší u mužů a žen. Ženy se častěji zaměřují na strategie zaměřené na zlepšení emoční bilance a muži využívají častěji strategie zaměřené na řešení problému (Stackeová, 2011).

Paulík (2010) dále uvádí autory, kteří kromě těchto dvou typů strategií odlišují ještě třetí, skupinu dysfunkčních způsobů zvládnání. Ty se projevují negativními emocemi, snahou odpoutat se od problému, pasivitou, bezmocí a rezignací, uniknutím pomocí drog (Paulík, 2010).

V rámci zvládnání negativních emocí dále rozlišujeme strategie behaviorální a kognitivní. Mezi behaviorální strategie můžeme zařadit tělesné cvičení, alkohol, drogy, vybíjení vzteku a hledání podpory u přátel. Mezi kognitivní strategie patří dočasné odsunutí problému z vědomí jedince a zmírnění ohrožení tím, že jedinec změnil význam situace (Jančík, 2011 [online]).

Jiné dělení rozlišuje strategie ruminační, rozptylující a vyhýbavé (Machová, Kubátová, 2009).

Dle míry aktivity můžeme rozdělit způsoby zvládnání zátěže na aktivní a pasivní

techniky. Převážně aktivní techniky odvozujeme „od útočného řešení zátěžové situace, zpravidla obsahují prvek stupňování motivace řešení problému, jsou v nich obsaženy momenty agrese a zvýšení aktivity“ (Stackeová, 2011, s. 30). Mezi aktivní techniky řadíme přímou agresi, upoutávání pozornosti, identifikaci, kompenzaci, sublimaci a racionalizaci. Převážně pasivní techniky mají po psychologické stránce blíže k útěku, ale s pasivním řešením. Můžeme sem zařadit izolaci, denní snění, únik do nemoci, regresi, popření a rezignaci (Stackeová, 2011).

Kelnarová a Matějková (2009) popisují jiné strategie zvládání stresu:

- Konfrontační způsob zvládání stresu.
- Hledání sociální opory.
- Plánované hledání řešení problému.
- Sebeovládání.
- Distancování se od dění.
- Hledání pozitivních stránek dění.
- Přijetí osobní odpovědnosti za řešení situace.
- Snaha vyhnout se stresové situaci (Kelnarová, Matějková, 2009, s. 60).

Vymětal (2009) dělí strategie zvládání stresu na krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobé strategie „se zaměřují na okamžité snížení stresové reakce organismu.“ (Vymětal, 2009, s. 114) Mezi krátkodobé strategie patří práce s dechem, pohyb, vnitřní monolog, záměrný odklon pozornosti, čas (např. počítání do deseti). Dlouhodobé strategie „mají za cíl snížit úroveň zátěže, souvisejí s dodržováním správné životosprávy, plánováním času, analýzou problémů a jejich systematickým řešením, rozvojem zájmů a zálib, relaxačními cvičeními apod.“ (Vymětal, 2009, s. 114 -115).

### **Techniky zvládání zátěže**

Techniky zvládání zátěže představují určité dovednosti, které pomáhají jedinci zátěž zdotat (Paulík, 2010). Mezi techniky, které mohou pomoci jedinci překonat stres, zařazujeme například relaxaci, dechová cvičení, imaginaci, meditaci, hudbu, beletrii, humor, poskytování sociální opory, biologickou zpětnou vazbu, náboženskou víru a cvičení (Machová, Kubátová, a kol. 2009). Každému jedinci vyhovují jiné techniky.

Pokud tedy shrneme problematiku zvládání zátěže, můžeme říci, že je v terminologickém vymezení značně nejednotná. Někteří autoři používají termín strategie pro různé typy zvládání, jiní odlišují termíny strategie, styl a technika.

### 2.3 Pracovní zátěž učitele

*„Naneštěstí je pro přetížené učitele takřka nemožné zachovat si instinktivní náklonnost k dětem. Postupně k nim nabudou tytéž pocity jako cukrářský učeň ke kremrolím.“*  
(Bertrand Russell)

Termín **zátěž** můžeme chápat jako obecnější pojetí pro termín stres (Paulík, 2010). V pedagogickém slovníku je zátěž definována jako „výsledek vzájemného působení dvou faktorů“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 310), jimiž je soubor vnějších podmínek, požadavků a nároků a druhým faktorem jsou vlastnosti osobnosti jedince, zejména schopnost zvládání zátěže (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Hartl a Hartlová v Psychologickém slovníku rozlišují zátěž psychickou neboli stres a zátěž psychosociální, který vyplývá ze svízelných sociálních vztahů nebo situací (Hartl, Hartlová, 2000). Zátěž pochází z nerovnováhy mezi jedincem a prostředím, které jej obklopuje. Můžeme ji dělit podle míry nároků kladených na jedince. Tím vznikají tyto stupně: běžná, zvýšená, hraniční a extrémní zátěž (Jobánková, a kol. 1992).

Krátkodobý stres zpravidla nepředstavuje pro jedince takovou zátěž, naopak může být hnací silou pro odvedení lepšího pracovního výsledku. Rizikovým faktorem pro bezpečnost a zdraví je stres, který je dlouhodobý (Evropská agentura pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci [online]). Obrázek (Obr. 6) níže, ukazuje, jak se mění výkon jedince při různých druzích stresu. Při obecném stresu jde výkonnost nahoru, jedinec je aktivnější, dosahuje lepších výsledků. Při kumulativním stresu jde naopak výkonnost postupně dolů. Dále je v obrázku zaznamenán stres v kritické situaci, kdy se výkon mění, rychle se střídá. Při posttraumatické poruše jde výkon výrazně a rychle dolů.



**Obrázek 6 Výkon při různých druzích stresu***(převzato od Vymětal, 2009, s. 144)*

Faktory, které ovlivňují psychickou zátěž v rámci pracovního prostředí, jsou předmětem mnoha výzkumů, kterými byly zjištěny a praxí ověřena jejich rizikovitost. Mezi tyto faktory patří:

- Časový tlak a intenzita práce,
- vnucené pracovní tempo,
- monotonie,
- nároky v oblasti komunikace a kooperace,
- práce v třisměnném a nepřetržitém pracovním režimu a noční práce,
- vlivy narušující soustředění (nejčastěji hluk),
- odpovědnost hmotná a organizační,
- riziko ohrožení vlastního zdraví a zdraví jiných osob,
- pracovní podmínky (práce vykonávané na dislokovaných pracovištích, spojené se sociální izolací),
- šikana, mobbing a další problémy ve vztazích na pracovišti (Blažková, 2008 [online]).

Vašina uvádí obecně uznávané zdroje pracovní zátěže podle Coopera. Mezi tyto faktory patří vlastní obsah a podmínky práce, organizační role, vzájemné vztahy lidí v organizaci, dále také vývoj kariéry, organizační struktura a klima a vztah domov – práce (Vašina, 1999).

Stres se při práci projevuje těmito příznaky, které můžeme rozdělit do dvou kategorií. První kategorií jsou příznaky na úrovni organizace. Mezi ně patří stresem vyvolaná pracovní neschopnost, vysoká fluktuace zaměstnanců, nedochvilnost a problémy s disciplínou, obtěžování, snížená produktivita zaměstnance, úrazy, chyby a zvýšené náklady na odškodné a zdravotní péči. Příznaky se mohou také projevovat na úrovni

jedince a to jako reakce emocionální, kognitivní, behaviorální a fyziologické. V rámci emocionálních reakcí se jedinec projevuje podrážděně, úzkostně, trpí poruchami spánku a depresemi, další reakcí může být hypochondrie, odcizení, problémy se vztahy v rodině a také syndrom vyhoření. Kognitivní reakce se projevuje nízkou soustředěností, špatnou pamětí, problémy při učení novým věcem a také při rozhodování. Typickými behaviorálními reakcemi na stres je užívání drog, alkoholu a tabáku a také destruktivní chování. Fyziologickou reakcí na stres jsou bolesti zad, oslabená imunita, vředy, onemocnění srdce a vysoký tlak (Evropská agentura pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci [online]).

Fontana (2003) uvádí, že je učitelství stresovým zaměstnáním (Fontana, 2003), jež dokazují mnohé výzkumy, například výzkum Státního zdravotního ústavu z roku 2002, ze kterého vyplývá, že vysoká psychická pracovní zátěž byla zjištěna u téměř 80 % učitelů, nadměrný stres u 60 %, snížená odolnost vůči stresu u 25 % a nedostatky v životosprávě u 90 % učitelů, kteří se výzkumu zúčastnili (Kohoutek 2010 [online]).

*„Stresory učitelů a učitelek v České republice jsou události, činitele a podněty vyvolávající zátěžové situace a psychosomatické stresové reakce učitelů a učitelek na českých základních, středních i vysokých školách.“* (Kohoutek 2010 [online]).

Kyriacou (1991) in Vašina (s. 40-41) zdroje stresu v práci učitele:

- žáci se špatnými postoji a nedostatečnou motivací ke školní práci,
- špatná všeobecná disciplína žáků, včetně rušení vyučování,
- časté změny organizace školy a učebních programů,
- špatné pracovní podmínky (stav a vybavení budov a místností, nedostatečné financování provozu škol apod.),
- nedostatek času,
- konflikty s kolegy,
- nedostatečné společenské hodnocení práce učitele.

Mezi další autory, kteří se zabývají problematikou vytýčení zdrojů učitelského stresu, je Mlčák. Tento autor rozlišuje primární a sekundární zdroje učitelského stresu. Primární zdroje dále dělí v rámci interakcí učitele na interakci učitel-učivo, učitel-žáci, učitel-pedagogický sbor, učitel-škola, učitel-rodice a učitel-instituce. Z těchto jmenovaných oblastí jsou nejvýznamnější oblast učitel-žák a učitel-škola. Sekundárními zdroji zátěže jsou faktory vyplývající jak z úrovně edukačního systému, který je ovlivněn

psychologickými, sociologickými, ekonomickými a politickými kritérii. Dále vyplývají zdroje zátěže z pojetí sociální role učitele (Krninský, 2012 [online]).

V rámci výzkumů učitelské profese rozdělili Řehulka a Řehulková zátěžové faktory na stres s převahou určité složky. Tak vzniklo pět skupin. První skupina je stres s převahou fyzické složky. Jedná se zde o tělesnou námahu a také i o značnou hlasovou zátěž. Do druhé skupiny patří stres s převahou sensorické složky, která zahrnuje nároky na pozornost a smyslové orgány. Stres s převahou kognitivní složky je další skupinou. Ta je typická intelektuální námahou a nároky na kognitivní procesy. Předposlední skupina je stres s převahou emocionální složky. Jedná se o nadbytek příjemných či nepříjemných podnětů a jejich rychlé střídání. Poslední skupinou je stres s převahou sociální složky, typický nadbytkem nezvládnutelných sociálních podnětů (Řehulka, Řehulková, 2006 [online]).

V závěru této kapitoly by bylo vhodné zmínit vztah stresu a syndromu vyhoření. Společnou charakteristikou stresu a zejména distresu a syndromu vyhoření je fakt, že oba patří mezi negativní emocionální zážitky. Avšak do stresu se může dostat každý jedinec, zatímco syndrom vyhoření může postihnout pouze osoby ambiciózní, které jsou až příliš zaujati svou prací a mají velké cíle. Stres může postihnout jedince v různých situacích, při různých činnostech, ale syndrom vyhoření se vyskytuje zejména v situacích osobního kontaktu s dalšími jedinci (Křivohlavý, 1998). „*Nezvládnuté, mohutné anebo dlouhodobé, i když středně intenzivní stresy mohou vyústit ve vyhoření, tělesné nebo duševní onemocnění.*“ (Uzel, 2008, s. 32)

### ***Shrnutí kapitoly***

*Druhá kapitola stres a pracovní zátěž učitele shrnuje v úvodu náročnou životní situaci, do níž můžeme stres zařadit. V první podkapitole je popsán obecně stres, jsou zde shrnuty koncepce, stresory a typy stresu. Další část je zaměřena na zvládání stresu a stresové situace. Zvládání stresu je velice širokou oblastí, která by sama o sobě postačovala jako samostatné téma diplomové práce. V této kapitole je předloženo shrnutí dané problematiky. V poslední části kapitoly se zaměřují přímo na zátěž a stres u pedagogů a faktory, které tuto zátěž způsobují.*

### 3 Syndrom vyhoření

*„Práce přináší radost nebo nemoc.“*

*(Reinhard K. Sprenger)*

**Vyhoření**, v anglickém jazyce burnout je termín, který je známý již od roku 1974, kdy jej ve své práci použil H. Freudenberg. (Křivohlavý, 2001). Tento autor popisuje vyhoření jako pocity selhání a sebeopotrebování. Syndromem vyhoření se pak dále zabývali další autoři, kteří dále upravovali a měnili charakterizaci a definice. V roce 1980 popsali Edelwich a Brodsky syndrom vyhoření jako postupnou ztrátu idealismu, energie a účelu, v roce 1988 dvojice Pines a Aronson definují vyhoření jako stav fyzického, emocionálního a duševního vyčerpání. O rok později Sarros a Densten charakterizují vyhoření jako maladaptivní mechanismus zvládnání pracovních podmínek, které jsou pro jedince stresující, náročné nebo pracovníkovi chybí dostatečná výzva nebo uznání. C. Keith Waugh a Michael R. Judd uvádějí, že pravděpodobně nejrozšířenější definicí syndromu vyhoření je definice Christiny Maslachové z roku 1982, která říká, že vyhoření je emocionální vyčerpání, depersonalizace a snížený osobní úspěch, který může nastat mezi jednotlivci, kteří vykonávají práci určitého druhu (Waugh, Judd [online]). *„V současné době tímto pojmem obvykle označujeme soubor typických příznaků, vznikajících u pracovníků pomáhajících profesí v důsledku nezvládnutého pracovního stresu a vedoucích k pocitům fyzického a psychického vyčerpání, ztrátě zájmu o práci a zhoršení profesionálních postojů.“* (Čeledová, Ptáček, Čevela, Žukov, Kuželová, 2010, s. 157 [online]). Poschkamp ve své knize však uvádí, že se vyhoření neomezuje jen na sociální nebo pomáhající profese, ale žádná jiná skupina profesí není tímto syndromem tak typická. Příznaky vyhoření se v jiných profesních skupinách neobjevují tak pravidelně a intenzivně, jako právě u pomáhajících profesí (Poschkamp, 2013).

