

# **Syndrom vyhoření u pedagogů na ZŠ**

Bc. Jan Král

---

**Diplomová práce  
2013**



**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. Jan KRÁL**  
Osobní číslo: **H118462**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Syndrom vyhoření u pedagogů na ZŠ**

### 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.

Diplomová práce na téma **Syndrom vyhoření u pedagogů na ZŠ** se bude skládat ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část bude rozdělena na tři kapitoly. První kapitola se bude zabývat pojmem syndromu vyhoření, jeho projevům a specifik u pedagogů. Druhá kapitola bude zaměřena na příčiny a příznaky syndromu vyhoření a na jeho jednotlivé fáze. Třetí kapitola bude pojednávat o prevenci syndromu vyhoření a možnostech pomoci. Praktická část se bude zabývat empirickým výzkumem, který bude založen na porovnání projevů syndromu vyhoření u dvou zkoumaných skupin respondentů, pedagogů klasických základních škol a pedagogů základních škol pro děti s poruchami chování a učení. Autor stanoví hypotézy, které potvrdí či vyvrátí pomocí dotazníkové metody.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ATKINSON, R., et al. Psychologie. Praha: Portál, 2003.

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.

HARTL, P. Psychologický slovník. Praha: Edice Budka, 1994.

HILTON, J. Jak překonat stres doma, v práci, na cestách. Praha: Svojtka & Co., s.r.o., 2008.

JŮVA, V. Úvod do pedagogiky. Brno: Paido, 1995.

KALLWAS, A. Syndrom vyhoření v práci a osobním životě. 1. vyd. Praha: Portál, 2007.

KOHOUTEK, R. Psychologie zdraví a duševní hygiena. Brno: IMS Brno, 2007.

KŘIVOHLAVÝ, J. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada Publishing, 1998.

KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie zdraví. Praha: Portál 2001.

NAKONEČNÝ, M. Úvod do psychologie. Praha: Academia, 2003.

RUSH, Myron D; ČEJKOVÁ, Miroslava. Syndrom vyhoření. Praha: Návrat domů, 2003.

ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. Syndrom vyhoření. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Halka Prášilová, Ph.D.**

Katedra psychologie

Datum zadání diplomové práce:

**30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce:

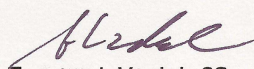
**31. března 2013**

V Brně dne 30. listopadu 2011

  
prof. PhDr. Pavel Múhlpachr, Ph.D.

vedoucí ústavu



  
doc. PhDr. František Vízdal, CSc.

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 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 této práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky této práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

.....  
*Jméno, příjmení studenta*

V Brně .....

.....  
*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, opisy 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). Odpírá-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 přihledne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

KRÁL Jan. Syndrom vyhoření u pedagogů na ZŠ.

Diplomová práce. Brno: Institut mezioborových studií, 2013, s. 90.

Vedoucí práce: Mgr. Halka Prášilová, Ph.D.

Diplomová práce je zaměřena na definici pojmu syndrom vyhoření a zabývá se jeho projevy, příčinami a jeho prevencí. Praktický výzkum využívá dotazníkovou metodu a porovnává míru ohrožení syndromem vyhoření u učitelů základních škol ve městě Brně. Respondenti zde byli rozděleni na soubor pedagogů základních škol praktických a soubor pedagogů základních škol klasických.

## **Klíčová slova**

Syndrom vyhoření, příčiny, rizikové faktory, stres, deprese, únava, učitel, základní škola, prevence, duševní zdraví, metoda burnout measure.

## **ABSTRACT**

KRÁL Jan. Burnout Syndrome of Teachers at Basic Schools.

Diploma Thesis. Brno: The Institute of Interdisciplinary Studies, 2013, p. 90.

Thesis Supervisor: Mgr. Halka Prášilová, Ph.D.

The diploma thesis is focused on the definition of the burnout syndrome and it deals with its symptoms, causes and its prevention. The practical research uses the questionnaire method and it compares the degree of a risk for the burnout syndrome among teachers of basic schools in the city of Brno. The respondents were divided into the group of educators who teach at the special basic schools and at the classical basic schools.

## **Key words**

Burnout syndrome, causes, risk factors, stress, depression, exhaustion, teacher, basic school, prevention, mental health, burnout measure method.

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí diplomové práce paní **Mgr. Halce Prášilové, Ph.D.** za metodickou pomoc, užitečné rady a věcné připomínky, které mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěl poděkovat celé své rodině a zejména mojí manželce za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce, a které si nesmírně vážím.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Syndrom vyhoření u pedagogů na ZŠ*“ zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická verze v informačním systému STAG a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>1 SYNDROM VYHOŘENÍ .....</b>	<b>10</b>
1.1    DEFINICE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	10
1.2    PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	14
1.3    SYNDROM VYHOŘENÍ U PEDAGOGŮ .....	18
<b>2 PŘÍČINY A PRŮBĚH SYNDROMU VYHOŘENÍ.....</b>	<b>23</b>
2.1    ZÁTĚŽ, ZÁTĚŽOVÉ SITUACE A STRES .....	26
2.2    RIZIKOVÉ FAKTORY SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	32
2.3    PRŮBĚH A FÁZE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	34
<b>3 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ A POMOC V JEHO PRŮBĚHU.....</b>	<b>37</b>
3.1    PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	37
3.2    DUŠEVNÍ HYGIENA UČITELE .....	41
3.3    POMOC V PRŮBĚHU SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	43
<b>4 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>47</b>
4.1    STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE A HYPOTÉZ.....	47
4.2    METODY VÝZKUMU.....	48
4.3    CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU .....	50
4.4    VLASTNÍ ŠETŘENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	51
4.5    ZÁVĚR VÝZKUMU .....	75
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>82</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>90</b>

## ÚVOD

Jako téma mé diplomové práce jsem si zvolil „Syndrom vyhoření u pedagogů na ZŠ“. Myslím si, že učitelská profese patří mezi obory, ve kterých se tento syndrom může vyskytovat poměrně často. Práce učitele s dětmi je totiž nepochybně velmi náročná a obnáší velkou zodpovědnost, ačkoliv se, dle mého názoru, našim pedagogům nedostává dostatečného uznání a patřičného ohodnocení. Situace v českém školství se mění a na učitele jsou kladeny velké nároky, přičemž narůstají faktory, které odvedení kvalitní práce znemožňují. Od učitelů se především očekává, že budou dobře vyučovat a vychovávat žáky. Pravdou však také je, že se učitel v průběhu své kariéry nesčetněkrát dostává do situací, které se netýkají přímo výuky nebo běžného zacházení se třídou a jednotlivci. Vedle zmíněné výuky se totiž zároveň předpokládá, že budou žáky chránit před hrozícím patologickým nebezpečím, podporovat je a pomáhat jim v nesnázích. V posledních letech tak stále sílí tlak na pedagogy a jejich schopnosti působit preventivně proti sociálně patologickým jevům a profesionálně zvládat krizové situace ve škole. Z praxe vím, že tento tlak produkuje veřejnost a zejména rodiče dětí vyděšením mediální prezentací četných případů násilí a agresivního chování ve společnosti. Dalším jevem, se kterým se lze ve třídách stále častěji setkat, jsou děti odlišných etnik, náboženství, kultur, hodnot a životních stylů, které zvyšují nároky na komunikaci, porozumění a dosažení shody v názorech a postojích.

Celý svůj život vnímám postavení pedagoga nejenom jako učitele něčeho nového, ale i jako spolehlivého rádce, jehož práce je jeho celoživotním posláním. Vzorem takového pedagoga je pro mne nejenom můj otec, kantor tělem i duší, ale také moje manželka, která učí právě na základní škole. Proto mne zajímá, jak se syndrom vyhoření projevuje a do jaké míry jsou učitelé tímto syndromem ohroženi. Rád bych proto sám tuto problematiku více prozkoumal a učinil krok k jejímu bližšímu poznání.

Tato diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část je rozdělena na tři hlavní kapitoly. První kapitola se zabývá definováním pojmu syndrom vyhoření a jeho projevy. Důraz je zde kladen na syndrom vyhoření u pedagogů, a to z pohledu psychologie i sociologie. Druhá kapitola je zaměřena na příčiny a průběh syndromu vyhoření. Nechybí zde vymezení zátěžových situací a rizikových faktorů syndromu. Poslední kapitola se zabývá prevencí syndromu vyhoření a s tím úzce



související duševní hygienou. V neposlední řadě pojednává teoretická část o možnostech pomoci v průběhu syndromu vyhoření.

Praktická část se bude zabývat empirickým výzkumem, který bude založen na porovnání projevů syndromu vyhoření u dvou zkoumaných skupin respondentů, pedagogů základních škol klasických a pedagogů základních škol praktických. Stanovil jsem pět hypotéz, které verifikuji či falsifikuji.

Cílem teoretické části mé diplomové práce je tedy charakterizovat pojem „syndrom vyhoření“, objasnit jeho příčiny a průběh, a prozkoumat možnosti, jak syndromu vyhoření předcházet, nebo jak pomoci těm, které postihne. V praktické části práce si pak kladu za cíl zjistit míru ohrožení syndromem vyhoření u pedagogů výše uvedených typů škol a ty porovnat. V empirickém výzkumu stanovím hypotézy, které pak potvrdím či vyvrátím pomocí dotazníkové metody.

Dotazník, použitý v této práci jsem sestavil s využitím teoretických informací získaných z odborné literatury a obsahuje 47 položek. Na většinu z nich respondenti reagovali pomocí hodnotící škály. Vše je zpracováno a znázorněno graficky a ke každé položce je připojen i popis. Z tabulek je také jasně patrné srovnání mezi oběma zkoumanými soubory respondentů. Výzkumný vzorek se pak skládá z pedagogů základních škol klasických (běžných) a základních škol praktických (dříve tzv. zvláštních škol) na území města Brna. Data jsou posbírána celkem od 100 osob, které vyplňovaly dotazník samostatně a anonymně.

Výzkum nám jistě odhalí zajímavé informace nejenom o aktuální míře vyhoření na různých typech základních škol, ale také o vnímání současné pedagogické reality širokým spektrem učitelů.

## 1 SYNDROM VYHOŘENÍ

Z odborné literatury víme, že se psychologové i lékaři zabývají stavy celkového, především pak psychického vyčerpání již od sedmdesátých let 20. století. Tyto stavy se označují jako syndrom vyhoření, vypálení, vyhaslosti, vyčerpání, známé jako burnout syndrom. Když se nad tímto slovem zamyslíme, jde svým způsobem o velmi výstižnou metaforu: anglické sloveso „to burn“ znamená hořet, ve spojení „burn out“ pak dohořet, vyhořet, vyhasnout. Kebza a Šolcová<sup>1</sup> vysvětlují, že „původní silně hořící oheň, symbolizující v psychologické rovině vysokou motivaci, zájem, aktivitu a nasazení, přechází u člověka stíženého příznaky syndromu vyhoření do dohořívání a vyhaslosti: kde nic není, to znamená, kde již není materiál, který by živil hořící oheň, nemá již dál co hořet.“

Syndrom vyhoření je v dnešní době obecně známý jev. Je to stav extrémního vyčerpání, silného poklesu výkonnosti a různých psychosomatických obtíží. Oficiálně to však dosud není nemoc. Potkáváme stále více lidí postižených syndromem vyhoření, ale obraz jejich potíží se málokdy řeší v poradnách, na klinikách a v ambulancích. Z toho můžeme vyvodit, že vyhoření by se tak mohlo stát plíživou hrozbou pro naši společnost.<sup>2</sup>

### 1.1 Definice syndromu vyhoření

Jak uvádí Křivohlavý<sup>3</sup>, termín burnout byl původně používán pro označení stavu lidí, kteří zcela propadli alkoholu a ztratili o vše ostatní zájem. Později se tento termín začal používat i pro toxikomany, pro jejich stav, kdy jejich zájem je soustředěn jen na danou drogu a vše ostatní jim je zcela lhostejné. Posléze se termínu burnout začalo používat i pro lidi, kteří byli tak opojení svou prací, že nic jiného, než to, co dělali, je nezajímalo. Pro nic jiného nebyli schopni žít. V práci se doslova utápěli. Začal se pro ně razit známý termín „workoholici“. I zde docházelo k apatii, ke stranění se druhých lidí, k depresím, lhostejnosti, celkové vyčerpanosti, únavě a osamění.

---

<sup>1</sup> KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. 2003, s. 3.

<sup>2</sup> KALLWASSOVÁ, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 2007.

<sup>3</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998.

To dokazuje i Potterová<sup>4</sup>, která říká, že termín „vyhoření“ přešel do obecného slovníku z pouličního slangu, ve kterém označoval narkomana, který klesl na samé dno.

Když se podíváme do minulosti, pojem „burnout“ byl uveden do literatury Herbertem Freudenbergerem v jeho stati, publikované v časopise „Journal of Social Issues“ v roce 1974, a to v podstatě v rozměrech současného pojetí.<sup>5</sup>

Herbert Freudenberger jím označil jev, který byl již dobře znám, dal mu však jméno. Pojmenoval ho a mnoho dalších psychologů začalo tento jev soustavně studovat. Zde jsou některé výroky psychologů, kteří se jevem burnout dlouhodobě zabývali:

Herbert Freudenberger:

*„Burnout je stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem v jejich těžkostech pomoci a pak se cítí sami přemoženi jejich problémy).“*

Helena Seková:

*„Burnout není výsledek dlouho trvajícího stresu, je to spíše důsledek selhání procesů adaptace (schopnosti a možnosti vyrovnat se s těžkou situací).“<sup>6</sup>*

Syndrom vyhoření lze tedy popsat jako duševní stav objevující se u lidí, kteří pracují s jinými lidmi a jejichž profese je na mezilidské komunikaci závislá. Tento stav ohlašuje celá řada příznaků: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně i tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života.<sup>7</sup>

Z výše uvedených definic, můžeme vidět, jak je syndrom vyhoření pestrý a rozsáhlý. Pro pochopení jeho celistvosti nám pomůže i následující definice: *„Burnout je stav tělesného, emočního a duševního vyčerpání, depersonalizace a snížení osobního výkonu, následující po dlouhodobém setrávání v situacích, které jsou emočně mimořádně náročné. Emoční náročnost situace závisí od spojení nadměrných očekávání a mimořádné stresové zátěže.“<sup>8</sup>*

---

<sup>4</sup> POTTEROVÁ, Beverly A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. 1997.

<sup>5</sup> KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. 2003.

<sup>6</sup> In KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998, s. 47-48.

<sup>7</sup> TOŠNER, Jiří; TOŠNEROVÁ, Tamara. Burn-Out syndrom, Syndrom vyhoření. *Hestia o. s.* [online]. Praha: Hestia, 2002 [cit. 2012-11-25]. Dostupné z: <http://www.hestia.cz/res/data/006/000985.doc>

<sup>8</sup> PALOVČÍKOVÁ, Geraldina. *Sociální psychologie II*. 2009, s. 119.

Potterová<sup>9</sup> jasně vystihuje obsáhlost a nebezpečnost syndromu vyhoření: „*Vyhoření je ztráta motivace způsobená pocitem bezmocnosti. Síla, schopnost ovlivňovat věci kolem, něco dokázat, je nezbytná pro dobrou pohodu a trvalou motivaci. Výsledná choroba je bolestivý proces, který negativně ovlivňuje práci, zdraví, mezilidské vztahy, trávení volného času a sebevědomí, spolu se schopností podávat dobré pracovní výkony. Jak jednou začne, stává se vyhoření zrádným cyklem s velkou setrvačností a jeho zastavení je nanejvýš složité.*“

Ačkoli se tento termín zdá být příliš rozmanitý, lze konstatovat, že většina pojetí se shoduje alespoň v následujících bodech:

1. Jde především o psychický stav, prožitek vyčerpání.
2. Vyskytuje se zvláště u profesí obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně „práci s lidmi“.
3. Tvoří jej řada symptomů především v oblasti psychické, částečně však též v oblasti fyzické a sociální.
4. Klíčovou složkou syndromu je zřejmě emoční a kognitivní vyčerpání a často i celková únava.
5. Všechny hlavní složky tohoto syndromu rezultují z chronického stresu.<sup>10</sup>

Také Křivohlavý<sup>11</sup> charakterizuje společné znaky definic burnout:

1. Je uváděna řada negativních emocionálních příznaků – charakteristických např. pro stav emocionálního vyčerpání, únavy, deprese atp.
2. Důraz je kladen na příznaky a chování lidí, více než na fyzické příznaky burnout.
3. Burnout je uváděn vždy v souvislosti s výkonem určitého povolání.
4. Příznaky burnout se vyskytují u jinak psychicky zcela zdravých lidí.
5. Snížená výkonnost neboli nižší efektivita práce při burnout souvisí úzce s negativními postoji a z nich vyplývajícím chováním a ne s nižší kompetencí či z nižších pracovních schopností a dovedností.

Abych syndrom vyhoření více přiblížil, podívám se na mezinárodní klasifikaci nemocí Světové zdravotnické organizace, podle které, jak uvádí Stock<sup>12</sup>, je vyhoření zařazeno do doplňkové kategorie diagnóz a není tedy klasifikováno jako nemoc. Je zde ale

<sup>9</sup> POTTEROVÁ, Beverly A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. 1997, s. 9.

<sup>10</sup> KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. 2003.

<sup>11</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998.

<sup>12</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010.

uvedena jiná, již mnoho let známá diagnóza, neurastenie, jež se také vyznačuje stavy únavy a vyčerpání, ovšem symptomy, které jsou typické pro syndrom vyhoření, pokrývá jen částečně. Kritici říkají, že fenomén vyčerpání existoval vždy a syndrom vyhasnutí je jen starý obsah v novém hávu. Podle mého názoru jde o novější dobový jev, který se rozmáhá v důsledku změn v pracovní oblasti, globalizace, rozpadu rodinných struktur a demografického rozvoje.

Zajímavá se mi zdá Kebzova<sup>13</sup> souvislost podstaty vyhoření mezi dvěma hlavními oblastmi výzkumu:

1. **v linii filozoficko-psychologické**, ve které jde o zdroje z oblasti existenciálně orientované filozofie a psychologie. Z mnoha podnětů, jež toto hnutí přineslo, byly pro psychology nejpodstatnější otázky vztahující se k prožitkům, které se vyskytují v souvislosti s krizí osamělého jedince. Tato krize, kterou existencialisté poprvé velmi výstižně popsali po 1. světové válce, je způsobena pocitem totálního osamění či vykolejení z dosavadního zaběhnutého každodenního režimu. Značný důraz je kladen na pocity úzkosti, beznaděje, osamocení, ale i nudy, „otrávení“ a „zhnusení“. Podle existencialistů je nutné dostat se do určité mezní nebo krajní situace, abychom si uvědomili sami sebe ve smyslu existence. Jednou z těchto mezních situací jsou nepochybně i stavy, prožívané v rámci vyhoření, tj. stavy celkového vyčerpání a ztráty motivace. Podle psychologů právě toto uvědomění sama sebe jako individuální existence přináší člověku poznání jeho svobody. Svoboda však podle existencialistů předpokládá absolutní nezávislost člověka na společnosti, pro její poznání je proto nutné zřetření všech svazků se světem. To bývá také součástí vzorců chování jedinců, u nichž se vyhoření dostalo do závěrečné fáze. Pokud člověk pochybuje o smyslu své existence, jak tomu často při rozvoji pokročilejších fází vyhoření bývá, dostavuje se stav existenciální frustrace.
2. **v linii psychologicko-medicínské** přispělo ke koncipování poznatků o vyhoření dlouhodobé studium stresu a jeho důsledků. Stres je nejčastěji pojímán jako výsledek nerovnováhy mezi hodnocením požadavků a hodnocením zdrojů k jejich zvládnutí. Na straně požadavku je hodnocena intenzita nároku a předpokládané

---

<sup>13</sup> KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. 2005.



důsledky selhání se s ním vyrovnat. Na straně zdrojů je hodnocena jejich přiměřenost a dostatečnost. Podrobněji se tématu stres věnuji v kapitole 2.1.

V této práci nemohu opomenout vztah syndromu vyhoření s jednotlivými profesemi. Syndrom burnout byl nejprve popsán u některých zaměstnaneckých kategorií pracujících s jinými lidmi (u lékařů, zdravotních sester, učitelů, policistů, což byly profese, na něž byl od počátku zaměřen zájem psychologů). Později se ukázalo, že se syndrom vyhoření vyskytuje také v dalších zaměstnaneckých kategoriích (např. u advokátů, pojišťovacích agentů, poštovních úředníků, sociálních pracovníků a mnoha dalších).<sup>14</sup>

Jak vidíme kolem nás, je jisté, že výskyt syndromu vyhoření ve společnosti postupně dále roste mimo jiné vzhledem ke zvýšenému životnímu tempu, rostoucím nárokům na ekonomické, sociální a emoční zdroje člověka v dnešní rozvinuté a materiálně orientované společnosti.

## 1.2 Projevy syndromu vyhoření

Odborná literatura poukazuje na to, že bychom měli zpozornět ihned, jakmile se objeví varovné signály počáteční fáze syndromu, pro které je obvyklé, že se člověk příliš angažuje, což se střídá se stále delšími obdobími vyčerpanosti. Jak uvádí Kallwasová<sup>15</sup> „člověk stále méně snese, stále více on i okolí trpí jeho výkyvy nálad, stále méně je schopen opravdového odpočinku, snáze podléhá infekcím. Únava se může stát chronickou a vést až k naprosté ztrátě sil“.

Příznaky v burnout syndromu se někdy rozdělují do dvou skupin:

1. Mezi **subjektivní příznaky** patří mimořádně velká únava, snížení sebehodnocení (tzv. self-esteem), což vyplývá z pocitů snížené profesionální kompetence (schopnosti a dovednosti něco dělat a udělat). Patří sem i problémy špatného soustředění pozornosti (koncentrace), snadného podráždění (iritability) a negativismu (vidění všeho v černých barvách).

---

<sup>14</sup> KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. 2003.

<sup>15</sup> KALLWASSOVÁ, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 2007, s. 10.

2. **Objektivní příznaky** zahrnují po řadu měsíců trvající sníženou výkonnost. Toto mohou zjistit i spolupracovníci (kolegové) či příjematelé služeb (pacienty, klienty, žáky apod.).<sup>16</sup>

Syndrom vyhoření se obvykle projevuje různými symptomy, a to ve třech oblastech:

- vyčerpání,
- odcizení,
- pokles výkonnosti.

První uváděná oblast, tedy vyčerpání, zejména pak emocionální vyčerpání, bývá dle Kallwassové nejnápadnější. City a pocity postižené osoby ztrácejí na intenzitě. Totéž se týká afektů. Člověk postižený syndromem vyhoření nevnímá lásku ani nenávisť, radost ani žal.<sup>17</sup>

**Znaky vyčerpání při burnout syndromu, které uvádí Stock<sup>18</sup>:**

#### **Emoční znaky**

- Sklíčenost
- Bezmoc
- Beznaděj
- Ztráta sebeovládání (výbuchy vzteku, nekontrolovatelný pláč)
- Pocity strachu
- Pocity prázdnoty, apatie

#### **Fyzické znaky**

- Nedostatek energie, slabost
- Poruchy spánku, chronická únava
- Svalové napětí, bolesti zad
- Funkční poruchy (kardiovaskulární a zažívací potíže)
- Náchylnost k infekčním onemocněním
- Poruchy paměti a soustředění

Druhou oblastí symptomů, kterou souhrnně označujeme slovem depersonalizace, tedy odosobnění či odcizení, rozumíme dle Stocka<sup>19</sup> postupnou ztrátu idealismu, cílevědomosti a zájmu. Počáteční pracovní nadšení pomalu slábne a na jeho místo nastupuje cynismus. Můžeme to chápat tak, že postižený člověk hledí na sebe i na druhé z přílišného odstupů. Můžeme si snadno domyslet, že člověku, který se odnaučil vnímat sebe samého pozitivně, se to jen velice těžko daří vůči druhým. Výsledkem bývá nedostatek schopnosti vcítit se do sebe a do jiných lidí, někdy také sarkastické či cynické

<sup>16</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998.

<sup>17</sup> KALLWASSOVÁ, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 2007.

<sup>18</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010.

<sup>19</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010.

reakce. Z toho logický vyplývá, že se člověk se syndromem vyhoření propadá do stále tíživější samoty, protože stále méně vyhledává rozhovory s jinými a postupně dokonce přestává být rozhovorů schopen. Trpí tím samozřejmě sociální vztahy, nejvíce pak v osobním a rodinném životě.<sup>20</sup>

Vybrané **projevy odcizení při burnout syndromu** dle Stocka<sup>21</sup>:

- negativní postoj k sobě samému i ostatním,
- negativní postoj k životu a negativní vztah k práci,
- ztráta schopnosti navázat a udržet společenské vztahy,
- ztráta sebeúcty, pocit vlastní nedostatečnosti a pocit méněcennosti.

Třetí skupinu symptomů autoři shrnují pod pojem snížení výkonnosti. Ta může nastat následkem chronické přetíženosti, ale také naopak, následkem chronické nenáročnosti a nevytíženosti. Dle Kallwassové<sup>22</sup> „*nízká efektivita také spočívá v tom, že jedinec ztratil důvěru ve vlastní schopnosti a z profesního hlediska se tedy považuje za neschopného*“. Můžeme sice namítnout, že jde jen o subjektivní hodnocení, nicméně k jistému oslabení výkonu podle odborníků většinou skutečně dochází. Jasný důkaz toho je, například, čas strávený nad prací. Postižený nyní k provedení úkonů, které dříve bez problémů zvládal, potřebuje mnohonásobně více času a energie.

Přehledný popis jednotlivých příznaků syndromu vyhoření uvádím nyní v rozčlenění podle úrovní, v nichž se projevují, a to na:

- a) psychické úrovni,
- b) fyzické úrovni,
- c) úrovni sociálních vztahů.

#### AD a) Na psychické úrovni

- Zde převažuje pocit, že dlouhé a namáhavé úsilí trvá nadměrně dlouho a efektivita tohoto snažení je nepatrná v porovnání s vynaloženou námahou.
- Výrazný je pocit celkového, především pak duševního vyčerpání, v duševní oblasti je pak prožíváno především vyčerpání emocionální, dále pak vyčerpání v oblasti kognitivní spolu s výrazným poklesem až ztrátou motivace.

<sup>20</sup> KALLWASSOVÁ, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 2007.

<sup>21</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010.

<sup>22</sup> KALLWASSOVÁ, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 2007, s. 99.

- Dochází k utlumení celkové aktivity, ale zvláště k redukcí spontaneity, kreativity, iniciativy a invence.
- Převažuje depresivní ladění, pocity smutku, frustrace, bezvýchodnosti a beznaděje, tíživě je prožívána marnost vynaloženého úsilí a jeho nízká smysluplnost.
- Projevy negativismu, cynismu a hostility ve vztahu k osobám, jež jsou součástí profesionální práce s lidmi (pacientům, klientům, zákazníkům).
- Sebelítost, intenzivní prožitek nedostatku uznání.

#### AD b) Na fyzické úrovni

- Stav celkové únavy organismu, apatie, ochablost.
- Vegetativní obtíže: bolesti u srdce, změny srdeční frekvence, zažívací obtíže, dýchací obtíže apod.
- Bolesti hlavy, často nespecifikované.
- Poruchy spánku.
- Zvýšené riziko vzniku závislostí všeho druhu.

Toto dokazuje i Fontana<sup>23</sup>, který na základě svého výzkumu uvádí, že u učitelek na základních školách se objevuje zvýšený neurotismus. Také dodává, že učitelé vykazují výrazné psychosomatické potíže, jako jsou bolesti hlavy, zažívací obtíže, mají vegetativní problémy, např. zvýšenou potivost, nejistotu v pohybech atd. Zvýšené zátěže se rovněž projevují ve stížnostech na poruchy komunikace, což u učitelů považují za zvláště závažné.

#### AD c) Na úrovni sociálních vztahů

- Celkový útlum sociability, nezájem o hodnocení ze strany druhých osob.
- Výrazná tendence redukovat kontakt s klienty, často i s kolegy a všemi osobami, majícími vztah k profesi.
- Nízká empatie (projevuje se často či téměř vždy u osob s původně vysokou empatií).
- Postupné narůstání konfliktů.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1997.

<sup>24</sup> KALLWASSOVÁ, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 2007.

Jak uvádí Kebza<sup>25</sup>, v posledních letech byly intenzivně zkoumány právě sociálně-psychologické souvislosti syndromu vyhoření. Velmi zajímavý se mi zdá poznatek Christiny Maslachové<sup>26</sup>, která vyslovila předpoklad, že se tu jedná spíše o systémovou než osobní záležitost. Syndrom vyhoření nějakého pracovníka je totiž signálem něčeho, co nefunguje dobře v organizaci. Vedla jí k tomu opakovaná zkušenost, že v určitém podniku je několik postižených na jednom oddělení, zatímco v ostatních odděleních jsou lidé bez obtíží. Také uvádí, že problémy mají učitelé na určité škole, zatímco ve škole o ulici dál učitele se syndromem vyhoření nenajdeme.

Mám-li shrnout to, jak se člověk, který se propadá do stavu psychického vyhoření, cítí, musím zmínit prožívání celé řady negativních citových stavů a těžkých myšlenek. Zde je přehled pocitů podle výpovědí pacientů uváděných v knize Křivohlavého<sup>27</sup>:

- cítí se tělesně či emocionálně vyčerpaní,
- cítí se „vyřízení“, unavení, v koncích,
- cítí se jako by byli nějak nemocní,
- jsou v tísní, v napětí, ve stresu,
- jsou smutní, jsou přetíženi starostmi,
- jsou plní pesimismu, beznaděje,
- jsou v úzkosti.

Je nutné podotknout, že *„jednotlivé projevy jsou individuální a největší měrou závisí na osobnostních charakteristikách daného jedince, na jeho povahových vlastnostech a na jeho frustrační toleranci“*, jak uvádí Palovčíková<sup>28</sup>.

### 1.3 Syndrom vyhoření u pedagogů

Nelze oddiskutovat fakt, že z hlediska psychické náročnosti patří učitelské povolání na jedno z předních míst. Náročnost učitelského povolání jasně vystihuje Průchova<sup>29</sup> charakteristika tohoto povolání: *„učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího*

---

<sup>25</sup> KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. 2005.

<sup>26</sup> In KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. 2005.

<sup>27</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998.

<sup>28</sup> PALOVČÍKOVÁ, Geraldina. *Sociální psychologie II*. 2009, s. 121.

<sup>29</sup> PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2001, s. 261.



*procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“*

Mohu dodat, že pedagog také působí jako příklad pro následování, ať chce nebo ne. Domnívám se, že stálý kontakt s mnoha mladými lidmi musí člověka vyčerpávat, podobně také příliš mnoho časového stresu a intenzivních povinností ohrožuje duševní rovnováhu. Když se také důkladně zamyslíme nad obsahem práce, nenajdeme jinou oblast lidské činnosti kromě té pedagogické, kde by se na výsledcích práce tak silně projevovaly osobní vlastnosti pracovníka, jeho přesvědčení, sebeovládání či jeho schopnosti působit na kolektiv a vést ho.

Obecně lze tedy říci, že učitelské povolání patří k těm, které povahou svých nároků na výkon jedince mohou přispět ke vzniku burnoutu, proto se v odborné literatuře dozvíme, že učitelé jsou ve vztahu k burnoutu často citovanou profesní skupinou. To dokládají i slova Křivohlavého<sup>30</sup>, který tvrdí, že „*po zdravotnictví druhou oblastí, kde se burnout vyskytuje v mimořádně vysoké míře, je školství. Týká se učitelů a učitelek všech stupňů, i když se zdá, že základních a středních škol, včetně škol učňovských, se týká v míře podstatně vyšší*“. K tomuto dodává, že často se zde jedná o relativně nejlepší učitelky, které vstupovaly do zaměstnání s velkými ambicemi a po příchodu do školy se setkaly s malým zájmem až nezájmem žáků o to, co je chtěly naučit, s mimořádně nízkou kázní na jedné straně a s nedostatkem kázeňských prostředků učitelů na straně druhé či s nedobrymi mezilidskými vztahy v učitelském sboru atp.

V praxi můžeme vidět mnoho nepříznivých charakteristik, mezi které mohu uvést například nemotivované či obtížně zvladatelné žáky, zvyšování počtu žáků ve třídách, zvyšování rozsahu učebních hodin, to že učitel často prakticky supluje výchovu v rodině, přičemž narůstá problémů v kontaktech s rodiči, přibývá administrativy a na druhé straně klesá společenská prestiž učitelů, společně s platovým hodnocením. Všeobecně se uznává, že učitelská profese nepatří k snadným, pokud jde o pracovní zátěž. Mnozí laici sice občas poukazují na „kratší“ pracovní dobu učitelů, na dva měsíce prázdnin apod., ale zároveň konstatují že „sami by to dělat nemohli“. Průcha<sup>31</sup> uvádí, že „*většina veřejnosti připouští, že povolání učitele je mimořádně namáhavé psychicky a že může působit nepříznivě na zdravotní stav učitelů.*“

<sup>30</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998, s. 21.

<sup>31</sup> PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 2002, s. 63.

I Řehulka<sup>32</sup> tvrdí, že „učitelské povolání je v komparaci s mnoha jinými profesemi hodnoceno jako značně zátěžové. Učitelé jsou ve vyšší míře vystaveni expozici psychogenních činitelů a vykazují proto mnohé neurotické či psychosomatické poruchy, včetně specifického syndromu vyhoření.“

Adrian Furnaham a Monica A. Paynová<sup>33</sup> identifikovali řadu dílčích zdrojů psychické zátěže v profesi učitele, které se seskupují do 8 základních faktorů učitelského stresu.

1. Zvládání času
2. Struktura autority
3. Chování žáků
4. Profesionalita
5. Způsobnost, jistota
6. Byrokratické překážky
7. Vztahy mezi spolupracovníky
8. Pracovní podmínky

Psychickou zátěž učitele ovlivňuje řada proměnných, které by bylo možné také nazvat osobnostními moderátory učitelského stresu. Patří k nim např. pohlaví učitele, jeho tzv. nezdolnost (hardiness), zátěžová tolerance, úroveň dopingových procesů, neuroticismus, úroveň životosprávy a celkového životního stylu, sociální podpora, pracovní satisfakce a mnoho jiných.

V interakci s nimi působí také široká škála proměnných, které Řehulka označuje jako environmentální moderátory učitelského stresu. Poukazuje tím na různé parametry škol, jako jsou např. role managementu školy, úroveň organizace řízení, zařazení školní instituce ve školní struktuře, pracovní atmosféra, kvalita interpersonální komunikace, strukturace pracovního času apod.<sup>34</sup>

Nejčastějším zdrojem stresovanosti v povolání učitele je jistě příliš mnoho povinností a zároveň nedostatek času. Odtud již není daleko k přepracovanosti. Moji domněnku o problémech, se kterými se učitelé setkávají, potvrzuje také Míček a Zeman<sup>35</sup>, kteří dokládají, že podstatně ztěžuje práci učitele také mnoho žáků

---

<sup>32</sup> ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví 1*. 1998, s. 28.

<sup>33</sup> In ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví 1*. 1998.

<sup>34</sup> ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví 1*. 1998.

<sup>35</sup> MÍČEK, Libor; ZEMAN, Vladimír. *Učitel a stres*. 1997.

ve třídě. Velké množství žáků především neumožňuje individuální přístup k nim, nereálnými se jeví požadavky, aby pedagog znal všechny žáky ve třídě nejen jejich jmény, ale i z hlediska jejich osobnosti, tj. jejich charakter, nadání, speciální schopnosti a zájmy apod. Zhoršuje se kontakt pedagogů se žákem, někteří učitelé se omezí jen na udržování kázně.

Nervové vypětí je způsobeno také množstvím pracovních úkolů, zejména na začátku školního roku, před uzavíráním klasifikace, v době celoškolních projektů apod. Řehulka<sup>36</sup> ve svém průzkumu uvádí, že problémy se vyskytují hlavně v pravidelném zařazování odpočinku do denního režimu, v pravidelné snídani a klidném prostředí k obědu. Někteří učitelé pracují v časové tísní a pracovní úkoly plní i v době svého osobního volného času.

Mezi další výrazné stresory učitelského života patří zcela jistě neharmonické vztahy v učitelském sboru a také konflikty s nadřízenými. Objevuje se zde přehnaná soutěživost a vzájemná rivalita. Na některých školách se může vyskytnout snaha vyloučit z kolektivu nežádoucí členy, což přechází někdy až v psychický teror na pracovištích, tzv. mobbing. Ivana Kokešová<sup>37</sup> k tomu dodává, že „*mobbingu se daří podstatně méně tam, kde jsou dána jasná pravidla jednání, kde se jedná otevřeně a férově, kde se dbá na to, např. ze strany ředitele, aby se pravidla dodržovala*“.

Také je často uváděno, že syndrom vyhoření je typický zejména pro závěrečnou fázi profesní dráhy učitelů. Vysvětlují si to například jejich únavou z vyučování, obavami ze styku s rodiči, zklamáním z vlastní profesionální neúspěšnosti, nezájmem o další vzdělávání či odporem k veškerým pedagogickým invencím. Ztotožňují se proto s Řehulkou<sup>38</sup>, který uvádí, že to vše se pak také musí negativně promítat do pracovní spokojenosti učitelů a snižuje to jejich ochotu pracovat na sobě. V chování vůči okolí se objevuje zvýšení sociální distance, odosobnění vztahů, nadměrná přísnost, jízlivost apod.

V literatuře jsou uváděny důsledky tohoto selhání projevující se ve vztahu k sobě a k pracovní činnosti, tedy v přípravě na vyučování a samotné výuce. Vztah k této pracovní činnosti, která byla dříve oblíbená, se mění a je provázena pocitem zklamání a marnosti, až se někdy učitelům zdá nemožné v této činnosti pokračovat. Pracovní výkon se tedy

---

<sup>36</sup> ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví pro 21. století*. 2009.

<sup>37</sup> In MÍČEK, Libor; ZEMAN, Vladimír. *Učitel a stres*. 1997, s. 68.

<sup>38</sup> ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví 1*. 1998.

zhoršuje, často se též změní i vztah učitele k žákům. Učitelé mohou mít cynické pocity a postoje. Tento psychický stav odborníci charakterizují pocity psychického, zvláště emocionálního vyčerpání, odosobněním a ztrátou zájmu na dalším osobním růstu a snížením osobních aspirací. Objevuje se úzkost, deprese, negativismus, emoční oploštění či lhostejnost. Učitel má v této chvíli snížené sebevědomí a negativní mínění o sobě, zejména pokud jde o pracovní kompetenci.<sup>39</sup>

Sociolog Radomír Havlík<sup>40</sup> podává vysvětlení k tomu, proč samotní učitelé mají nízké sebehodnocení ve vztahu ke svému povolání. Objasňuje, že zde sehrává roli mnoho faktorů. Jde především o reakci na nízké platové hodnocení, zejména ve srovnání s méně náročnými povoláními i s profesemi nevyžadujícími vysokoškolskou kvalifikaci. Dále sem patří pro laickou veřejnost zdánlivě snazší studium učitelství a názory o nízké úrovni pedagogických fakult, neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku od úředníků, rodičů či masmédií.

Ovšem, jak je zřejmé i z praktické části této práce, učitelé jsou často lidmi, kteří mají rádi své povolání a přijímají je jako své poslání. Je tedy možné předpokládat, že většina z nich ráda poskytne pomoc, oporu či radu dětem nebo jejich rodičům. Na závěr této kapitoly se hodí uvést zajímavý fakt, který zjistila Simona Baillauquésová<sup>41</sup> v roce 1990, a to, že mnozí z těch, kteří se stali učiteli, chtěli původně vykonávat jinou – typicky pomáhající profesi, psychologa nebo sociálního pracovníka.

---

<sup>39</sup> ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví 1*. 1998.

<sup>40</sup> In PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 2002.

<sup>41</sup> In LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele*. 2008.

## 2 PŘÍČINY A PRŮBĚH SYNDROMU VYHOŘENÍ

Ani odborníci nemohou s jistotou jednoznačně odpovědět na otázku, co k syndromu vyhoření vede. Vyjmenuji zde některé z příčin, které se v souvislosti s touto poruchou nejčastěji uvádějí. Jsou to konflikty rolí, přílišná očekávání, nedostatek autonomie, nejasnosti v hierarchických strukturách (v zaměstnání i jinde), nedostatečná podpora ze strany nadřízených, vztahové konflikty, nadměrné množství práce v příliš stěsnaném časovém rozvrhu, příliš vysoká nebo rostoucí odpovědnost či mobbing na pracovišti apod.<sup>42</sup>

Pro účel této práce považuji za nutné uvést následující problémové okruhy jako možné situační a osobnostní příčiny vedoucí k emočnímu vyhoření, které uvádí Hermann Meidinger<sup>43</sup>:

1. Problémoví žáci – to jsou zátěže vyplývající z denního styku s problémovým žákem a skupinami problémových žáků. Kázeňsky zvládnout takového žáka v rámci skupinové výuky představuje pro učitele nesplnitelný výkon, který urychluje emoční vyprahnutí.
2. Dohled školského systému – ten vytváří v učiteli v důsledku množství nařízení a zákonů pocit závislosti a bezmocnosti. Častý strach z výsledků inspekce a nedostatek uznání ze strany nadřízených vedou ke ztrátě chuti do práce.
3. Podmínky školského prostředí – učitel může být nepříznivě ovlivněn špatným fyzikálním prostředím školy, nepěknou úpravou školního prostředí, výukou předmětu, pro který není aprobován, permanentním časovým tlakem a trvalými nároky zvládat nečekané události.
4. Osobnostní faktory – životní krize mohou postihnout každého, nejen učitele. Existují ovšem aspekty, které mohou být pocíťovány jako specifické pro učitele: v procesu stárnutí se snižuje pružnost, je pro ně náročnější reagovat na potřeby dětí. Pocit, že nezvládají práci, představuje pro část učitelů trvalý stres. Je nutno dodat, že to nemusí být spojeno pouze s věkem.
5. Učitelský sbor – klima v učitelském sboru je jedním z dalších faktorů vedoucích k vyhoření. Chybějící výměna odborných zkušeností, málo vzájemné podpory

---

<sup>42</sup> KALLWASSOVÁ, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 2007.

<sup>43</sup> ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví I*. 1998.



vedou k tomu, že každý učitel je osamělým běžcem a při možných obtížích o sobě začíná pochybovat.

6. Rodiče – jak hyperprotektivní, horliví, tak i rodiče, kteří nejeví o školní výsledky svého dítěte zájem.
7. Vedení školy – ředitel(ka) jako klíčová postava ovlivňuje školní klima rozhodujícím způsobem. Negativně působí příliš byrokratické chování, nedostatečné vedení, nespravedlnost při rozdělování úkolů.
8. Hodnocení učitelského povolání veřejností – negativní obraz povolání ve společnosti, malé možnosti profesního vzestupu, nedostatečné uznání mimořádných výkonů, pocit, že musí zvládnout všechno, co nezvládá celá společnost. Dlouhodobě neodpovídající finanční ohodnocení může vést k pocitu, že snaha a výkony nejsou dostatečně oceněny.
9. Kvalifikace – nedostatky ve vzdělání, které se projevují v nepostačující kompetenci sociální, věcné a v oblasti užívaných metod.

Podle Hermanna Meidingera a Christiny Endersové<sup>44</sup>, z osobnostních faktorů, které způsobují snížení odolnosti vůči vyhoření, k nejčastěji uváděným patří „přílišný idealismus“ na začátku výkonu profese. Rizikovým faktorem je rovněž vyhraněná introverze. Snaha podat vždy dokonalý výkon vede k perfekcionismu, který je možno chápat jako určitý druh neurózy a osobnostní predispozici k rychlému emočnímu vyhoření.

Křivohlavý<sup>45</sup> uvádí přehled souboru poznatků, výsledků pozorování psychologů, kteří se profesionálně zabývají studiem psychického vyčerpání. Naznačuje, kdy se syndrom burnout nejčastěji vyskytuje, co k němu vede a co tento stav zhoršuje.

- Dlouhodobý, bezprostřední, osobní styk s lidmi např. jak tomu je u učitelů, lékařů, zdravotních sester, vedoucích pracovníků, sociálních pracovníků atp.
- Dlouhou dobu trvající pracovní přetížení, kladení mimořádných požadavků na pracovníka.
- Přetěžování, to je situace, kde je příliš velké množství úkolů, pacientů, zákazníků, klientů apod.
- Je tomu tam, kde je nedostatek personálu, času, prostředků (např. v nemocnicích, školách, obchodech apod.).

<sup>44</sup> In ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví I.* 1998.

<sup>45</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*, 1998.

- Tam, kde chybí kladné oceňování práce, respekt.
- Tam, kde je nedostatek příležitosti k odpočinku.
- Tam, kde lidé (např. učitelé, lékaři apod.) neustále více dávají, nežli přijímají.
- Tam, kde pracovní podmínky neumožňují pracovníkům tvořivé rozvinutí schopností a uplatnění dovedností.
- Tam, kde je vedení příliš necitlivé k potřebám podřízených.

Tyto symptomy však samy o sobě nemusí znamenat přítomnost vyhoření. Jako příklad mohu uvést únavu, která souvisí s nějakým výkonem, ale k regeneraci stačí důkladný odpočinek.

Křivohlavý<sup>46</sup> shrnuje příznaky, které se objevují:

- U člověka, který byl zprvu velice nadšen tím, co dělal, prožíval, tvořil atp., avšak časem z něho toto vnitřní zanícení ochablo.
- U člověka, který na sebe neustále klade příliš vysoké požadavky, např. ve studiu, práci, tvorbě, sportu apod.
- U člověka, který pracuje nad úroveň své kapacity, kompetence, schopností, dovedností, atp.
- U člověka původně nejzodpovědnějšího a nejpečlivějšího.
- U původně vynikajícího perfekcionisty, který se snažil vše dělat co nejpřesněji, nejlépe.
- U člověka, který neúspěch prožívá jako osobní porážku.
- U člověka, který není s to přiměřeně si odpočinout, relaxovat, rekreovat a regenerovat svou energii.

Ačkoli jsem zmiňoval vztah syndromu vyhoření a jednotlivých profesí již v první kapitole, přidal bych zde ještě přehled profesí, které uvádí Křivohlavý<sup>47</sup>.

Ohroženi jsou zejména lékaři (zvláště ti, kteří pracují v hospicích, na onkologických odděleních nebo jednotkách intenzivní péče), zdravotní sestry, psychologové, psychiatři, sociální pracovníci, učitelé všech stupňů, policisté, vedoucí pracovníci všech stupňů, pedagogové pracující s duševně postiženými dětmi.

---

<sup>46</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998.

<sup>47</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998.

Nutné je zde ale dodat slova Potterové<sup>48</sup>, že „nikdo není imunní vůči pracovnímu vyhoření. Kdokoliv, v jakémkoliv zaměstnání, na jakékoliv úrovni se může stát kandidátem pracovního vyhoření.“

## 2.1 Zátěž, zátěžové situace a stres

Každý člověk se v životě setkává se situacemi, které jsou velmi náročné a silně ovlivňují pocity životního štěstí, uspokojení a jistoty. Mohou být za ně považovány jakékoli situace, které vyvedou individualitu člověka z jeho rovnováhy. Pro někoho se jí může stát problém v partnerských či rodinných vztazích, pro jiného problém na pracovišti. Skutečností zůstává, že to, co jednoho vyvede z konceptu, se nemusí druhého vůbec dotknout.

Linhartová<sup>49</sup> tvrdí, že „jestliže se člověku nepodaří vyrovnat se s vystupňovanými náročnými situacemi nějakým poměrně jednoduchým způsobem, hledá jiné způsoby. Připravuje se k náročnější akci zvýšením aktivní úrovně nejvyšších částí ústředního nervstva i ostatních orgánů jim podřízených.“

Dle Jeklové<sup>50</sup> mohou mít zátěžové situace podstatný vliv na vznik a vývoj syndromu vyhoření, bývají i jednou z hlavních příčin. Přímo jej podporují především tím, že mohou vést a často i vedou k narušení psychické rovnováhy, někdy jen dočasně nebo částečně, někdy trvaleji.

U jednotlivých profesí je možno sledovat zcela konkrétně, co vedlo k psychickému vyhoření. V následujícím textu uvedu, jaké zátěžové situace mohou vést k tomu, že lidé ztratí nadšení, energii, motivaci či zápal pro to, co dělali.

### Zátěž a přetížení – stres

Mohu říci, že stres je jevem, který v současné době tak zdomácněl, že se stává hlavním příznakem současnosti. Vysvětluji si to tak, že jsme součástí lidské společnosti

---

<sup>48</sup> POTTEROVÁ, Beverly A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. 1997, s. 11.

<sup>49</sup> LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. 2000, s. 231.

<sup>50</sup> JEKLOVÁ, Marta; REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. 2006.

a s neustálým rozvojem civilizace na nás dopadá stále více událostí a podnětů. Všechny tyto vlivy mohou vyvolávat zátěž i stres.

Z psychologie víme, že události, které vnímáme jako stresové, jsou většinou traumatické události mimo oblast běžné lidské zkušenosti, neovlivnitelné události, nepředvídatelné události nebo ty události, které představují výzvu pro hranice našich schopností a sebepojetí.

Kebza<sup>51</sup> je obecně dělí na:

1. Zátěžové životní události – jde o stresory různé povahy a intenzity, z nichž nejvýznamnější mohou prokazatelně poškodit zdraví člověka (úmrtí životního partnera, jeho těžká nemoc, rozvod nebo ztráta zaměstnání).
2. Chronické stresory – dlouhodobě působící potíže a problémy ovlivňující životní styl a životní spokojenost člověka (např. podmínky bydlení, pracovní spokojenost, dlouhodobá péče o nemocné členy rodiny).
3. Drobné denní nepříjemnosti či mrzutosti – zdánlivě nevýznamné každodenní drobné, ale nelibě prožívané situace a události, např. tlačenice při cestování v MHD, drobné výchovné problémy s dětmi apod.

Linhartová<sup>52</sup> vysvětluje stres jako psychický stav, který „vzniká jako reakce na zátěž organismu, je vzbuzen takovou náročnou životní situací, ve které rušivá okolnost působí na organismus a vyvolává jeho vyvedení z rovnováhy“. Jako příklad zde mohu uvést přetížení pracovními úkoly, nezbytnost splnění úkolu v časové tísní, neobvyklý nedostatek vnějších podnětů, přítomnost určité osoby apod.

Z množství definic, které odborná literatura nabízí, je patrné, že termín stres je mimořádně nejednoznačný. Většinou se používá ve významu působící události (stresoru), někdy ve smyslu odpovědi na tuto událost (stresové reakce).

Joshi<sup>53</sup> o stresu hovoří jako o „události nebo sledu událostí, které obvykle způsobují reakci v podobě „distresu“ (špatného stresu), ale někdy také jako vypjaté situaci, která vede k pocitu radostné nálady, tedy „dobrého stresu“ (eustresu)“.

Jako doplnění předešlého připojuji vysvětlení Bartůňkové<sup>54</sup>, která říká, že pro člověka hraje eustres významnou roli. Člověk potřebuje určitou míru stresu,

---

<sup>51</sup> KEBZA, Vladimír. *Poradny zdravého životního stylu, zvládnání stresu*. 1997.

<sup>52</sup> LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. 2000, s. 231.

<sup>53</sup> JOSHI, Vinay. *Stres a zdraví*. 2007, s. 19.

<sup>54</sup> BARTŮŇKOVÁ, Staša. *Stres a jeho mechanismy*. 2010.

protože vede k větší odolnosti vůči závažnému stresu. Distres je naopak pro organismus nepříznivý.

Stres podle Atkinsonové<sup>55</sup> je vyvoláván nespočetným množstvím událostí. Některé představují závažné změny ovlivňující mnoho lidí (např. válka), jiné představují závažné změny v životě jednotlivce (změna zaměstnání), dále to mohou být každodenní nepříjemnosti (spor s kolegou v zaměstnání), a nesmíme opomenout zdroj stresu, který může být také v člověku ve formě konfliktních motivů nebo přání.

Stres nás v pojetí anglické autorky Alixi Kirstové<sup>56</sup> provází od počátku života, dokonce ještě před narozením. Její vysvětlení spočívá v tom, že vnitřní část naší reakce na jakoukoli zátěž či podnět, může být pozitivní hybnou silou, pomáhá nám přežít, dodává dynamiku. Avšak tlaky a zkoušky, jímž jsme v dnešním životě vystavovány, jsou mnohem složitější než kdysi. Tím, že žijeme v době nesmírných a stále rychlosti nabývajících změn, jsme vystaveni více než kdykoli předtím většímu a trvalejšímu tlaku přizpůsobit se.

Důležité také je, uvědomit si, jaký je rozdíl mezi zátěží a stresem. Kebza<sup>57</sup> jasně determinuje rozdíl: „*zátěží rozumíme takové požadavky vnějšího i vnitřního prostředí, jimž je člověk schopen vyhovět, tj. dokáže se s nimi vyrovnat. Stres pak představuje takovou kvalitativní i kvantitativní úroveň požadavků, na niž již člověk není schopen reagovat pozitivně, tj. vyrovnáním se s nimi*“.

Jak je nám již známo, do stresu se může dostat každý člověk, avšak burnout se objevuje jen u lidí, kteří jsou intenzivně zaujati svou prací, mají vysoké cíle, vysoká očekávání, výkonovou motivaci, kdo takovouto vysokou motivaci nemá, může se dostat do stresu, ne však do stavu vyhoření. Křivohlavý<sup>58</sup> toto doplňuje tvrzením, že stres obvykle přechází do vyhoření, avšak ne každý stresový stav dochází do této fáze celkového vyčerpání. Tam, kde práce je pro určitého člověka smysluplná, a překážky jsou zdolatelné, tam k vyhoření nedochází.

Jinými slovy to vysvětluje Stock<sup>59</sup>: „stres je příčina, vyhoření důsledek“. Přičemž se tyto dva pojmy často zaměňují. Syndrom vyhoření bývá způsoben výhradně chronickým stresem a dlouhodobou disbalancí mezi zátěží a fází klidu, tedy mezi aktivitou

---

<sup>55</sup> ATKINSON, Rita L. et al. *Psychologie*. 1995.

<sup>56</sup> In VELTRUBSKÁ, Ivana; CHAMOUTOVÁ, Kateřina. *Duševní zdraví*. 1998.

<sup>57</sup> KEBZA, Vladimír. *Poradny zdravého životního stylu, zvládnání stresu*. 1997, s. 3.

<sup>58</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998.

<sup>59</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010.

a odpočinkem. Rovnováha mezi těmito dvěma póly bývá v případě burnout syndromu zpravidla narušena. O chronickém stresu mluvíme tehdy, když stresory působí na člověka nepřetržitě po delší dobu, aniž by dotyčný měl možnost se dostatečně zotavit. Dále připočtíme skutečnost, že čím je stresový faktor intenzivnější (např. vážné onemocnění), tím nižší je schopnost jej zvládat a je tedy třeba počítat se stresovou reakcí.

Nutné je podotknout, že reakce na stresové podněty jsou velmi individuální a do značné míry závisí na našem posouzení dané situace. Pokud budeme některý ze stresorů vnímat jako ohrožení a budeme přesvědčeni, že ho buď nezvládneme vůbec, nebo jen s obtížemi, spustí se v nás zátěžová reakce. Teprve potom vzniká stres. Z toho je patrné, proč lidé v podobných situacích nereagují stejně – záleží vždy na tom, zda v nich konkrétní situace vyvolává stres či nikoli.

Dovolil bych si zde citovat Potterovou: „*Stres a vyhoření se podobají horečce a zápalu plic. Horečka může být nebezpečná a musí se léčit, ale snížením horečky nevyléčíme zápal plic. Podobně stres, který doprovází vyhoření, je škodlivý a musí se omezit, ale pokud se budeme soustředit pouze na stres, nevyléčíme vlastní příčiny vyhoření.*“<sup>60</sup>

## Frustrace

Odborníci poukazují na to, že život s sebou frustraci přináší. Vždy existují nějaké překážky, které nám brání získat to, co chceme. Souhlasím s tvrzením Potterové<sup>61</sup>, že „*občasný pocit frustrace může být užitečný, protože nás nutí, abychom použili nové metody nebo alternativní řešení problému.*“ Také ale Potterová dodává, že pokud člověk ve svém zaměstnání pociťuje frustraci skoro stále, zažívá raný příznak vyhoření.

Linhartová<sup>62</sup> charakterizuje frustraci jako „*psychický stav, který je vyvolán situací, která zamezuje uspokojování důležitých potřeb jedince*“.

Toto slovo pochází z latinského „frusta“, neboli „marně“. Frustrace se v psychice objeví, když se v životě člověka vyskytnou překážky. U pacienta se můžeme setkat

---

<sup>60</sup> POTTEROVÁ, Beverly A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. 1997, s. 8.

<sup>61</sup> POTTEROVÁ, Beverly A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. 1997, s. 16.

<sup>62</sup> LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. 2000, s. 233.

s projevy dekompenzace – ztráty schopnosti pohotově se přizpůsobit změněné situaci, aktivně působit na změněné prostředí a přiměřeně reagovat na nastalou situaci.<sup>63</sup>

Projevuje se čtyřmi odlišnými formami:

1. Deprivace – je pokládána za krajní nedostatek něčeho, co je nezbytné pro uspokojování důležité potřeby. Příkladem může být tzv. citová deprivace.
2. Oddálení – na cestě k cíli se vyskytnou překážky, které sice neznemožní jeho dosažení, ale způsobí určité oddálení toho okamžiku.
3. Zmaření – nastává tehdy, jsou-li překážky tak velké nebo síly jedince tak malé, že došlo ke zřejmému neúspěchu v úsilí o dosažení cíle, o uspokojení potřeby.
4. Konflikt – je to střetnutí dvou nebo více protichůdných, přibližně stejně silných sil na cestě k cíli, k uspokojení potřeby.<sup>64</sup>

## Deprese

Deprese podobně jako burnout patří do souboru negativních emocionálních jevů, kterými se zabývá psychologie. Potterová dokonce nazývá pracovní vyhoření pracovní depresí.<sup>65</sup>

Deprese může být vedlejším příznakem burnout syndromu, avšak může se vyskytovat i nezávisle na něm. Jak uvádí Křivohlavý<sup>66</sup>: *„deprese má často úzký vztah k negativním zážitkům z mládí, které burnout nemá, dá se léčit farmakoterapeuticky, což se u syndromu vyhoření však doposud nepodařilo.“*

Když se zamyslíme nad symptomy deprese, jako je například smutná nálada, pocit zmaru, ztráta motivace a energie, pocity bezcennosti, vidíme značnou podobnost se symptomy burnout syndromu. Ačkoli má deprese a burnout syndrom řadu shodných nebo podobných symptomů, Kebza a Šolcová<sup>67</sup> vysvětlují, že negativní působení vyhoření se omezuje převážně na myšlenky a pocity týkající se profesního výkonu a jeho důsledků. Po „přeladění“ psychiky na nepracovní oblast se tento rozdíl většinou postupně projevuje.

<sup>63</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie nemoci*. 2002.

<sup>64</sup> LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. 2000.

<sup>65</sup> POTTEROVÁ, Beverly A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. 1997.

<sup>66</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat depresi*. 1997, s. 98.

<sup>67</sup> KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. 2003.

Pravdou ale je, že syndrom vyhoření v pokročilém stádiu lze od deprese odlišit jen obtížně, což potvrzuje Stock<sup>68</sup> a dodává, že řada autorů považuje vyhoření za zvláštní formu deprese. Přesto však mnohé nasvědčuje tomu, že burnout syndrom představuje v porovnání s depresemi daleko závažnější problém. Jak již bylo zmíněno, projevuje se zejména vyčerpáním na několika rovinách, tedy charakteristickým vyhasnutím, jež je třeba odlišovat od stavů sklíčenosti, které jsou běžné při depresi.

## Únava

Známý je fakt, že se při vyhoření vyskytuje také únava. Obecně má však únava užší vztah k fyzické zátěži, než tomu je u syndromu burnout. Souhlasím s Křivohlavým<sup>69</sup>, že z takovéto fyzicky ovlivněné únavy je možno dostat se odpočinkem (krátkodobou relaxací), což u syndromu vyhoření není možné. Únava z fyzického zatížení (např. u sportovců) je často pocíťována kladně, kdežto u burnout syndromu je to pocit veskrze negativní. Dodávám k tomuto ještě tvrzení Zelinové<sup>70</sup>: „*Burnout není neuróza anebo neurotická reakce, přestože se může i ona objevit, není to ani vyčerpání a únava, přestože i ta je součástí „vyhoření“. Je to znechucení, vybití energie, je to absence pozitivních hodnot, ztráta iluzí, cílů, smyslu života.*“

## Negativní vztahy mezi lidmi

V literatuře se dočítáme o případech, které končily syndromem burnout. Než k němu ovšem došlo, v okolí postiženého existovaly špatné vzájemné vztahy mezi lidmi (v rodině, na pracovišti apod.). Člověk čelil nedorozuměním, sporům a konfliktům. Můžeme zde také hovořit o hádkách, urážkách či o malé míře vzájemné úcty. Často lze pozorovat, že tzv. ochranná sociální síť daného člověka byla poškozena. Například se někomu rozpadla rodina nebo v manželství došlo k rozvratu atp. Je bez diskuzí, že čelit těmto situacím, je vždy těžké. Není tedy divu, že daný člověk ztrácí postupně „půdu pod nohama“, smysl života a propadá se do psychického vyhoření.