### 3.1 Průběh

Syndrom vyhoření je procesem, který trvá mnoho let a vyvíjí se postupně v určitých fázích. Tento proces může být velice plíživý a může probíhat i bez toho, aby si toho člověk nebo okolí všimlo (Martínek, 2009). Počet fází může být různý. Nejjednodušší je čtyřfázový model podle Christiny Maslach. Autorka rozlišuje fázi idealistického nadšení a přetěžování, emocionálního a fyzického vyčerpání, fázi obrany před vyhořením dehumanizací druhých lidí a v terminálním stádiu rozvojem syndromu vyhoření v celé šíři (Křivohlavý, 1998). Fázový model podle Edelwiche a Brodského uvádí například ve své knize Hennig a Keller (1996), a také Stock (2010). Podle tohoto modelu se nazývá první fáze fází nadšení a ta je charakteristická vysokou angažovaností ve škole a vekou idealizací učitele v rámci své práce a svých možností. Ve druhé fázi – stagnaci se však tyto ideály nedaří realizovat, mění se jejich zaměření a učitelé začínají obtěžovat požadavky jak žáků, tak i rodičů a v neposlední řadě i vedení školy. Dále nastupuje fáze frustrace, kdy pro pedagoga představuje škola zklamání, učitel začíná vnímat žáky negativně, začíná častěji užívat donucovacích prostředků v rámci kázeňských prohrěšků. Předposlední fází ve vývoji syndromu vyhoření je fáze apatie, kdy se učitel začne vyhýbat jakýmkoliv aktivitám, rozhovorům, řešení problémů a dělá pouze nejnútnejší věci. Posledním stádiem je již zmiňovaný syndrom vyhoření, kdy jde o úplné vyčerpání (Hennig, Keller, 1996). Jiné dělení fází syndromu vyhoření uvádí Weber a Jaekel- Reinhard. Autoři popisují 8 kroků vedoucích k vyhoření v tzv. kaskádě vyhoření:

1. zvýšená aktivita (hyperaktivita);
2. vyčerpání – chronická únava, ztráta energie;
3. snížení aktivity – stažení se, rezignace;
4. emocionální reakce – agrese, negativismus, cynismus;
5. porucha (zhroucení) – kognitivních funkcí, motivace, kreativity;
6. degradace – emoční stres, snížení počtu sociálních kontaktů;
7. psychosomatické reakce – poruchy spánku, žaludeční a střevní obtíže, kardiovaskulární onemocnění, náchylnost k infekcím, poruchy sexuálních funkcí, příjem alkoholu, léků;
8. zoufalství – psychosomatické onemocnění, sebevraždy (Weber, Jaekel- Reinhard, 2000, s. 514 [online]).

Ještě více členitý model procesu vyhoření vytvořil John W. James. Tento model se skládá ze dvanácti fází:

1. Snaha osvědčit se kladně v pracovním procesu.
2. Snaha udělat vše sám.
3. Zapomínání na sebe a na vlastní osobní potřeby.
4. Práce, projekt, plán, návrh, úkol, cíl atd. se stávají tím jediným, oč danému člověku jde.
5. Zmatení v hodnotovém žebříčku.
6. Kompulzivní popírání všech příznaků rodícího se vnitřního napětí jako projev obrany tomu, co se děje.
7. Dezorientace, ztráta naděje, vymizení angažovanosti, zrod cynizmu. Útěk od všeho a hledání útěchy v alkoholu, drogách, lécích, v nadměrném jídle, v hromadění peněz atd.
8. Radikální, vně pozorovatelné změny v chování.
9. Depersonalizace.
10. Prázdnota, pocity zoufalství ze selhání.
11. Deprese.
12. Totální vyčerpání - fyzické, emocionální a mentální (Křivohlavý, J. 1998, s. 62).

Téměř identický, dvanácti fázový cyklus vyhoření popisuje i Freudenberg. Tento cyklus uvádí ve své knize Poschkamp (Poschkamps, 2013).

### 3.2 Příčiny a příznaky

*„Stejné příčiny nikdy nemají stejné následky.“*

*(Didier Decoin)*

#### **Příčiny**

Dřívější názory považovaly za primární příčinu vzniku syndromu vyhoření intenzivní kontakt profesionálů s klienty nebo pacienty dnes se spíše spatřují příčiny ve zvyšujících se požadavcích na pracovní výkon, dále s menšími možnostmi odpočinku a vysazení a s vážnými následky při chybování (Čeledová, Ptáček, Čevela, Žukov, Kuželová, 2010 [online]).

Pro vznik syndromu vyhoření bylo tedy shledáno více příčin, které se dají obecně rozlišit na vnitřní faktory, jimiž jsou povahové vlastnosti a vnějšími faktory, které udává prostředí. Syndrom vyhoření je vždy podmíněn působením obou těchto skupin. U některých jedinců může převažovat působení povahových vlastností, tyto osoby nazýváme workoholiky. Tito lidé si syndrom vyhoření přivodí do značné míry sami svým aktivním přičiněním. Vyhoření v této závislosti nazývá Burisch vyhořením v užším smyslu nebo aktivním vyhořením. Při působení prostředí na jedince se hovoří o opotřebením (wearout). Toto vyčerpání se nazývá pasivním vyhořením (Burisch, in Stock, 2010).

Dalším dělením příčin vzniku syndromu vyhoření je dělení na příčiny individuální, jež se týkají charakteru osobnosti pedagoga a dále příčiny institucionální a společenské (Hennig, Keller, 1996). Mezi individuální psychické příčiny je řazen re-aktivní postoj jedince, který je náchylnější ke stresu. Další příčinou je negativní myšlení a ztráta smyslu v každodenní práci, která souvisí s cynismem, odosobněním, vymizením sebereflexe a stavem odcizení. Mezi další příčiny zde můžeme zařadit osobnost typu A, nedostatek strategií ke zvládnutí stresu a nahromadění životních stresorů (Hennig, Keller, 1996). Vedle individuálních psychických příčin existují i individuální fyzické příčiny. Tyto lze méně snadno ovlivnit. Hennig a Keller (1996) uvádějí mezi individuálními fyzickými příčinami nedostatek odolnosti vůči stresu a nezdravý způsob života. Méně odolný ke stresu je člověk, tzv. sympatikotonik, u kterého se projevují přehnané reakce sympatického nervového systému, nebo jehož sympatický nervový systém je trvale ve stavu pohotovosti. Tito lidé reagují na stresové reakce prudčeji a tím se mohou dostat

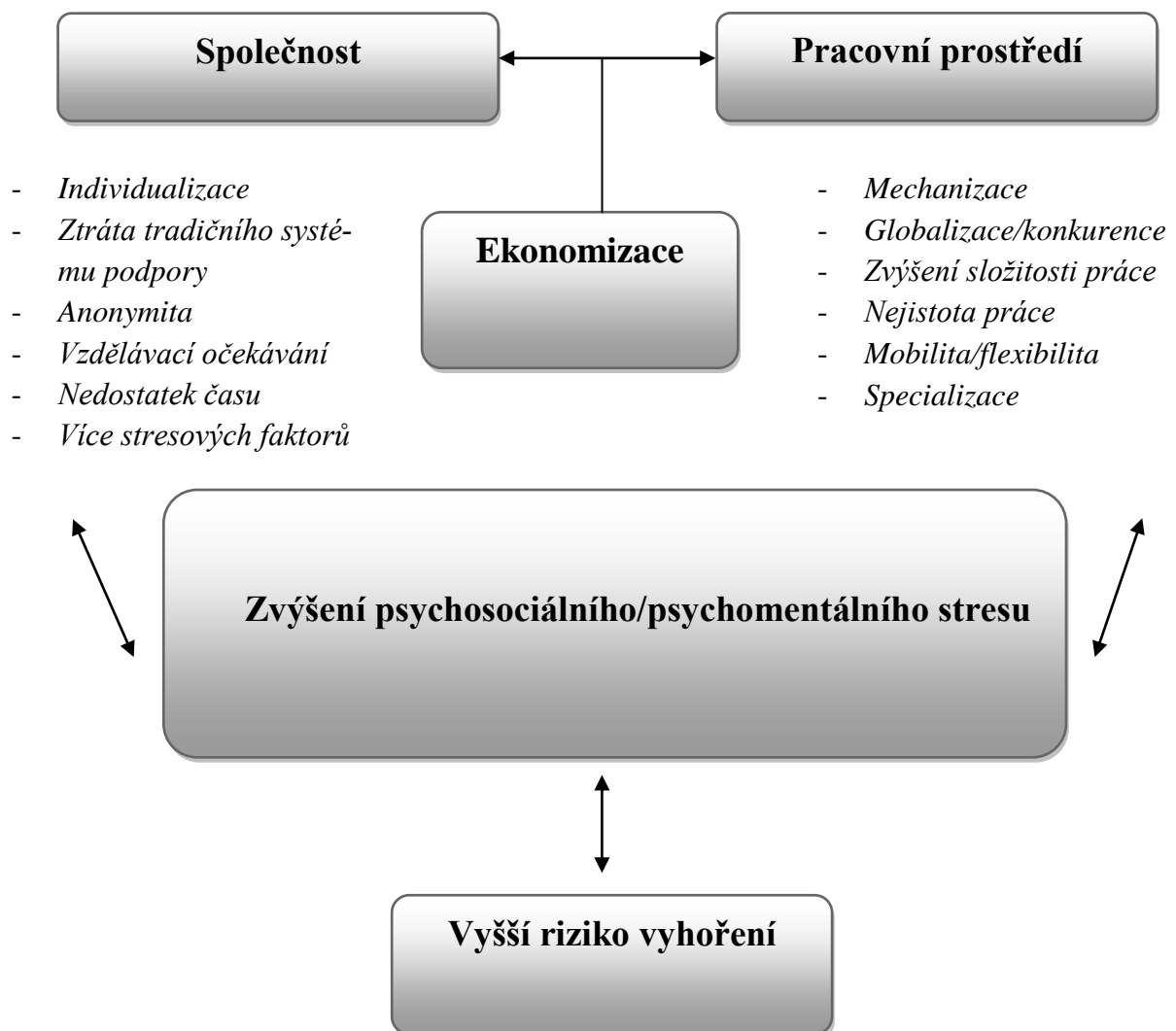
do trvalého vnitřního stresu. Naproti tomu tzv. vagotonik vydrží silnější zátěž díky své nižší vzrušivosti (Hennig, Keller, 1996). Mezi institucionální příčiny lze zařadit nedostatečné pracovní prostory, špatné osvětlení, vysokou hladinu hluku a špatné vnitřní klima a další příčiny. Poslední skupinou příčin, zmíněnou autory Hennigem a Kellerem jsou příčiny společenské, spatřované ve změnách spojených s vývojem rodiny a v neposlední řadě také se špatným hodnocením učitelského povolání (Hennig, Keller, 1996).

Stock (2010) dělí rizikové faktory na rizikové faktory v zaměstnání a rizikové faktory osobnostní (Stock, 2010). Autor uvádí, že „nejčastější příčiny vzniku syndromu vyhoření pocházejí z pracovní oblasti“ (Stock, 2010, s. 31). Mezi faktory týkající se této oblasti patří zvýšená pracovní zátěž, trvalé působení rušivých vlivů, nedostatek samostatnosti a neustálá kontrola, bezohlednost kolegů a nespravedlnost nadřízených, nesoulad mezi hodnotovým systémem pracovníka a firmy. Mezi rizikové osobnostní faktory řadí typ (vzorec) chování, poháněcí mechanismy a nízkou odolnost (Stock, 2010). V rámci pracovní sféry mohou být dále faktory vzniku syndromu vyhoření nejasnost profesionální role, nesplnitelnost a neslučitelnost pracovních úkolů, neadekvátní ohodnocení, neustálá kritika a absence ocenění (Martínek, 2009).

Autoři Weber a Jaekel-Reinhard ve svém článku popisují profesní psycho-mentální/psycho-sociální stresové faktory, kdy považují vyhoření za interakci mezi společnostmi a pracovním prostředím tato interakce je popsána v následujícím obrázku (Obr. 7) (Weber, Jaekel-Reinhard, 2000 [online]).



**Obrázek 7 Faktory vyhoření: Interakce mezi společnostmi a pracovním prostředím**  
(přeloženo z Weber, Jaekel-Reinhard, 2000, s. 513 [online])



Autoři tímto grafem naznačují, že syndrom vyhoření je způsoben změnou ve společnosti a zejména neschopností, nebo nemožností jedince se přizpůsobit novým, náročným požadavkům, které jsou na něj kladeny v každodenním životě v rámci povolání.

### **Příznaky**

Syndrom vyhoření, jak už z názvu můžeme odhadnout, se neprojevuje jedním příznakem, ale celým souborem různých příznaků, které můžeme rozdělit do dvou skupin. Jedná se o subjektivní a objektivní příznaky (Jankovský, 2003; Křivohlavý, 2001). Mezi subjektivní příznaky patří podle Křivohlavého „mimořádně velká únava, snížené sebecenění a sebehodnocení (self-esteem)“ (Křivohlavý, 2001, s. 114), které vychází z jedincova vnímání snížení jeho profesionálních kompetencí a dovedností. Dále sem patří

problémy koncentrace, iritability, negativismu a další příznaky typické pro stres, které nemají původ v organickém onemocnění. Objektivním příznakem je snížení celkové výkonnosti jedince, které trvá týdny až měsíce (Křivohlavý, 2001; Křivohlavý, 1998). Tyto příznaky se prezentují na venek „zpravidla u tzv. angažovaných „pomahačů“ ztrátou elánu, radosti ze života a především energie a nadšení potřebných při výkonu profese.“ (Jankovský, 2003, s. 158). Postupem času dojde k stagnaci až k rezignaci na dřívější chování. „Člověk je frustrován, reaguje předrážděností, nedůvěřivostí, depresivitou, apatií, cynismem a celkovým vyčerpáním. (Jankovský, 2003, s. 158)“ Syndrom vyhoření se projevuje fyzickým, emocionálním a mentálním vyčerpáním v důsledku chronické zátěže, která je spojena s dlouhodobým nasazením pro druhé lidi. (Jankovský, J. 2003)

Autoři Hennig a Keller popisují příznaky syndromu vyhoření v rámci duševní, citové, tělesné sociální roviny, typické pro učitelské povolání. V rámci duševní roviny se příznaky projevují v nesprávném obrazu vlastních schopností, negativním postoji k žákům i rodičům a také v negativním hodnocení působení školy, ztrátou zájmu o profesní témata a další vzdělávání, únikem do fantazie a potížením se soustředěním pozornosti. Projevy typickými pro citovou rovinu jsou sklíčenost a pocity bezmoci, sebelítost, popudlivost, nervozita a pocity nedostatku uznání. Příznaky u tělesné roviny jsou rychlá unavitelnost, zvýšená náchylnost k nemocem, vegetativní obtíže v rámci kardiovaskulárního, respiračního a zažívacího systému, bolesti hlavy, svalové napětí, poruchy spánku a vysoký krevní tlak. V poslední, sociální rovině se syndrom vyhoření projevuje úbytkem výchovné angažovanosti a úbytkem snahy pomáhat problémovým žákům, omezením kontaktů s rodiči, žáky i kolegy, přibýváním konfliktů v oblasti soukromí a nedostatečnou přípravou na vyučování (Hennig, Keller, 1996).

Mezi syndromem vyhoření ohrožené povolání patří zdravotnické profese (např. lékaři, ošetřovatelky, psychologové, atd.), pomáhající profese (např. sociální pracovníci, atd.) a také další profese, kdy pracovníci přicházejí do většího kontaktu s lidmi (např. pedagogové, policisté, atd.) (Čeledová, Ptáček, Čevela, Žukov, Kuželová, 2010 [online]). Weber a Jaekel-Reinhard udávají, že na rozdíl od dřívějších pozorování v rámci epidemiologie vyhoření, bylo zjištěno, že syndrom není spojen s určitým pracovištěm, okolností, pohlavím nebo věkem. Výskyt syndromu vyhoření byl popsán v různých profesích, například u sociálních pracovníků, u poradců, učitelů, zdravotních sester, laboratorních pracovníků, logopedů, ergoterapeutů, lékařů a zubních lékařů, policie

a vězeňské služby, u letušek a manažerů a dokonce i u žen v domácnosti, studentů a nezaměstnaných (Weber, Jaekel-Reinhard, 2000 [online]).

Podle Čeledové a kol., je syndrom vyhoření skryt pod řadou jiných diagnóz, v rámci Meziúrodní klasifikace nemocí (MKN), nejčastěji jako Neurotické, stresové a somatoformní poruchy (F40-F48) z nichž nejčastěji se jedná o součást Reakce na těžký stres a poruchy přizpůsobení (F43) (Čeledová, Ptáček, Čevela, Žukov, Kuželová, 2010 [online]), ale Weber a Jaekel-Reinhard uvádějí, že je termín vyhasnutí (vyhoření) popsán v MKN pod položkou Z73.0, jako stav celkového vyčerpání. (Weber, Jaekel-Reinhard, 2000 [online]).

### **3.3 Diagnostika a prevence syndromu vyhoření**

*„Umění odpočinku je součástí umění práce.“*

*(John Steinbeck)*

Pro diagnostiku syndromu vyhoření je důležitá interdisciplinární spolupráce lékařů, psychologů a dalších specialistů. Při diagnostice lékař zjišťuje pacientovu anamnézu. Zejména dřívější a současná onemocnění, dále sociální a pracovní anamnézu, ve které společně identifikují potenciaální stresové faktory a možné sociální důsledky. Lékař také zjišťuje spotřebu alkoholu, cigaret a popřípadě i drog a léků. Důležité je zjištění příznaků typických pro syndrom vyhoření jejich průběh a časové souvislosti. Lékař provede obecné fyzické vyšetření, popíše psychosomatický/psychiatrický stav klienta. Dále se provádějí speciální laboratorní testy – „biomonitoring stresu“, testy činnosti hypotalamo -hypofýzo - nadledvinového řídicího systému. V neposlední řadě se provádějí psychometrické testy (Weber, Jaekel-Reinhard, 2000 [online]). V rámci psychometrických testů se nejčastěji se jedná o dotazníky, které jsou různě zaměřené. Jedna skupina dotazníků vyšetřuje celkovou problematiku vyhoření, další skupina dotazníků se zaměřuje na tři nejvíce ovlivněné oblasti vyhoření, kterými je fyzické, emocionální a psychické vyčerpání. Do této skupiny dotazníků patří například dnes populární dotazník BM od Pinesové a Aronsona. (Křivohlavý, 2001) Dotazník the Burnout Measure (BM) obsahuje 21 položek, které jsou hodnoceny na sedmibodové škále. Položky jsou seskupeny do tří podskupin,

kde se hodnotí fyzické vyčerpání, duševní vyčerpání a emocionální vyčerpání. Na rozdíl od MBI dotazníku nemají položky explicitní sdružení s prací a jsou uvedeny v náhodném pořadí (Kumar, 2007 [online]). Poslední skupina dotazníků hodnotí tři relativně samostatné faktory, kterými jsou emocionální vyčerpání, depersonalizace a snížený pracovní výkon. Do této skupiny dotazníků patří dnes velice užívaný dotazník MBI od Maslachové a Jacksona, který do češtiny převedla Šolcová (Křivohlavý, 2001). Původní dotazník MBI byl sestaven ve druhé polovině 70. let 20. století na základě terénního výzkumu v oblasti zdravotní péče a sociálních služeb. Tento dotazník je dnes známá pod zkratkou MBI- HSS. Druhá verze dotazníku byla sestavena pro oblast vzdělávacího prostředí a je známá pod zkratkou MBI- ES. Třetí všeobecná verze (MBI- GS) byla vyvinuta vzhledem k rostoucímu zájmu o syndrom vyhoření a je koncipována pro povolání, která nejsou tak jasně orientována na práci s lidmi (Maslach, Leiter, Schaufeli, 2008 [online]). Dotazník the Maslach Burnout Inventory (MBI) udává skóre na třech podškálách nebo dimenzích, jimiž je depersonalizace, emoční vyčerpání a nedostatek osobního úspěchu. Dotazník obsahuje 22 prohlášení, na které má vyšetřovaný jedinec odpovědět hodnotou na bodové škále od 0 do 6 bodů. Čím mají respondenti vyšší skóre u depersonalizace a v emočním vyčerpání, tím je vyšší jejich úroveň vyhoření, zatímco nedostatek osobního úspěchu se měří v opačném směru. Tento dotazník byl shledán spolehlivým, platným a jednoduchým pro administraci (Kumar, 2007 [online]).

Weber a Jaekel-Reinhard udávají, že není jasný rozdíl mezi léčbou a prevencí. **Léčba** syndromu vyhoření spočívá v několika krocích. Prvním krokem je farmakologická léčba. Podle přítomných příznaků mohou být předepsána antidepresiva, betablokátory nebo jiné léky. Dále se v rámci psychoterapie využívají relaxační techniky, techniky ke zlepšení sebeúcty, koncepce pro práci se stresem. Třetím krokem je reorganizace pracovního prostředí. Do tohoto kroku spadá organizace práce a pracovní struktury a základy time managementu. Pokud nestačí reorganizace pracovního prostředí, je nutná jeho změna v kombinaci s rehabilitací a rekvalifikací (Weber, Jaekel-Reinhard, 2000 [online]).

**Prevenci** lze rozčlenit podle WHO na primární, sekundární a terciální opatření. Primární preventivní opatření spočívá v zabránění nebo odstranění faktorů, které způsobují nemoc. Sekundárním opatřením je včasné rozpoznání a řešení nemoci. Terciální prevence je založena na vyrovnání se s důsledky nemoci, na rehabilitaci a profylaxi. Psychologové se zaměřují na primární prevenci, která spočívá ve využití opatření na zlepšení chování jedinců. Mezi tato opatření patří zlepšení zvládnání stresu, učení se relaxačním technikám,

přenesení odpovědnosti (naučit se říkat ne). Dále sem můžeme zařadit věnování se volnočasovým aktivitám a koníčkům, snaha o udržování stabilních partnerských a sociálních vztahů a profylaxe frustrace ve vztahu k snížení falešných očekávání. Někteří autoři považují také náboženství a spiritualitu jako potencionální prevenci. V dnešní době se mluví o preventivních strategiích, které kombinují jak primární, tak i sekundární prevenci. Strategie mohou být členěny na opatření, kde je kladen důraz na organizaci práce a řízení a činnosti, které se zaměřují především na jedince nebo skupinu osob. Preventivní přístupy mohou být tedy také zaměřeny na modifikaci pracovního prostředí (prevence okolností) a na zlepšení individuálních schopností práce se stresem (preventivní techniky zaměřené na chování). Mezi opatření týkající se pracovního prostředí jsou zaměřena na vytváření nebo zachování zdravého pracovního prostředí. Do této skupiny opatření můžeme zařadit například time management nebo na komunikaci zaměřený styl vedení. Další užívaná činnost by měla být založena na uznání výkonu pracovníka, příkladem může být pochvala, uznání nebo finanční odměna. Poslední strategií, patřící do opatření týkajících se pracovního prostředí je vzdělávání vedoucích pracovníků v rámci jejich klíčové role v oblasti prevence syndromu vyhoření. Mezi opatření zaměřené na osobu jsou využívány strategie zaměřené na provádění zkoušek vhodnosti před zácvikem do zaměstnání, specifické programy doprovázející práci osob, které patří do rizikových skupin pro vznik syndromu vyhoření, jako Balintovské skupiny. A pravidelný monitoring stavu jedince jak po fyzické stránce, tak i po stránce psychické.(Weber, Jaekel-Reinhard, 2000 [online]). V rámci prevence syndromu vyhoření je podstatné zahrnutí zdraví a kondice do nejdůležitějších životních hodnot, analýza a aktivní změna své situace (okolností, potřeb, cílů, schopností, stereotypů, nerealistických představ a očekávání). Je nutné pěstování dobrých mezilidských vztahů, vzdělávání a osobnostní rozvoj (Vymětal, 2009).

### ***Shrnutí kapitoly***

*Poslední kapitola teoretické části práce je zaměřena na problematiku syndromu vyhoření. Na začátku kapitoly je popsána definice syndromu vyhoření. Dále se zabývám různými cykly průběhu syndromu vyhoření. Následuje podkapitola, která shrnuje příčiny a příznaky tohoto syndromu podle různých autorů. V závěru kapitoly shrnuji diagnostiku a prevenci vzniku onemocnění.*

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 Výzkumná část

Termín **výzkum** je definován v Psychologickém slovníku jako „*přesná a systematická činnost vedoucí k odhalení nového poznání, případně problému*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 686). Jedná se o pečlivě plánovaný proces, při kterém se vytvářejí nové poznatky pro rozvoj daného oboru (Hendl, 2005).

Vzhledem k tomu, že se syndrom vyhoření objevuje velice často u pedagogů všech typů a stupňů škol (Křivohlavý, 1998), rozhodla jsem se zaměřit svůj výzkum do této profesní sféry a zjistit situaci na vybraných školách.

### 4.1 Metodologie

„*Metodologie je nauka o metodách vědeckého bádání, spočívající na určitých vědeckých principech*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 317). Věnuje se systematizaci, posuzování a navrhování strategií a metod výzkumu (Hendl, 2005)

#### Výzkumná strategie

V rámci své diplomové práce jsem využila kvantitativní výzkumnou strategii, jejíž filozofickým základem je pozitivismus, který je založen na faktu, že existuje pouze jedna realita, jež se dá poznat a měřit. (Chráška, 2007; Švarcová, 2007). Mezi hlavní charakteristiky kvantitativní výzkumné strategie patří „*numerické měření specifických aspektů sledovaného jevu.*“ (Skutil, 2011, s. 59) „*Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování.*“ (Hendl, 2005, s. 46) Cílem kvantitativního výzkumu je zobecnění a vysvětlení zkoumaného jevu, získání důkazů k ověření teorie (Skutil, 2011). Každá výzkumná strategie má své výhody a nevýhody. Pro kvantitativní výzkum je shrnul například Hendl (2005). Mezi kladné stránky patří testování a valorizace teorií, možnost zobecnění na populaci, možnost konstrukce situace výzkumníkem, a tím eliminace rušivých proměnných proto, aby byl prokázán vztah příčiny a účinku. Další výhodou je relativně rychlý a přímočarý sběr dat a poskytnutí přesných numerických dat, které se dají relativně rychle analyzovat. Výsledky výzkumu jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi a poslední uvedenou výhodou je, že je tato výzkumná strategie užitečná při zkoumání velkého výzkumného vzorku. Dále jsou uvedeny i negativa této výzkumné metody, která spočívají v tom, že kategorie a teorie, které využil výzkumník, nemusejí

odpovídat místním specifickým, může být opomenut důležitý úkaz, protože se výzkum zaměřuje na testování určité teorie a získaná informace může být obecná a abstraktní pro místní podmínky. Poslední nevýhodou je omezení sbírání dat redukcí (Hendl, 2005).

### **Metoda sběru dat**

Metoda sběru dat je cestou k získávání informací důležitých pro daný výzkum, které mají objasnit danou problematiku. V diplomové práci bylo využito ke sběru dat dotazníkového šetření, které patří mezi nejčastěji používanou metodu sběru dat vůbec (Skutil, 2011). Gavora (2000) uvádí, že je dotazník „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. (Gavora in Chráska, 2007, s. 163) Výhodou dotazníkového šetření je získání informací od poměrně velkého výzkumného vzorku v krátkém čase, s poměrně malými náklady. Další výhodou je relativně jistá anonymita. Za nevýhodu je považována často malá návratnost dotazníků a neochota dotazovaných vyplnit všechny položky (Disman, 2002). Pro účely diplomové práce byl použit dotazník z knihy Henniga a Kellera Antistresový program pro učitele, který zjišťuje, do jaké míry jsou zasaheny centrální psychofyzické funkce (kognitivní, emocionální, tělesné a sociální) stresem a jaká je celková náchylnost jedince ke stresu a syndromu vyhoření. Dotazník se skládá z 24 otázek, na které respondent odpovídá zatržením bodové hodnoty na škále 4 body = vždy a 0 bodů = nikdy (Hennig, Keller, 1996). Otázky jsou rozdělené do čtyř skupin právě v rámci již uvedených rovin. Podle klíče můžeme zjistit individuální stresový profil pro každou rovinu. Maximální hodnota jedné roviny může dosáhnout 24 bodů a minimální hodnota je 0 bodů. Celková míra náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření se získá součtem hodnot všech čtyř rovin. Maximální hodnota v rámci celkové míry náchylnosti může dosáhnout 96 bodů a minimální hodnota je 0 bodů. Využitý dotazník a klíč k vyhodnocení přikládám v příloze číslo 2. Zjištěné hodnoty budou porovnávány ve vztahu k pohlaví pedagogů, věku, délce praxe a typu školy, na které vyučují. Na závěr bude vyhodnoceno pořadí rovin podle toho, jak se umístily v jednotlivých kategoriích.

### **Hypotézy a cíle výzkumu**

Cílem výzkumného šetření je zjistit, na jaké úrovni profesního vyhasínání jsou učitelé různého pohlaví, na různých typech škol, v různých věkových kategoriích a s různou délkou praxe.



## **Hypotézy**

**Hypotéza** je „tvrzení o předpokládaném či pravděpodobném zjištění (výsledku, poznatku), k němuž se má ve zkoumané oblasti dospět.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 77). Hypotézu můžeme charakterizovat třemi základními vlastnostmi. První charakteristikou je, že je hypotéza tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou. Toto tvrzení musí být v závěru výzkumu prokázáno, nebo vyvráceno. Druhou vlastností je fakt, že hypotéza vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými. Poslední charakteristika hypotézy je její empirická ověřitelnost (Švarcová, 2007).