---

<sup>68</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010.

<sup>69</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998.

<sup>70</sup> ZELINOVÁ, Milota. *Tvořivý učitel*. 1997, s. 165.



## Zvládání zátěžových situací

Obecnou míru odolnosti vůči všem zátěžovým situacím označujeme jako frustrační toleranci. Jeklová<sup>71</sup> uvádí, že „*míra odolnosti vůči zátěžím závisí jednak na vrozených předpokladech, jednak na dosažené vývojové úrovni, ale i na individuálních zkušenostech a celkovém aktuálním stavu jedince.*“ Pokud zátěž překročí míru vlastní frustrační tolerance, nastupují různé způsoby obrany, které jedinec využívá k tomu, aby opět dosáhl duševní rovnováhy. Mezi nejčastější způsoby obrany patří útok, agrese, únik. Dále podle Vágnerové<sup>72</sup> to může být popření, potlačení a vytěsnění, různé druhy fantazií, racionalizace, sublimace, regrese, identifikace, substitute, projekce a rezignace.

## 2.2 Rizikové faktory syndromu vyhoření

Mezi rizikové faktory, které mohou v zaměstnání působit na vznik syndromu vyhoření, uvádí Kallwassová<sup>73</sup> nedostatečnou zpětnou vazbu, špatné či nejasné rozdělování úkolů a kompetencí, a také konkurenční situace v pracovním prostředí. Nesmíme samozřejmě zapomenout na špatné pracovní podmínky a jednotvárnou práci.

Rizikové faktory syndromu vyhoření můžeme rozdělit na:

- a) rizikové faktory vnější,
- b) rizikové faktory vnitřní.

AD a) **Za vnější faktory** Jeklová<sup>74</sup> považuje situace a kontext, v němž se ohrožený jedinec nachází. Jedná se o podmínky v zaměstnání nebo organizaci, kde pracuje (např. nedostatek personálu, času, finančních prostředků, odborných zkušeností, příliš mnoho pracovních úkolů, pracovní přetížení, nedostatek ocenění práce ze strany vedení či klientů, apod.). Dále jsou to situace v osobním životě jedince, jeho rodinu a širší příbuzenský okruh (jako příklad mohu uvést neutěšené bytové či finanční podmínky, nemoc či jiná zátěž v rodině, partnerské problémy a konflikty). A v neposlední řadě se tu jedná i o společnost,

---

<sup>71</sup> JEKLOVÁ, Marta; REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. 2006, s. 12.

<sup>72</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 2002.

<sup>73</sup> KALLWASSOVÁ, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 2007.

<sup>74</sup> JEKLOVÁ, Marta; REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. 2006.

v níž žijeme, a podmínky, které na nás každodenně klade. Zde Rush<sup>75</sup> zmiňuje soutěživý charakter naší společnosti vedoucí k tomu, abychom si stanovovali stále vyšší a vyšší cíle, také tempo naší společnosti, či snaha nebýt pozadu za ostatními.

Stock<sup>76</sup> uvádí jako specifické externí spouštěcí faktory například zvýšenou pracovní zátěž. Vysvětluje to tak, že v momentě, kdy naše nároky na sebe samé překročí míru toho, co dokážeme zvládnout, což se liší individuálně, zažíváme stres. Nadměrné zatížení tedy může být příčinou vzniku burnout syndromu. Vyčerpání je jednak důsledkem vyhoření, jednak jeho zesilovačem. Aby totiž postižený provedl tytéž úkony, musí vynaložit daleko větší úsilí i množství energie, což celý proces vyhoření urychluje.

Dalším rizikovým faktorem může být situace, kdy je pracovník svazován rigidními pravidly a dohledem nadřízených nebo trpí určitým typem ztráty kontroly či moci. To znamená, že danou situaci může jen velmi málo ovlivnit a má značně omezené rozhodovací pravomoci. Jsem přesvědčen, že totéž může nastat při týmové spolupráci, například když je součástí týmu více dominantních nebo naopak apatických členů.

Mezi další faktory vedoucí k syndromu vyhoření mohu uvést zhuštění pracovní náplně, nedostatek samostatnosti a pravomocí, nefunkční kolektiv a nedostatek uznání (tím není ovšem myšleno jen finanční ohodnocení, ale také pocit, že si jejich úsilí někdo váží a dovede je ocenit).

Protože podmínky na pracovišti jsou jedním z nejvýznamnějších rizikových faktorů a příčin vzniku syndromu vyhoření, podívejme se na tuto problematiku blíže.

Riziková pracoviště z hlediska rozvoje syndromu vyhoření jsou dle Matouška<sup>77</sup> ta pracoviště:

- kde není věnována pozornost potřebám zaměstnanců,
- kde noví zaměstnanci nejsou zacvičeni staršími, zkušenými pracovníky,
- kde neexistují plány osobního rozvoje,
- kde chybí supervize,
- kde vládne soupeřivá atmosféra,
- kde jsou časté konflikty.

---

<sup>75</sup> RUSH, Myron D. *Syndrom vyhoření*. 2003.

<sup>76</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010.

<sup>77</sup> MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. 2003.

AD b) **Vnitřními faktory** pak můžeme nazývat různé osobnostní charakteristiky daného člověka, které podporují vznik vyhoření, dále pak stav organismu, především fyzický stav, a následně i způsoby chování a reagování v různých situacích, které jedinec používá.<sup>78</sup>

Dalším faktorem jsou vnitřní motivátory jako základní postoje nebo zásady, které více či méně vyznáváme a jimiž se podvědomě řídíme. Nejznámějšími motivátory jsou: „*Bud' silný!*“, „*Bud' se všemi zadobře!*“, „*Bud' dokonalý!*“, „*Zaber!*“, „*Bud' rychlý!*“

Výše uvedené zásady vedou k přílišnému sebevědomí, k perfekcionismu, k upozadování vlastních zájmů, k neschopnosti jednoznačně se vymezit a ke sklonům nabírat na sebe víc povinností, než je dotýčný schopen zvládnout. Lidé, u nichž se tyto charakterové rysy projevují výrazněji, bývají vystaveni vlivu více stresorů a zanedbávají odpočinek. Tím u nich vzrůstá riziko syndromu vyhoření.<sup>79</sup>

Kebza a Šolcová<sup>80</sup> také uvádějí neutrální faktory, za které jsou z hlediska vzniku a rozvoje vyhoření považovány inteligence a hlavní demografické charakteristiky jako jsou věk, stav, vzdělání, délka praxe v oboru atd. Názory se zde ovšem poněkud liší, pokud jde o délku praxe na úrovni jedné pozice: někteří autoři ji považují za irelevantní, jiní naopak za podstatnou z hlediska rozvoje syndromu vyhoření. Zdá se, že tuto rozdílnost pohledů vyvolaly okolnosti, jež v obou skupinách šetření nebyly dostatečně kontrolovány (podrobnější charakteristiky sledovaných profesních skupin, socioekonomický status atd.).

Z hlediska intersexuálních diferencí nejsou názory na výskyt vyhoření jednotné, zvláště v publikacích z první vlny výzkumů burnout syndromu v 80. letech se setkáváme s názorem, že výskyt vyhoření je častější u žen, někdy je udáván dokonce až dvojnásobně vyšší. Tyto nesrovnalosti jsou pravděpodobně alespoň částečně ovlivněny mimo jiné i demografickými parametry populačních vzorků (řada výzkumů je prováděna na typicky feminizovaných profesních skupinách, jako jsou zdravotní sestry, učitelky, lékařky atd.).

### 2.3 Průběh a fáze syndromu vyhoření

Když si přeložíme pojem „burnout“, neboli „vyhořování“, vyčerpávání psychických sil a nadšení, vidíme, že tento jev není jevem statickým, ale procesem. To znamená dějem,

<sup>78</sup> JEKLOVÁ, Marta; REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. 2006.

<sup>79</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010.

<sup>80</sup> KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. 2003.

který má svůj začátek, průběh a výsledný stav. Tento dynamický jev je někdy právě pro tento charakter časového průběhu přirovnáván k lidskému životu. I tam můžeme pozorovat zrod, průběh a vyvrcholení. Je dokonce možné pozorovat fáze (úseky, oddíly, po sobě následující různé části) tohoto procesu.

V literatuře se dozvídáme, že proces vývoje syndromu vyhoření může trvat i řadu let a prochází několika fázemi, které mohou být různě dlouhé. Syndrom vyhoření se může projevat různými způsoby v závislosti na tom, v jaké fázi jeho vývoje se jedinec nachází. Zatímco na začátku je nadšení pro práci, vlastní pocit smysluplnosti, jasné směřování k cíli, na konci je to právě ztráta těchto, pro práci nanejvýš důležitých věcí, které vedou k vnitřnímu rozkladu, z něhož jedinec většinou nenajde cestu zpátky a často končí tím, že zaměstnání opouští.

Většina autorů popisuje vývoj syndromu ve fázích. Vyhoření je tedy vnímáno jako dlouhodobý proces. Postižený může fázemi procházet postupně, Stock<sup>81</sup> však také tvrdí, že do určité míry je možné některé z nich přeskočit. Nejjednodušší model se skládá ze tří, nejsložitější z dvanácti stádií, jež se vzájemně překrývají a nelze je jednoznačně ohraničit. Jako příklad uvádím fázový model dvojice autorů Jerryho Edelwiche a Archieho Brodského.

- Stádium nadšení – je to stádium idealismu a plné angažovanosti, člověk zde neefektivně vydává energii.
- Stádium stagnace, vystřízlivění z ideálů – jedinec začíná přehodnocovat své počáteční ideály, slevuje ze svých očekávání, vnímá více reálné podmínky pro svou práci, klesá jeho motivace k práci.
- Stádium frustrace – jedinec začíná pochybovat o smyslu své práce, prožívá zklamání z nemožnosti řešit problémy, objevují se první výraznější fyzické a psychické potíže, problémy ve vztazích.
- Apatie – jako obranná reakce proti frustraci nakonec nastupuje vnitřní rezignace. Postižený zastává nepřátelské postoje ke všemu, co souvisí s profesí, jedinec se vyhýbá novým úkolům, které se mu jeví jako marné, pracuje jen tolik, jak je nezbytně nutné.
- Úplné vyčerpání, vyhasnutí, rezignace, ztráta ideálů provázená cynismem.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010.

<sup>82</sup> PALOVČÍKOVÁ, Geraldina. *Sociální psychologie II*. 2009.

Hlubší pohled na průběh propadu do burnout syndromu nám ukazuje současný představitel rakouské školy logoterapie a existenciální psychoterapie Alfried Längle. Ten představil v roce 1997 hlubší pohled na průběh procesu psychického vyhoření. Vidí zde tři fáze, úzce spojeny se třemi procesy.

První fáze je situace, kdy člověk, který se pro něco nadchl, má před sebou určitý cíl. Má pro co žít. Práce sama je pro něj smysluplnou činností.

Ve druhé fázi se z prostředku stává cíl – užitková hodnota. Ten, kdo zprvu pracoval, protože měl před sebou určitý cíl, pracuje nyní proto, že se mu žádoucím stal vedlejší produkt, například peníze.

Třetí fází nazývá Alfried Längle „životem v popeli“, který charakterizuje ztrátou úcty k hodnotě druhých lidí, věcí a cílů. Dále necitlivým chováním, disrespektem, cynismem, ironií a sarkasmem. Může dojít i ke ztrátě úcty k vlastnímu životu. Postižený ztratí respekt k vlastnímu přesvědčení, nadšení a k vlastním snahám.<sup>83</sup>

Etapy syndromu vyhoření dle Kallwassové<sup>84</sup> jsou:

- |                                 |                            |
|---------------------------------|----------------------------|
| 1. Musím obstat                 | 7. V ústraní               |
| 2. Zesílené úsilí               | 8. Viditelné změny chování |
| 3. Zanedbávání vlastních potřeb | 9. Depersonalizace         |
| 4. Potlačení konfliktů          | 10. Vnitřní prázdnota      |
| 5. Přehodnocení                 | 11. Deprese                |
| 6. Popírání problémů            | 12. Naprosté vyčerpání     |

<sup>83</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998.

<sup>84</sup> KALLWASSOVÁ, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 2007.

### 3 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ A POMOC V JEHO PRŮBĚHU

Z odborné literatury zaměřující se na faktory, které ovlivňují zrod a rozvoj syndromu vyhoření, lze vyčíst, že předcházení a léčení je třeba zaměřit na dvě oblasti.

Následující kapitola se věnuje právě těmto dvěma oblastem, přičemž první z nich je oblast individuální, týkající se jednotlivých lidí, kteří se mohou stát obětí vyhoření. Druhou oblastí je soubor negativních vlivů prostředí, v němž tito potenciálně postižení žijí a pracují, to je vliv okolností, životních a pracovních podmínek atp.

Je dobré mít na paměti to, co zdůrazňuje Stock<sup>85</sup>, že pokud víme, jaké faktory hrají roli při vzniku syndromu vyhoření, můžeme se lépe chránit. Všechna opatření, jejichž cílem je uchování lidského zdraví, totiž vycházejí právě z výše popsaných rizikových faktorů.

#### 3.1 Prevence syndromu vyhoření

Z předešlých stránek víme, že emoční vyprahnutí není jednodimenzionální problém. Je to komplexní fenomén s kořeny v intrapsychické (individuální), interpersonální, organizační, historické, sociální a pracovně-právní oblasti. Je tedy zřejmé, že i prevence musí mít vždy komplexní charakter.

Na prevenci se můžeme nejdříve podívat v jednotlivých fázích syndromu. Například v počáteční fázi je ještě možné podniknout řadu preventivních opatření. Ta začínají, dle Kallwassové<sup>86</sup>, rozborem situace, ke kterému patří analýza rozvržení sil, často přehnaných nároků vůči sobě a iluzí.

Následuje potřebná péče o sebe. K tomu nám může pomoci některá z mnoha možností psychohygieny. Jednou z nich je pěstování nebo obnovení společenských styků, protože mezilidské vztahy chrání před „vyhořením“. Dále doporučuje vést zdravý život, dostatečně spát, mít vhodnou tělesnou aktivitu, osvojit si správné stravovací návyky, pěstovat zájmy a záliby. Kdo si nevěší počátečních varovných signálů, dostane se do další fáze, ve které se objevují výše zmiňované příznaky. Pak odborníci doporučují

---

<sup>85</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010.

<sup>86</sup> KALLWASSOVÁ, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 2007.

zamezit dalšímu negativnímu vývoji vyhledáním psychoterapeutické pomoci. Nejlepší možností je návštěva psychologa nebo psychiatra s psychoterapeutickým vzděláním. Někdy může pomoci podpůrná farmakoterapie. Protože za mnohými okolnostmi a úpravou některých organizačních a pracovních podmínek je možno vidět právě samotného člověka, můžeme to nazývat „lidský faktor“, zaměřím se proto nejdříve na možnosti prevence, které jsou v lidech. Je pravdou, že různí lidé jsou vybaveni odlišnými osobnostními charakteristikami v boji se syndromem vyhoření. Patří sem nezdolnost, tvrdost, nepoddajnost, zaujatost, schopnost vidět možnost změn a vítat tuto možnost.

Řehulka<sup>87</sup> uvádí jako nezbytný předpoklad úspěšné prevence burnout syndromu osvojení si základních postupů a strategií hodnocení stresogenních situací a zvládnání stresu, stejně jako úprava životosprávy, denního režimu a celkového životního stylu.

Z hlediska prevence psychického vyčerpání a vyhoření se odborníci často zabývají otázkami smysluplnosti. V celé její hloubce a šíři se jí zabývá etika a náboženství. V oblasti terapie nastupuje pak logoterapie, existenciální psychoterapie a duchovní péče.

Křivohlavý<sup>88</sup> poukazuje na to, že otázka uspokojení či neuspokojení tzv. základních existenciálních potřeb je jedním z hlavních faktorů jak při vzniku, tak při zvládnání jevu burnout. Touto základní existenciální potřebou se rozumí právě prožívání smysluplnosti existence. Americký psycholog Aaron Antonovský ve své knize „Odkrývání závoje zakrývajících tajemství zdraví“ píše: „*Smysluplnost je centrálním faktorem zvládnání životních těžkostí.*“<sup>89</sup>

V psychologii zdraví se již dvacet let traduje klasická definice zvládnání od Richarda S. Lazaruse: „*Zvládnání se rozumí proces řízení vnějších i vnitřních faktorů, které jsou člověkem ve stresu hodnoceny jako ohrožující jeho zdraví.*“<sup>90</sup>

Aby se člověk vyvaroval syndromu vyhoření, měl by být samozřejmě v práci spokojený. Toho, podle odborné literatury, lze mimo jiné dosáhnout také zdokonalováním se a prohlubováním svých vědomostí a dovedností. Jelikož se tato práce týká pedagogů, mohu doplnit a s tvrzením Míčka<sup>91</sup> souhlasím, že každý učitel může být při své práci tvůrčí osobností. Měl by se stále vzdělávat, zdokonalovat ve svém oboru i v umění, jak působit

---

<sup>87</sup> ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví 1*. 1998.

<sup>88</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998.

<sup>89</sup> In KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998, s. 74.

<sup>90</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Zdraví, kvalita života a psychologie*. 2001, s. 69.

<sup>91</sup> MÍČEK, Libor; ZEMAN, Vladimír. *Učitel a stres*. 1997.

na žáky, což samo o sobě může přinášet značné uspokojení. Měl by se stále zdokonalovat v metodách, jak učit, jak porozumět dětem a v neposlední řadě také tomu, jak porozumět sobě samému a jak zdokonalovat svoji vlastní osobnost. Dovolím si navázat citátem od známého psychiatra Viktora Emila Frankla: „*Povolání dává člověku příležitost žít smysluplně*“ uvedeným v knize „Mít pro co žít“, která podává stručný pohled na základní otázky logoterapie a existenciální psychoterapie.<sup>92</sup>

Jedním z největších problémů při burnout syndromu je skutečnost, že postižený se pohybuje v bludném kruhu. Je zahlcen každodenními povinnostmi, z nichž není snadné se vymanit. Kromě toho je do práce natolik ponořený, že již nevnímá její případné chyby či nedostatky. Je tedy třeba získat si odstup. Přiznat si své slabiny a jak doporučuje Stock<sup>93</sup>, motivátor „Bud' silný!“ je potřeba vyměnit za „Pro jednou si můžeš dovolit být slabý!“ Existují také cvičení, které člověka naučí získat nad věcí nadhled či změnit do určité míry svoje hledisko. Toto slouží především k získání vnitřního odstupu. Někdy je však důležité uniknout z daného prostředí i fyzicky (odjet na dovolenou či léčebný pobyt, vyšetřit si volný čas pro sebe apod.).

Výsledky nejrůznějších zkoumání potvrdily, že pravidelný pohyb přispívá ke zlepšení nálady. Je to dáno jednak působením endorfinů, tzv. „hormonů štěstí“, které začne tělo vylučovat při zvýšené svalové zátěži, jednak také změnou neurotransmiterů, tedy látek, jež řídí mozkovou činnost. Další možností je relaxace. Relaxací rozumíme cílené uvolňování napětí v organismu, které se v něm nutně tvoří během pracovní činnosti.

Existuje odborná literatura o různých typech relaxace, rovněž tak i kurzy, kde se jednotlivým technikám lze naučit. V zásadě existuje šest typů relaxace:

- autogenní trénink podle Schultze,
- uvolnění svalů podle Jacobsona,
- asijské techniky jako jóga, Tai chi, Čchi-kung,
- (auto) hypnóza,
- (nenáboženské) meditace, tzv. bdělé snění,
- Biofeedback neboli biologická zpětná vazba.<sup>94</sup>

---

<sup>92</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Mít pro co žít*. 2010, s. 59.

<sup>93</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010.

<sup>94</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010.



Z vnějších moderujících faktorů je v odborné literatuře pozornost věnována především vlivu sociální opory.

Termín sociální opora definuje jeden z předních amerických profesorů psychiatrie Gerald Caplan<sup>95</sup>, jako „*trvající mezilidské spoje a vztahy daného člověka ve skupině lidí, na které se tento člověk může spolehnout, a které mu mohou poskytnout emocionální podporu, asistenci a potřebné zdroje ve chvílích, kdy je potřebuje. Tito lidé mu poskytují i zpětnou vazbu. Spolu s ním sdílejí i určité stejné hodnoty a společenské normy.*“

Sidney Cobb<sup>96</sup> definoval sociální oporu jako „*sdělení určené danému člověku, které ho vede k tomu, že ten pak věří, že někdo o něj má zájem, že se někdo o něho stará, že si ho někdo váží a že patří do sítě lidí, mezi nimiž panuje určitá sociální komunikace a vzájemná pomoc.*“

Jednoduše řečeno, sociální oporou se rozumí sociální kontakt, neopuštění postiženého v jeho těžké situaci. Rozumí se jí i ochota naslouchat mu a vyslechnout jeho nářky, stížnosti a problémy. Sdílet spolu s ním jeho emoce, být k němu empatický. Rozumí se jí ale i materiální a finanční pomoc v případě potřeby.

Z toho je patrné, že sociální opora má tedy hlavní zdroje v rodině, u přátel a dobrých známých, od kolegů v zaměstnání, i v rámci trávení volného času.

Vezmeme-li v potaz, že se burnout syndrom promítá do postojů a způsobů chování souvisejících s výkonem pracovní činnosti (absence v zaměstnání, změny zaměstnání, snížené pracovní úsilí nebo snížená pracovní spokojenost), má i ekonomické důsledky a je tedy i v zájmu zaměstnavatele, aby se prevencí burnout syndromu zabýval. Proto je nyní v popředí zájmu organizací rozvoj programů zaměřených na osobní rozvoj, pracovní poradenství, výcvik v profesních dovednostech, týmovou spolupráci, zvýšení podílu pracovníků na řízení a další.

Řada podniků (nikoli ovšem u nás) investuje do kondičních programů, které prokazatelně snižují fyzický i psychický stres. Intervence na straně organizace může spočívat např. ve zvýšení participace pracovníků na rozhodování, vytvoření sociálně citlivého prostředí. Pozitivním faktorem ve spokojenosti se zaměstnáním je spokojenost s nadřízenými, se spolupracovníky, s finančním ohodnocením, jasný kariérní řád.<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> In KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998, s. 90.

<sup>96</sup> In KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1998, s. 91.

<sup>97</sup> KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. 2003.

### 3.2 Duševní hygiena učitele

Na úvod této kapitoly, je nutné podotknout, že termín „psychohygiena“, „duševní hygiena“ či „mentální hygiena“ jsou v odborné literatuře považovány za ekvivalentní. Hartl<sup>98</sup> definuje tento termín takto: *„Psychohygienu se zabývá rozvojem a podporou duševního zdraví, prevencí duševních poruch a nemocí. Je to soubor opatření a postupů, jak těchto cílů dosáhnout.“*

Pro pochopení smyslu duševní hygieny je potřebné pochopit nejprve podstatu duševního zdraví, do kterého Míček<sup>99</sup> zahrnuje nejen schopnost odolávat frustracím a stresům, ale také *„duševní zralost jedince přiměřenou jeho věku, jež se projevuje adekvátním rozvojem poznávacích, citových a volních procesů, stejně tak jako rozvojem socializačních a osobnostních vlastností jedince.“*

O udržení si duševního zdraví se Bartko<sup>100</sup> vyjadřuje tak, že *„je to víc než prevence. Jde o takovou úpravu životních podmínek člověka, která by u něho vyvolala pocit spokojenosti, osobního štěstí a fyzické a psychické zdatnosti.“*

Jak uvádím v kapitole 1.3, učitelské povolání patří k těm obtížným. Proto zde má psychohygienu evidentně velké úkoly. Souhlasím tedy s výrokem Řehulky<sup>101</sup>, že *„znalost psychohygieny má pro učitele význam nejen jako pro pracovníka s mládeží, ale také jako pro pracovníka, který vykonává práci velmi zatěžující a náročnou po psychické stránce.“*

Obecně lze říci, že dodržování zásad duševní hygieny, sebevýchova a sebepoznávání má velkou zásluhu na spokojenosti jednotlivce v zaměstnání. Jsem přesvědčen, že pedagog by měl znát své vlastní možnosti, snažit se o pozitivní myšlení a pěstování zdravých mezilidských vztahů, cvičit sebekontrolu a sebeovládání. Na místě je také uplatňování určitého životního stylu, dodržování vhodné životosprávy, střídání práce a odpočinku, regenerace sil celého organismu.

Je tedy zřejmé, že dodržování zásad duševní hygieny by mělo být pro každého učitele zárukou zachování jeho psychického zdraví. Způsoby efektivní komunikace a asertivního chování spolu s metodami sebvýchovy a sebepoznávání jsou důležitou

---

<sup>98</sup> HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1993, s. 307.

<sup>99</sup> MÍČEK Libor. *Duševní hygiena*. 1984, s. 7.

<sup>100</sup> BARTKO, Daniel. *Moderná psychohygienu*. 1990, s. 9.

<sup>101</sup> ŘEHULKA, Evžen. *Psychohygienické otázky pedagogické psychologie*. 1998, s. 79.

součástí těchto zásad. Metody sebevýchovy a sebepoznávání jsou systematicky a obšírně prezentovány rovněž v díle „Sebevýchova a duševní zdraví“ od Míčka.

Podle tohoto autora je prospěšné, aby učitelé prováděli pravidelnou reflexi vlastního jednání a chování, aby si psali deníky nebo pozorovali své somatické či emoční stavy. Doporučuje se též provádět cvičení koncentrace, praktikovat metodu rozbor starostí či autoregulaci myšlení nebo zbavování se nežádoucích myšlenek a představ. Také doporučuje: nevystavovat se příliš silným podnětům, vyhýbat se velkému množství vnějších podnětů, vzdálit se ohrožující situaci.<sup>102</sup>

Péče o duševní zdraví se skládá ze dvou částí – jedna se týká zlepšení pracovních podmínek a druhá odpočinku po skončení pracovní doby. Hospodaření s časem a organizace práce se týká i fyzikálních podmínek (hluk, osvětlení, teplota, vlhkost apod.). Ačkoliv škola není zrovna klidným pracovištěm, učitelé by se měli snažit o vytvoření dostatku pracovního prostoru a také o úpravu pracovního prostředí, aby na ně působilo co nejpříjemněji a co nejméně rušivě.<sup>103</sup>

Je nutné podotknout, že vnější faktory, které na člověka působí, často neovlivní. Proto je důležitější zabývat se více tím, co ovlivnit lze. Ačkoli je každý člověk jiný, tudíž univerzální recept neexistuje, učitelé se mohou zaměřit na některé z nabízených metod, které jim mohou pomoci odreagovat se a uvolnit napětí.

Při řešení akutní krize, v průběhu vyučování či o přestávce, se doporučuje, použít techniky, které zahrnují práci s tělem, práci s dechem a hlasem, cvičení mysli nebo relaxaci smyslů. Tyto jedinci mohou poskytnout rychlou regeneraci sil, harmonizovat duševní činnosti. Některé techniky jsou určeny k provádění v soukromí a individuálně, jiné naopak lze realizovat kdekoliv, a to jak samostatně, tak ve skupině. Patří mezi ně například oční cviky (zahřívání očí dlaněmi), uvolňování obličeje (masáž a stimulace tlakových bodů obličeje, jako jsou spánky nebo čelo), dále uvolňování rukou (prohmatávání kloubů, masáž dlaně, kroužení zápěstím). Důležitá je také práce s dechem (izolované břišní a hrudní dýchání) a práce s hlasem (tzv. přezpíváním samohlásek, přeřkávání jazykolamů).<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> MÍČEK, Libor. *Sebevýchova a duševní zdraví*. 1986.

<sup>103</sup> Psychohygiéna učitele. *Projekt Prevko* [online]. [cit. 2012-12-26]. Dostupné z: [http://www.prevko.cz/\\_data/afm-uploads/Psychohygiéna%20ucitele.pdf](http://www.prevko.cz/_data/afm-uploads/Psychohygiéna%20ucitele.pdf)

<sup>104</sup> Jana Bártová: Umíme se bránit stresu? *Učitelé listy* [online]. [cit. 2012-12-26]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jana-bartova-umime-se-branit-stresu.html>

Domnívám se, že použití či praktikování některých uvedených metod je vždy závislé na osobě, která je bude vybírat, do jaké míry jí budou prospěšné nebo trvale účinné. Nelze spoléhat na to, že veškeré postupy budou fungovat komukoliv a ihned. Jsem přesvědčen, že předpokladem úspěchu je tvořivý přístup, houževnatost, otevřenost a také schopnost experimentovat.

Hennig a Keller<sup>105</sup> ve své knize doporučují několik rad přímo pro učitele. Uvádím zde několik z nich:

- Plánovat čas tak, aby byly povinnosti rozděleny pokud možno rovnoměrně.
- V návaznosti na učební plán podchytit ve struktuře cílů a obsahu těžiště učiva.
- Dobře se připravovat na vyučování, ale dát si pozor na perfekcionalismus.
- Vyučovací hodinu přesně začínat i končit.
- Neodkládat opravy písemných prací, dělat je průběžně.
- Opakovaně sebekriticky analyzovat vlastní pracovní metody a podle potřeby je měnit.
- Pravidelně střídat obsah a formu výuky.
- Účastnit se případové diskuzní skupiny.

Mohu dodat, že v Brně tento typ setkání, případovou diskuzní skupinu, nabízí například Poradenské centrum Sládkova.

### 3.3 Pomoc v průběhu syndromu vyhoření

Tato kapitola se věnuje možnosti pomoci v situaci, kdy jedinec dospěje do některé z fází procesu vyhoření nebo dokonce do té poslední a tomu, zda existuje cesta zpátky.

Z odborné literatury se dozvídáme, že pomoc je možná, záleží však na několika různých podmínkách. Jeklová<sup>106</sup> uvádí, že v první řadě je důležité, aby si člověk, který se dostane do takového stavu, byl vědom toho, že něco není v pořádku, že trpí syndromem vyhoření a že je to vážné. Je neoddiskutovatelné, že dotyčný musí chtít se svým stavem něco dělat. S tímto nedílně souvisí také převzetí osobní zodpovědnosti za zotavující proces. A také, jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, jedinec by měl mít dostatečnou podporu.