V diplomové práci jsem si stanovila tyto hypotézy:

*H1 Předpokládám, že dotazované ženy jsou více náchylné ke stresu než dotazovaní muži.*

Již Herbert Freudenberger zastával názor, že vyhoření hrozí obzvláště ženám. Tento fakt je vysvětlován silnou emocionální angažovaností žen než mužů, která může vést k většímu emočnímu vyčerpání (Poschkamp, 2013).

*H2 Předpokládám, že nejnižších hodnot v rámci typologie škol bude zjištěno u učitelů na ZUŠ a nejvyšších hodnot bude zjištěno u pedagogů základní školy.*

Křivohlavý (2012) udává, že se se syndromem vyhoření ve vysoké míře setkáme u učitelů/učitelek na základních a středních školách. Jedná se často o učitelky, které měly výborné studijní výsledky, nastupují do zaměstnání s cílem pomoci žákům, ale zde se setkávají s realitou, kterou je nezájem žáků o učivo a také často nekázeň (Křivohlavý, 2012)

*H3 Předpokládám, že nejhorší hodnoty budou zjištěny v rovině tělesné a nejlepší hodnoty v rovině sociální.*

*H4 Předpokládám, že v rámci celkové náchylnosti ke stresu bude alespoň 5 učitelů ve skupině III. s vysokým rizikem ke vzniku syndromu vyhoření*

## 4.2 Realizace výzkumu

V rámci výzkumného šetření bylo rozdáno 120 dotazníků do pěti typů škol v okolí mého bydliště (ve Zlínském a Olomouckém kraji). Z rozdaných 120 dotazníků se vrátilo 96, které bylo možné využít pro výzkum, což je 80%.

### Výzkumný vzorek

Z tabulky (Tab. 1) lze vyčíst, že se výzkumu zúčastnilo celkem 96 osob, z toho 77 (80,21%) dotazovaných bylo ženského pohlaví a 19 (19,79%) mužského pohlaví

*Tabulka 1 Počet respondentů*

celkem	žen	mužů
96	77	19

Tabulka (Tab. 2) ukazuje věkové rozvrstvení respondentů, kteří se zúčastnili výzkumu. Nejvíce respondentů bylo v kategorii od 41 let do 50 let, celkem 35 osob. Nejméně respondentů (2 osoby) bylo ve věku 61 a více let.

*Tabulka 2 Věkové rozvrstvení respondentů*

věk	počet celkem	%	žen	%	mužů	%
22-30	10	9,6	8	7,68	2	1,92
31-40	19	18,24	17	16,32	2	1,92
41-50	35	33,6	27	25,92	8	7,68
51-60	30	28,8	23	22,08	7	6,72
61 a více	2	1,92	2	1,92	0	0

Dále měli respondenti zakroužkovat v hlavičce dotazníku délku praxe, protože ne vždy odpovídá věk vykonané praxi. Nejvíce osob (36 osob) označilo délku své praxe 21 až 30 let na dalším místě byla délka praxe 31 a více let (24 osob). Z toho lze usoudit, že více než polovina dotazovaných bylo zkušeným pedagogem.

**Tabulka 3 Délka praxe respondentů**

praxe	počet celkem	%	žen	%	mužů	%
<b>0-5</b>	10	9,6	9	8,64	1	0,96
<b>6 až 10</b>	9	8,64	8	7,68	1	0,96
<b>11 až 20</b>	17	16,32	14	13,44	3	2,88
<b>21 – 30</b>	36	34,56	28	26,88	8	7,68
<b>31 a více</b>	24	23,04	18	17,28	6	5,76

Tabulka (Tab. 4) popisuje skladbu typů škol. Jak již bylo uvedeno, dotazník byl rozdělán na pět typů škol, avšak jeden pedagog zahrhl, kromě výuky na druhém stupni základní školy i výuku na střední odborné škole, proto je ve výzkumu považován za dvě osoby. Nejvíce dotazníků bylo získáno od pedagogů na prvním stupni základní školy.

**Tabulka 4 Rozvrstvení respondentů podle typů škol**

typ školy	počet celkem	%	žen	%	mužů	%
<b>ZŠ I. stupeň</b>	27	25,92	24	23,04	3	2,88
<b>ZŠ II. stupeň</b>	23	22,08	19	18,24	4	3,84
<b>ZUŠ</b>	10	9,6	5	4,8	5	4,8
<b>ZŠ spec. + prakt.</b>	13	12,48	12	11,52	1	0,96
<b>Gymnázium</b>	22	21,12	17	16,32	5	4,8
<b>SOŠ</b>	1	0,96	0	0	1	0,96

### 4.3 Interpretace dat

Získaná data byla zpracována v programu MS Office Excel a v podobě tabulek a grafů byla vložena do předložené práce. Získaná data jsou vyhodnocována z těchto hledisek:

- 1) Zhodnocení výsledků pro vytýčené kategorie (pohlaví, věk, délka praxe, typ školy).
- 2) Zhodnocení na základě pořadí rovin ve všech kategoriích.
- 3) Zhodnocení dle stanoveného vyhodnocování dotazníku, pro každou rovinu zvlášť a také pro všechny roviny dohromady.

### 4.3.1 Zhodnocení výsledků pro vytýčené kategorie

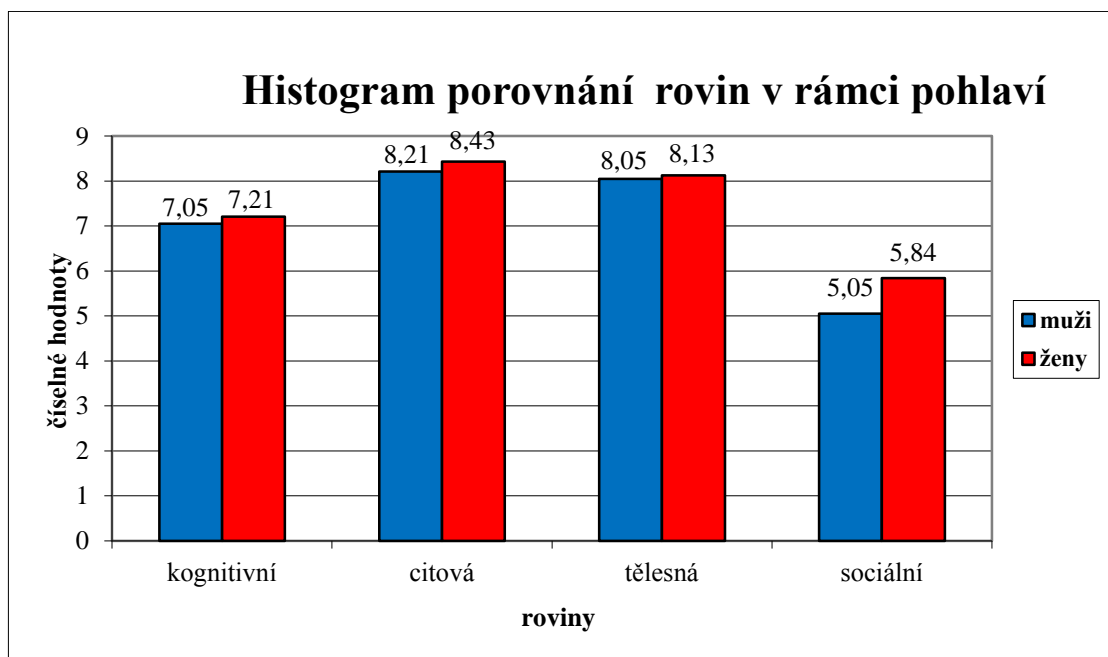
#### Výsledky podle pohlaví

Jak již bylo uvedeno ve výzkumném vzorku, výzkumu se zúčastnilo 77 žen a 19 mužů. Pro zjištění rozdílů byla vypočítána průměrná hodnota a ta se dále porovnávala v rámci pohlaví a v rámci jednotlivých rovin. Při porovnání úrovně náchylnosti k vyhoření v jednotlivých rovinách (kognitivní rovina, citová rovina, tělesná rovina, sociální rovina) se neprojevíly velké odchylky v rámci pohlaví, byly pouze v řádech setin. U mužského pohlaví jsou všechny průměrné hodnoty nižší než u žen. U obou pohlaví je největší náchylnost k vyhoření v citové rovině. Nejvyšší hodnoty jsou vyznačené červenou barvou a nejméně v rovině sociální, kde jsou hodnoty vyznačené zelenou barvou. Zjištěné hodnoty jsou uvedeny v tabulce (Tab. 5) Výsledky jednotlivých rovin pro kategorii pohlaví a následně v grafu (Graf 1).

*Tabulka 5 Výsledky jednotlivých rovin pro kategorii pohlaví*

	kognitivní r.	Průměr	citová r.	průměr	tělesná r.	průměr	sociální r.	průměr
<b>muži</b>	134	7,05	156	8,21	153	8,05	96	5,05
<b>ženy</b>	555	7,21	649	8,43	626	8,13	450	5,84

*Graf 1 Porovnání rovin v rámci pohlaví*



V grafu (Graf 1) lze vyčíst zmíněné výsledky. Nejvyšší hodnoty byly zjištěny v citové a tělesné rovině u obou pohlaví. Nejnižších hodnot bylo dosaženo v rovině sociální.

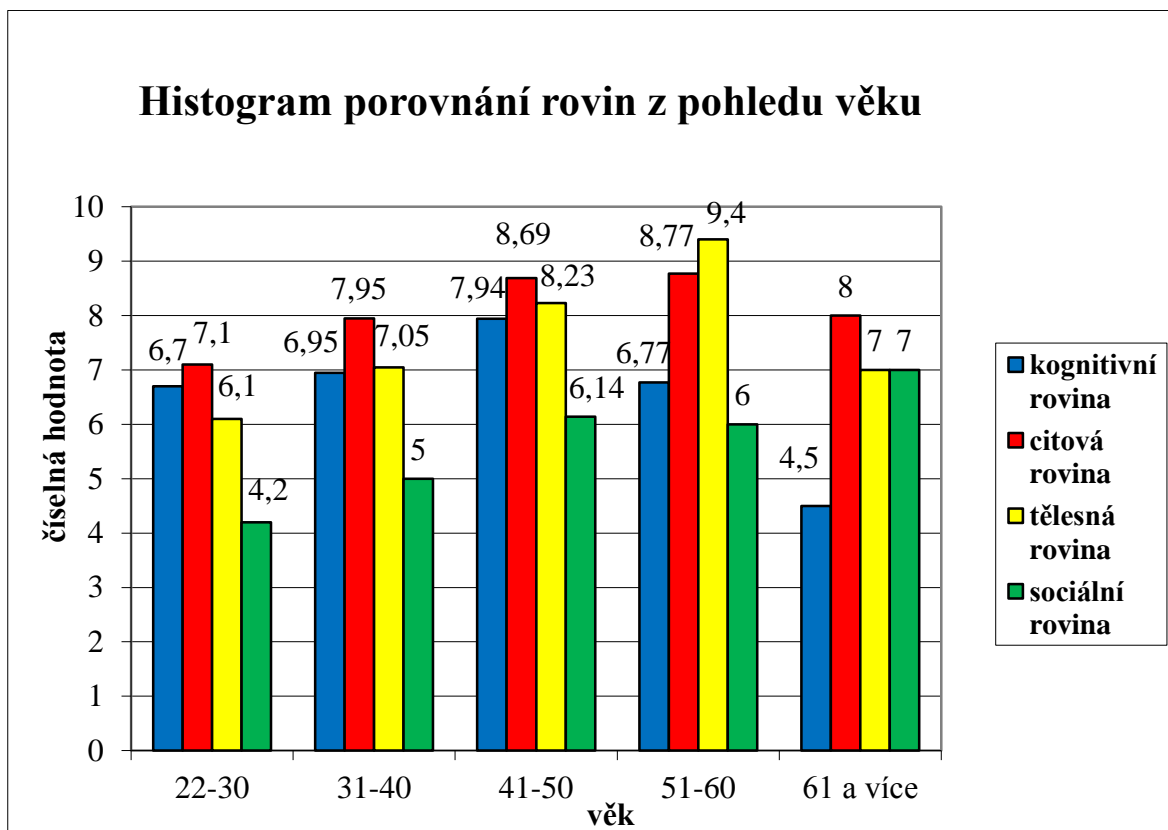
### Výsledky podle věku

Další zkoumanou kategorií byl věk ve vztahu k náchylnosti k vyhoření v uvedených rovinách. Nejnižších hodnot ve třech rovinách bylo dosaženo ve věkové kategorii od 22 let do 30 let věku pedagogů. Jednalo se o roviny citovou, tělesnou a sociální. Nejnižší průměrná hodnota u kognitivní roviny byla u věku 61 let a více. Tato hodnota mohla vzniknout malým počtem respondentů. Nejvyšší hodnoty u všech rovin jsou v tabulce (Tab. 6) zvýrazněné zelenou barvou. Nejvyšší průměrná hodnota u kognitivní roviny byla zjištěna ve věkovém rozmezí 41 až 50 let a to 7,94 bodů. Nejvyšší průměrné hodnoty v citové (8,77 bodů) a tělesné (9,4) rovině byly zjištěny ve věkové kategorii 51 až 60 let. Nejvyšší hodnota v sociální rovině, 7 bodů, byla zjištěna u věkové skupiny 61 a více let. Tento výsledek však může být ovlivněn malým počtem respondentů v této věkové skupině. Nejlepší bodový výsledek vyšel tedy u sociální roviny pro věkovou kategorii 22 až 30 let a nejhorší bodový výsledek tedy vyšel u tělesné roviny u věkové skupiny 51 až 60 let a můžeme jej považovat za nejvíce rizikovou oblast.

*Tabulka 6 Výsledky jednotlivých rovin pro kategorii věk*

věk	počet resp.	kognitivní r.	průměr	citová r.	průměr	tělesná r.	průměr	sociální r.	průměr
22-30	10	67	6,7	71	7,1	61	6,1	42	4,2
31-40	19	132	6,95	151	7,95	134	7,05	95	5
41-50	35	278	7,94	304	8,69	288	8,23	215	6,14
51-60	30	203	6,77	263	8,77	282	9,4	180	6
61 a více	2	9	4,5	16	8	14	7	14	7

Graf 2 Porovnání rovin z hlediska věku



V grafu (Graf 2) jsou znázorněny hodnoty z předchozí tabulky číslo 6. Nejvyšší hodnoty nabývá tělesná rovina ve věkové kategorii 51 až 60 let.