---

<sup>105</sup> HENNIG, Claudius; KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele*. 1996.

<sup>106</sup> JEKLOVÁ, Marta; REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. 2006.

Možnosti pomoci můžeme volně rozdělit na:

- a) pomoc sama sobě,
- b) pomoc zvenčí.

AD a) **Pomoc sama sobě** musí vycházet z uvědomění, že se nemění okolní svět, ale mění se jeho subjektivní vnímání. Také je důležité si uvědomit, že za zážitky, které jedinec prožívá, nemohou jiní lidé, ale jeho vlastní vnímání světa kolem něj a je tedy jen na něm, aby to změnil. Další možnost, jak si může člověk pomoci, je, jak již bylo řečeno při prevenci, odpočinek, relaxace a pohyb. Vždy však platí, že odpočinkem rozumíme činnost diametrálně odlišnou od činnosti, kterou vykonáváme v zaměstnání.

Jednou z nejdůležitějších pomoci při vyhoření je sociální opora, která může přispět k překonávání těžkostí spojených s vyhořením poskytováním spolupráce – vědomí toho, že člověk není na problémy sám.

Dalším základním podnětem při zvládnutí vyhoření je pocit smysluplnosti vlastního života a práce. Zážitek smysluplnosti je základním prvkem celkové životní spokojenosti a rovněž tak jednou ze základních složek smysluplnosti bytí vůbec.

AD b) **Pomoc zvenčí** přichází na žádost jedince, anebo z iniciativy organizace. Formy této pomoci mohou být dle Jeklové a Reitmayerové<sup>107</sup> různé, např. úprava pracovních podmínek tak, aby práci ulehčovaly a ne ztěžovaly, jasné vymezení úkolů a kompetencí, poskytnutí dovolené anebo možnost odpočinku. Za vhodné se považuje i oddělení pracovníka od zdroje problému, jeho dočasné pověření jinými úkoly, přemístění na jiné pracoviště nebo do jiného kolektivu do doby než se jeho stav zlepší.

Nejefektivnější pomoci se dle odborníků však jeví řešení s odbornou pomocí ve formě supervize nebo psychologa a pomoci restrukturalizace pracovního místa. Tošner<sup>108</sup> supervizi definuje jako „*systematickou pomoc (individuální či skupinovou) při řešení profesionálních problémů v neohrožující atmosféře, která dovolí pochopit osobní, zejména emoční podíl člověka na jeho profesním problému.*“ Supervize slouží také k dalšímu osobnímu i profesionálnímu rozvoji.

---

<sup>107</sup> JEKLOVÁ, Marta; REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. 2006. Str. 28.

<sup>108</sup> TOŠNER, Jiří; TOŠNEROVÁ, Tamara. *Burn-Out syndrom. Syndrom vyhoření*, s. 15. Hestia o. s. [online]. Praha: Hestia, 2002 [cit. 2012-11-25]. Dostupné z: <http://www.hestia.cz/res/data/006/000985.doc>

V psychoterapii vyhoření se využívají i další přístupy, např. behaviorální terapie, transformace hlavních problémů do humorné roviny a další.<sup>109</sup>

V psychoterapii syndromu vyhoření se uplatňují různé přístupy. Hlavním z těchto psychotherapeutických zdrojů je existenciální psychoterapie. Existenciální psychoterapie v amerických podmínkách, v nichž byl tento syndrom koncipován, většinou již dále obsahově a terminologicky nečleněná, se soustřeďuje především na vnitřní svět prožitků, umožňuje pacientům vyrovnat se s otázkami podstaty lidské existence, smyslu života, svobody a odpovědnosti člověka.

V evropských podmínkách se utvořily v návaznosti na existenciální východiska dvě psychotherapeutické školy, jejichž názory vytvářejí vhodné zázemí z hlediska terapie burnout syndromu. První z nich je *daseinsanalýza*, navazující na filozofické dílo Martina Heideggera, ve kterém tento filozof vysvětluje pojem „Dasein“ jako „pobyt, bytí, jsoucnost“ a „daseinsanalýza“ je pak analýza tohoto pobytu. *Daseinsanalýza* se snaží pomoci nalézt pacientovi cestu k pochopení jeho existence a pomoci mu k jeho existenci, což je z hlediska burnout syndromu velmi významné. Důraz se klade na jedinečnost a neopakovatelnost individuality pacienta. Nejde zde ani tak o to, jaký byl člověk v minulosti, ale spíše o to, jaký je nyní, a především o to, kam směřuje. Cílem je pochopení a naplnění vlastní existence, ovládnutí umění „být sám sebou“. Role terapeuta je modifikována na konzultanta, udávajícího doporučení, nikoli však pokyny či dokonce příkazy.<sup>110</sup>

Další evropskou školou navazující na existenciální východiska je logoterapie, usilující o to, aby přispěla pacientovi v jeho úsilí nalézt vlastní životní smysl v souladu s jeho životem a osobností. Postupuje se přitom především cestou objevování nových hodnot a jejich přejímání pacientem a psychotherapeut pomáhá pacientovi nalézat nové důvody – v návaznosti na existenciálně založené obavy, popsané literárně Albertem Camusem, Jean-Paulem Sartrem a dalšími – proč žít. Logoterapie si klade za cíl pomoci pacientovi nalézt řešení v situacích existenciální frustrace a za hlavní terapeutický prostředek považuje v tomto úsilí pomoc v nalezení smyslu života objevováním a naplňováním hodnot. Pro osoby ve finálním stadiu burnout syndromu může být tato pomoc velmi podstatná, neboť jejich svět (především svět práce, nadšení a zapálení

---

<sup>109</sup> PALOVČÍKOVÁ, Geraldina. *Sociální psychologie II*. 2009.

<sup>110</sup> KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. 2005.

pro věc) se právě zhroutil a život přestal dávat smysl. V psychoterapii burnout syndromu se mohou samozřejmě uplatnit i další postupy, vycházející z např. behaviorální, či kognitivně-behaviorální terapie, jejich účinek však bude zaměřen spíše na dílčí problémy než na podstatu problému.<sup>111</sup>

---

<sup>111</sup> KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. 2005.

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

### 4.1 Stanovení výzkumného cíle a hypotéz

Hlavním cílem této práce je, pomocí standardizovaného dotazníku Burnout Measure Ayaly Pinesové a Elliotta Aronsona, zjistit míru ohrožení syndromem vyhoření u pedagogů dvou typů základních škol a tyto porovnat. Jedná se o základní školy tzv. klasické (standardní) a základní školy praktické (dříve tzv. zvláštní). Dále chci, na základě druhé nestandardizované části dotazníku, zpracovat srovnání obou skupin respondentů v dalších oblastech spojených s možným výskytem syndromu vyhoření, zaměřených zejména na pracovní podmínky a pracovní prostředí, náročnost a rozsah práce společně se subjektivními pocity souvisejícími s výkonem pedagogické činnosti.

Zaměřím se tedy na zodpovězení stanovených hypotéz a výskyt hlavních faktorů, které k výskytu burnout syndromu mohou přímo či nepřímo vést, a to u obou zkoumaných skupin respondentů.

#### Stanovené hypotézy

H1	Předpokládám, že míra vyhoření bude vyšší u učitelů na základních školách praktických než u učitelů na základních školách klasických.
H2	Předpokládám, že delší praxe negativně ovlivňuje míru vyhoření.
H3	Předpokládám, že míra vyhoření bude vyšší u učitelek než u učitelů.
H4	Předpokládám, že učitelé na základních školách praktických budou méně spokojeni s pracovními podmínkami ve svém zaměstnání než učitelé na základních školách klasických.
H5	Předpokládám, že svoje zaměstnání berou spíše jako poslání učitelé na základních školách praktických než učitelé na základních školách klasických.



## 4.2 Metody výzkumu

Při provádění výzkumu k této diplomové práci byla použita dotazníková metoda. Dotazník je jedním z nejběžnějších nástrojů pro sběr dat pro různé typy výzkumů. Podle Gavory<sup>112</sup> je to soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. Tato metoda se vyznačuje několika výhodami, jako je možnost poměrně rychlého a ekonomického shromažďování dat od většího počtu respondentů, kteří mohou reagovat na otázky jednoduchými způsoby – zaškrtnutím odpovědí, vpisováním vlastních názorů a myšlenek, označováním důležitosti přiřkládané jednotlivým položkám na číselné škále atd.

Dotazník, který jsem v této práci použil, se skládá z více částí. V úvodu dotazníku jsou otázky informativního charakteru (věk, pohlaví, délka praxe a typ školy). První část dotazníku tvoří standardizovaný dotazník Burnout Measure a ve druhé části jsou otázky rozšiřující téma, které budou potřebné k zodpovězení stanovených hypotéz. V závěru dotazníku je několik otázek týkajících se prevence syndromu burnout.

**Dotazník BM (Burnout Measure** Ayaly Pinesové a Elliotta Aronsona, 1980) umožňuje změřit míru vlastního psychického vyhoření. Dle Křivohlavého<sup>113</sup> má dotazník BM dobrou vnitřní konzistenci a vysokou míru shody při opakování (tzv. reliabilitu) po uplynutí jednoho až čtyř měsíců. Burnout Measure má i vysokou shodu mezi údaji, kdy se člověk hodnotí (měří) sám, a kdy ho hodnotí (měří) ten, kdo ho velmi dobře zná, např. kolega, příbuzný atp. Dotazník Burnout Measure je zaměřen na tři různé oblasti (aspekty) jednoho psychického jevu: celkového vyčerpání (exhausce). Jedná se o následující tři aspekty:

1. Pocity fyzického vyčerpání, které se projevují jako pocit únavy, slabosti, pocit ztráty sil, nemoci atd.
2. Pocity emocionálního vyčerpání, které charakterizují deprese, pocity tísně, beznaděje atd.
3. Pocity duševního vyčerpání jako např. pocity bezcennosti, ztráty lidské hodnoty, iluzí, pocity marnosti vlastní existence.

---

<sup>112</sup> GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.

<sup>113</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 1998.

Vyhodnocení a interpretace BM dotazníku se provádí tak, že sečteme hodnoty, které jsme uvedli u otázek číslo 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 a 21, tím vypočítáme položku A. Sečtením hodnot, které jsme uvedli u otázek číslo 3, 6, 19 a 20, získáme položku B. Nyní vypočítáme položku C, a to tak, že od hodnoty 32 odečteme položku B, tedy  $C = 32 - B$ . Dále vypočítáme položku D, a to tím, že sečteme hodnoty A a C, tj.  $D = A + C$ . Celkové skóre, tedy tzv. kvocient vyhoření BQ (z angl. „Burnout Quotient“) získáme tak, že položku D vydělíme číslem 21, tedy  $BQ = D / 21$ . Výsledkem je hodnota našeho psychického vyhoření změřena metodou Burnout Measure. Za předpokladu upřímného postoje vyplňujícího můžeme celkový výsledek z hlediska psychologie zdraví hodnotit jako dobrý, je-li výsledná hodnota BQ = 2,0 a nižší. Výsledek je možno hodnotit jako uspokojivý, je-li BQ vyšší než 2,0, až do hodnoty BQ = 3,0. Pokud se výsledná hodnota BQ pohybuje mezi hodnotami 3,0 až 4,0, měl by se jedinec zamyslet nad životem a prací. Doporučuje se ujasnit si žebříček hodnot, a to nejen teoreticky, ale i prakticky. Je-li celkový výsledek BQ = 4,0 až 5,0, můžeme považovat přítomnost syndromu vyhoření za prokázanou. V tomto případě je již bezpodmínečně nutno proti tomu něco podniknout, například obrátit se na psychologické středisko či na určitého psychoterapeuta, zvláště pak na toho, který má kvalifikaci pro logoterapii a existenciální psychoterapii. Pokud dosáhne výsledek vyšších hodnot než je BQ = 5,0, jedinec se nachází ve vážném ohrožení a podle toho je třeba okamžitě jednat, což znamená obrátit se na nejbližšího klinického psychologa či psychoterapeuta.

Data byla posbírána celkem od sta osob. Všichni dotazovaní vyplňovali dotazník samostatně a anonymně. Na zodpovězení otázek měli respondenti dostatečně dlouhou dobou.

V dotazníku bylo použito 47 otázek, které byly rozděleny do čtyř okruhů, z nichž každý byl uveden krátkým vysvětlením, jak s nimi nakládat. Samotný dotazník je vložen v příloze č. 1.

### **Skladba dotazníku**

#### **Informativní otázky**

- tyto otázky mají informativní charakter,
- zjišťují věk, pohlaví a délku praxe dotazovaných a to, zda pracují na základních školách praktických nebo pracují na základních školách klasických.

**Otázky č. 1 až 21**

- okruh těchto otázek tvoří standardizovaný dotazník Burnout Measure, který zjišťuje míru vlastního vyhoření,
- každé otázce je přiřazena sedmibodová škála; respondenti hodnotí míru výskytu dotazovaných pocitů, kde: (1) nikdy, (2) jednou za čas, (3) zřídka, (4) někdy, (5) často, (6) většinou, (7) vždy.

**Otázky č. 22 až 44**

- tyto otázky vyjadřují postoj respondentů k daným profesním otázkám,
- respondenti je zaznamenávají na pětibodové škále, kdy:
  - o (1) rozhodně ne,
  - o (2) spíše ne,
  - o (3) neutrální stav,
  - o (4) spíše ano,
  - o (5) rozhodně ano.

**Otázky č. 45 až 47**

- zde respondenti vybírají z nabízených odpovědí.

**4.3 Charakteristika zkoumaného vzorku**

Výzkumný vzorek je rozdělen na dvě skupiny po padesáti respondentech, celkově je tedy ve výzkumu zahrnuto 100 osob. Všichni dotazovaní byli seznámeni s účelem dotazníku a byli ujištěni, že dotazník je anonymní a výsledky budou použity pouze pro potřebu této diplomové práce.

První skupinu tvoří učitelé pracující na základních školách praktických. Zde jsem oslovil učitele brněnských základních škol – ZŠ Vídeňská, ZŠ Palackého třída, ZŠ Sekaninova a ZŠ Lidická. V této skupině respondentů je 39 učitelek a 11 učitelů.

Druhou skupinu tvoří učitelé pracující na základních školách klasických. Oslovil jsem opět pouze brněnské základní školy: ZŠ Křídlovická, ZŠ Herčíkova, ZŠ Vejrostova a ZŠ Chalabalova. Respondenty v tomto souboru tvoří 32 učitelek a 18 učitelů.

Při výběru jednotlivých škol jsem, pro potřebu tohoto výzkumu, zjišťoval a porovnával zejména jejich zaměření, počet žáků a počet učitelů, a to tak, aby si jednotlivé

základní školy, vzorky u obou skupin respondentů, byly co nejvíce podobné. Tyto informace vycházejí z jednotlivých výročních zpráv každé školy, které zpracovává jejich ředitel/ka. Na vybraných základních školách praktických působí v pedagogickém sboru mezi 13 až 21 učiteli a počet žáků je zde v rozmezí 80 až 150 žáků. Zvolené základní školy tzv. klasické mají učitelský sbor v rozmezí 24 až 39 pedagogů a počet žáků se pohybuje v rozmezí 430 až 600 žáků.

Pro ujasnění pojmů je potřeba také zmínit, že dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky byly zrušeny tzv. zvláštní základní školy. Nahradily je právě základní školy praktické. Tyto jsou dále zaměřeny například na děti se sníženým intelektem (IQ pod 70), děti hypoaktivní nebo děti s poruchou pozornosti a impulsivitou (se syndromem ADHD, z angl. „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“), na děti, jejichž problémy vyplývají z nepodněného rodinného prostředí nebo děti se specifickými poruchami učení a chování. Na základních školách praktických se vyučuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Specifika této problematiky vymezuje zejména zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

#### 4.4 Vlastní šetření a interpretace výsledků

Šetření jsem provedl na základě vyhodnocení dotazníků. Ke každé otázce je přiložena přehledná tabulka včetně vypočítaných průměrných hodnot a komentář. Grafické znázornění jsem přiložil pouze k vybraným a shrnujícím otázkám. Další grafy doplňující všechny zpracované tabulky jsou uvedeny v příloze č. 2 a tabulky k jednotlivým otázkám dotazníku Burnout Measure jsou přehledně seřazeny v příloze č. 3.

Výsledky standardizovaného dotazníku BM jsou v praktické části shrnuty v několika tabulkách společně s grafickými znázorněními. Poznatky zde zjištěné významně přispěly k analýze a zodpovězení hypotéz, viz. závěr výzkumu.

Pro potřebu zpracování a interpretace výsledků jsou dále v přiložených tabulkách i grafech označeny vybrané dva typy základních škol:

- **ZŠ PRAKTICKÉ,**
- **ZŠ KLASICKÉ**

## INFORMATIVNÍ OTÁZKY

### Věk

Průměrný věk respondentů tohoto dotazníku ze skupiny učitelů na základních školách praktických byl po zaokrouhlení: 39 let, u učitelů na základních školách klasických byl věkový průměr zúčastněných po zaokrouhlení: 42 let. Průměrný věk dotazovaných – mužů byl po zaokrouhlení: 41 let a průměrný věk žen: 40 let.

### Pohlaví

Tabulka č. 1

	ŽENY	MUŽI	CELKEM
<b>ZŠ PRAKTICKÉ</b>	39	11	<b>50</b>
<b>ZŠ KLASICKÉ</b>	32	18	<b>50</b>

### **Komentář k tabulce č. 1:**

Soubor 100 respondentů tvoří dvě padesátičlenné skupiny, a to skupina pedagogů ZŠ PRAKTICKÝCH, která je zastoupena 39 ženami a 11 muži, a skupina pedagogů základních škol standardního typu, tzv. ZŠ KLASICKÉ, kde je 32 žen a 18 mužů. Ve školství je obecně daleko větší počet žen než mužů. Početní převaha žen (71) v tomto výzkumu tento obecný trend potvrzuje, přesto je ale dle mého názoru souhrnný počet mužů – učitelů (29) ve výzkumu na oslovených základních školách solidní. Dokazuje to, že ne vždy je tato tendence k výrazně vyššímu počtu učitelek nad učiteli zcela jednoznačná.

**Graf k tabulce č. 1** – viz příloha č. 2

### Délka praxe

Tabulka č. 2

ŽENY / MUŽI	méně než 5 let	5 – 15 let	16 – 25 let	25 let a více
<b>ZŠ PRAKTICKÉ</b>	3 / 0	18 / 7	11 / 3	7 / 1
<b>ZŠ KLASICKÉ</b>	5 / 4	9 / 3	11 / 6	7 / 5

### **Komentář k tabulce č. 2:**

Délka praxe je nepochybně jedním z mnoha faktorů možných příčin výskytu syndromu vyhoření, přesto nemusí být zcela zřejmé, v jakém poměru je míra vyhoření k délce praxe pedagoga. Ve skupině respondentů základních škol praktických je nejvíce učitelů s délkou

praxe „5 – 15 let“ (25 pedagogů) a „16 – 25 let“ (14 pedagogů), naopak pouze 3 učitelé, resp. v tomto případě pouze učitelky, základních škol praktických mají délku praxe kratší „5 let“ a 8 učitelů základních škol praktických učí déle jak „25 let“. Zatímco ve skupině respondentů základních škol klasických je tento rozdíl daleko menší a učitelé jsou zde s rozdílnou délkou praxe zastoupeni rovnoměrněji. Nejvíce učitelů je na základních školách klasických mezi „5 – 15 lety“ (12 pedagogů) a „16 – 25 lety“ (17 pedagogů), méně jich je pak s délkou praxe pod „5 let“ (9 pedagogů) a velmi podobně s délkou praxe převyšující hranici „25 let“ (12 pedagogů). Podrobněji se vztahu délky praxe a míry vyhoření věnuji v další části výzkumu.

**Graf k tabulce č. 2** – viz příloha č. 2

## PRVNÍ ČÁST – DOTAZNÍK BURNOUT MEASURE

*U otázek č. 1 až 21 respondenti vyjadřovali míru vlastního psychického vyhoření na sedmibodové škále s dotazovanými pocity. Na číselné ose jsou jednotlivým číslicím přiřazeny stavy míry výskytu dotazovaných pocitů: (1) nikdy, (2) jednou za čas, (3) zřídka, (4) někdy, (5) často, (6) většinou, (7) vždy. Tabulky č. 3 až 23 vyjadřují tedy u všech těchto otázek míru výskytu konkrétních pocitů u obou skupin respondentů. Pro oba soubory je také vždy uveden výpočet průměrné hodnoty (viz. příloha č. 3).*

*Tabulky č. 24 až 26 shrnují výsledky interpretace a výpočtů standardizované části dotazníku, tedy dotazníku Burnout Measure, a to rozložení jednotlivých výsledků míry vyhoření u obou skupin respondentů, výsledky míry vyhoření v porovnání s délkou praxe pedagogů a v neposlední řadě shrnují a porovnávají výsledky míry vyhoření pedagogů na základních školách praktických a klasických, a také mezi učitelkami a učiteli.*

### Výsledky míry vyhoření pedagogů dle dotazníku Burnout Measure.

**Tabulka č. 24:**

ŽENY / MUŽI	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	CELKEM
<b>ZŠ PRAKTICKÉ</b>	0 / 2	17 / 5	12 / 4	8 / 0	2 / 0	<b>50</b>
<b>ZŠ KLASICKÉ</b>	0 / 4	13 / 10	16 / 1	2 / 3	1 / 0	<b>50</b>
<b>CELKEM</b>	<b>6</b>	<b>45</b>	<b>33</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

**Komentář k tabulce č. 24:**

Jak již bylo uvedeno, standardizovaný dotazník BM je vyhodnocován zcela přesným způsobem. Postupným výpočtem položek: A jako součet hodnot u otázek číslo 1, 2, 4, 5, 7 – 18 a 21, B jako součet hodnot u otázek číslo 3, 6, 19 a 20, dále položka C jako rozdíl (32 – B) a konečně položka D jako součet položek A a C. Celkové skóre BQ získáme tak, že položku D vydělíme číslem 21 ( $BQ = D / 21$ ). V tabulce jsou pro přehlednost jednotlivým výsledkům přiřazeny hodnoty (1) – (5), k nimž náleží konkrétní hodnoty výsledku dotazníku BM. Je-li:

- (1) BQ = 2 a nižší – je výsledek dobrý,
- (2) BQ = vyšší než 2 až 3 – je výsledek uspokojivý,
- (3) BQ = vyšší než 3 a nižší než 4 – k zamyšlení,
- (4) BQ = 4 až 5 – prokázaná přítomnost syndromu vyhoření,
- (5) BQ = vyšší než 5 = vážné ohrožení.

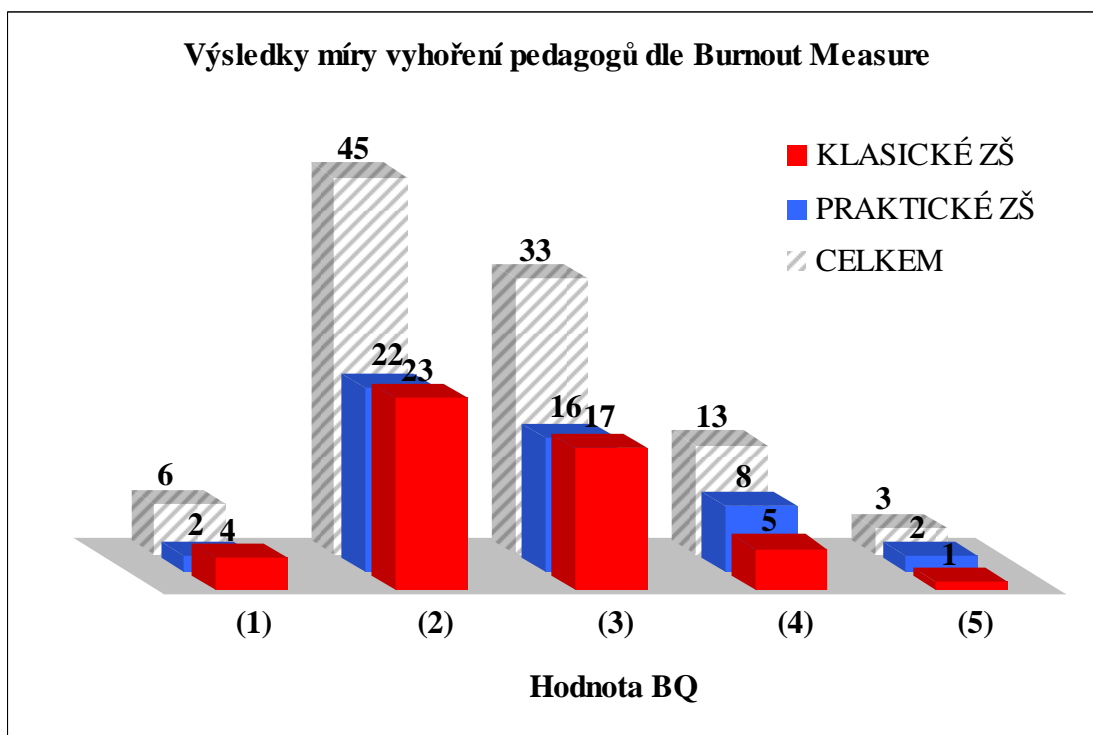
Je patrné, že výsledek drtivé většiny respondentů je v rozmezí hodnoty (2): 22 pedagogů ZŠ praktických a 23 pedagogů ZŠ klasických; a hodnoty (3): 16 pedagogů ZŠ praktických a 17 pedagogů ZŠ klasických; tedy v rozmezí, které je charakterizováno jako výsledek uspokojivý, již však ne dobrý, a také výsledek, který by měl vést k zamyšlení se nad svou prací i hodnotovým systémem. Významné jsou výsledky u hodnot (4), kde je již výskyt syndromu vyhoření prokázán, u ZŠ praktických v počtu 8 učitelek a u ZŠ klasických v počtu 2 učitelek a 3 učitelů. Alarmující jsou však výsledky u hodnot (5), kde dle Ayaly Pinesové a Elliotta Aronsona<sup>114</sup> již hrozí vážné ohrožení, a to u dvou učitelek na ZŠ praktických a u jedné učitelky na ZŠ klasické.

Výsledky dotazníku BM se pohybovaly v rozpětí BQ = (1,67 až 5,14). Kdy nejnižší výsledek byl zaznamenán u skupiny respondentů ZŠ klasické, a to u pedagoga s délkou praxe „méně než 5 let“. Naopak nejvyšší výsledek (BQ = 5,14) měla učitelka základní školy praktické s délkou praxe „16 – 25 let“. Další obdobně vysoký výsledek (BQ = 5,1) byl zaznamenán opět u učitelky ZŠ školy praktické s délkou praxe „16 – 25 let“, a stejný výsledek (BQ = 5,1) byl zaznamenán u učitelky ZŠ klasické také s délkou praxe „16 – 25 let“. U učitelů – mužů byl nejvyšší zjištěný výsledek roven hodnotě (BQ = 4,1) a vyskytl se u pedagoga s délkou praxe opět „16 – 25 let“.

---

<sup>114</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 1998.

Graf k tabulce č. 24

**Délka praxe vs. BQ**

Tabulka č. 25:

ŽENY / MUŽI	méně než 5 let	5 – 15 let	16 – 25 let	25 let a více
<b>ZŠ PRAKTICKÉ</b>	2,19 / –	3,9 / 2,1	4,19 / 3,38	3,71 / 3,1
<b>PRŮMĚR BQ</b>	2,19	3	3,79	3,41
<b>ZŠ KLASICKÉ</b>	2,19 / 1,9	2,9 / 2,19	3,81 / 3,62	3,62 / 3,19
<b>PRŮMĚR BQ</b>	2,09	2,55	3,72	3,41
<b>CELKEM</b>	<b>2,12</b>	<b>2,77</b>	<b>3,75</b>	<b>3,41</b>

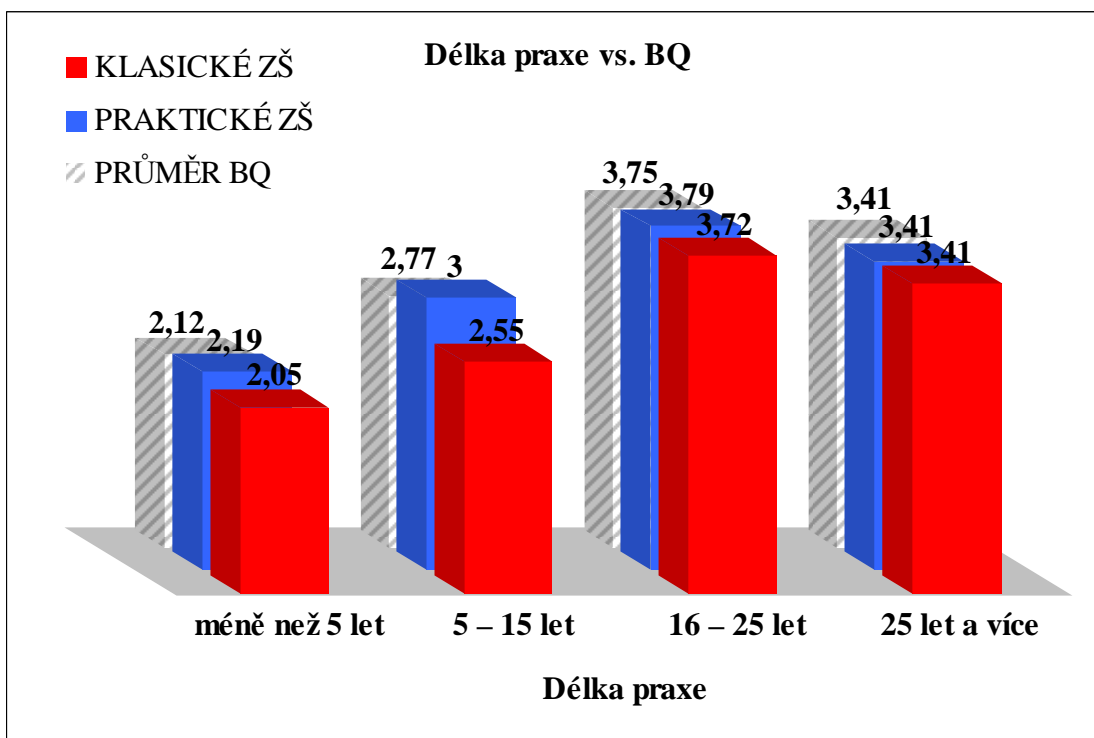
**Komentář k tabulce č. 25:**

V tabulce č. 25 jsou přehledně uvedeny výsledné průměrné hodnoty u jednotlivých skupin respondentů a jsou dále rozděleny podle délky praxe zvláště u skupiny pedagogů základních škol praktických i základních škol klasických. Nejvyšší průměr (BQ = 3,75) byl vypočítán u učitelů s délkou praxe „16 – 25 let“, o něco méně (BQ = 3,41) u pedagogů s délkou praxe „25 let a více“. Výrazně nižší hodnoty byly zjištěny u učitelů s délkou praxe kratší než „5 let“ (BQ = 2,12) a s délkou praxe „5 – 15 let“ (BQ = 2,77). Jak jsem již zmiňoval v komentáři k tabulce č. 24, rozpětí výsledků BQ se pohybovalo mezi hodnotami 1,67 až 5,14. Průměrné hodnoty nám zcela jasně ukázaly nejvíce ohroženou skupinu, tedy



pedagogy s délkou praxe „16 – 25 let“, naopak jako skupina nejméně ohrožená jsou dle očekávání pedagogové s krátkou praxí, resp. kratší než „5 let“. Viz. hypotéza č. 2.

Graf k tabulce č. 25



### BQ pedagogů (žen i mužů) na ZŠ praktických a klasických

Tabulka č. 26:

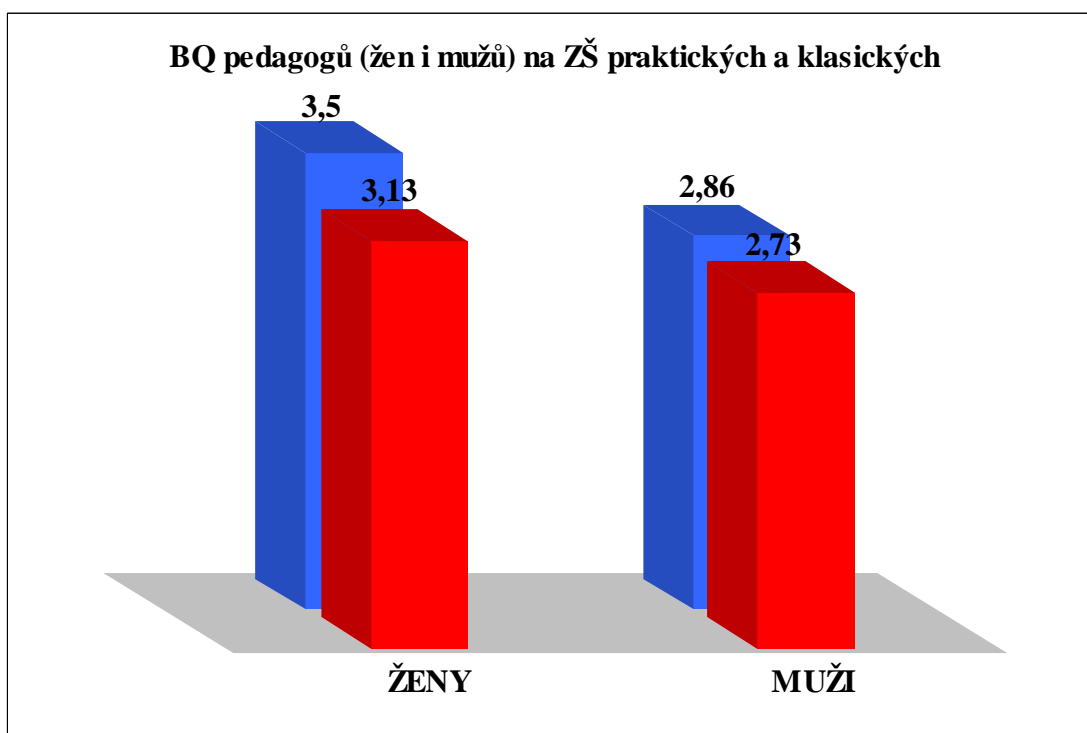
	ŽENY	MUŽI	PRŮMĚR BQ
ZŠ PRAKTICKÉ	3,5	2,86	3,18
ZŠ KLASICKÉ	3,13	2,73	2,93
PRŮMĚR BQ	3,32	2,8	

### Komentář k tabulce č. 26:

Porovnání míry vyhoření burnout syndromu u obou typů základních škol shrnuje tabulka č. 26. Rozdíl v průměrných výsledcích míry vyhoření ( $\pm 0,25$ ) určil respondenty ZŠ praktických za více ohrožené syndromem vyhoření. Výsledná hodnota BQ = 3,18, tedy „vyšší než 3 a nižší než 4“, by tak měla vést nejenom k zamyšlení se nad svým životem a prací, ale také k ujasnění si žebříčku svých hodnot. Respondenti základních škol klasických se dle výsledné průměrné hodnoty BQ = 2,93, tedy „vyšší než 2 až rovno 3“, pohybují téměř hraničně v rozmezí těchto hodnot. Přestože se tento výsledný průměr blíží

hodnotě vyšší, tedy obdobné jako u skupiny respondentů ZŠ praktických, je tento výsledek uspokojivý. Při porovnání průměrných výsledků BQ žen (BQ = 3,32) a mužů (BQ = 2,8) je patrný daleko větší rozdíl ( $\pm 0,52$ ) ve výsledných hodnotách. Více jsou ohroženy syndromem burnout pedagožky na ZŠ praktických (BQ = 3,5) i ZŠ klasických (BQ = 3,13), zatímco výsledky u pedagogů se pohybují v hodnotách nižších, na základních školách praktických (BQ = 2,86) a klasických (BQ = 2,73). Viz. hypotéza č. 1 a 3.

**Graf k tabulce č. 26**



## **DRUHÁ ČÁST – NESTANDARDIZOVANÝ DOTAZNÍK**

U otázek č. 22 až 44 respondenti vyjadřovali na číselné ose svůj postoj k otázkám týkající se jejich profese, kde je (1) rozhodně ne, (2) spíše ne, (3) neutrální, (4) spíše ano, (5) rozhodně ano. Tabulky č. 27 až 52 vyjadřují postoje ke konkrétním profesním dotazům na pětibodové škále oběma skupinami respondentů. Pro oba soubory je také vždy uveden výpočet průměrné hodnoty. Výsledky průměrných hodnoty jsem pro potřebu interpretace ve výzkumu rozdělil následovně: 1 až 1,25 (rozhodně ne); 1,26 až 1,75 (rozhodně ne/spíše ne); 1,76 až 2,25 (spíše ne); 2,26 až 2,75 (spíše ne/neutrální); 2,76 až 3,25 (neutrální); 3,26 až 3,75 (neutrální/spíše ano); 3,76 až 4,25 (spíše ano); 4,26 až 4,75 (spíše ano/rozhodně ano); 4,76 až 5 (rozhodně ano).

**Otázka č. 22: Jste spokojeni se svým zaměstnáním?****Tabulka č. 27**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	14	18	14	4	3,16
ZŠ KLASICKÉ	0	9	22	12	7	3,34

**Komentář k tabulce č. 27:**

První otázka druhé části dotazníku je velmi široká a měla se pokusit shrnout celkový stav spokojenosti se zaměstnáním pedagoga obecně. Negativně, resp. „spíše ne“, odpovědělo celkem 23 učitelů a „neutrálně“ celkem 40 učitelů. Pouze 11 pedagogů odpovědělo „rozhodně ano“ a 26 pedagogů „spíše ano“, celkem tedy 37 respondentů ze 100 je obecně spokojeno se svým zaměstnáním. Výsledný průměr u obou skupin respondentů je velmi podobný, u pedagogů na ZŠ klasických je spokojenost se svým zaměstnáním mírně vyšší (3,34 – neutrální/spíše ano) než u pedagogů na ZŠ praktických (3,16 – neutrální).

**Graf k tabulce č. 27** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 23: Dostává se Vám uznání za Vaši práci?****Tabulka č. 28**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	6	23	17	4	0	2,38
ZŠ KLASICKÉ	9	26	15	0	0	2,12

**Komentář k tabulce č. 28:**

Uznání za práci je nepochybně důležitým aspektem přístupu k práci i spokojenosti se svým zaměstnáním, se svou profesí. Považuji za velmi alarmující výsledné hodnoty „rozhodně ne“ (15 pedagogů) a „spíše ne“ (49 pedagogů). Pouze 4 učitelé, konkrétně ze ZŠ praktických, zodpověděli tuto otázku kladně, „spíše ano“. Celkový výsledek je zcela zřejmý, pouze čtyřem pedagogům z celého souboru respondentů se dle jejich názorů dostává uznání za jejich práci. Porovnáním výsledných průměrných hodnot ukazuje, že více uznání vnímají za svou práci pedagogové na základních školách praktických. Domnívám se, že důvodem by mohl být menší počet dětí ve třídě a s tím spojená lepší a efektivnější spolupráce s rodiči, kteří jistě tvoří velkou část těch, kteří mohou takové uznání vyjádřit.

**Graf k tabulce č. 28** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 24: Jste dostatečně finančně motivováni ke své práci?****Tabulka č. 29**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	32	18	0	0	0	1,36
ZŠ KLASICKÉ	29	21	0	0	0	1,42

**Komentář k tabulce č. 29:**

Výsledky uvedené v tabulce č. 29 bohužel potvrdili moji domněnku o velmi podprůměrném finančním hodnocení pedagogů u nás, které se samozřejmě obecně netýká jen učitelů na základních školách. Tento stav však nespojuji pouze s probíhající tzv. ekonomickou krizí, ale zejména s prapodivným uspořádáním hodnotového žebříčku, nastaveným v této zemi. Profese pedagoga vždy byla po celém světě velmi uznávaná a jak je vidět v mnoha civilizovaných zemích i náležitě oceněná. Odpovědi všech respondentů se na číselné škále hodnot objevily výhradně jako negativní, „rozhodně ne“ vybralo 61 pedagogů a „spíše ne“ zvolilo 39 pedagogů. Průměrné hodnoty jsou velmi podobné, zanedbatelný rozdíl ( $\pm 0,06$ ) hovoří ve prospěch učitelů na ZŠ klasických, přesto jsou obě hodnoty vysoce podprůměrné.

**Graf k tabulce č. 29** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 25: Vyhovují Vám pracovní podmínky (vybavenost, technika)?****Tabulka č. 30**

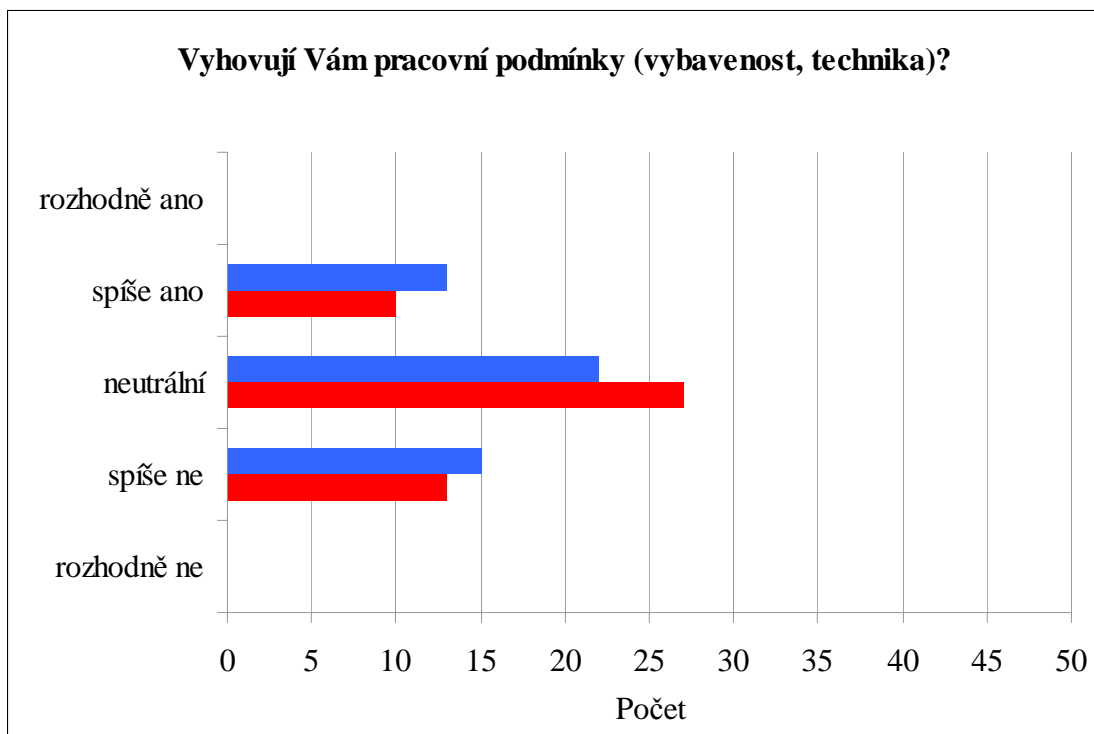
HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	13	27	10	0	2,94
ZŠ KLASICKÉ	0	15	22	13	0	2,96

**Komentář k tabulce č. 30:**

Pracovní podmínky jsou další podstatnou součástí spokojenosti se svým zaměstnáním stejně tak, jako výše uvedené uznání za svou práci i dostatečné finanční ohodnocení. Průměrné výsledky uvedené v tabulce č. 30 jsou však znatelně vyšší než u předchozí otázky. Pracovní podmínky, jako je vybavenost, technika apod., více vyhovují pedagogům na základních školách klasických než na základních školách praktických. Rozdíl ( $\pm 0,02$ ) je zde téměř nepatrný. Jedná se o průměrný výsledek, jsou zde uvedeny jak negativní odpovědi „spíše ne“ (28 učitelů), tak i kladné odpovědi „spíše ano“ (23 učitelů). Celkem 49 pedagogů však zvolilo odpověď „neutrální“, tedy nemohou říct, že by byli spokojeni

s vybavením, technikou atd., avšak ani naopak, že by spokojeni přímo nebyli. Z uvedeného vyplývá, že pracovní podmínky nejsou sice nijak výrazně uspokojivé, ale nikoliv také nedostačující. Daleko výrazněji pedagogové vnímají otázky týkající se jejich finančního ohodnocení a uznání za svou práci. Viz. hypotéza č. 4.

**Graf k tabulce č. 30**



**Otázka č. 26: Chybí Vám v zaměstnání možnost dalšího osobního rozvoje?**

**Tabulka č. 31**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	11	8	22	9	3,58
ZŠ KLASICKÉ	0	4	12	30	4	3,68

**Komentář k tabulce č. 31:**

Možnosti dalšího rozvoje lze chápat ve školství např. jako účast na různých seminářích nebo možnost dalšího vzdělávání, dále však také jako rozvíjení vlastní osobnosti, utváření životních hodnot a rozvíjení sebe sama jako pedagoga, to vše v souvislosti s pracovním prostředím a kolektivem. Jedná se dle mého názoru o velmi individuální schopnost každého člověka se přizpůsobit nebo se prosadit, a také o jeho přístup k práci. Výsledné hodnoty jsou spíše negativní, u pedagogů na ZŠ praktických (3,58 – neutrální/spíše ano) o 0,1 bodu nižší, tedy lepší, než u pedagogů na ZŠ klasických (3,68 – neutrální/spíše ano).

Nikdo z dotazovaných neodpověděl „rozhodně ne“ a celkem 15 pedagogů zvolilo odpověď „spíše ne“. Naproti tomu celkem 65 učitelů volilo odpovědi „spíše ano“ a „rozhodně ano“, většina učitelů tedy vnímá nedostatek možností dalšího osobního rozvoje v zaměstnání, který mohou spatřovat v určité stagnaci na své pracovní pozici. Více se tak dle výsledných průměrných hodnot vnímají učitelé na ZŠ klasických.

**Graf k tabulce č. 31** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 27: Vidíte ve svém povolání hlubší smysl, do něž vkládáte veškerou svoji energii?**

**Tabulka č. 32**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	2	5	14	24	5	3,5
ZŠ KLASICKÉ	3	17	21	7	2	2,76

**Komentář k tabulce č. 32:**

Domnívám se, že vnímat ve svém povolání hlubší smysl lze chápat, jako určitou hrdost na tuto profesi, na důležitost předávání zkušeností, vědomostí a vlivu na mladou generaci, na žáky. Otázka je rozšířena o nedílnou součást takového vnímání, tj. vkládání veškeré své energie do své práce. Nestačí si totiž pouze představovat, jak určující a výchovné je toto zaměstnání, je potřeba tuto představu uskutečňovat, rozvíjet. Výsledky potvrdily mé očekávání, zejména u pedagogů na ZŠ praktických, kde výsledný průměr (3,5 – neutrální/spíše ano) vysoko předčil s rozdílem ( $\pm 0,74$ ) výslednou průměrnou hodnotu u pedagogů na ZŠ klasických (2,76 – neutrální). Přestože, jak vyplývá z výše uvedeného šetření, je obecně nespokojenost se svým zaměstnáním, s pracovními podmínkami a finančním ohodnocením větší u pedagogů na ZŠ praktických, jsou tito pedagogové možná spíše přesvědčeni o charakteru svého zaměstnání jako poslání a přes překážky do něj vkládají svoji energii, za které se jim dostane i uznání. Pedagogové na ZŠ klasických zde odpovídali na číselné škále více negativně nebo neutrálně, oproti druhé skupině respondentů (29 kladných odpovědí) zvolilo kladnou odpověď, „spíše ano“ nebo „rozhodně ano“, pouze 9 učitelů. Výsledná hodnota je pak logicky mírně podprůměrná (2,76 – neutrální).

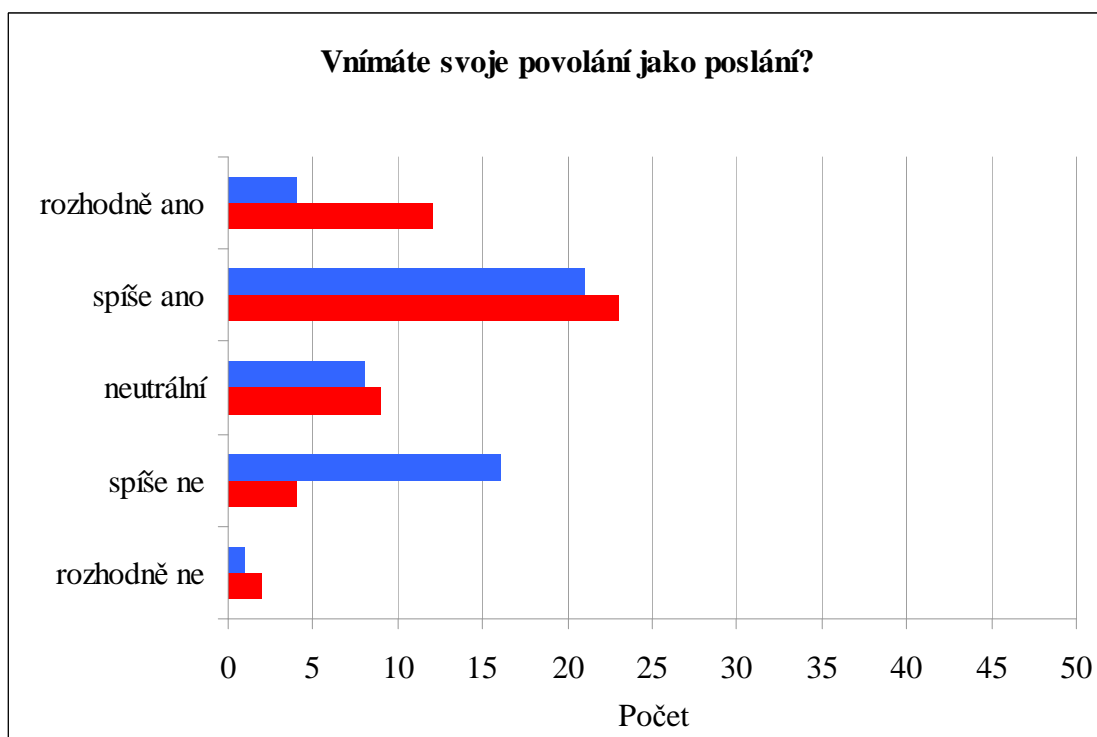
**Graf k tabulce č. 32** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 28: Vnímáte svoje povolání jako poslání?****Tabulka č. 33**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	2	4	9	23	12	3,78
ZŠ KLASICKÉ	1	16	8	21	4	3,22

**Komentář k tabulce č. 33:**

Otázku, zda-li vnímají učitelé svoje povolání jako poslání, jsem zvolil záměrně po dotazu na spatřování hlubšího smyslu ve svém zaměstnání, do kterého vkládají veškerou svoji energii. Přestože na velmi konkretizující předchozí otázku byly odpovědi spíše průměrné, v této otázce daleko více respondentů volilo odpovědi kladné. Výsledné průměrné hodnoty jsou znatelně vyšší, u pedagogů na ZŠ praktických o 0,28 bodu (3,78 – spíše ano) a u pedagogů na ZŠ klasických o 0,46 bodu (3,22 – neutrální). Z celého souboru dotázaných pouze 3 učitelé odpověděli „rozhodně ne“ a 20 učitelů odpovědělo „spíše ne“. Naopak kladné odpovědi zvolilo celkem 44 učitelů „spíše ano“ a 16 učitelů „rozhodně ano“. Tento výsledek mne rozhodně potěšil. Je velmi uspokojující, že i přes řadu nepříznivých aspektů provázejících v současnosti tuto profesi, je stále tato práce chápána samotnými pedagogy jako důležitá, potřebná, i jako poslání samotné. Viz. hypotéza č. 5.

**Graf k tabulce č. 33**

**Otázka č. 29: Vyhovuje Vám pracovní kolektiv a vztahy na pracovišti?****Tabulka č. 34**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	1	3	39	7	4,04
ZŠ KLASICKÉ	3	11	14	13	9	3,28

**Komentář k tabulce č. 34:**

Dobrý pracovní kolektiv, přátelské vztahy na pracovišti a pozitivní sociální klima je podle mého názoru významným faktorem určujícím spokojenost v zaměstnání. Největší množství dotazovaných (52) je „spíše spokojeno“ s pracovním kolektivem. Ovšem 16 respondentů, kterým vztahy na pracovišti „rozhodně vyhovují“, je pozitivním zjištěním. 17 pedagogů se k této otázce vyjádřilo „neutrálně“, 12 respondentů je „spíše nespokojeno“ a třem dotazovaným kolektiv „nevyhovuje vůbec“. Celkově jsou se vztahy na pracovišti spokojeni více učitelé na základních školách praktických. Vysvětlují si to tím, že tamější kolektivy jsou menší a tudíž se nečlení na jednotlivé skupinky. Dalším faktorem ovlivňujícím dobré pracovní vztahy je myslím si také to, zda mají učitelé společnou sborovnu (a jsou na sebe tudíž zvyklí) či pracují odděleně po kabinetech. Domnívám se, a sami učitelé to potvrzují, že pedagogové jsou často velcí individualisté a mnohdy výrazné osobnosti, což může vytvářet poněkud napjaté vztahy.

**Graf k tabulce č. 34** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 30: Myslíte si, že je práce s žáky nyní náročnější než dříve?****Tabulka č. 35**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	0	0	16	34	4,68
ZŠ KLASICKÉ	0	0	0	5	45	4,9

**Komentář k tabulce č. 35:**

Jak ze studia odborné literatury, tak z praxe víme, že náročnost práce pedagogů je vysoká a s každým rokem narůstá. Výsledky z dotazníku toto naprosto potvrzují. 21 pedagogů odpovědělo, že je práce s žáky „spíše náročnější“ a 79 dotazovaných jsou o tom „rozhodně“ přesvědčeni. Domnívám se, že to je způsobeno mnohdy volnější výchovou v rodině, často složitou spoluprací s rodiči, omezenými výchovnými prostředky ze strany školy a z výše uvedeného vycházející větší nekázeň žáků samotných. Zajímavé mi přišlo,



že na základních školách klasických tuto otázku vnímají učitelé tíživěji než na základních školách praktických, i když jen s malým rozdílem ( $\pm 0,22$ ). Pravděpodobně je to způsobeno tím, že učitelé základních škol praktických jsou, lidově řečeno, smířeni se svojí klientelou a zvyšující se náročnost je tolik netíží. Dalším možným vysvětlením je také současná integrace žáků s potížemi v učení i chování do klasických základních škol.

**Graf k tabulce č. 35** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 31: Snažíte se předat žákům více než jenom vědomosti?**

**Tabulka č. 36**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	10	2	11	27	4,1
ZŠ KLASICKÉ	0	4	1	20	25	4,32

**Komentář k tabulce č. 36:**

Výsledky této položky v dotazníku mne příjemně překvapily. 52 respondentů uvedlo, že se „rozhodně“ žákům snaží předat více než jenom vědomosti. Je známo, že pozice pedagoga se netýká pouze výuky a předávání vědomostí. Učitel ve škole zastává i roli vychovatele či rádce. K tomuto se kloní také 21 dotazovaných, kteří „spíše“ chtějí žákům předat více než jenom vědomosti. 3 učitelé, kteří se vyjádřili „neutrálně“ či 14 pedagogů, kteří odpověděli „spíše ne“ kladou pravděpodobně více důraz na výkon. Na základních školách klasických se snaží učitelé předávat žákům více než jen vědomosti o 0,22 bodů více než je tomu na základních školách praktických. Mírně negativnější postoj pedagogů základních škol praktických spatřuji v možné neochotě žáků přijímat více, než se od nich v samotné výuce očekává a požaduje.

**Graf k tabulce č. 36** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 32: Zajímá Vás také osobní život Vašich žáků?**

**Tabulka č. 37**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	1	27	22	0	3,42
ZŠ KLASICKÉ	0	9	10	31	0	3,44

**Komentář k tabulce č. 37:**

Pokud chce učitel dělat svoji práci skutečně dobře, nestačí mu k tomu pouze kvalitní příprava na výuku a výklad probírané látky. Měl by žáky také dobře znát a chápat je. Pak může rozpoznat, jak kterému dítěti učivo předat nebo v čem ho posunout v jeho osobnostním rozvoji dále. Přesto na tuto otázku žádný respondent neodpověděl „spíše ano“. Nicméně 53 dotazovaných se o osobní život žáků „spíše zajímá“ a 37 dotazovaných zaujalo „neutrální“ postoj. Reakci deseti pedagogů, kteří odpověděli, že se o osobní život žáků „spíše nezajímají“, si vysvětlují jejich nadměrným zahlcením svých osobních či jiných problémů, nebo také prostým respektováním soukromí žáků. Výsledky na obou typech základních škol jsou téměř stejné. Předpokládám, že zde jde více o osobnost každého učitele, nikoli o typ žáka.

**Graf k tabulce č. 37** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 33: Těší Vás stále práce s dětmi?**

**Tabulka č. 38**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	2	11	24	13	3,96
ZŠ KLASICKÉ	0	3	8	21	18	4,08

**Komentář k tabulce č. 38:**

Výsledky této otázky jsou vesměs pozitivní. 31 učitelů práce s dětmi „rozhodně těší“, 45 dotazovaných „spíše těší“. Z rozhovorů s některými pedagogy vím, že je pro učitele velmi motivující a dodávající energii, když vidí, že se jim nějaká aktivita či výchovná metoda povedla nebo když vidí ohlas a nadšení ze strany dětí. 19 respondentů zastává „neutrální“ názor a 5 učitelů práce s dětmi „spíše netěší“. Těm se zmiňované pozitivní reakce ze strany žáků zřejmě nedostává nebo ji nevnímají. Na ZŠ klasických si učitelé práci s žáky užívají o zanedbatelných 0,12 bodů více než na ZŠ praktických.

**Graf k tabulce č. 38** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 34: Míváte někdy negativní postoj k žákům?**

**Tabulka č. 39**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	7	14	29	0	0	2,44
ZŠ KLASICKÉ	10	21	18	1	0	2,2

**Komentář k tabulce č. 39:**

Je pravdou, že v každodenním životě ve škole jsou jisté situace, kdy postoje učitelů nejsou a nemohou být zcela pozitivní. Přesto žádný pedagog neodpověděl, že by negativní postoj k žákům „rozhodně měl“. Pouze jeden učitel na základní škole klasické se přiklonil k odpovědi „spíše ano“. 35 učitelů „nemá“ víceméně negativní postoj a 17 dotazovaných „rozhodně nemá“ negativní postoj k žákům. Většina dotazovaných (47) se nechtěla přiklonit k žádnému vyhraněnějšímu postoji. Domnívám se, že důvodem těchto výsledků je fakt, že osobnosti žáků jsou velice individuální, rovněž tak jednotlivé situace a zkušenosti s nimi. Proto je na tuto otázku nelehké odpovědět přímo. Mírně negativnější postoj mají ke svým žákům učitelé základních škol praktických.

**Graf k tabulce č. 39** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 35: Myslíte si, že se rozsah vaší práce neustále zvětšuje?****Tabulka č. 40**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	0	8	33	9	4,02
ZŠ KLASICKÉ	0	0	0	34	16	4,32

**Komentář k tabulce č. 40:**

Jak jsem již zmiňoval v teoretické části a v předchozích otázkách, náplň práce učitele se neustále zvětšuje a v tomto se shodují i respondenti. 25 dotazovaných si myslí, že se rozsah jejich práce „rozhodně zvyšuje“, 67 učitelů odpovědělo „spíše ano“. 8 pedagogů ze základních škol praktických se vyjádřilo „neutrálně“. Hůře nárůst svých povinností vnímají učitelé základních škol klasických (o 0,3 bodu).

**Graf k tabulce č. 40** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 36: Využíváte nové trendy ve výuce (např. interaktivní hry, multimediální výchova)?****Tabulka č. 41**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	2	16	29	3	3,66
ZŠ KLASICKÉ	0	7	4	15	24	4,12

**Komentář k tabulce č. 41:**

Využívání inovativních forem ve výuce je skutečně v současné době velkým trendem. Velice moderní a využívané jsou dle vyjádření učitelů interaktivní tabule, internet či výuka formou zážitků. U žáků to podle odborníků podněcuje zájem o učivo a rozvíjí individuální potenciál žáků. Dle mého mínění něco nového a zajímavého může obohatit nejenom výuku, ale i práci a přípravu samotného vyučujícího a může je to vyvést z daného stereotypu. Učitel by však neměl nad touto přípravou strávit nepřiměřeně času.