### Výsledky podle délky praxe

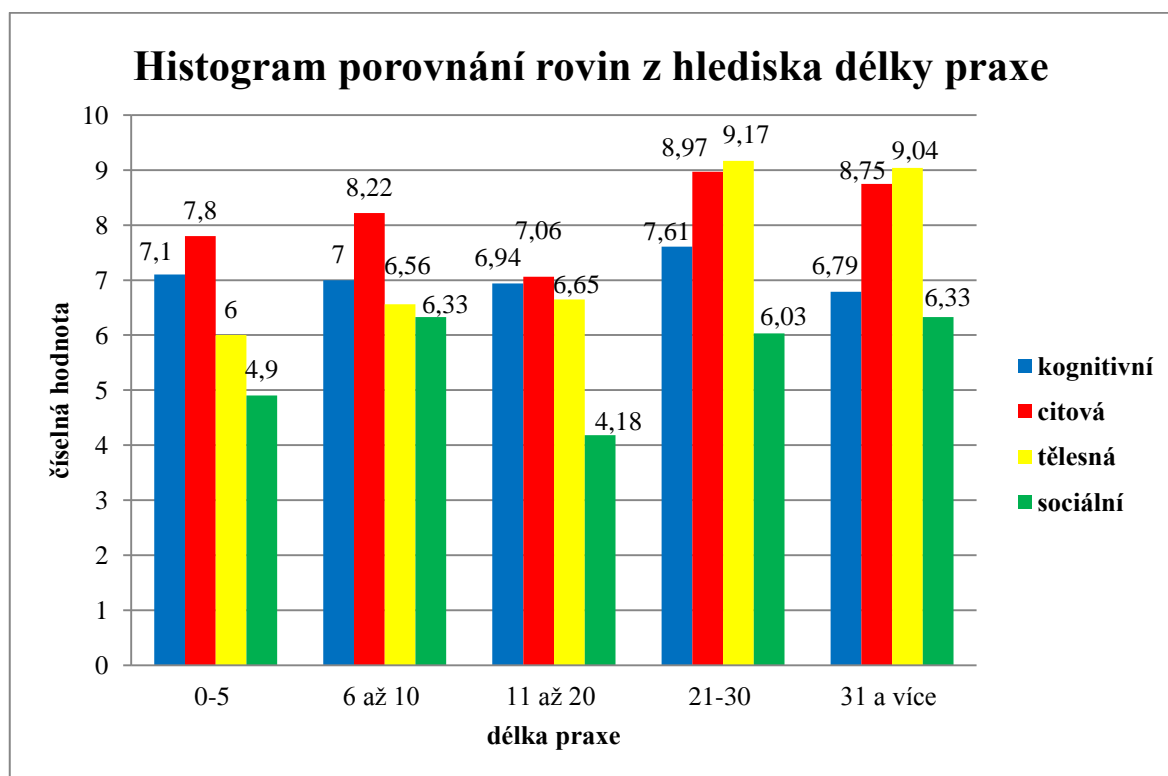
Kategorie praxe byla vyhodnocena z důvodu, že u některých pedagogů neodpovídal dosažený věk odpovídající délce praxe, resp. Všichni pedagogové neučili od doby vystudování. Nejnižších průměrných hodnot bylo dosaženo u kognitivní roviny při praxi 31 a více let. Tento výsledek byl překvapivý. V rovině citové byla nejnižší průměrná hodnota při praxi od 11 do 20 let. Nejnižší hodnoty v rovině tělesné bylo zjištěno při délce praxe 0 až 5 let a u sociální roviny při délce praxe 11 až 20 let. Nejnižší zjištěné hodnoty v jednotlivých oblastech jsou v tabulce (Tab. 7) vyznačeny zelenou barvou. Nejvyšších průměrných hodnot bylo zjištěno v rovině kognitivní, citové a tělesné při délce praxe 21 až 30 let a v rovině sociální byly dva stejné nejhorší výsledky při délce praxe 6 až 10 let a 31 a více let. Nejvyšší zjištěné hodnoty v každé kategorii jsou v tabulce zvýrazněné červenou barvou. Úplně nejvyšší bodové hodnoty bylo dosaženo v tělesné rovině (9,17

bodů) při délce praxe 21 až 30 let a další vysoká hodnota (9,04 bodů) byla zjištěna ve stejné rovině při praxi 31 a více let.

*Tabulka 7 Výsledky jednotlivých rovin pro kategorii praxe*

praxe	počet resp.	kognitivní r.	průměr	citová r.	průměr	tělesná r.	průměr	sociální r.	průměr
0-5	10	71	7,1	78	7,8	60	6	49	4,9
6 až 10	9	63	7	74	8,22	59	6,56	57	6,33
11 až 20	17	118	6,94	120	7,06	113	6,65	71	4,18
21-30	36	274	7,61	323	8,97	330	9,17	217	6,03
31 a více	24	163	6,79	210	8,75	217	9,04	152	6,33

*Graf 3 Porovnání rovin z hlediska délky praxe*



V grafu (Graf 3) jsou znázorněny hodnoty z předchozí tabulky (Tab. 7). Nejvyšší hodnoty (9,17) nabývá tělesná rovina v kategorii délka praxe 21 až 30 let, druhé nejvyšší hodnoty (9,04) nabývá tělesná rovina při délce praxe 31 a více let.

### Výsledky podle typu školy

Tabulka (Tab. 8) předkládá dosažené hodnoty rovin pro kategorii typ školy. Po přepočítání průměrných hodnot bylo dosaženo nejvyšších hodnot u všech rovin pro základní školy prvního stupně. Nejvyšší hodnoty dosáhla u tohoto typu školy rovina tělesná (9,41) a následně rovina citová (9,33). Nejnižších hodnot dosáhla v rovině kognitivní (4,9) a sociální (2,3) základní umělecká škola. Hodnota 2,3 u sociální roviny základní umělecké školy byla vůbec nejnižší získaná hodnota. U roviny citové (7) a tělesné (5) bylo dosaženo nejnižších hodnot u střední odborné školy. Jelikož u střední odborné školy byl dotazován pouze jeden respondent, může být tento výsledek zavádějící.

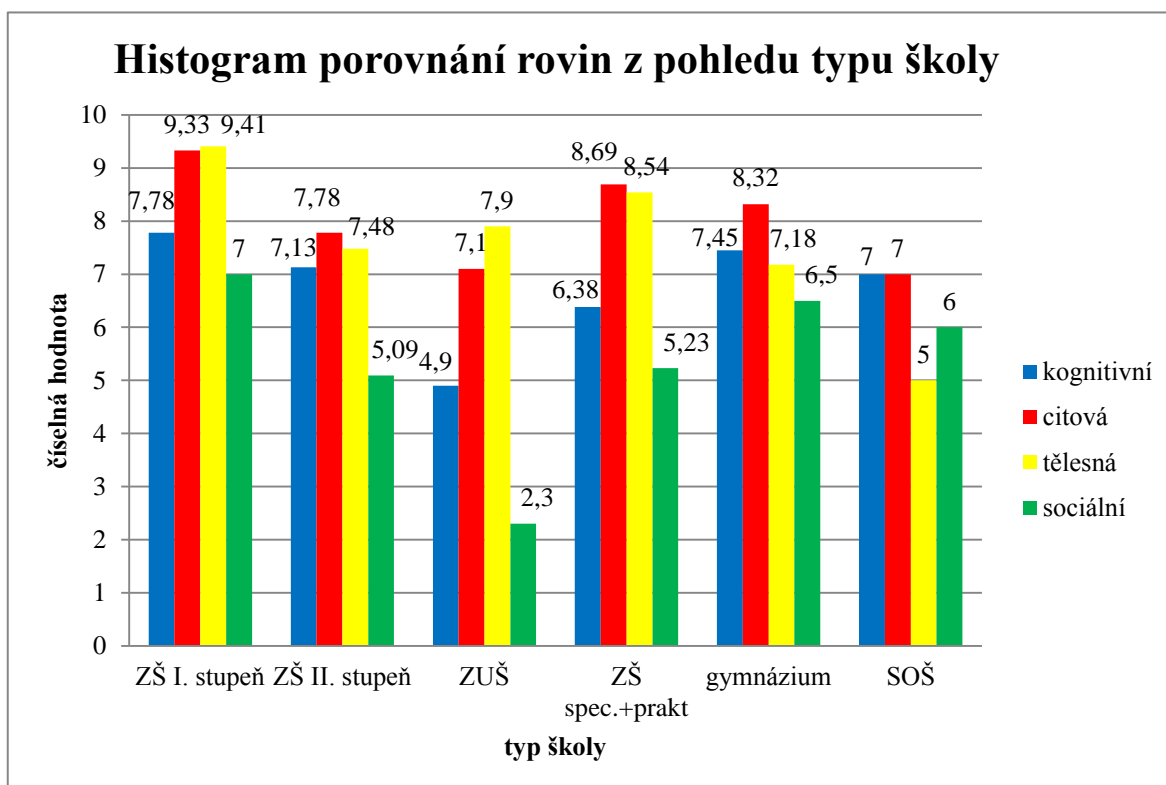
*Tabulka 8 Výsledky jednotlivých rovin pro kategorii typ školy*

typ školy	počet resp.	kognitivní r.	průměr	citová r.	průměr	tělesná r.	průměr	sociální r.	průměr
ZŠ I. stupeň	27	210	7,78	252	9,33	254	9,41	189	7
ZŠ II. stupeň	23	164	7,13	179	7,78	172	7,48	117	5,09
ZUŠ	10	49	4,9	71	7,1	79	7,9	23	2,3
ZŠ spec.+ prakt.	13	83	6,38	113	8,69	111	8,54	68	5,23
gymnázium	22	164	7,45	183	8,32	158	7,18	143	6,5
SOŠ	1	7	7	7	7	5	5	6	6

Pro lepší grafické znázornění jsou tyto hodnoty zobrazeny v následujícím grafu (Graf 4).



Graf 4 Porovnání rovin z pohledu typu školy



#### 4.3.2 Zhodnocení na základě pořadí rovin ve všech kategoriích

Celkové vyhodnocení rovin na základě pořadí, probíhalo nejprve podle všech vytýčených kategorií (pohlaví, věk, délka praxe a typ školy). Jednotlivé roviny získaly bodové ohodnocení na stupnici – 1 bod (nejhorší výsledek), 4 body (nejlepší výsledek).

V rámci porovnávání rovin u **kategorie pohlaví**, získaly roviny u žen i u mužů stejné pořadí. Nejhorší výsledek byl u roviny citové, druhá nejhorší byla rovina tělesná, dále rovina kognitivní a nejlépe byla ohodnocena rovina sociální.

*Tabulka 9 Pořadí rovin pro kategorii pohlaví*

pohlaví	nejhorší	horší	lepší	nejlepší
<i>ženy</i>	citová	tělesná	kognitivní	sociální
<i>muži</i>	citová	tělesná	kognitivní	sociální

Z hlediska **kategorie věku** byly porovnávány roviny u jednotlivých věkových rozmezí. V prvním věkovém rozmezí (22 až 30 let) vyšla jako nejhorší rovina citová, dále

kognitivní, tělesná a nejlépe sociální. Ve druhém věkovém rozmezí (31 až 40 let) byla také nejhorší rovina citová, druhá nejhorší však již rovina tělesná a až třetí byla rovina kognitivní. Tak jako u prvního věkového rozmezí, byla nejlépe hodnocenou rovinou rovina sociální. Ve třetím věkovém rozmezí (41 až 50 let) bylo pořadí rovin stejné, jako u předchozího věkového rozvrstvení. V předposledním věkovém rozvrstvení (51 až 60 let) byla již i změna u nejhorší roviny, kterou zde byla rovina tělesná. Druhou nejhorší rovinou byla rovina citová, dále kognitivní a sociální rovina. V posledním věkovém rozvrstvení (61 a více let) vyšla nejhůře rovina citová, dále tělesná, sociální a kognitivní. Pro přehlednost udávám pořadí rovin v jednotlivých kategoriích i v tabulce (Tab. 10).

*Tabulka 10 Pořadí rovin pro kategorii věk*

věk	nejhorší	horší	lepší	nejlepší
22 - 30	citová	kognitivní	tělesná	sociální
31 - 40	citová	tělesná	kognitivní	sociální
41 - 50	citová	tělesná	kognitivní	sociální
51 - 60	tělesná	citová	kognitivní	sociální
61 a více	citová	tělesná	sociální	kognitivní

Další celkové porovnání rovin bylo provedeno pro **kategorii praxe**. V rámci jednotlivých rozmezí délky praxe dopadlo pořadí rovin v následující posloupnosti: ve skupině rozmezí délky praxe 0 až 5 let byla nejhůře vyhodnocenou rovinou rovina citová, dále kognitivní, tělesná a nejlépe dopadla rovina sociální. Stejné pořadí vyšlo i u rozmezí délky praxe 6 až 10 let a 11 až 20 let. V dalších rozmezích (21 až 30 let a 31 a více let) bylo pořadí rovin následující. Nejhůře ohodnocenou rovinou byla rovina tělesná, dále citová, kognitivní a nejlepší sociální rovina.

*Tabulka 11 pořadí rovin pro kategorii délka praxe*

praxe	nejhorší	horší	lepší	nejlepší
0 až 5	citová	kognitivní	tělesná	sociální
6 až 10	citová	kognitivní	tělesná	sociální
11 až 20	citová	kognitivní	tělesná	sociální
21 až 30	tělesná	citová	kognitivní	sociální
31 a více	tělesná	citová	kognitivní	sociální

Pro **kategorii typ školy** vyšlo pořadí vyhodnocení rovin následovně: pro skupinu ZŠ I. stupeň bylo pořadí rovin v posloupnosti nejhorší rovina tělesná, dále citová, kognitivní a sociální. U skupiny ZŠ II. stupeň byla nejhůře vyhodnocenou rovinou rovina citová, dále tělesná, kognitivní a sociální. Porovnání rovin pro typ školy – ZUŠ bylo stejné jako pořadí rovin u ZŠ I. stupeň a pro skupinu ZŠ speciální + praktická je pořadí stejné jako u ZŠ II. stupeň. Pro gymnázium byla v pořadí od nejhorší roviny rovina citová, kognitivní, tělesná a sociální a pro SOŠ rovina citová, kognitivní, sociální a tělesná. Pro lepší přehlednost je pořadí rovin u každé skupiny vyznačeno v tabulce (Tab. 12).

*Tabulka 12 Pořadí rovin pro kategorii typ školy*

<b>typ školy</b>	<b>nejhorší</b>	<b>horší</b>	<b>lepší</b>	<b>nejlepší</b>
<b>ZŠ I. stupeň</b>	tělesná	citová	kognitivní	sociální
<b>ZŠ II. stupeň</b>	citová	tělesná	kognitivní	sociální
<b>ZUŠ</b>	tělesná	citová	kognitivní	sociální
<b>ZŠ spec.+ prakt.</b>	citová	tělesná	kognitivní	sociální
<b>Gymnázium</b>	citová	kognitivní	tělesná	sociální
<b>SOŠ</b>	citová	kognitivní	sociální	tělesná

Po sečtení všech pořadí u všech kategorií a jednotlivých skupiny v kategoriích, vyšla jako celkově nejhorší rovina citová, dále rovina tělesná, kognitivní a poslední, nejlepší rovina sociální.