V odpovědích se tentokrát objevily velké rozdíly. Největší rozdíl spatřuji v odpovědi „rozhodně ano“, kterou zvolilo 24 učitelů ZŠ klasických a pouze 3 učitelé ZŠ praktických. Ovšem i odpověď „spíše ano“ se liší o 14 pedagogů. Neutrálně se vyjádřilo 16 respondentů ze ZŠ praktických a 4 respondenti ze ZŠ klasických. 2 učitelé ze ZŠ praktických a 7 ze ZŠ klasických „spíše“ nevyužívají nové trendy ve výuce. Celkový výsledek této výzkumné otázky mne ale překvapil. Domníval jsem se totiž, že učitelé na ZŠ praktických využívají právě zmíněných interaktivních her či ukázek z internetu pro lepší pochopení probíraného učiva více. I když rozdíl není výrazný, není tomu tak. Z výzkumu vyplývá, že učitelé ZŠ klasických o 0,46 bodu využívají tyto inovativní formy více než učitelé na ZŠ praktických. Vybavenost školy těmito moderními prvky samozřejmě souvisí s finančními prostředky školy. Zde se nám shodují celkové odpovědi s otázkou číslo 25 (spokojenost s vybaveností školy), kde se ukázalo, že učitelé základních škol klasických jsou s vybaveností školy také o něco více spokojeni.

**Graf k tabulce č. 41** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 37: Účastníte se vzdělávacích seminářů?(DVPP)**

**Tabulka č. 42**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	9	0	41	0	3,64
ZŠ KLASICKÉ	0	3	3	34	10	4,02

**Komentář k tabulce č. 42:**

Preventivním opatřením před syndromem vyhoření může být i další vzdělávání pedagogických pracovníků. Semináře prohlubující znalosti učitelů mohou rozvíjet osobnost pedagoga v mnoha rovinách, učitelské, metodické, ale osobnostní. Načerpání nové znalosti, dozvědět se, jak se která metoda dá použít nebo si prostě jen pohovořit o tom, jak to je na jiných školách, musí být pro učitele osvěžující a mnohdy dodávající nový impulz,

energii a motivaci k práci. Na straně druhé je to samozřejmě časově náročné a namáhavé. Existují semináře pouze několika hodinové, jiné jsou i několika denní.

Z výzkumu vyplývá, že 10 učitelů ZŠ klasických se „rozhodně“ seminářů účastní a také velké množství učitelů (41 na ZŠ praktických a 34 učitelů na ZŠ klasických) se dalšího vzdělávání „spíše“ účastní. Při studiu dalšího vzdělávání učitelů jsem se dozvěděl, že výsledek může být ovlivněn také faktem, že v rámci zpracovávání projektu Evropské unie, tzv. šablon, didaktických učebních materiálů, jsou semináře pro učitele hrazeny z fondu Evropské unie a učitelé jsou na toto další vzdělávání posíláni prakticky povinně. I tak se 9 dotazovaných na ZŠ praktických a 3 na ZŠ klasických „spíše“ neúčastní. Celkově se učitelé na ZŠ klasických účastní vzdělávacích seminářů více než učitelé na ZŠ praktických.

**Graf k tabulce č. 42** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 38: Vyhledáváte si sami nové informace prohlubující vaši kvalifikaci?**

**Tabulka č. 43**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	3	17	19	11	3,76
ZŠ KLASICKÉ	0	2	30	11	7	3,46

**Komentář k tabulce č. 43:**

Dalším způsobem, jak získat nové informace, je pro učitele možnost vyhledávat si tyto informace sami. Výhodou je zde větší nezávislost a rozhodující je pak míra iniciativy. Člověk si může zvolit čas, kdy se studiu bude věnovat, i přesné téma a není vázán zadáním vzdělávací instituce. Stinnou stránkou mohou být nedostatečné či neověřené zdroje. Z dotazníku vyplývá, že 11 dotazovaných ze ZŠ praktických oproti 7 ze ZŠ klasických odpovědělo „rozhodně ano“ a 19 respondentů ze ZŠ praktických se „spíše“ vzdělává samo, zatímco ze vzorku základních škol klasických je to jen 11 dotazovaných. Velké množství, celkem 47 respondentů, se vyjádřilo „neutrálně“. Celkové výsledky této výzkumné otázky vykompenzovaly nižší aktivitu pedagogů ZŠ praktických v účasti na vzdělávacích seminářích. Učitelé ZŠ praktických si prohlubují kvalifikaci individuálním vyhledáváním informací více (o 0,3 bodu) než učitelé na ZŠ klasických. Mohou k tomu vést specifika jejich práce i žáků navštěvujících základní školy praktické, což svojí profilací nemusí být běžným a často nabízeným tématem seminářů organizací, nicméně v dnešní době již snadno dohledatelným v odborných publikacích nebo na internetu.

**Graf k tabulce č. 43** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 39: Připadají vám některé úkoly zbytečné?****Tabulka č. 44**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	0	0	10	40	4,8
ZŠ KLASICKÉ	0	0	0	2	48	4,96

**Komentář k tabulce č. 44:**

Už dříve jsem zmiňoval nadměrnou administrativu, která ztěžuje práci a unavuje učitele. Tvrzení odborníků v teoretické části i reakce pedagogů to potvrzují. Jedná se o nadměrné množství pracovních úkolů zejména na začátku školního roku či před uzavíráním klasifikace, dále pak časté dublování informací o žácích v písemné i počítačové formě a v neposlední řadě je to administrativa třídního učitele, která musí být, pokud ji učitel chce vykonávat dobře, velmi časově a často i psychicky náročná. Někdy se však stane, že se tato snaha nesejde s úspěchem. Není se pak čemu divit, že odpovědi respondentů k této otázce jsou jednoznačné. Celkem 88 dotazovaných „rozhodně“ považuje některé úkoly za zbytečné a 12 respondentů odpovědělo na tuto otázku „spíše ano“. Hůře tuto problematiku vnímají učitelé základních škol klasických, s mírným rozdílem (0,16 bodů).

**Graf k tabulce č. 44** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 40: Už jste někdy pracovali tak, že jste vykonávali to nejnnutnější a ostatní vás nezajímalo?****Tabulka č. 45**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	5	14	9	17	5	3,06
ZŠ KLASICKÉ	3	29	6	10	2	2,58

**Komentář k tabulce č. 45:**

Tato výzkumná otázka svým charakterem souvisí s otázkou předešlou. Pokud je učitel zahalen prací a vnímá, že některé z úkolů jsou zbytečné, častý důsledek toho je, že začne dělat pouze to nejnnutnější. Pokud k tomu skutečně dojde, je možné zpočátku situaci vnímat jako určitý odpočinek, avšak pouze na nějaký čas. Ve skutečnosti ale může jít o varovný signál toho, že ho jeho práce už netěší, a může se dostat do spirály syndromu vyhoření. Odpovědi na tuto otázku jsou rozloženy u všech nabízených odpovědí. Výsledky této položky v dotazníku jsou víceméně neutrální a těžiště odpovědí se naštěstí vyskytuje

u odpovědi „spíše ne“. O 0,52 bodu vyšší výsledek u pedagogů základních škol praktických koresponduje s faktem, že si méně aktivně prohlubují svoje vzdělání nebo v menší míře zavádějí inovativní metody do výuky.

**Graf k tabulce č. 45** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 41: Máte někdy pocit, že vaše namáhavé pedagogické úsilí nikam nevede?**

**Tabulka č. 46**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	0	0	3	47	<b>4,94</b>
ZŠ KLASICKÉ	0	0	0	15	35	<b>4,7</b>

**Komentář k tabulce č. 46:**

Domnívám se, že pocit mnohých učitelů, jak hodně dávají, a jak málo dostávají, je velmi častý. Někdy se i perfektně připravená a rozvržená hodina nemusí setkat s vytyčeným cílem. Mnohdy i velké pedagogické úsilí nakonec narazí na nevoli a neochotu žáků. Pravděpodobně i snaha vést dítě pedagogicky nebo výchovně nepostačí, nemá-li učitel dostatečnou podporu v rodičích žáků. Výsledky výzkumu tedy logicky tato fakta doprovázejí. 47 respondentů ze základních škol praktických a 35 dotazovaných ze základních škol klasických mají „rozhodně“ pocit, že jejich snažení nikam nevede. Dále pak 3 učitelé ze základních škol praktických a 15 učitelů ze základních škol klasických odpověděli „spíše ano“.

Ačkoliv tyto výsledky nezní příliš optimisticky, nevnímám je zcela negativně. V otázce je záměrně použito slovo „někdy“, což odpovědi značně ovlivní. „Někdy“ se veškeré úsilí nemusí vykompenzovat a „někdy“ se i těm nejlepším učitelům nepovede dostat žáky do vytouženého cíle. Učitelé základních škol praktických mívají tento pocit, že jejich pedagogické úsilí nikam nevede v komparaci s učiteli ze základních škol klasických nepatrně častěji. Dle mého soudu, by si primárně pedagogové základních škol praktických neměli dávat vysoké cíle, co se vzdělání samotného týče, ale rozumím tomu, že je mnohdy pro tyto učitele těžké nasměrovat děti správným směrem i v sociálně-osobnostní sféře, protože někdy to snažení zkrátka nevyhraje nad rodinným zázemím. Stejně tak ne vždy lze vyvrátit nad limitovanými intelektovými schopnostmi dítěte, aby si potřebnou informaci nebo radu vzalo za svou.

**Graf k tabulce č. 46** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 42: Stalo se vám již někdy, že jste vnitřně rezignovali?****Tabulka č. 47**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	2	7	6	25	10	<b>3,68</b>
ZŠ KLASICKÉ	0	1	3	34	12	<b>4,14</b>

**Komentář k tabulce č. 47:**

Jako v každém zaměstnání, tak určitě i v tom pedagogickém existují situace, kdy člověk rezignuje. Mohou to být situace, kdy je úkol příliš těžký, neví si s ním rady, nebo kdy na jeho vyřešení zkrátka nestačí jen on sám. Druhý případ, myslím si, se může ve škole objevovat často. Učitel může chtít řešit nějaký problém, zejména výchovný, ale pokud se jej sám žák nesnaží vyřešit a nedbá učitelových rad, učiteli zřejmě nic jiného než rezignace nezbude.

Na tuto otázku 10 respondentů ze základních škol praktických a 12 respondentů ze základních škol klasických odpovědělo „rozhodně ano“. Frekventovaněji se odpovědi objevovaly u odpovědi „spíše ano“, a to u 25 učitelů ZŠ praktických a 34 učitelů základních škol klasických. Při srovnání obou skupin zkoumaného vzorku vidíme, že častěji rezignovali učitelé základních škol klasických, a to o 0,46 bodu. Tento jev si vysvětluji tím, a vracím se tak k jedné z předešlých otázek dotazníku, že učitelé na základních školách praktických berou svoje povolání více jako poslání a tak se možná snaží více věci dotáhnout do konce.

**Graf k tabulce č. 47** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 43: Cítíte se v práci někdy apatičtí?****Tabulka č. 48**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	1	5	6	35	3	<b>3,68</b>
ZŠ KLASICKÉ	1	3	2	34	10	<b>3,98</b>

**Komentář k tabulce č. 48:**

Tato otázka je podobná otázce předešlé, avšak určitý rozdíl zde vnímám. Člověk rezignuje až po nějaké době snažení se s problémem vypořádat, kdežto s apatickým přístupem se do žádného řešení ani nepouštíme, protože nám to buď nepříjde tak důležité nebo na to nemáme sílu. Znovu se tu objevuje slovo „někdy“, a tak je opět pochopitelný častý výskyt



odpovědí u „spíše ano“ (35 respondentů základních škol praktických a 34 dotazovaných ze základních škol klasických) i u odpovědi „rozhodně ano“ (3 učitelé základních škol praktických a 10 učitelů základních škol klasických). Celkové výsledky dopadly velice podobně jako u předchozí otázky, s mírným horším výsledkem u základních škol klasických.

**Graf k tabulce č. 48** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 44: Umíte ve stresu zachovat klid a rozvahu?**

**Tabulka č. 49**

HODNOTA	1	2	3	4	5	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	2	7	3	24	14	3,82
ZŠ KLASICKÉ	5	9	5	16	15	3,54

**Komentář k tabulce č. 49:**

Jak bylo uvedeno i v teoretické části této práce, učitel se ve svém povolání vystavuje stresu velmi často. Zřejmě téměř denně řeší nelehké situace. Od učitele se nečeká, že ovládá pouze znalosti svého vyučovaného předmětu, ale že je schopen rychle a efektivně tyto dané problémy řešit. K tomu je nutná značná dávka sebeovládání a zachování klidu. Tyto schopnosti samozřejmě vycházejí ve značné míře z temperamentu osobnosti pedagoga. Výsledky výzkumu víceméně potvrzují, že učitelé ve stresové situaci umí zachovat klid. Dohromady 29 učitelů obou dotazovaných skupin odpovědělo „rozhodně ano“. 24 učitelů ZŠ praktických a 16 učitelů ZŠ klasických se přiklonilo k odpovědi „spíše ano“. Jistě ale existují případy, kdy celková náročnost dané situace je tak vysoká, že s naprostým klidem a rozvahou řešit nejde. Mezi dalšími proměnnými, které to mohou ovlivnit, můžeme spatřovat individuální problémy jednotlivých učitelů, např. osobní, zdravotní apod. I z těchto důvodů mohlo „spíše ne“ volit 16 pedagogů obou typů základních škol a odpověď „rozhodně ne“ 7 pedagogů. O 0,28 bodu se daří ve stresu zachovat klid a rozvahu učitelům ZŠ praktických více než učitelům ZŠ klasických, což mě při náročnosti práce s dětmi na základních školách praktických udivuje, ale vysvětluji si to profesionalitou těchto učitelů a přijetím jejich role na tomto typu školy.

**Graf k tabulce č. 49** – viz příloha č. 2

## DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY

**Otázka č. 45: Můžete se někomu svěřovat se svými prožitky?**

Tabulka č. 50

	ANO	NE	CELKEM
<b>ZŠ PRAKTICKÉ</b>	50	0	<b>50</b>
<b>ZŠ KLASICKÉ</b>	50	0	<b>50</b>

**Komentář k tabulce č. 50:**

Odborníci uvádějí, že mezi preventivní aktivity i následné možnosti pomoci v průběhu syndromu vyhoření bezesporu patří fakt, že se člověk má možnost někomu svěřit. Známé přísloví to dokazuje: „sdílená bolest, je poloviční bolest“. Snad každý to někdy poznal i v běžném životě, nejiné je to v tom pracovním. Někdy nám může pomoci rada našeho kolegy, mnohdy právě jen to vyslechnutí a někdy i fakt, že takové problémy nemáte jen vy. Jsem rád, že z výsledků výzkumu vyplývá, že bez výjimky každý učitel ze zkoumaného vzorku má možnost se se svými prožitky někomu svěřit.

**Graf k tabulce č. 50** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 46: Jak často se věnujete svým koníčkům a zálibám?**

Tabulka č. 51

	<i>nikdy</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>pravidelně</i>	CELKEM
<b>ZŠ PRAKTICKÉ</b>	13	19	16	2	<b>50</b>
<b>ZŠ KLASICKÉ</b>	4	36	10	0	<b>50</b>

**Komentář k tabulce č. 51:**

Každý člověk má nějaké koníčky a je to dobře. Když se věnujeme svým zálibám, odpočineme si, odreagujeme se a často se při nich cítíme uvolněně a spokojeně. Už ale ne každý se těmto zálibám může věnovat tak, jak by chtěl. Nedovolují nám to jak povinnosti v osobním, tak právě v pracovním životě. Ačkoli je často v souvislosti s vykonáváním učitelské profese upozorňováno na krátkou pracovní dobu, je nutné podotknout, že tato kratší pracovní doba se týká pouze přímé práce s dětmi. Už málokdo si uvědomí, kolik nepřímé práce učitelé mají. Nepatří sem jen příprava na výuku a opravování písemných prací, ale také již výše zmíněná administrativa, plánování akcí školy nebo celoškolských projektů. Odpověď na to, zda potom všem mají učitelé ještě čas

a chuť se věnovat svým koníčkům mne velmi zajímala. „Pravidelně“ se svým zálibám věnují pouze dva dotazovaní a to ze ZŠ praktické. „Často“ své koníčky provozuje 16 učitelů ZŠ praktických a 10 učitelů ze ZŠ klasických. Nejvíce zastoupená odpověď byla „občas“ a to u 19 respondentů ZŠ praktických a 36 respondentů ze ZŠ klasických. Trošku matoucí je pro mne výsledek u položky „nikdy“, kde odpovědělo dohromady 17 dotazovaných. Toto skóre mi přijde vysoké, ale může být způsobeno několika aspekty, např. opravdu velkým časovým vytížením, nadměrnou únavou po práci, zdravotním stavem respondentů nebo třeba i finanční náročností jednotlivých koníčků.

**Graf k tabulce č. 51** – viz příloha č. 2

**Otázka č. 47: Jak často relaxujete nebo si dopřejete dovolenou (bez kontaktu s prací)?**

**Tabulka č. 52**

	<i>nikdy</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>pravidelně</i>	<b>CELKEM</b>
<b>ZŠ PRAKTICKÉ</b>	18	20	12	0	<b>50</b>
<b>ZŠ KLASICKÉ</b>	7	29	14	0	<b>50</b>

**Komentář k tabulce č. 52:**

Další často diskutované téma jsou v rámci učitelského povolání „prázdniny“. Některým lidem je častost prázdnin, potažmo učitelské dovolené, trnem v oku. Pravdou ale je, že učitelé čerpají dovolenou pouze v době letních prázdnin. Ostatní prázdniny, jak jsem zjistil, jsou pokryty například studijním nebo náhradním volnem. Pokud mají tedy učitelé studijní volno, sami se vzdělávají nebo se připravují do výuky či dohánějí resty, které v pracovním procesu nestíhají. Tím, že mají učitelé jasně stanovené termíny tzv. prázdnin a v jiné době je složité si vzít volno, o možnosti pravidelnosti nemůže být řeč. Přesto si ale „často“ dovolené nebo alespoň relaxace dopřeje 12 dotazovaných ze ZŠ praktických a 14 dotazovaných ze ZŠ klasických. „Občas“ se rekreuje 20 učitelů ze ZŠ praktických a 29 učitelů ze ZŠ klasických. „Nikdy“ si dovolenou bez kontaktu s prací nedopřeje 18 respondentů ze ZŠ praktických a 7 respondentů ze ZŠ klasických, což se mi podle mých předpokladů zdá také relativně vysoké číslo.

**Graf k tabulce č. 52** – viz příloha č. 2

## 4.5 Závěr výzkumu

V závěrečné části je mým úkolem vyhodnotit splnění výzkumných cílů stanovených na začátku praktického výzkumu a potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy na základě zjištění, zpracování a porovnání zjištěné míry ohrožení syndromem vyhoření u obou skupin respondentů, a také na základě vyhodnocení nestandardizované části dotazníku. Srovnání jsem provedl analýzou a následným vyhodnocením všech otázek. Po zpracování všech dotazníků byly odpovědi zaznamenány do přehledných tabulek s komentáři.

Vyhodnocení dotazníku BM (Burnout Measure), Ayaly Pinesové a Elliotta Aronsona, bylo zpracováno a shrnuto v tabulkách č. 24 až 26. Tabulky k jednotlivým otázkám dotazníku BM jsou vloženy do přílohy č. 3. Grafy byly do praktické části přiloženy u otázek, které byly stěžejní pro analýzu stanovených hypotéz, a také k tabulkám znázorňujícím přehledy průměrných hodnot burnout kvocientu (BQ) získaných při zpracování dat z dotazníku. K dalším shrnujícím tabulkám jsem pro přehlednost zpracoval také jejich grafické znázornění (viz příloha č. 2).

Hlavním úkolem stanoveným na počátku tohoto výzkumu je potvrzení či vyvrácení pěti stanovených hypotéz:

**H1: Předpokládám, že míra vyhoření bude vyšší u učitelů na základních školách praktických než u učitelů na základních školách klasických.**

Analýzou výsledků dotazníku Burnout Measure byly zjištěny průměrné hodnoty míry vyhoření u obou skupin respondentů pomocí výpočtu tzv. burnout kvocientu. Respondenti základních škol praktických dosáhli průměrného kvocientu  $BQ = 3,18$ , kterému v dotazníku Burnout Measure náleží pozice (4), tedy rozmezí burnout kvocientu mezi hodnotou 3 a 4, kde sice dle Ayaly Pinesové a Elliotta Aronsona tímto není přímo prokázána přítomnost syndromu vyhoření, ale doporučuje se ujasnit si žebříček hodnot a zamyslet se nad svým životem i prací a životními prioritami. Učitelé základních škol klasických dosáhli nižšího, tedy lepšího výsledku ( $BQ = 2,93$ ), kterému v dotazníku BM náleží pozice (3), tedy rozmezí hodnot vyšších než 2 až rovno 3. Tento výsledek bych popsal jako hraniční, protože se výsledný průměr blíží hodnotě vyšší. Přesto je výsledek uspokojivý, respondenti základních škol klasických nejsou v současnosti ohroženi

syndromem vyhoření a dle metody BM také nic nenasvědčuje tomu, že by bylo nutné se na tento jev aktuálně zaměřovat. Rozdíl ve výsledcích hodnot BQ ( $\pm 0,25$ ) vyjadřuje, že provedený výzkum první uvedenou domněnku potvrdil.

Náročnost práce s žáky základních škol praktických je bezesporu vyšší než na základních školách klasických. Učitelé se zde musejí více vypořádávat s nepodněným rodinným zázemím či intelektovými schopnostmi dětí. To je pak logicky doprovázeno pocitem, že jejich úsilí mnohdy nikam nevede, jejich práce jim někdy připadne zbytečná a občas svoji práci omezí na vykonávání jen toho nejnужnějšího. Tyto fakta plynoucí z odpovědí v dotazníku nás vedou k tomu, že pedagogové základních škol praktických jsou opravdu v souvislosti se syndromem vyhoření ohroženější skupinou než učitelé na základních školách klasických.

**Tento předpoklad se ukázal jako správný. Provedený výzkum hypotézu č. 1 verifikoval.**

## **H2: Předpokládám, že delší praxe negativně ovlivňuje míru vyhoření.**

Pro nalezení správné odpovědi na tuto hypotézu bylo zapotřebí vzít v úvahu více faktorů, které by mohly uvedený předpoklad potvrdit či vyvrátit, a tyto analyzovat. Dle tabulky č. 2, kde je znázorněn počet učitelů na obou typech základních škol seřazených podle délky praxe, je ve výzkumu patrné jejich nerovnoměrné rozložení. Respondentů ve výzkumu je s délkou praxe „méně než 5 let“ pouze dvanáct a s délkou praxe „25 let a více“ jich je dvacet. Nejvíce dotazovaných vyučuje již v rozmezí „5 – 15 let“ (37 pedagogů) a v rozmezí „16 – 25 let“ (31 pedagogů). Po přihlédnutí k tomuto faktu se nyní zaměřím na výsledky analýzy dotazníku Burnout Measure.

Průměrné hodnoty burnout kvocientu u každé kategorie, rozdělené podle délky praxe, zvláště pro respondenty ze základních škol praktických a základních škol klasických, jsou uvedeny v tabulce č. 25. Nejnižšího, tedy dle metody BM nejlepšího výsledku (BQ = 2,12), dosáhli podle mého očekávání učitelé s nejkratší délkou praxe (méně než 5 let), a to u obou skupin dotazovaných. Pedagogové s délkou praxe „5 – 15 let“ již v průměru dosáhli kvocientu (BQ = 2,77) a u další kategorie, učitelé s délkou praxe „16 – 25 let“, výsledná průměrná hodnota opět eskaluje (BQ = 3,75). Podle výsledků analýzy dotazníku Burnout Measure lze prozatím usoudit, že se riziko ohrožení syndromem vyhoření s přibývajícím praxí zvyšuje. Poslední uvedená kategorie pedagogů

je dle kritérií metody BM a provedeného výzkumu nejvíce ohroženou skupinou. V poslední skupině učitelů s délkou praxe „25 let a více“ je průměrný výsledek sice nižší (BQ = 3,41), než u kategorie předchozí, ale přesto vysoko převyšuje výsledky pedagogů s délkou praxe kratší 15 let.

Z tohoto důvodu se domnívám, že přestože, nebo právě proto, že je člověk na začátku své práce plný elánu a energie, s přibývajícím praxí postupně roste apatie a množí se rizikové faktory, které mohou vést nejenom k ohrožení syndromem vyhoření. Z výzkumu vyplývá, že s přibývajícím odpracovanými roky jednoznačně vzrostla i míra ohrožení burnout syndromem. Pouze po přelomu praxe delší jak 25 let se průměrný výsledek mírně snížil, ale zůstal v ohrožené hranici. Důvodem by mohla být určitá odevzdanost pedagogů, smíření se s realitou pracovního prostředí a podmínek. Věřím, že i rozumová sebekázeň a vyspělost, charakterizující zkušené pedagogy, dokáže zastavit možné ohrožení. V tomto posledním jmenovaném případě lze usuzovat, že pokud by se hypotéza vztahovala pouze na poslední dvě kategorie, tedy pedagogy s délkou praxe „16 – 25 let“ a „25 let a více“, pak by provedený výzkum tuto hypotézu falzifikoval. Komplexní pohled na rozdílné výsledky a jejich grafické znázornění v celém spektru dotazovaných však hovoří pro potvrzení předpokladu.

**Celková odpověď na tuto hypotézu je v souhrnu kladná. Provedený výzkum hypotézu č. 2 verifikoval.**

**H3: Předpokládám, že míra vyhoření bude vyšší u učitelek než u učitelů.**

K tomuto předpokladu mne vedlo vlastní pozorování, neboť mám ve svém blízkém okolí možnost porovnávat rozdílné přístupy k práci, pracovní nasazení nebo schopnost nadhledu, a to jak u učitelek, tak i učitelů. Dle mého názoru jsou ženy jako pedagožky daleko pečlivější, pracovitější, vnímavější a citlivější než muži. Myslím si, že právě díky většímu entusiasmu a empatii může u nich častěji docházet k pocitům marného boje s pedagogickými mlýny. U mužů naopak spatřuji větší nadhled, který by mohl pocházet z přesvědčení, že práci je potřeba vykonávat efektivně, ale také si od ní držet odstup.

Tyto poznatky jsou samozřejmě velmi obecné, protože všechny zmíněné vlastnosti a mnoho dalších pocházejí zejména z individuality každého člověka. V provedeném výzkumu se poměr výsledných hodnot BQ u obou skupin dotazovaných shodoval. Na základních školách praktických (BQ žen = 3,5 a BQ mužů = 2,86) a základních školách

klasických (BQ žen = 3,13 a BQ mužů = 2,73) provedený výzkum s respondenty poukázal na větší míru ohrožení syndromem vyhoření zejména u žen, pedagožek. Výsledný rozdíl v průměrných hodnotách BQ u žen i mužů ( $\pm 0,52$ ) jednoznačně vyjadřuje, že provedený výzkum domněnku potvrdil.

**Předpoklad se ukázal jako správný. Provedený výzkum hypotézu č. 3 verifikoval.**

**H4: Předpokládám, že učitelé na základních školách praktických budou méně spokojeni s pracovními podmínkami ve svém zaměstnání než učitelé na základních školách klasických.**

Zodpovězení této hypotézy se opírá zejména o výsledky uvedené v tabulce č. 30, které vychází z odpovědí na otázku z nestandardizované části dotazníku. Existují však také další aspekty, které mohou ovlivňovat spokojenost pedagogů v zaměstnání, i když se přímo netýkají konkrétní výše uvedené domněnky. Jedná se o další otázky druhé části dotazníku, např. obecně na spokojenost se svým zaměstnáním, zda se pedagogům dostává uznání za jejich práci nebo zda jsou dostatečně finančně motivováni. Považuji za vhodné zde uvést alespoň ve shrnutí zpracované výsledky právě ze zmíněných otázek, a připomenout tak citlivost této problematiky. Celkově spokojeno se svým zaměstnáním je pouze 37 respondentů. Dalších 40 učitelů zaujímá k této otázce neutrální postoj a 23 učitelů je dokonce se svým zaměstnáním nespokojeno. Pouze čtyři pedagogové se domnívají, že se jim za jejich práci dostává uznání a všech sto dotazovaných uvedlo, že nejsou dostatečně finančně motivováni ke své práci. To samozřejmě není žádným překvapením, spíše potvrzením smutného faktu v této zemi. Shledávám tyto výsledky jako velmi špatné a s jistotou je mohu označit za další rizikové faktory negativně ovlivňující ohrožení syndromem burnout.

Hypotézu věnující se právě a pouze pracovním podmínkám jsem vybral záměrně proto, aby výzkum neobjevoval „dávno objevené“ (viz výše). Rozdíly ve způsobu práce na obou typech základních škol jsou zde určující. S dobrým vybavením, technikou nebo vhodným pracovním prostředím, lze obohatit svou práci i výuku samotnou. Nikdo z respondentů nevedl, že by byl rozhodně spokojen ani rozhodně nespokojen. Spíš spokojeno je 23 pedagogů, avšak větší počet, celkem 28 pedagogů, je s pracovními podmínkami spíše nespokojeno. Většina učitelů ale zaujala neutrální stanovisko

(49 učitelů). Nelze tedy jednoznačně vyvodit, že je vybavení, technika apod. uspokojivá, ani naopak, že by učitelé s pracovními podmínkami byli přímo nespokojeni. Pracovní podmínky, jako je vybavenost, technika apod., více vyhovují dle čistě matematických výpočtů pedagogům na základních školách klasických (2,96 – neutrální) než na základních školách praktických (2,94 – neutrální). Rozdíl ( $\pm 0,02$ ) je ale vskutku nepatrný. Je zřejmé, že pracovní podmínky nejsou sice nijak výrazně uspokojivé, ale také nejsou zcela nedostačující. V návaznosti na výše zmíněné otázky je daleko výraznější, jak pedagogové vnímají situaci týkající se jejich finančního ohodnocení a uznání za svou práci.

Problematika vybavení školy je zcela logicky vázána na financích školy, které souvisejí s počtem žáků na škole. Čím je více žáků, tím větší obnos peněz získá ze státní pokladny škola do svého rozpočtu. Vzhledem k tomu, že na základních školách praktických je daleko méně žáků než na základních školách klasických, lze předpokládat i menší příjem financí. Na druhou stranu zase zaměstnávají méně pedagogů. Ani srovnání mezi základními školami klasickými nemusí být směřodatné. Jsou základní školy, které finančně více prosperují než jiné, počty žáků v jejich třídách se totiž pohybují kolem třiceti. Je ale otázkou, co je větší přínos. Více financí pro školu nebo větší komfort pro učitele i žáky ve třídách, kde se počet dětí pohybuje kolem např. dvaceti. Je na každé školní instituci, aby volila svoji strategii. Při rozhodování, kam umístit svoje dítě je pro mne určitě rozhodující spíše větší přístup k žákům, bohužel třeba na méně finančně zásobované škole.