### 4.3.3 Zhodnocení dle stanoveného vyhodnocování dotazníku

#### Výsledky bodového vyhodnocení pro citovou rovinu

Citové roviny se týkaly otázky:

číslo 2: Nedokážu se radovat ze své práce.

číslo 6: Jsem sklíčený(á).

číslo 10: V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný(á).

číslo 14: Jsem vnitřně neklidný(á) a nervózní.

číslo 18: Trpím nedostatkem uznání a ocenění.

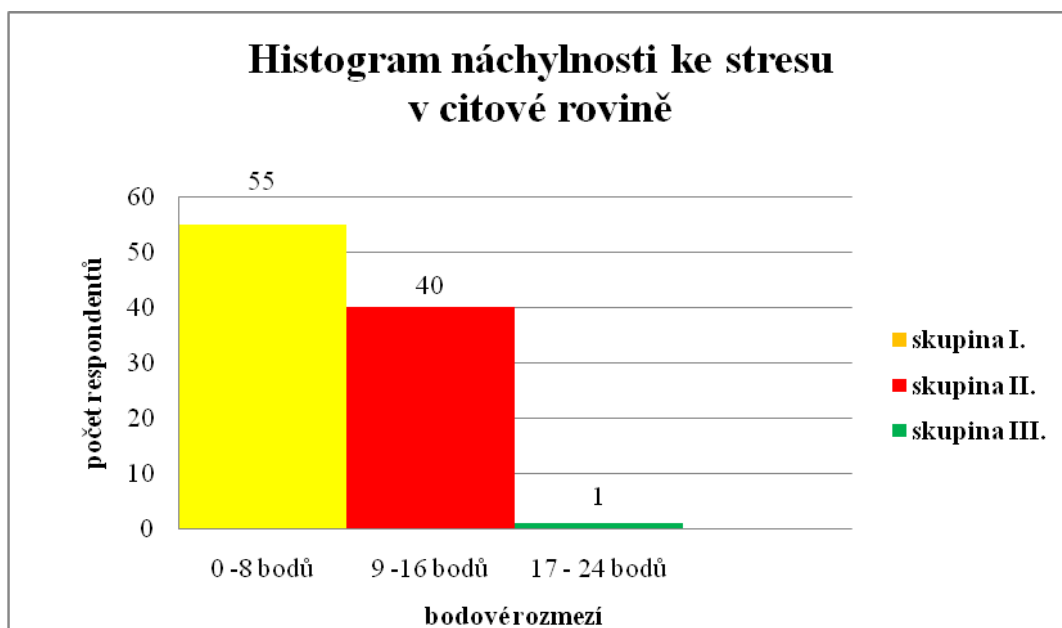
číslo 22: Cítím se ustrašený(á).

V rámci dotazníku bylo možno dosáhnout maximálně 24 bodů a minimálně 0 bodů. Celkový počet 24 bodů byl rozdělen do tří skupin. První skupina 0-8 bodů je skupina s malou mírou náchylnosti ke stresu v citové rovině, druhá skupina 9-16 bodů je skupina se střední mírou náchylnosti ke stresu v citové rovině a poslední třetí skupina v rozmezí 17-24 bodů je skupina s vysokým rizikem náchylnosti ke stresu v citové rovině.

*Tabulka 13 Vyhodnocení citové roviny*

Skupina	I.	II.	III.
bodové rozmezí	0 až 8	9 až 16	17 až 24
počet respondentů	55	40	1

*Graf 5 Náchylnost ke stresu v citové rovině*



Z tabulky (Tab. 13) je patrné že 55 respondentů (57,3%) patří do první skupiny s nejmenší mírou náchylnosti, 40 (41,7%) respondentů patří do druhé skupiny a jeden respondent (1%) zapadá bodovým ziskem i do třetí skupiny s vysokým rizikem náchylnosti. Nejhoršího bodového výsledku (18 bodů) a tím se zařadila do třetí skupiny, dosáhla žena ve věku od 31 do 40 let s délkou praxe od 11 do 20 let, která pracuje na gymnáziu. Nejlepšího bodového výsledku (0 bodů) dosáhla žena ve věku od 51 do 60 let, s délkou praxe mezi 21 a 30 lety, také pracující na gymnáziu.

### Výsledky bodového vyhodnocení pro tělesnou rovinu

Tělesné roviny se týkaly otázky:

číslo 3: Připadám si fyzicky „vyždímaný(á)“.

číslo 7: Jsem náchylný(á) k nemocem.

číslo 11: Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.

číslo 15: Jsem napjatý(á).

číslo 19: Trápí mě poruchy spánku.

číslo 23: Trpím bolestmi hlavy.

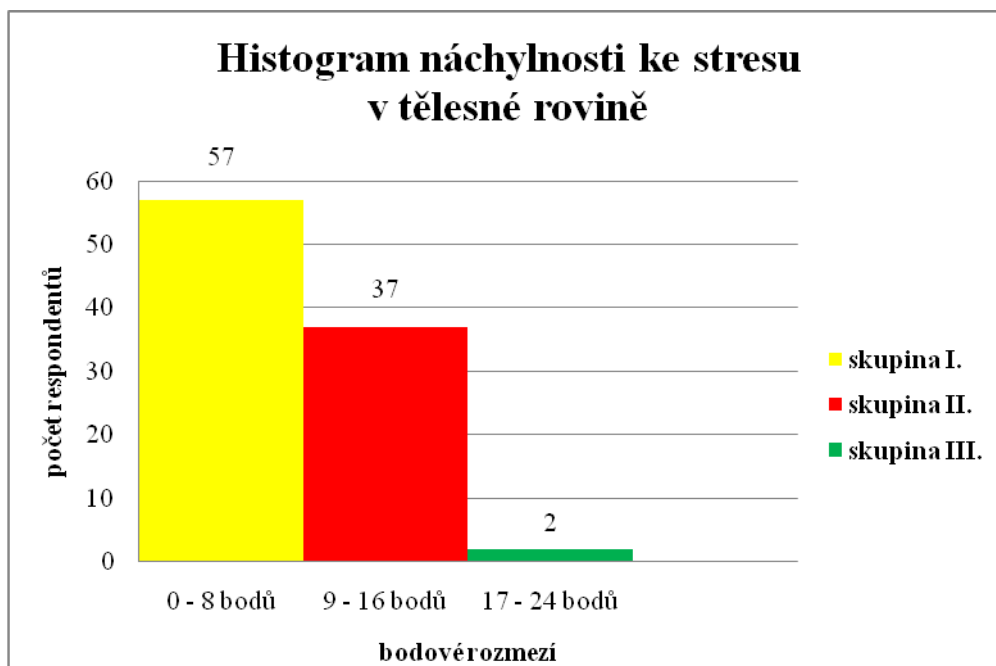
V rámci dotazníku bylo možno dosáhnout maximálně 24 bodů a minimálně 0 bodů. Celkový počet 24 bodů byl rozdělen do tří skupin. První skupina 0-8 bodů je skupina s malou mírou náchylnosti ke stresu v tělesné rovině, druhá skupina 9-16 bodů je skupina se střední mírou náchylnosti ke stresu v tělesné rovině a poslední třetí skupina v rozmezí 17-24 bodů je skupina s vysokým rizikem náchylnosti ke stresu v tělesné rovině.

*Tabulka 14 Vyhodnocení tělesné roviny*

skupina	I.	II.	III.
bodové rozmezí	0 až 8	9 až 16	17 až 24
počet respondentů	57	37	2

V tabulce (Tab. 14) jsou znázorněny skupiny a rozvrstvení respondentů podle bodového hodnocení. Do první skupiny s nejmenší mírou náchylnosti bylo zařazeno 57 (59,4%) respondentů. Do druhé skupiny 37 (38,5%) a do třetí skupiny se svým bodovým hodnocením zařadili 2 (2,1%) respondenti. Nejhoršího bodového výsledku při vyhodnocení této roviny (20 bodů) dosáhla žena ve věkové skupině 51 až 60 let, s délkou praxe 31 a více let, pracující na prvním stupni základní školy. Na druhém nejhorším místě, s počtem bodů 17, se umístila žena ve věku od 31 do 40 let s délkou praxe 11 až 20 let, pracující na gymnáziu. Tyto dvě ženy dosáhly bodového výsledku, který zapadá do třetí kategorie. Nejmenšího bodového výsledku (1 bod) dosáhl muž ve věku od 41 do 50 let, s délkou praxe 11 až 20 let, který pracuje na gymnáziu.

Graf 6 Náchylnost ke stresu v tělesné rovině



### Výsledky bodového vyhodnocení pro kognitivní rovinu

Kognitivní roviny se týkaly otázky:

číslo 1: Obtížně se soustřeďuji.

číslo 5: Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.

číslo 9: Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích.

číslo 13: Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.

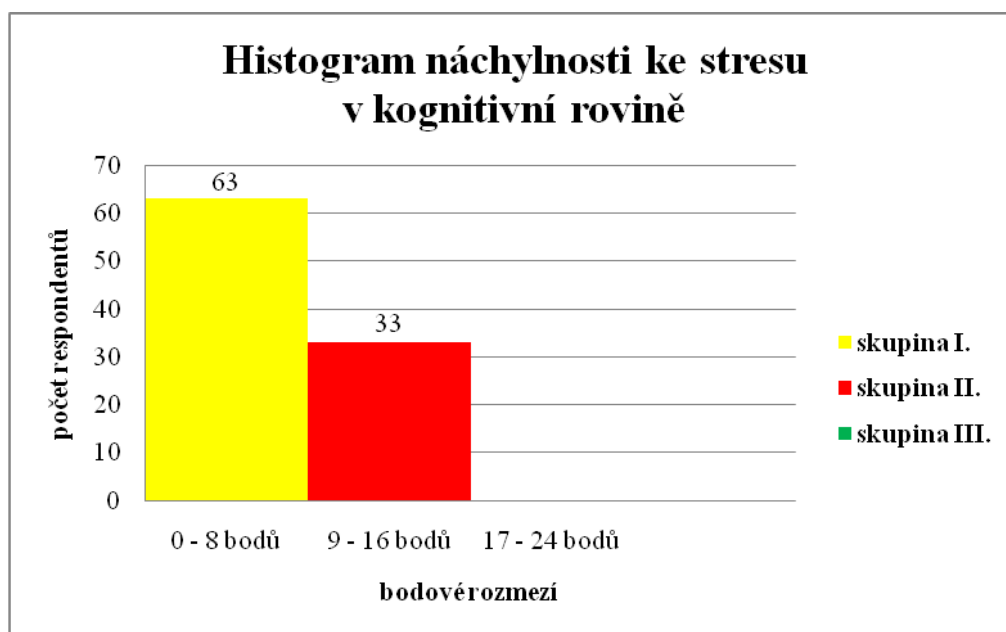
číslo 17: Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.

číslo 21: Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.

V rámci dotazníku bylo možno dosáhnout maximálně 24 bodů a minimálně 0 bodů. Celkový počet 24 bodů byl rozdělen do tří skupin. První skupina 0-8 bodů je skupina s malou mírou náchylnosti ke stresu v kognitivní rovině, druhá skupina 9-16 bodů je skupina se střední mírou náchylnosti ke stresu v kognitivní rovině a poslední třetí skupina v rozmezí 17-24 bodů je skupina s vysokým rizikem náchylnosti ke stresu v kognitivní rovině.

*Tabulka 15 Vyhodnocení kognitivní roviny*

skupina	I.	II.	III.
bodové rozvržení	0 až 8	9 až 16	17 až 24
počet respondentů	63	33	0

*Graf 7 Náchylnost ke stresu v kognitivní rovině*

V rámci získaných dotazníků se při vyhodnocení kognitivní roviny umístilo 63 (65,6%) respondentů v první skupině, 33 (34,4%) respondentů ve druhé skupině a žádný respondent v této rovině neměl bodový výsledek, který by spadal do třetí skupiny. Nejhoršího výsledku (14 bodů) dosáhla žena ve věku od 41 do 50 let, s délkou praxe 21 až 30 let, učící na prvním stupni základní školy. Nejlepšího výsledku (0 bodů) získaly dvě ženy. První žena je ve věkové kategorii 31 až 40 let s délkou praxe 11 až 20 let, pracující na druhém stupni základní školy a druhá žena se nachází ve věkové kategorii 51 až 60 let, s délkou praxe 21 až 30 let a pracuje na gymnáziu.

### Výsledky bodového vyhodnocení pro sociální rovinu

Sociální roviny se týkaly otázky:

číslo 4: Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.

číslo 8: Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.

číslo 12: Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy.

číslo 16: Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva.

číslo 20: Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání

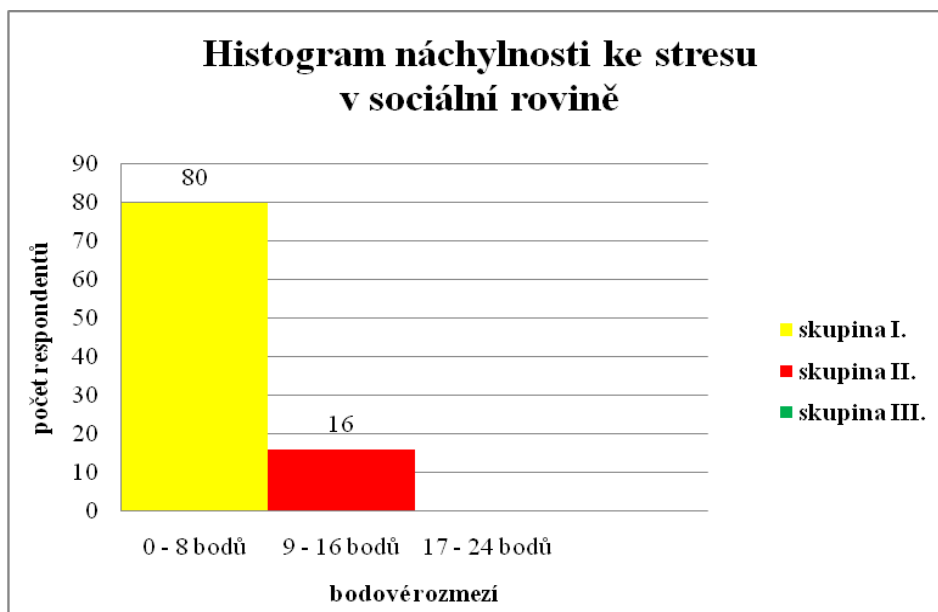
číslo 24: Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky.

V rámci dotazníku bylo možno dosáhnout maximálně 24 bodů a minimálně 0 bodů. Celkový počet 24 bodů byl rozdělen do tří skupin. První skupina 0-8 bodů je skupina s malou mírou náchylnosti ke stresu v sociální rovině, druhá skupina 9-16 bodů je skupina se střední mírou náchylnosti ke stresu v sociální rovině a poslední třetí skupina v rozmezí 17-24 bodů je skupina s vysokým rizikem náchylnosti ke stresu v sociální rovině.