**Odpověď na tuto hypotézu je dle výsledků výzkumu kladná. Provedený výzkum tuto hypotézu verifikoval, ale je potřeba uvést, že se jedná o rozdíl velmi nepatrný.**

**H5: Předpokládám, že svoje zaměstnání berou spíše jako poslání učitelé na základních školách praktických než učitelé na základních školách klasických.**

V jedné z předchozích, již verifikovaných, hypotéz jsem předpokládal, že učitelé na základních školách praktických budou více ohroženi syndromem vyhoření. I přesto se stále domnívám, že svoje zaměstnání budou brát jako poslání více učitelé na základních školách praktických. Jsem přesvědčen, že právě díky rozhodnutí přijmout nelehký úkol vzdělávat i vychovávat děti na základních školách praktických, kde se setkají



s dětmi se sníženým intelektem, s dětmi s poruchami pozornosti, impulsivitou, s dětmi s poruchami učení a chování apod., jsou pedagogové na základních školách praktických více odhodláni vykonávat svoje zaměstnání jako poslání. Moje představa je taková, že jsou předem obeznámeni s touto problematikou a dobrovolně se vrhají vstříc svému úkolu. V žádném případě bych si zde nedovolil tvrdit, že výchovný a vzdělávací cíl pro pedagogy na základních školách klasických je jakkoliv méně náročný. Každý typ má rozhodně svoje specifika.

Na otázku, zda respondenti vidí ve svém povolání hlubší smysl, do nějž vkládají veškerou svoji energii, odpovědělo kladně více dotazovaných ze základních škol praktických (29 učitelů). Záporně odpovědělo více pedagogů ze základních škol klasických (20 učitelů). Dle průměrných výsledků vidí ve svém povolání hlubší smysl spíše učitelé na základních školách praktických (3,5 – neutrální/spíše ano) než na základních školách klasických (2,76 – spíše ne/neutrální). K samotnému předpokladu lze z výsledků uvedených v tabulce č. 33 tvrdit, že jako svoje zaměstnání berou jako poslání více pedagogové na základních školách praktických (3,78 – neutrální/spíše ano) než na základních školách klasických (3,22 – neutrální/spíše ano).

**Odpověď na tuto hypotézu je tedy kladná. Provedený výzkum hypotézu č. 5 verifikoval.**

Po zodpovězení hypotéz bych rád shrnul také výsledky nestandardizovaného dotazníku, který obsahoval 26 položek. Tyto otázky se týkaly více oblastí: pracovních podmínek, vztahů na pracovišti, vztahu ke své profesi, kreativnímu způsobu vyučování a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků atd. Pomocí tohoto dotazníku jsem odkryl mnoho zajímavých témat týkajících se učitelského povolání.

Zajímavým zjištěním je, že učitelé vnímají, že se jim uznání za jejich práci příliš nedostává a spíše nejsou či rozhodně nejsou finančně motivováni, přesto nejsou vyloženě nespokojeni. Výsledky dotazníku tento fakt vysvětlují tím, že učitelé ve svém povolání stále spatřují hlubší smysl a svou práci vnímají spíše jako poslání. Další příjemné zjištění bylo, že ačkoli učitelé bývají často velcí individualisté, je vidět, že umí být i týmovými hráči a s pracovním kolektivem jsou respondenti vesměs spokojeni.

Mezi výsledky, které jsem předpokládal, mohu zahrnout náročnost práce s žáky, kterou pedagogové vnímají relativně jednoznačně jako vzrůstající. Stejně tak fakt, že

se celkový rozsah jejich práce neustále zvětšuje. S tím pak logicky koresponduje to, že učitelům často připadají některé úkoly zbytečné a někteří pak vykonávají pouze to nejnnutnější.

Mírně zarážející je pro mne však nižší výsledek u otázky, zda umí pedagogové ve stresu zachovat klid a rovnováhu. Celkové skóre je 3,68 (neutrální/spíše ano). Myslím si, že by učitelé měli zachovávat klid ve větší míře.

Mám-li porovnat oba typy základních škol, pak markantnější rozdíly spatřuji v tom, že učitelé ZŠ praktických ve svém zaměstnání vidí hlubší smysl, a až o půl bodu více jej vnímají spíše jako poslání. Rozdíl byl patrný také ve využívání nových trendů ve výuce, ke kterým více inklinují učitelé ZŠ klasických, stejně tak se více účastní vzdělávacích seminářů. Ačkoli učitelé ZŠ praktických mívají častěji pocit, že jejich úsilí nikam nevede, učitelům ZŠ klasických se častěji stalo, že vnitřně rezignovali nebo byli apatičtí.

Naopak velice podobné výsledky se objevily u položky finanční motivace, spokojenosti, respektive spíše nespokojenosti s pracovními podmínkami ve škole (vybaveností, technikou) a v možnostech dalšího osobního rozvoje v zaměstnání. Respondenty obou typů zkoumaných škol ve stejné míře zajímá osobní život jejich žáků a i přes všechny peripetie výchovně vzdělávacího procesu je práce s žáky spíše baví.

Preventivním aktivitám zahrnujícím relaxaci, věnování se zálibám a odpočinek od práce na dovolené, se učitelé vesměs věnují. Stoprocentně se dotazovaní obou skupin shodli v tom, že se mají komu svěřit se svými prožitky, i že se občas věnují svým zálibám.

Na závěr praktické části bych rád podotkl, že mne celý výzkum velice zaujal a inspiroval. Zpracovávání tohoto výzkumu mne vedlo a podněcovalo k mnoha dalším otázkám a k dalším možnostem prohloubení tématu. Dalším výzkumným krokem by tak mohlo být například srovnání různých druhů středních škol nebo se zaměřit na další typ základní školy – ZŠ speciální.

## ZÁVĚR

Na závěr bych rád zrekapituloval celou tuto práci a zhodnotil výsledky mého snažení. Cílem této diplomové práce bylo objasnit pojem syndrom vyhoření, jeho příčiny a průběh, a také prozkoumat, jaké jsou možnosti prevence syndromu vyhoření. Vymezení těchto pojmů, nezbytných k položení základů teorie, pak podpořilo provedení samotného výzkumu. Tento záměr se mi, myslím si, podařilo splnit a musím podotknout, že jsem si při zpracovávání této práce osvojil mnoho nových poznatků a prohloubil tak svoje znalosti, a to nejen z oblasti psychologie a sociologie, ale i z oblasti metodologie. Diplomová práce se samozřejmě skládá ze dvou částí, teoretické a praktické.

Teoretickou část jsem rozdělil na tři hlavní kapitoly. V první kapitole jsem definoval pojem syndrom vyhoření, jeho projevy a specifika u učitelské profese, ze které pochází zkoumaný vzorek v praktické části. V druhé kapitole jsem se zaměřil zejména na příčiny syndromu vyhoření, na definici pojmu zátěž, zátěžová situace, stres nebo rizikové faktory syndromu vyhoření. V neposlední řadě se druhá kapitola zabývá průběhem samotného vyhoření. Poslední kapitola pojednává o prevenci syndromu vyhoření, o duševní hygieně, a také o možnostech pomoci v průběhu syndromu vyhoření. Při zpracovávání teorie k této práci jsem čerpal z velkého množství literatury, zejména od Křivohlavého, Kebzy, Šolcové, Řehulky, Řehulkové, Míčka, Zemana, Jeklové a mnoha dalších autorů. Využil jsem ale také řadu publikací zahraničních autorů týkajících se této problematiky, např. od Potterové, Kallwassové, Stocka, Atkinsonové atd.

Ze získaných teoretických znalostí jsem čerpal dále v praktické části. V ní jsem v úvodu stanovil cíl výzkumu, popsal dotazníkovou metodu využitou ke sběru dat a samotný vzorek zkoumání. Ten se skládal ze dvou skupin respondentů, a to z učitelů základních škol praktických a učitelů základních škol klasických. Hlavní úkol výzkumu, vyvrácení či potvrzení pěti stanovených hypotéz, se mi podařilo splnit díky využití dotazníku složeného ze dvou částí. První část tvořil dotazník Burnout Measure a druhou část tvořil nestandardizovaný dotazník členěný na několik oblastí zaměřených na pedagogy. Zajímala mne jejich spokojenost se zaměstnáním, s pracovními podmínkami, rozsahem jejich práce, kolektivem nebo žáky. Dále jsem byl zvědavý, jak budou otevření v otázkách zaměřených na jejich interní pocity, zda-li se mají komu svěřovat apod. Dotazník jsem sestavoval tak, aby byl co nejvíce jednoduchý a obsahoval pouze otázky

nutné k získání potřebných informací pro výzkum. Věřím, že to se mi podařilo, návratnost dotazníků byla velmi dobrá.

Tato diplomová práce nese název „Syndrom vyhoření u pedagogů na ZŠ“, v průběhu praktického výzkumu jsem toto téma postupně zúžil do několika nejzákladnějších předpokladů – hypotéz. V závěru výzkumu se těmto hypotézám podrobně věnuji, ale zde bych chtěl vyzdvihnout hlavní bod výzkumu, a to zjištění, která z oslovených skupin respondentů je více ohrožena syndromem vyhoření, a jak je toto ohrožení závažné. Pedagogové na základních školách praktických v průměru dosáhli hranice, kterou bych označil za hraniční. Přestože se nejedná o jasné prokázání přítomnosti syndromu vyhoření, jsou hodnoty vysoké a doporučuje se zpozornět, zastavit a zamyslet se nad svou prací a životem, abychom se nepropadali dál v pomyslné stupnici vyhoření. Průměrný výsledek učitelů na základních školách klasických byl nižší, tedy lepší, dal by se nazvat výsledkem uspokojivým, avšak i zde se průměrná hodnota blížila stejné hranici jako u první skupiny respondentů. Výsledky se dle očekávání pohybovaly po celé škále, avšak několik málo z nich bylo přímo alarmujících. Zejména ve třech případech pedagogů s délkou praxe mezi 16 – 25 lety se jednalo o hodnoty tak vysoké, že je odborná literatura označuje nejenom za jasně prokázanou přítomnost syndromu vyhoření, ale také za vážné ohrožení, u kterého je potřeba okamžitě jednat, obrátit se na psychologa nebo psychoterapeutické středisko. Obávám se ale, že lidé ve všech profesích často neberou svoji situaci vážně. Mnoho poznatků, které tento výzkum zjišťoval, jistě nejsou zúčastněným pedagogům žádnou neznámou, zajisté si všímají vlastních reakcí na okolí, vnímají proměny, kterými v průběhu svého zaměstnání prošli. Nemyslím si, že by byla na vině neznalost tématu, spíš bych přikládal vinu na stranu studu nebo neochoty svěřovat se se svými problémy odborníkům.

Z četby literatury vyplývá, že syndromem vyhoření trpí velké množství lidí, z nichž nejvíce, ale nejenom, jsou ohroženy tzv. pomáhající profese (lékaři, sestřičky, policisté,...) a právě profese, ve kterých je neustálý styk s dalšími lidmi (učitelé, manažeři, ...). Každý z nás může být vystaven nebezpečnému chronickému stresu a dlouhodobé nadměrné zátěži, z bludného kruhu pak nemusíme být schopni najít cestu ven. Syndrom vyhoření se prostě nevyhýbá nikomu, ale je důležité vědět, že každý proti němu může něco dělat.

Nabízí se také otázka, jak velmi je syndrom vyhoření, neboli burnout syndrom, nemocí dnešní doby. Jistě není rozumné smířit se s tím, že vyhoření je určitá daň, kterou platíme za náš individualistický životní styl, který nás neustále žene někam výš, rychleji

nebo dál. V úvahu by mohla přicházet i poněkud ostřejší myšlenka, že člověk, a o tom jsem přesvědčen, trpí stresem od pradávna a až nyní si tolik stěžuje jednoduše proto, že je zhýčkaný životem v blahobytu.

Situace učitelů nejenom na základních školách není vůbec jednoduchá. Myslím si, že zejména konfrontace s novou generací žáků, jejíž vzdělávání a výchova je stále náročnější a obtížnější, představuje pro učitele neustálou výzvu a zároveň může být jedním z mnoha významných rizikových faktorů, stresorů. Také negativní obraz učitelského povolání v očích veřejnosti nutí mnoho učitelů k nepřetržité obraně a ospravedlňování svého společenského statusu. Jsem přesvědčen, že by si profese pedagoga zasloužila ve společenském žebříčku daleko čestnější a váženější pozici, než jakou zaujímá nyní.

Závěrem mohu uvést, že jsem se při zpracovávání této práce setkal s mnoha zajímavými osobnostmi pedagogů a měl také možnost nahlédnout do jejich profese. Mým záměrem bylo provést a analyzovat podrobný výzkum, ve kterém jsem chtěl poukázat na nebezpečí spočívající v ohrožení syndromem vyhoření a na to, že existují způsoby a cesty, jak se mu vyhnout nebo jej zmírnit. Tato práce je hlubokým zamyšlením se nad tímto tématem a nad potřebou uvědomit si důležité životní hodnoty.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

ATKINSONOVÁ, Rita L. et al. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X.

BARTKO, Daniel. *Moderná psychohygiena*. Bratislava: Obzor, 1990. ISBN 80-215-0102-2.

BARTŮŇKOVÁ, Staša. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinium, 2010. ISBN 978-80-246-1874-6.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Edice Budka, 1993. ISBN 80-901-5490-5.

HENNIG, Claudius; KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.

HILTON, Jonathan. *Jak překonat stres doma, v práci, na cestách*. Praha: Svojtka, 2008. ISBN 978-80-256-0092-4.

HOŠEK, Václav. *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-7184-889-1.

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

JOSHI, Vinay. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-211-9.

JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0.

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

KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.

KEBZA, Vladimír. *Zvládání stresu / Poradny životního stylu*. Praha: Státní zdravotní ústav, 1997. ISBN 80-7071-042-X.

KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-176-2.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie zdraví pro pedagogy*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-097-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-551-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat depresi*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-349-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Mít pro co žít*. Kostelní vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7195-404-0.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie nemoci*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0179-0.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sdílení naděje*. Praha: Návrat domů, 1997. ISBN 80-85495-64-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Zdraví, kvalita života a psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.

LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2000. ISBN 80-7157-476-7.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Portál: Praha, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

MELGOSA, Julián. *Zvládni svůj stres*. 1. vyd. Praha: Advent – Orion, 1997. ISBN 80-7172-240-5.

MÍČEK Libor. *Duševní hygiena*. Praha: SPN, 1984.

MÍČEK Libor. *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: SPN, 1986.

MÍČEK, Libor; ZEMAN, Vladimír. *Učitel a stres*. Opava: Vade Mecum, 1997. ISBN 80-86041-25-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7367-174-3.



PALOVČÍKOVÁ, Geraldina. *Sociální psychologie II*. Brno: Institut mezioborových studií, 2009.

POTTEROVÁ, Beverly A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání. „Pracovní vyhoření“ – příčiny a východiska*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-211-3.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RHEINWALDOVÁ, Eva. *Dejte sbohem distresu*. Praha: Skarabeus, 1995. ISBN 80-85901-07-2.

RUSH, Myron D. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 8072550748.

ŘEHULKA, Evžen. *Psychohygienické otázky pedagogické psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998.

ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví pro 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5070-9.

ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví I*. Brno: Psychologický ústav AVČR, 1998. ISBN 80-902653-0-8.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VELTRUBSKÁ, Ivana; CHAMOUTOVÁ, Kateřina. *Duševní zdraví*. Praha: Credit, 1998. ISBN 80-213-0456-1.

ZELINOVÁ, Milota. *Tvořivý učitel*. Bratislava: Metodické centrum města Bratislavy. 1997. ISBN 80-7164-192-8.

Internetové zdroje:

Jana Bártová: Umíme se bránit stresu? *Učitelské listy* [online]. [cit. 2012-12-26]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jana-bartova-umime-se-branit-stresu.html>

Psychohygienu učitele. *Projekt Prevko* [online]. [cit. 2012-12-26]. Dostupné z: [http://www.prevko.cz/\\_data/afm-uploads/Psychohygienu%20ucitele.pdf](http://www.prevko.cz/_data/afm-uploads/Psychohygienu%20ucitele.pdf)

TOŠNER, Jiří; TOŠNEROVÁ, Tamara. Burn-Out syndrom, Syndrom vyhoření. *Hestia o. s.* [online]. Praha: Hestia, 2002 [cit. 2012-11-25]. Dostupné z: <http://www.hest.cz/res/data/006/000985.doc>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

- Příloha č. 1 Dotazník syndromu vyhoření
- Příloha č. 2 Grafy k tabulkám v praktické části
- Příloha č. 3 Tabulky k dotazníku Burnout Measure

## **PŘÍLOHA Č. 1**

### **DOTAZNÍK SYNDROMU VYHOŘENÍ**

*Dobrý den*

*Tento dotazník je součástí průzkumu prováděného v rámci diplomové práce na téma „Syndrom vyhoření u pedagogů na ZŠ“. Dotazník je anonymní, proto Vás prosím o co nejupřímnější vyplnění všech otázek. Získané informace budou použity pouze pro účely zpracování diplomové práce.*

*Děkuji Vám za vyplnění*

*Jan Král*

**Nejprve prosím doplňte Váš věk a Vám odpovídající variantu:**

Věk

Muž  Žena

Učíte na **ZŠ praktické / ZŠ pro žáky s SPU a SPCH**

nebo na **ZŠ klasického typu?**

Jak dlouho pracujete jako učitel/učitelka?

méně než 5 let  5 - 15 let  16 – 25 let  25 let a více

**Nyní prosím vyplňte dotazník Burnout Measure:**

U každé otázky označte číslici, která odpovídá tvrzení, jak často jste v poslední době měli následující pocity. Vyjádřete svoji odpověď na číselné škále, kdy:

(1) nikdy (2) jednou za čas (3) zřídka (4) někdy (5) často (6) většinou (7) vždy

Č.	Otázka	1	2	3	4	5	6	7
1	Byl jsem unaven.							
2	Byl jsem v depresi (tísni).							
3	Prožíval jsem krásný den.							
4	Byl jsem tělesně vyčerpán.							
5	Byl jsem citově vyčerpán.							
6	Byl jsem šťasten.							
7	Cítil jsem se vyřízen (zničen).							
8	Nemohl jsem se vzchopit a pokračovat dál.							
9	Byl jsem nešťastný.							
10	Cítil jsem se uhoněn a utahán.							
11	Cítil jsem se jako by uvězněn v pasti.							
12	Cítil jsem se jako bych byl nula (bezcestný).							
13	Cítil jsem se utrápen.							
14	Tížily mne starosti.							
15	Cítil jsem se zklamán a rozčarován.							
16	Byl jsem slab a na nejlepší cestě k onemocnění.							
17	Cítil jsem se beznadějně.							
18	Cítil jsem se odmítnut a odstrčen.							
19	Cítil jsem se pln optimismu.							
20	Cítil jsem se pln energie.							
21	Byl jsem pln úzkosti a obav.							

**Nyní prosím odpovězte na otázky zaměřené na Vaši profesi:**

*U každé otázky vyjádřete svoji odpověď na škále 1 – 5, kdy:*

(1) rozhodně ne (2) spíše ne (3) neutrální (4) spíše ano (5) rozhodně ano

Č.	Otázka	1	2	3	4	5
22	<i>Jste spokojeni se svým zaměstnáním?</i>					
23	<i>Dostává se Vám uznání za Vaši práci?</i>					
24	<i>Jste dostatečně finančně motivováni ke své práci?</i>					
25	<i>Vyhovují Vám pracovní podmínky (vybavenost, technika)?</i>					
26	<i>Chybí Vám v zaměstnání možnost dalšího osobního rozvoje?</i>					
27	<i>Vidíte ve svém povolání hlubší smysl, do nějž vkládáte veškerou svoji energii?</i>					
28	<i>Vnímáte svoje povolání jako poslání?</i>					
29	<i>Vyhovuje Vám pracovní kolektiv a vztahy na pracovišti?</i>					
30	<i>Myslíte si, že je práce s žáky nyní náročnější než dříve?</i>					
31	<i>Snažíte se předat žákům více než jenom vědomosti?</i>					
32	<i>Zajímá Vás také osobní život Vašich žáků?</i>					
33	<i>Těší Vás stále práce s dětmi?</i>					
34	<i>Míváte někdy negativní postoj k žákům?</i>					
35	<i>Myslíte si, že se rozsah vaší práce neustále zvětšuje?</i>					
36	<i>Využíváte nové trendy ve výuce (např. interaktivní hry, multimediální výchova)?</i>					
37	<i>Účastníte se vzdělávacích seminářů?(DVPP)</i>					
38	<i>Vyhledáváte si sami nové informace prohlubující vaši kvalifikaci?</i>					
39	<i>Připadají vám některé úkoly zbytečné?</i>					
40	<i>Už jste někdy pracovali tak, že jste vykonávali to nejnnutnější a ostatní vás nezajímalo?</i>					
41	<i>Máte někdy pocit, že vaše namáhavé pedagogické úsilí nikam nevede?</i>					
42	<i>Stalo se vám již někdy, že jste vnitřně rezignovali?</i>					
43	<i>Cítíte se v práci někdy apatičtí?</i>					
44	<i>Daří se Vám ve stresu zachovat klid a rozvahu?</i>					

**Nyní vyberte jednu z nabízených odpovědí:**

45. *Můžete se někomu svěřovat se svými prožitky?* ANO  NE

46. *Jak často se věnujete svým koníčkům a zálibám?*  
 nikdy  občas  často  pravidelně

47. *Jak často relaxujete nebo si dopřejete dovolenou (bez kontaktu s prací)?*  
 nikdy  občas  často  pravidelně

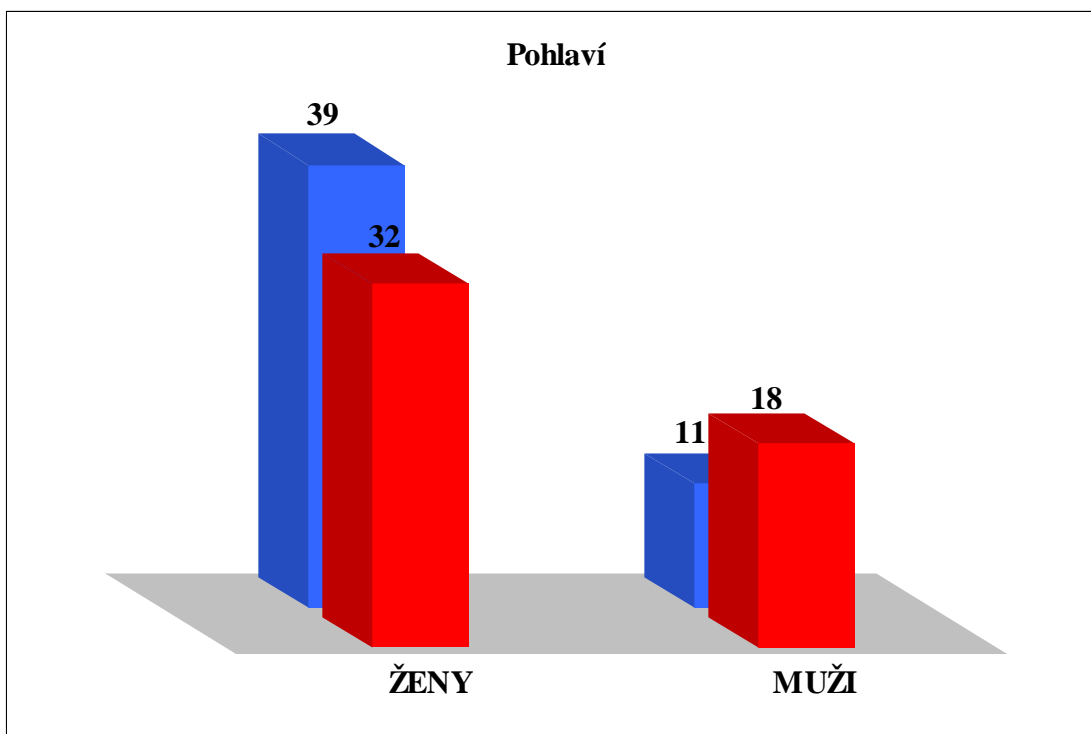
**Děkuji Vám za čas, který jste věnovali tomuto dotazníku.**