*Tabulka 16 Vyhodnocení sociální roviny*

skupina	I.	II.	III.
bodové rozvržení	0 až 8	9 až 16	17 až 24
počet respondentů	80	16	0



*Graf 8 Náchylnost ke stresu v sociální rovině*

Při vyhodnocení poslední ze čtyř rovin, sociální roviny se umístilo 80 respondentů (83,3%) v první kategorii a 16 (16,7%) respondentů ve druhé kategorii. Žádný respondent neměl bodové výsledky, které by spadaly do třetí kategorie. Nejhorším výsledkem byl počet bodů 13, jehož dosáhl muž ve věku mezi 51 a 60 lety, s délkou praxe 21 až 30 let, který pracuje na prvním stupni základní školy a žena ve věku 31 až 40 let s délkou praxe 6 až 10 let, pracující na gymnáziu, naopak nejlepšího výsledku (0 bodů) dosáhla žena ve věku 31 až 40 let s délkou praxe 11 až 20 let, učící na druhém stupni základní školy.

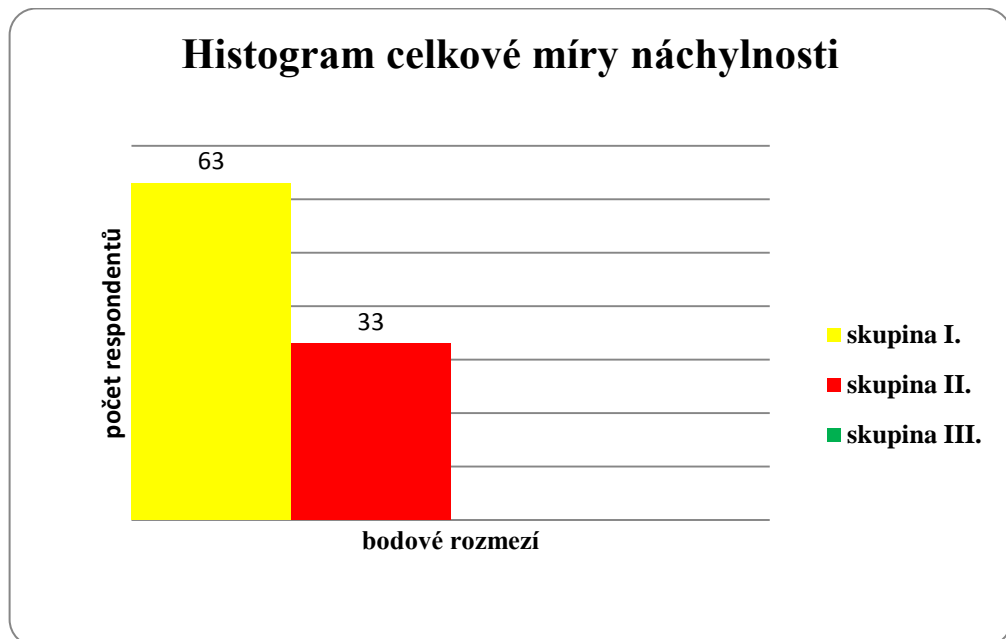
### **Celková míra náchylnosti**

V rámci dotazníku bylo možno dosáhnout maximálně 96 bodů a minimálně 0 bodů. Celkový počet 96 bodů byl rozdělen do tří skupin. První skupina 0-32 bodů je skupina s malou mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření, druhá skupina 33-64 bodů je skupina se střední mírou náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření a poslední třetí skupina v rozmezí 65-96 bodů je skupina s vysokým rizikem k získání syndromu vyhoření.

*Tabulka 17 Vyhodnocení celkové míry náchylnosti*

skupina	I.	II.	III.
bodové rozvržení	0-32	33-64	65-96
počet respondentů	63	33	0

Graf 9 Celková míra náchylnosti



Z tabulky (Tab. 17) výše lze vyčíst, že dvě třetiny respondentů (65,6%) patří do první skupiny s nejmenším rizikem náchylnosti a třetina respondentů (34,4%) patří do druhé skupiny se střední náchylností. Žádný respondent nezískal 65 a více bodů a tudíž do třetí skupiny nezapadl žádný z respondentů. Dále pokládám za vhodné uvést charakteristiky respondentů, kteří se umístili na prvním místě (nejmenší míra náchylnosti k vyhoření) a na posledním místě (největší míra náchylnosti k vyhoření). Nejlepší celkové bodové výsledky z vyhodnocených dotazníků (6 bodů) získala žena ve věkové kategorii 51 až 60 let, s délkou praxe 21 až 30 let, pracující na gymnáziu a nejhorších výsledků (56 bodů) dosáhla žena ve věkové kategorii 31 až 40 let, s délkou praxe 11 až 20 let, která pracuje také na gymnáziu. Tento výsledek je velice zajímavý, protože jednotlivé výsledky pro kategorie ukazovaly zvýšenou náchylnost k syndromu vyhoření ve vyšším věku. Vzhledem k tomu, že obě ženy pracují na stejné škole, může se jednat o osobnostní charakteristiky, které způsobují náchylnost k syndromu vyhoření.

#### 4.4 Vyhodnocení hypotéz

Šetření se zúčastnilo celkem 96 respondentů. Z nichž bylo 77 žen a 19 mužů. Vyhodnocení hypotéz výzkumu vyšla následovně. Hypotéza ***H1 Předpokládám, že dotazované ženy jsou více náchylné ke stresu než dotazovaní muži.*** V rámci porovnání úrovně náchylnosti k vyhoření v jednotlivých rovinách se výsledné hodnoty lišily pouze v řádech setin. I přesto byly hodnoty u ženského pohlaví vyšší, proto **u hypotézy číslo 1 se platnost potvrdila.** Nejhorší výsledky v rámci porovnání obou pohlaví byly zjištěny u citové roviny a nejlepších výsledků bylo dosaženo v sociální rovině, viz tabulka (Tab. 5) a graf (Graf 1) strana 52.

Druhá hypotéza ***H2 Předpokládám, že nejnižších hodnot v rámci typologie škol bude zjištěno u učitelů na ZUŠ a nejvyšších hodnot bude zjištěno u pedagogů základní školy.*** V rámci zjištění výsledků pro kategorie školy byly zjištěny nejhorší výsledky u učitelů vyučujících na prvním stupni ZŠ a nejlepší výsledky se lišily v různých rovinách, viz tabulka (Tab. 8) na straně 56 a graf (Graf 4) na straně 57. Protože nebylo dosaženo nejlepších výsledků jen u ZUŠ, nemůže být hypotéza 2 platná. **Hypotéza číslo 2 je tedy neplatná.** Hypotéza číslo 2 byla falzifikována. Výsledek byl ovlivněn jedním učitelem, který učí na SOŠ.

Třetí hypotéza byla zaměřena na porovnání rovin. ***H3 Předpokládám, že nejhorší hodnoty budou zjištěny v rovině tělesné a nejlepší hodnoty v rovině sociální.*** Při porovnání výsledků u jednotlivých rovin bylo zjištěno v rámci pořadí, že jako celkově nejhorší rovina je rovina citová, dále rovina tělesná, kognitivní a poslední, nejlepší rovina sociální, viz strana 59. Díky těmto výsledkům je **hypotéza číslo 3 neplatná.** Pokud ale vezmeme jako výsledek porovnání rovin podle bodů, zjistíme, že v rovině tělesné dosáhli dva učitelé hodnot, které patří do třetí skupiny, skupiny s nejvyšší náchylností pro vznik syndromu vyhoření, viz tabulka (Tab. 14) na straně 61 a graf (Graf 6) na straně 62 a u citové roviny do třetí skupiny patřil podle bodového zjištění jen jeden pedagog, viz tabulka (Tab. 13) a graf (Graf 5) na straně 60. Vzhledem k těmto výsledkům je **hypotéza číslo 3 platná.** Myslím si, že bodové vyhodnocení těchto rovin má přednost před vyhodnocením pořadí rovin, proto jako signifikantní pro platnost nebo neplatnost hypotézy považují druhý způsob vyhodnocení dotazníků a tedy i výsledek, který hypotézu číslo 3 určuje jako platnou.

Poslední hypotéza se týká celkové náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. ***H4 Předpokládám, že v rámci celkové náchylnosti ke stresu bude alespoň 5 učitelů***

*ve skupině III. s vysokým rizikem ke vzniku syndromu vyhoření. Hypotéza číslo 4 byla vyhodnocena jako neplatná*, protože se v III. skupině s vysokým rizikem vzniku syndromu vyhoření neumístil žádný pedagog z výzkumného vzorku, viz tabulka (Tab. 17) na straně 65 a graf (Graf 9) na straně 66.

Výsledky výzkumu jsou platné pouze pro školy a učitele, kteří se do výzkumu zapojili. Nelze je zobecnit na celou společnost díky tomu, že výzkumný vzorek nebyl velký.

## ZÁVĚR

Cílem teoretické části práce bylo shrnutí dostupných poznatků o pedagogické profesi, pedagogích, stresu a syndromu vyhoření. V rámci problematiky syndromu vyhoření je dnes dostupných mnoho knih. Stres a syndrom vyhoření je velmi aktuálním tématem, diskutovaným i v médiích.

Výzkumná část popisuje metodologii, realizaci výzkumu a interpretaci získaných dat z dotazníkového šetření. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, na jaké úrovni profesního vyhasínání jsou učitelé různého pohlaví, na různých typech škol, v různých věkových kategoriích a podle odlišné délky praxe. Na základě výsledků z dotazníkového šetření byly vytvořeny tabulky a grafy, které tuto problematiku shrnují. Můžeme říci, že u výzkumného vzorku pedagogů se neprojevila vysoká náchylnost ke stresu a syndromu vyhoření. V rámci celkové míry náchylnosti byly bodové výsledky pouze ve střední skupině. Někteří učitelé získali více bodů v určitých rovinách. Pokud se podíváme jednotlivě na výsledky dotazníků, zjistíme, že v jednotlivých kategoriích jsou jak výsledky dobré, horší, ale také velice špatné. Rozdíly mohou být způsobeny osobnostními vlastnostmi jedince a způsoby zvládnání stresu. Pedagogové měli možnost si spočítat svou náchylnost ke stresu a syndromu vyhoření. Většina z nich této možnosti využila. Tím mohli zjistit svou míru náchylnosti jak v jednotlivých rovinách, tak i celkovou náchylnost. Pro některé mohl být dotazník zjištěním, že může být v některé oblasti zdraví problém. Může být impulzem pro učitele k zaměření se na tento problém a k jeho řešení. Někteří učitelé vyplnili dotazník pouze pro mé účely a výsledek je nezajímavý. Zajímavé by bylo zjistit, jaké techniky, metody, strategie využívají pedagogové, aby se bránili vzniku syndromu vyhoření popřípadě pracovnímu stresu. Tato problematika by mohla být velmi zajímavá jako námět pro další práce.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografie

- BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. 1. vyd. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. 96 s. ISBN 978- 80-740-2110-7.
- BURISCH, M. in STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 112 s. ISBN 978-80-247-3553-5.
- CUNGI, Ch. in BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. 1. vyd. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. 96 s. ISBN 978- 80-740-2110-7.
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 81-246-0139-7.
- DYTRTOVÁ, Radmila; KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-2472-863-6.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA in CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- GILLERNOVÁ, Ilona; KEBZA, Vladimír; RYMEŠ, Milan a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1.
- HÁJKOVÁ, Eva. *Rétorika pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-1990-0.
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 403 s. ISBN 80-736-7040-2.
- HENNIG, Claudius; KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 99 s. ISBN 80-7178-093-6.

- HUBER, Johannes; BANKHOFER, Hademar; HEWSON, Ewan. *30 způsobů jak se zbavit stresu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 120 s. ISBN 978-80-247-2486-7.
- CHALUPNÝ in VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-2471-734-0.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANÍČEK, Přemysl; MAREK, Jiří a kol. *Expertní inženýrství v systémovém pojetí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 592 s. ISBN 978-80-247-4127-7.
- JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Triton, 2003. 223 s. ISBN 80-7254-329-6.
- JOBÁNKOVÁ, Marta a kol. *Vybrané problémy zdravotnické činnosti*. Brno: IDVZP, 1992. 215 s. ISBN 80-7013-127-6.
- KELNAROVÁ, Jarmila; MATĚJKOVÁ, Eva. *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty 4. ročník*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 136 s. ISBN 978-80-247-2831-5.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie: Psychologie osobnosti a zdraví žáka*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 167 s. ISBN 80-210-4077-7.
- KRAUS, Jiří; PETRÁČKOVÁ, Věra a kol. *Akademický slovník cizích slov:[A-Ž]*. Praha: Academia, 1997. 836 s. ISBN 80-200-0607-9.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. 131 s. ISBN 80-7169-551-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-551-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie nemoci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. 198 s. ISBN 80-247-0179-0.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 279 s. ISBN 80-7178-774-4.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

- KYRIACOU, Chris in VAŠINA, Bohumil. *Psychologie zdraví*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 84 s.
- MACHOVÁ, Jitka; KUBÁTOVÁ, Dagmar a kol. *Výchova ke zdraví*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 296 s. ISBN 978-80-247-2715-8.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže: druhy agresí, přístupy k agresivnímu chování, poruchy chování, šikana*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MLČÁK, Zdeněk. *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.
- NOVÁK, Tomáš. *Pozitivně na manželství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 144 s. ISBN 978-80-247-4645-6.
- NOVÝ, Ivan; SURYNEK, Alois a kol. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 288 s. ISBN 80-247-1705-0.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 240 s. ISBN 978-80-2472-959-6.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Sebezpoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebeovládání*. 3. vyd. Praha: Grada, 2013. 192 s. ISBN 978-80-247-4751-4.
- POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013. 104 s. ISBN 978-80-266-0161-6.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha: Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-736-7503-5.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6. vyd. Praha: Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-2473-133-9.



- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- SELYE, H. in BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. 1. vyd. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. 96 s. ISBN 978-80-740-2110-7.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- STACKEOVÁ, Daniela. *Relaxační techniky ve sportu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 136 s. ISBN 978-80-247-3646-4.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 112 s. ISBN 978-80-247-3553-5.
- SVOBODOVÁ, Jarmila; ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007, 140 s. ISBN 978-80-86633-81-7.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda a kol. *Krize: Psychologický a sociologický fenomén*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 129 s. ISBN 80-247-0888-4
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2007. 290 s. ISBN 978-80-7080-573-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-2471-734-0.
- VAŠINA, Bohumil. *Psychologie zdraví*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 84 s.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl vědět učitel o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- VENGLÁŘOVÁ, Martina a kol. *Sestry v nouzi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 192 s. ISBN 978-80-247-3174-2.
- VETEŠKA, Jaroslav; TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

- VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Praha: H&H, 2000. 175 s. ISBN 80-8602-279-X.
- VYMĚTAL, Štěpán. *Krizová komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2510-9.

## Zákony

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

## Internetové zdroje

- BLAŽKOVÁ, V. *Psychická pracovní zátěž*. [online]. 19. 3. 2008 [cit. 2014 -22 -01]. Dostupné z: <<http://www.szu.cz/tema/pracovni-prostredi/psychicka-pracovni-zatez>>.
- ČELEDOVÁ, Libuše, PTÁČEK, Radek, ČEVELA, Rostislav, ŽUKOV, Ilja, KUŽELOVÁ, Hana. *Syndrom vyhoření u lékařů lékařské posudkové služby*. [online]. 2010 [cit. 2012 -22 -11]. Dostupné z: <[http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP\\_2010\\_3\\_157\\_161.pdf](http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2010_3_157_161.pdf)>.
- EVROPSKÁ AGENTURA PRO BEZPEČNOST A OCHRANU ZDRAVÍ PŘI PRÁCI. *Stres – definice a příznaky*. [online]. [cit. 2014 -06 -03]. Dostupné z: <[https://osha.europa.eu/cs/topics/stress/definitions\\_and\\_causes](https://osha.europa.eu/cs/topics/stress/definitions_and_causes)>.
- GOŠOVÁ, Věra. *Kompetence učitele*. [online]. 2011 [cit. 2013 -15 -12]. Dostupné z: <[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kompetence\\_u%C4%8Ditele](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditele)>.
- JANČÍK, Jaroslav. *Stress management*. [online]. 2011 [cit. 2014 -06 -03]. Dostupné z: <[http://pokrok.ujep.cz/elektronicka\\_knihovna/Stress\\_management.pdf](http://pokrok.ujep.cz/elektronicka_knihovna/Stress_management.pdf)>.
- JARKOVSKÁ, Lucie; LIŠKOVÁ, Kateřina. *Genderové aspekty českého školství*. [online]. 2008 [cit. 2012 -20 -11]. Dostupné z: <<http://sreview.soc.cas.cz/cs/issue/7-sociologicky-casopis-czech-sociological-review-4-2008/74>>.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Strukturální vlastnosti osobnosti*. [online]. 6. 12. 2008 [cit. 2014 -21 -01]. Dostupné z: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/strukturalni-vlastnosti-osobnosti>>.

- KOHOUTEK, Rudolf. *Stresory učitelů a učitelek základních a středních škol*. [online]. 5. 3. 2010 [cit. 2014 -21 -01]. Dostupné z: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>>.
- KRNINSKÁ, Luboš. *Pracovní zátěž a stres v povolání učitele*. [online]. 2012 [cit. 2014 -21 -01]. Dostupné z: <[http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium\\_I\\_-\\_2012.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium_I_-_2012.pdf)>.
- KUMAR, Shailesh. *Burnout in psychiatrists*. [online]. 2007 [cit. 2012 -22 -11]. Dostupné z: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2175073/>>.
- MASLACH, Christina, LEITER, Michael, P., SCHAUFELI, Wilmar. *Measuring Burnout*. [online]. 2008 [cit. 2012 -22 -11]. Dostupné z: <<http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/298.pdf>>.
- MKN – 10 [online]. [cit. 2012 -02 -12]. Dostupné z: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html> MKN - 10>.
- MÜNICH, Daniel, STRAKA, Jan. *Být či nebýt učitelem: platy českých učitelů pohledem nákladů ušlých příležitostí a širší souvislosti*. [online]. 2012 [cit. 2013 -25 -10]. Dostupné z: <[http://idea.cerge-ei.cz/documents/kratka\\_studie\\_2012\\_05.pdf](http://idea.cerge-ei.cz/documents/kratka_studie_2012_05.pdf)>.
- ŘEHULKA, Evžen, ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Struktura kvality života ve vztahu k pracovní zátěži učitelů*. [online]. 2006 [cit. 2013 -05 -11]. Dostupné z: <[http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference\\_2006/sbornik\\_2006/pdf/033.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/033.pdf)>.
- SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR. *Prestiž povolání – červen 2012* [online]. [cit. 2012 -04 -11]. Dostupné z: <[http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a6869/f3/eu120720.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a6869/f3/eu120720.pdf)>.
- TOMKOVÁ, Anna, SPILKOVÁ, Vladimíra, PÍŠOVÁ, Michaela, MAZÁČOVÁ, Nataša, KRČMÁŘOVÁ, Tereza, KOSTKOVÁ, Klára, KARGEROVÁ, Jana. *Rámec profesních kvalit učitele*. [online]. 2012 [cit. 2013 -24 -10]. Dostupné z: <[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramec\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf)>.
- UZEL, Jaroslav. *Bezpečný podnik. Prevence a zvládání stresu*. [online]. 2008 [cit. 2014 -10 -03]. Dostupné z: <<https://osha.europa.eu/fop/czech-republic/cs/publications/files/stres.pdf>>.

- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Specifika vzdělávání učitelů z praxe*. [online]. 6. 9. 2009 [cit. 2014 -16 -01]. Dostupné z: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/09/jaroslava-vasutova-specifika-vzdelavani.html>>.
- WAUGH, C. Keith, JUDD, Michael R. *Trainer burnout: The syndrome explored*. [online]. [cit. 2012 -22 -11]. Dostupné z: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v19n2/pdf/waugh.pdf>>.
- WEBER, A., JAEKEL-REINHARD, A. *Burnout syndrome: a disease of modern societies?* [online]. 2000 [cit. 2012 -22 -11]. Dostupné z: <<http://ocmed.oxfordjournals.org/content/50/7/512.full.pdf>>.

**SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

AV	Akademie věd
BM	dotazník the Burnout Measure
č.	číslo
čl.	článek
ČR	Česká republika
GAS	Všeobecný adaptační syndrom (General Adaptation Syndrom)
kol.	kolektiv
MBI	dotazník the Maslach Burnout Inventory
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
např.	například
obr.	obrázek
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
QTI dotazník	dotazník interakčního stylu učitele (Questionnaire on Teacher Interaction)
s.	strana, stran
sb.	sbírka
tab.	tabulka
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
WHO	Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<b>Obrázek 1</b> Tabulka prestiže povolání v roce 1937 (převzato od Nový, Surynek, a kol. 2006, s. 228).....	14
<b>Obrázek 2</b> Tabulka prestiže povolání v roce 1967 (převzato od Nový, Surynek, a kol. 2006, s. 228).....	14
<b>Obrázek 3</b> Zastoupení žen a mužů mezi vyučujícími podle vzdělávacího stupně v roce 2006 (převzato od Jarkovská, Lišková, 2008, s. 693 [online], původní zdroj ÚIV).....	16
<b>Obrázek 4</b> Struktura profesní kompetence učitele (vybavenost pro praxi) (převzato od Gillernová, Kebza, Rymeš, a kol. 2011, s. 151).....	20
<b>Obrázek 5</b> Tradiční struktura klíčových kompetencí (převzato od Veteška, Tureckiová, 2008, s.48).....	21
<b>Obrázek 6</b> Výkon při různých druzích stresu (převzato od Vymětal, 2009, s. 144).....	33
<b>Obrázek 7</b> Faktory vyhoření: Interakce mezi společnostmi a pracovním prostředím (přeloženo z Weber, Jaekel-Reinhard, 2000, s. 513 [online]).....	41

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka 1</b> Počet respondentů.....	50
<b>Tabulka 2</b> Věkové rozvrstvení respondentů .....	50
<b>Tabulka 3</b> Délka praxe respondentů .....	51
<b>Tabulka 4</b> Rozvrstvení respondentů podle typů škol .....	51
<b>Tabulka 5</b> Výsledky jednotlivých rovin pro kategorii pohlaví.....	52
<b>Tabulka 6</b> Výsledky jednotlivých rovin pro kategorii věk.....	53
<b>Tabulka 7</b> Výsledky jednotlivých rovin pro kategorii praxe.....	55
<b>Tabulka 8</b> Výsledky jednotlivých rovin pro kategorii typ školy.....	56
<b>Tabulka 9</b> Pořadí rovin pro kategorii pohlaví.....	57
<b>Tabulka 10</b> Pořadí rovin pro kategorii věk.....	58
<b>Tabulka 11</b> pořadí rovin pro kategorii délka praxe .....	58
<b>Tabulka 12</b> Pořadí rovin pro kategorii typ školy.....	59
<b>Tabulka 13</b> Vyhodnocení citové roviny .....	60
<b>Tabulka 14</b> Vyhodnocení tělesné roviny .....	61
<b>Tabulka 15</b> Vyhodnocení kognitivní roviny.....	63
<b>Tabulka 16</b> Vyhodnocení sociální roviny.....	64
<b>Tabulka 17</b> Vyhodnocení celkové míry náchylnosti .....	65

**SEZNAM GRAFŮ**

<b>Graf 1</b> Porovnání rovin v rámci pohlaví .....	52
<b>Graf 2</b> Porovnání rovin z hlediska věku .....	54
<b>Graf 3</b> Porovnání rovin z hlediska délky praxe .....	55
<b>Graf 4</b> Porovnání rovin z pohledu typu školy .....	57
<b>Graf 5</b> Náchylnost ke stresu v citové rovině .....	60
<b>Graf 6</b> Náchylnost ke stresu v tělesné rovině .....	62
<b>Graf 7</b> Náchylnost ke stresu v kognitivní rovině .....	63
<b>Graf 8</b> Náchylnost ke stresu v sociální rovině .....	65
<b>Graf 9</b> Celková míra náchylnosti .....	66



## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha P I.** Prestiž povolání v letech 2004 - 2012

**Příloha P II.** Dotazník

## Příloha P I: Prestiž povolání v letech 2004 až 2012

Profese	11/2004		6/2007		6/2011		6/2012	
	Průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1	90,4 (92,3)	1
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2	80,3 (66,9)	2
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4	75,9 (73,8)	3
Zdravotní sestra					73,9	3	75,5 (76,0)	4
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5	72,4 (69,1)	5
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7	65,8 (68,5)	6
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6	63,7 (63,7)	7
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8	62,1 (63,3)	8
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9	59,1 (63,3)	9
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12	55,1 (55,8)	10
Starosta	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14	54,4 (51,7)	11
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11	53,5 (53,5)	12
Účetní	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10	52,7 (55,0)	13
Majitel malého obchodu	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15	51,8 (50,7)	14
Profesionální sportovec	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16	51,8 (54,3)	15
Manažer	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13	51,3 (53,7)	16
Opravář elektrospotřebičů	50,2	17.	49,7	18.	-			
Soustružník	47,7	19.	49,0	19.	-			
Voják z povolání	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17	48,6 (49,3)	17
Novinář	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20	48,1 (50,4)	18
Stavební dělník					48,1	18	46,9 (50,3)	19
Bankovní úředník	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19	45,6 (48,2)	20
Prodáváč	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21	43,1 (44,2)	21
Kněz	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22	42,7 (43,7)	22
Sekretářka	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23	41,1 (40,7)	23
Ministr	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24	39,8 (36,5)	24
Uklízečka	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25	32,8 (32,7)	25
Poslanec	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26	25,4 (24,2)	26

(Sociologický ústav AV ČR – tisková zpráva červen 2012)

## **Příloha P II: Dotazník**

Dobrý den,

Jmenuji se Hana Jurtíková a jsem studentkou 2. Ročníku navazujícího magisterského studia oboru sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o laskavé vyplnění předloženého dotazníku. Tento dotazník je součástí mé diplomové práce na téma: Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků. Dotazník je anonymní. Pro úplnost Vás také žádám o vyplnění základních otázek (údajů), které jsou nezbytné pro zpracování práce. Na konci dotazníku přikládám i jeho vyhodnocení, pokud máte zájem zjistit, do jaké míry jsou Vaše centrální psychofyzické funkce zasaženy stresem, jaká je Vaše celková náchylnost ke stresu a syndromu vyhoření.

Mnohokrát děkuji za spolupráci.

Bc. Hana Jurtíková

### **Prosím, zakroužkujte údaje, které se Vás týkají:**

Jsem:            žena/muž

Věk:            22-30            31-40            41-50            51-60            61 a více

Délka praxe: 0-5 let            6-10            11-20            21-30            31 a více

Typ školy:    - základní škola – I. stupeň

                  - základní škola – II stupeň

                  - základní škola speciální

                  - základní škola umělecká

                  - střední odborná škola

                  - gymnázium

                  - jiná .....

### Dotazník:

Předložený dotazník se skládá z 24 výroků, které se týkají kognitivních (poznávacích), emocionálních, tělesných a sociálních účinků stresu a syndromu vyhoření. Označte, prosím, do jaké míry se Vás jednotlivé výpovědi týkají.

	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
	4 body	3 body	2 body	1 bod	0 bodů
1. Obtížně se soustředuji.	4	3	2	1	0
2. Nedokážu se radovat ze své práce.	4	3	2	1	0
3. Připadám si fyzicky „vyždímaný(á)“.	4	3	2	1	0
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.	4	3	2	1	0
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.	4	3	2	1	0
6. Jsem sklíčený(á).	4	3	2	1	0
7. Jsem náchylný(á) k nemocem.	4	3	2	1	0
8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.	4	3	2	1	0
9. Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích.	4	3	2	1	0
10. V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný(á).	4	3	2	1	0
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.	4	3	2	1	0
12. Frustrace ze školní práce Narušuje moje soukromé vztahy.	4	3	2	1	0
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.	4	3	2	1	0
14. Jsem vnitřně neklidný(á) a nervózní.	4	3	2	1	0
15. Jsem napjatý(á).	4	3	2	1	0
16. Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva.	4	3	2	1	0
17. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.	4	3	2	1	0
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění.	4	3	2	1	0
19. Trápí mě poruchy spánku.	4	3	2	1	0
20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	4	3	2	1	0
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím	4	3	2	1	0

přehled o dění v oboru.

22. Cítím se ustrašený(á).	4	3	2	1	0
23. Trpím bolestmi hlavy.	4	3	2	1	0
24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky.	4	3	2	1	0

Ještě jednou děkuji za spolupráci.

Hana Jurtíková

### **Vyhodnocení dotazníku:** (pro zájemce)

Do následujících řádků vepište vedle čísel jednotlivých výroků počet bodů, které jste získali, poté je sečtěte pro každou rovinu zvlášť:

#### ***kognitivní rovina (poznávací)***

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.... =

Součtem hodnot všech čtyř rovin získáte číslo označující celkovou míru vaší náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. (**kognitivní rovina.....+ citová rovina..... + tělesná rovina..... + sociální rovina.....= .....**)

Z dosažených hodnot můžete vyčíst svůj **individuální stresový profil**. Maximální hodnota bodů jedné roviny je 24, minimální 0.

Na základě celkového součtu můžete zjistit míru Vaší **náchylnosti ke stresu a vyhoření**. Maximální hodnota je 96, minimální 0.