PŘÍLOHA Č. 2

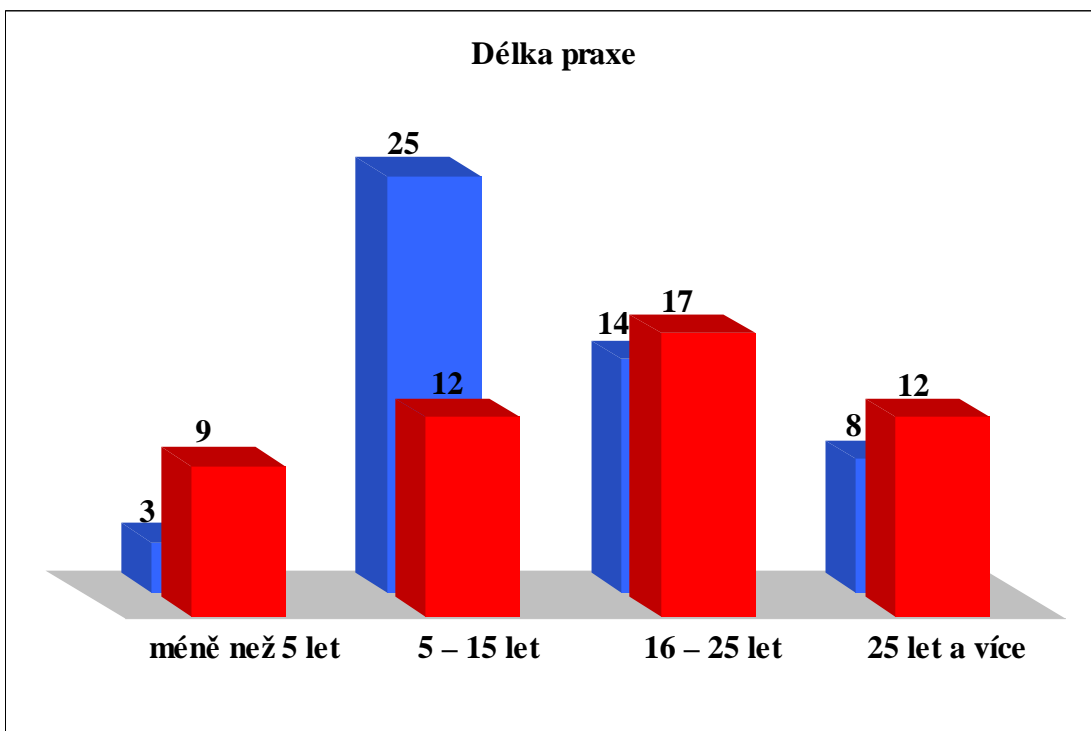
GRAFY K TABULKÁM V PRAKTICKÉ ČÁSTI

■ ZŠ PRAKTICKÉ – ■ ZŠ KLASICKÉ

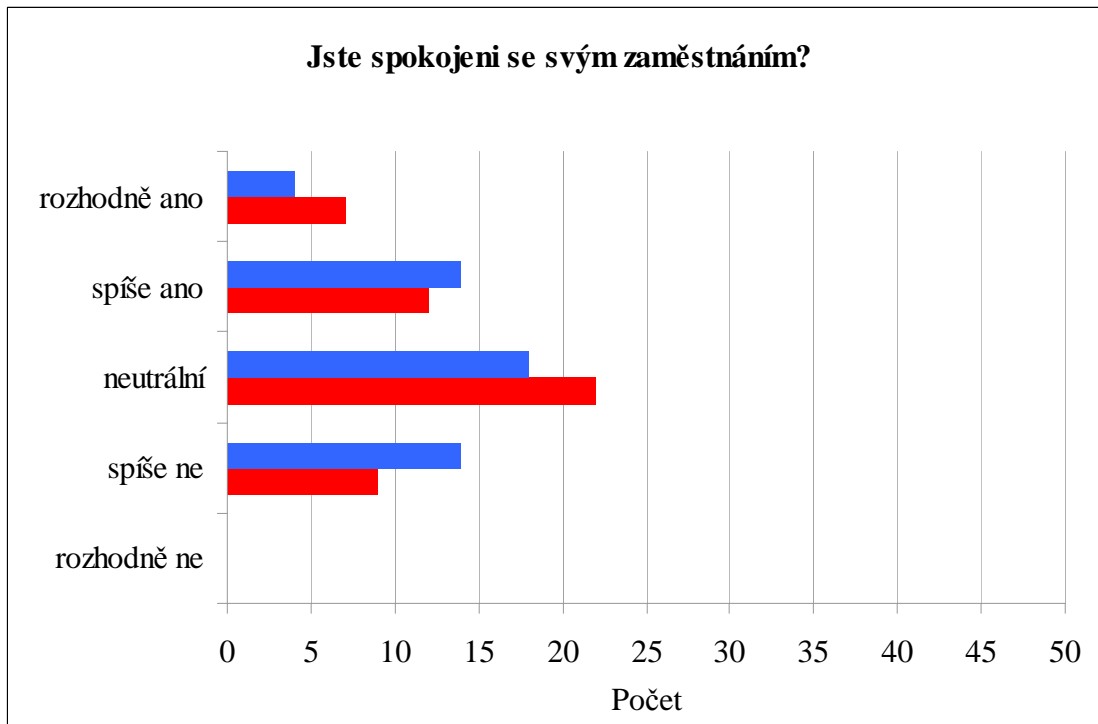
Graf k tabulce č. 1



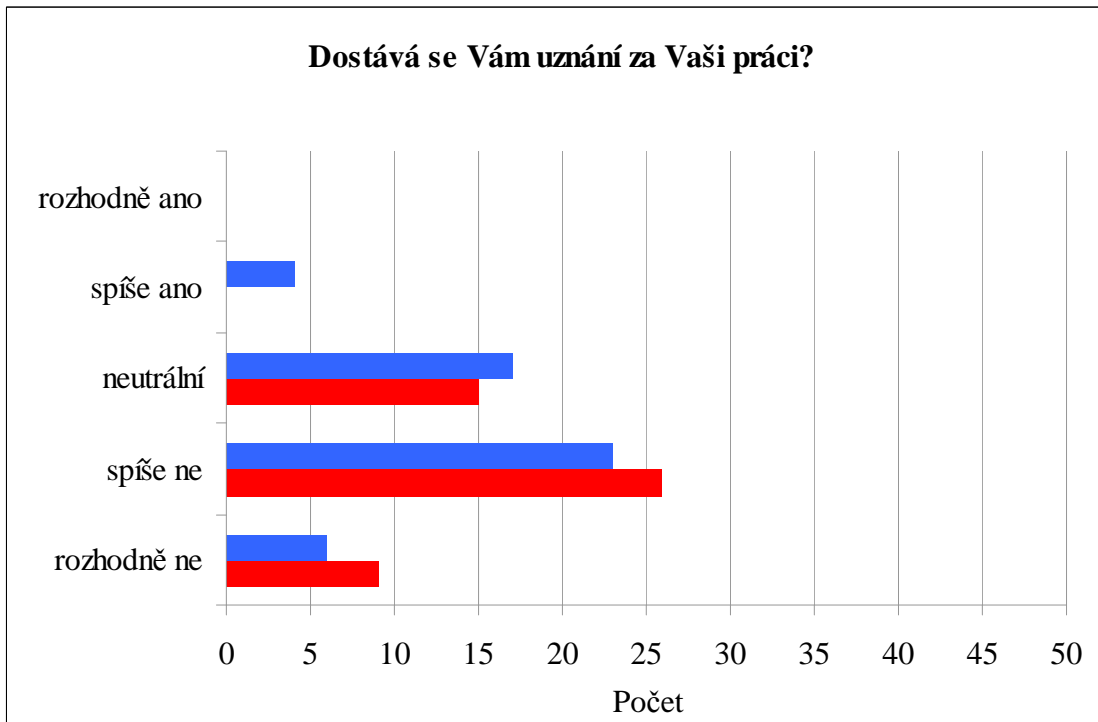
Graf k tabulce č. 2



**Graf k tabulce č. 27**

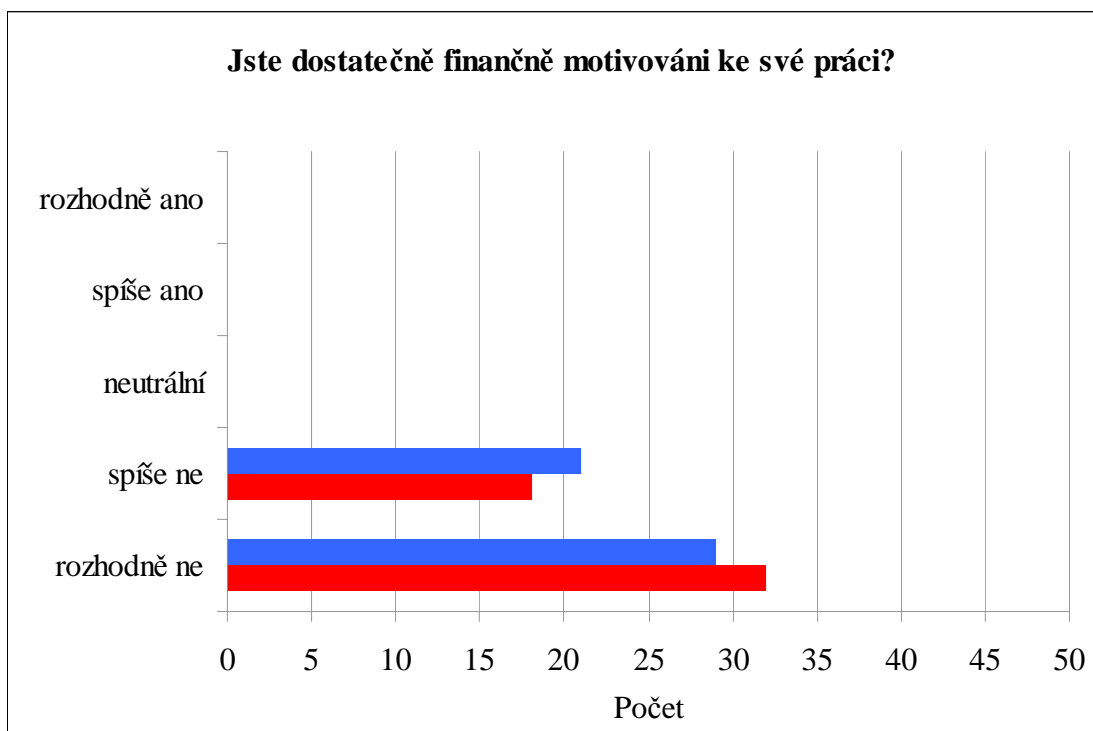


**Graf k tabulce č. 28**

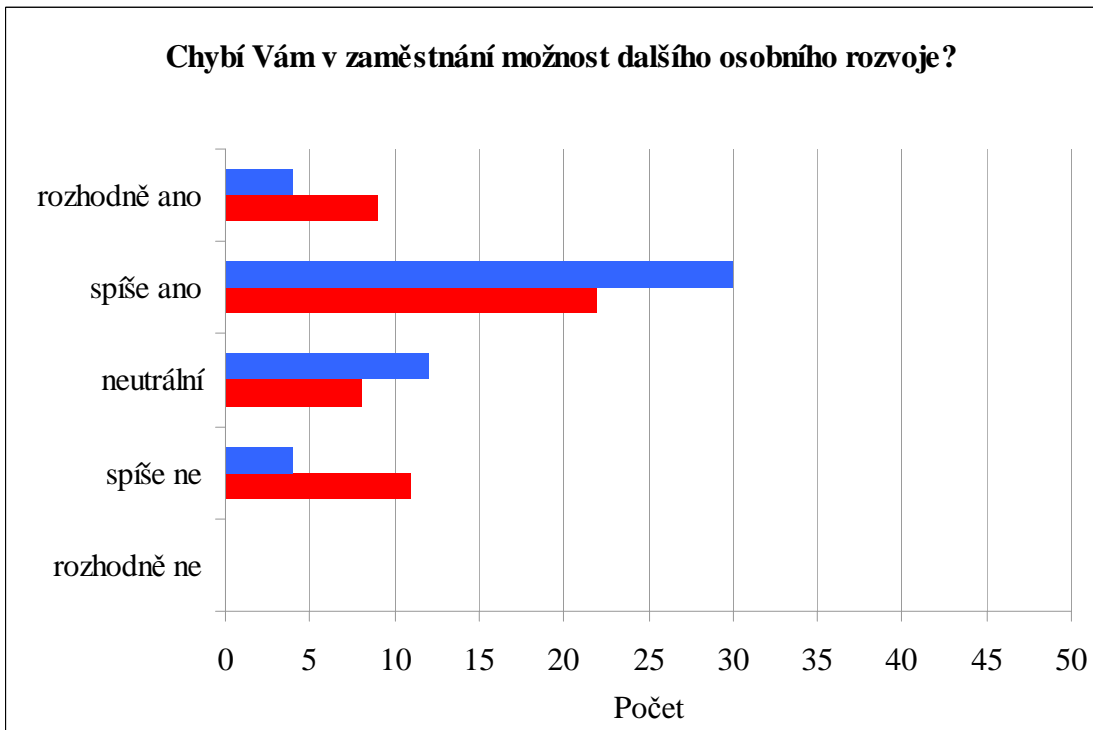




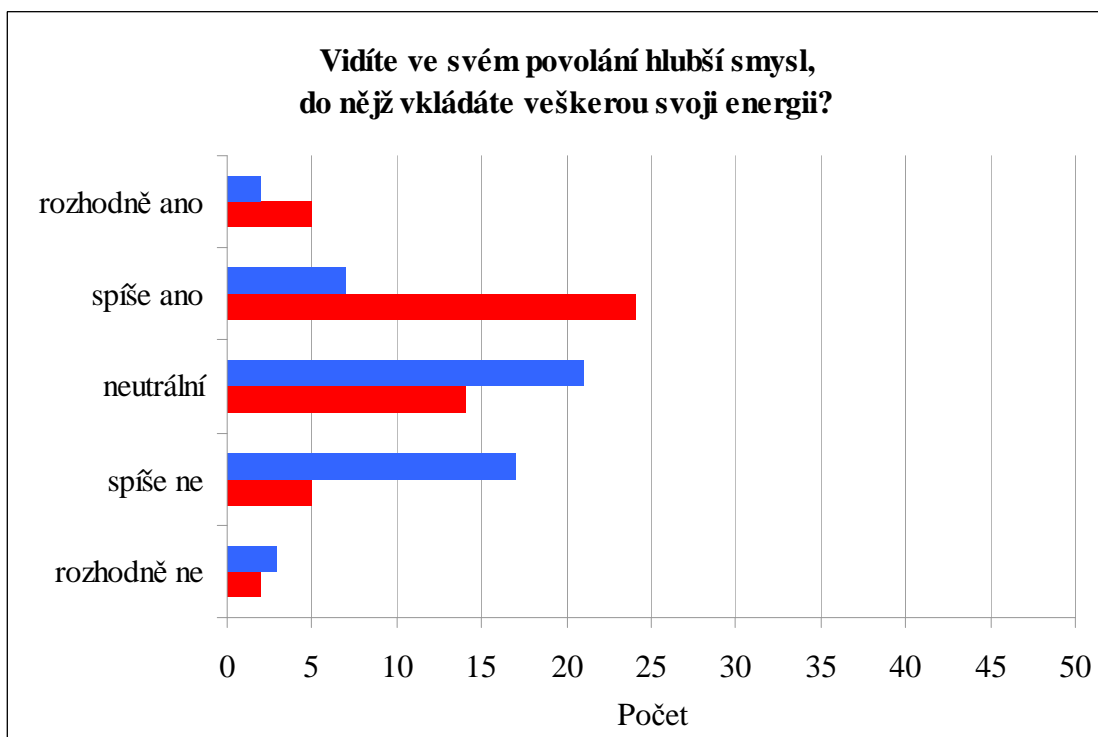
**Graf k tabulce č. 29**



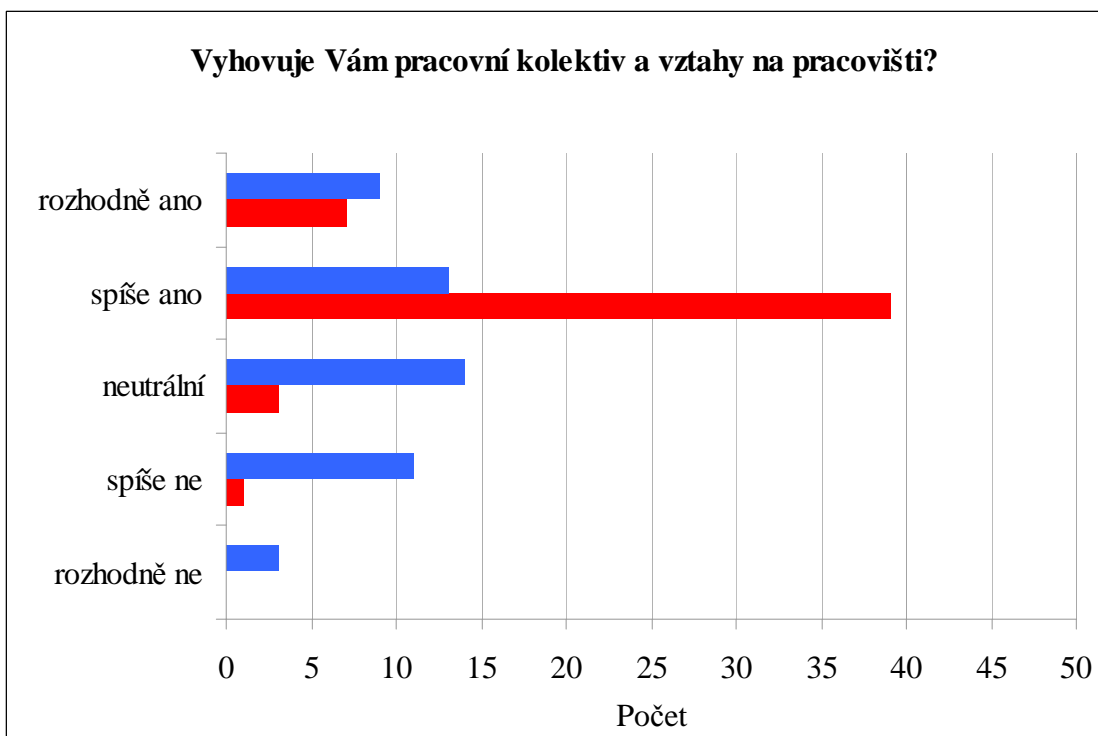
**Graf k tabulce č. 31**



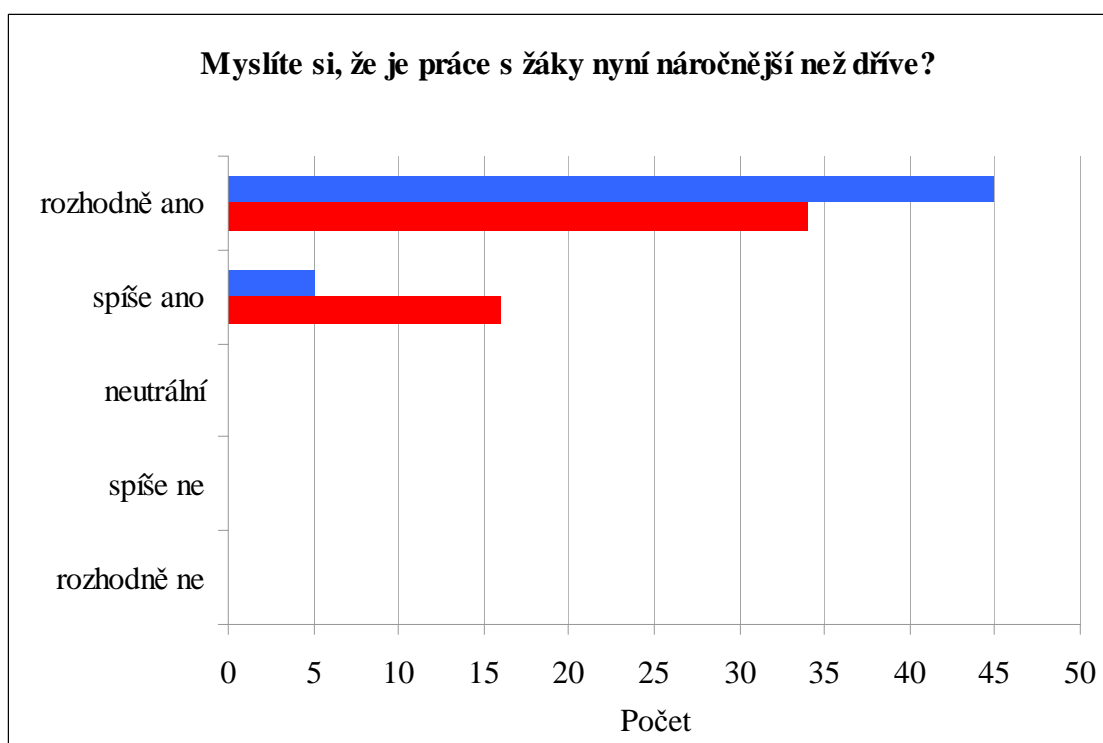
**Graf k tabulce č. 32**



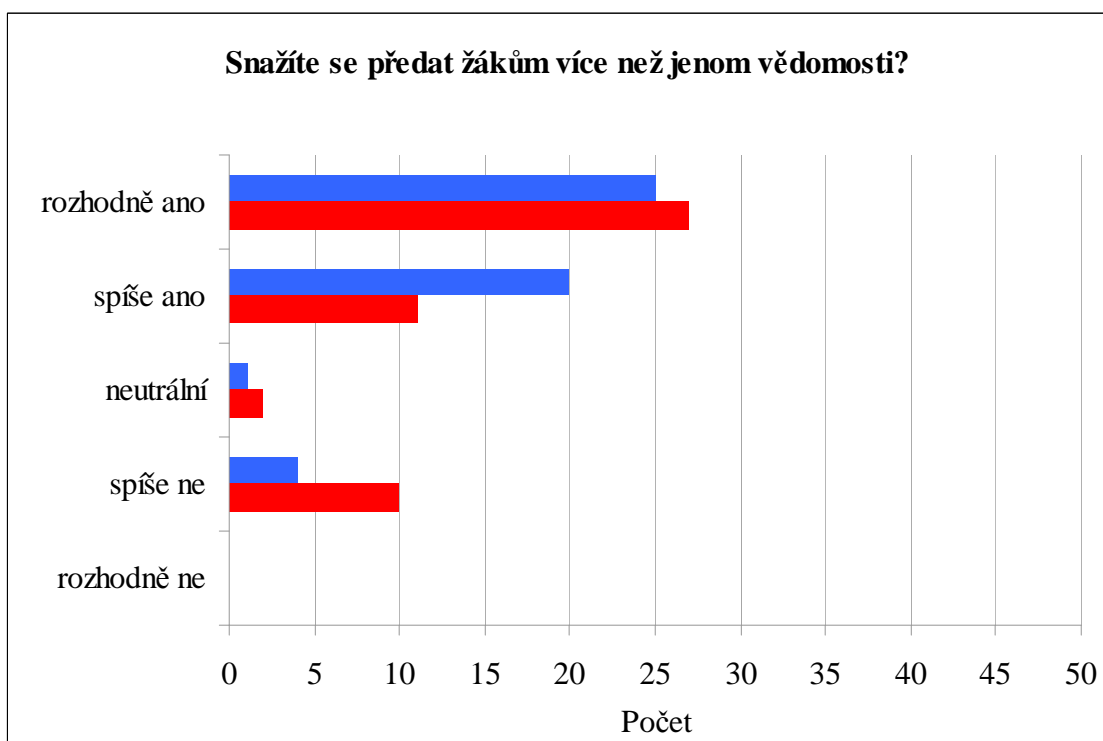
**Graf k tabulce č. 34**



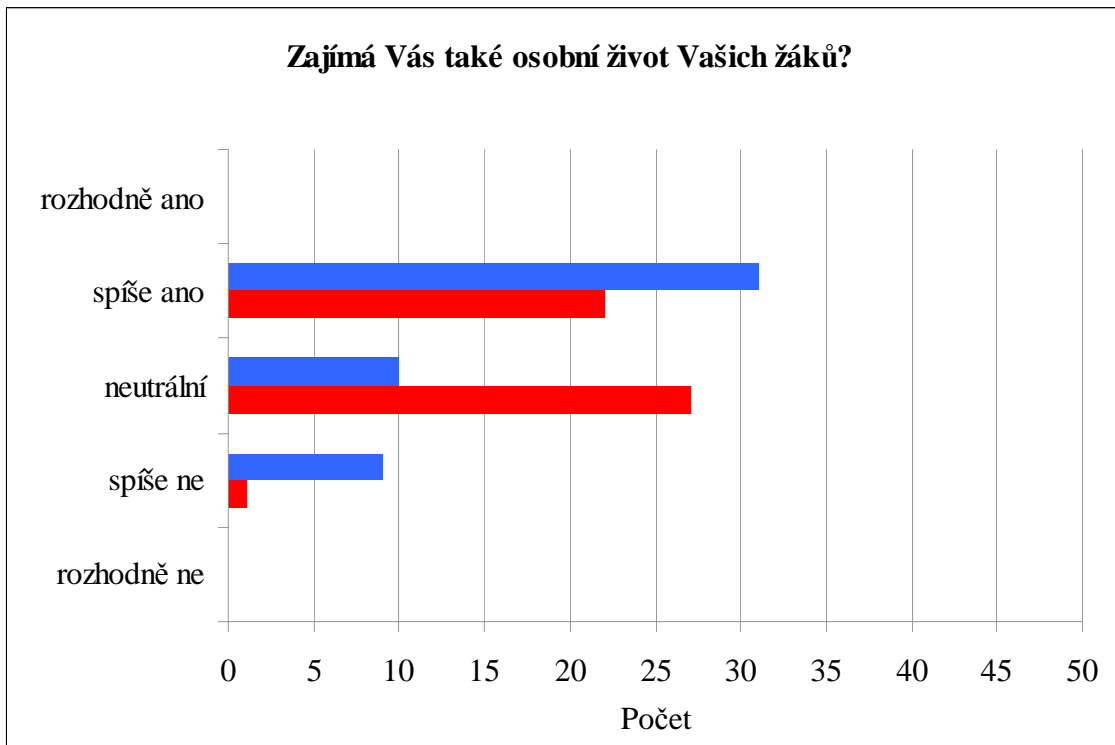
**Graf k tabulce č. 35**



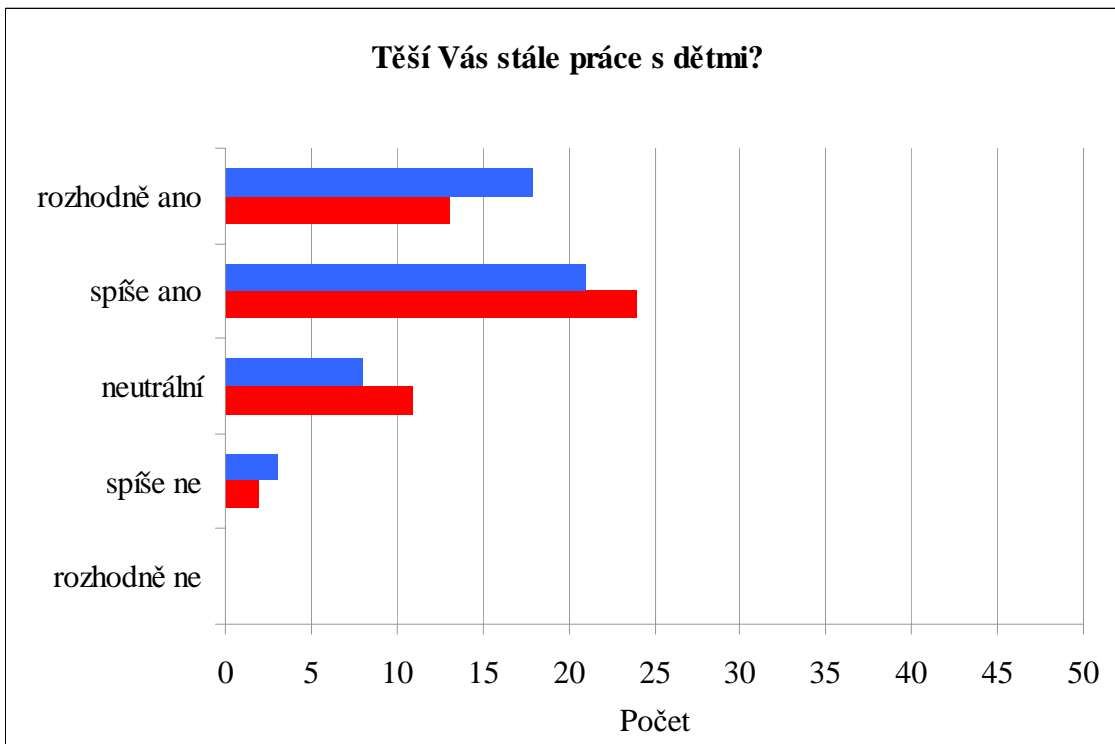
**Graf k tabulce č. 36**



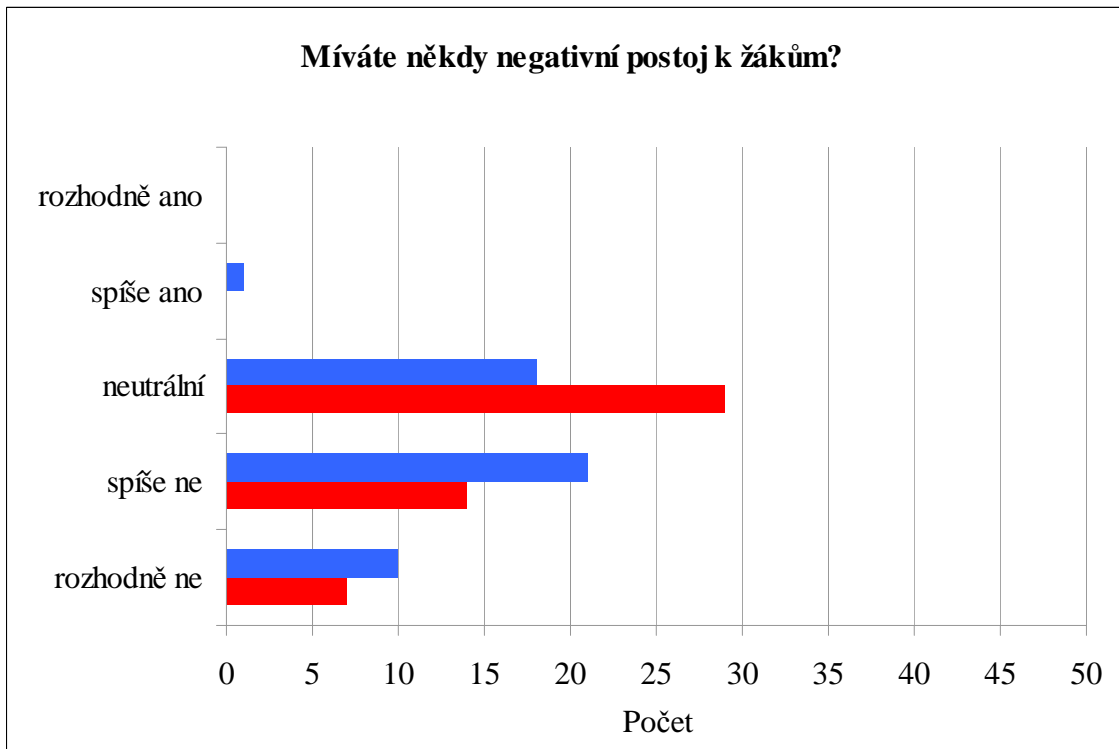
**Graf k tabulce č. 37**



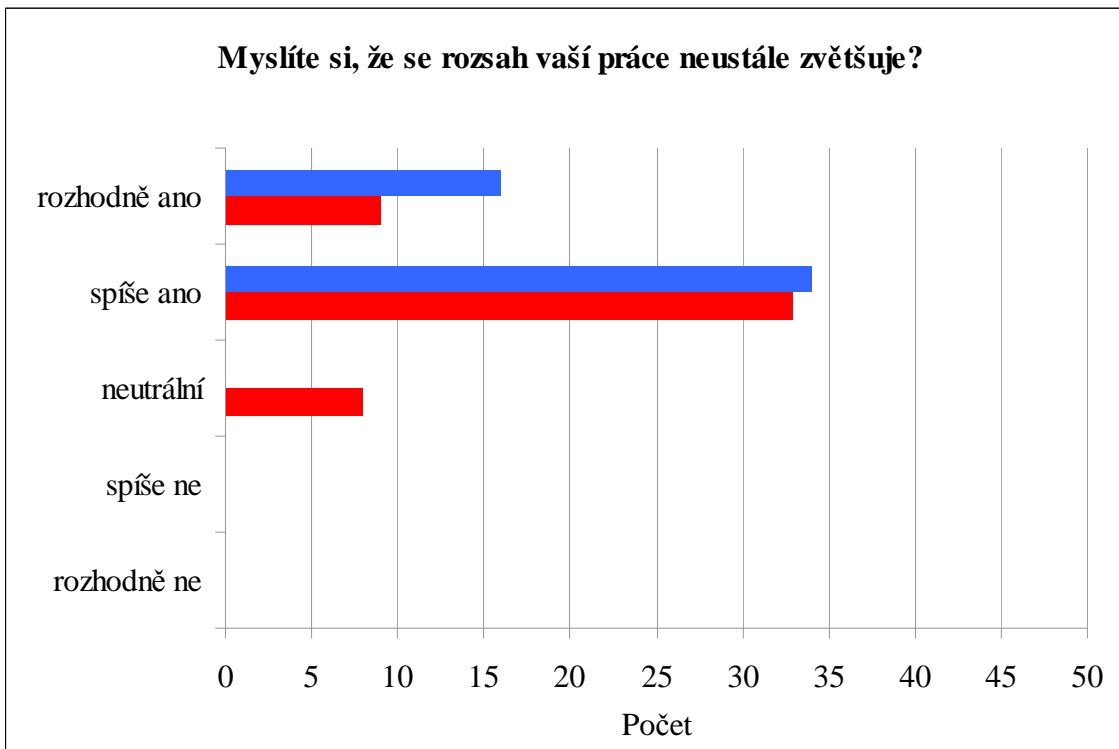
**Graf k tabulce č. 38**



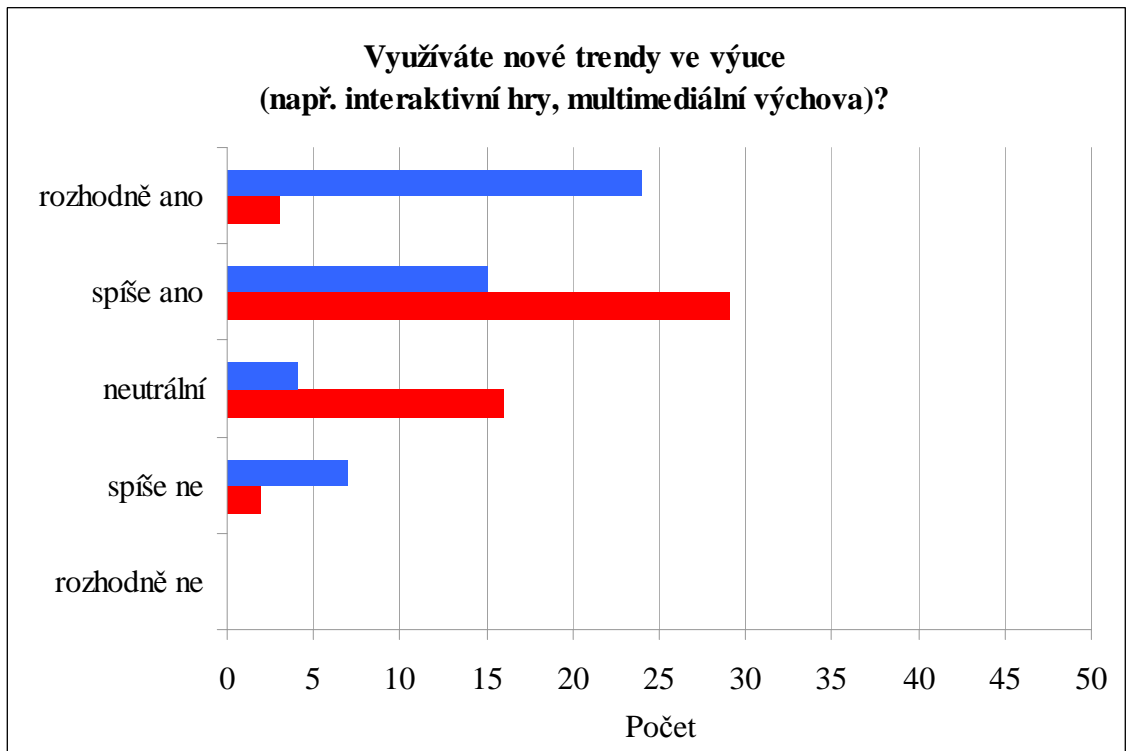
**Graf k tabulce č. 39**



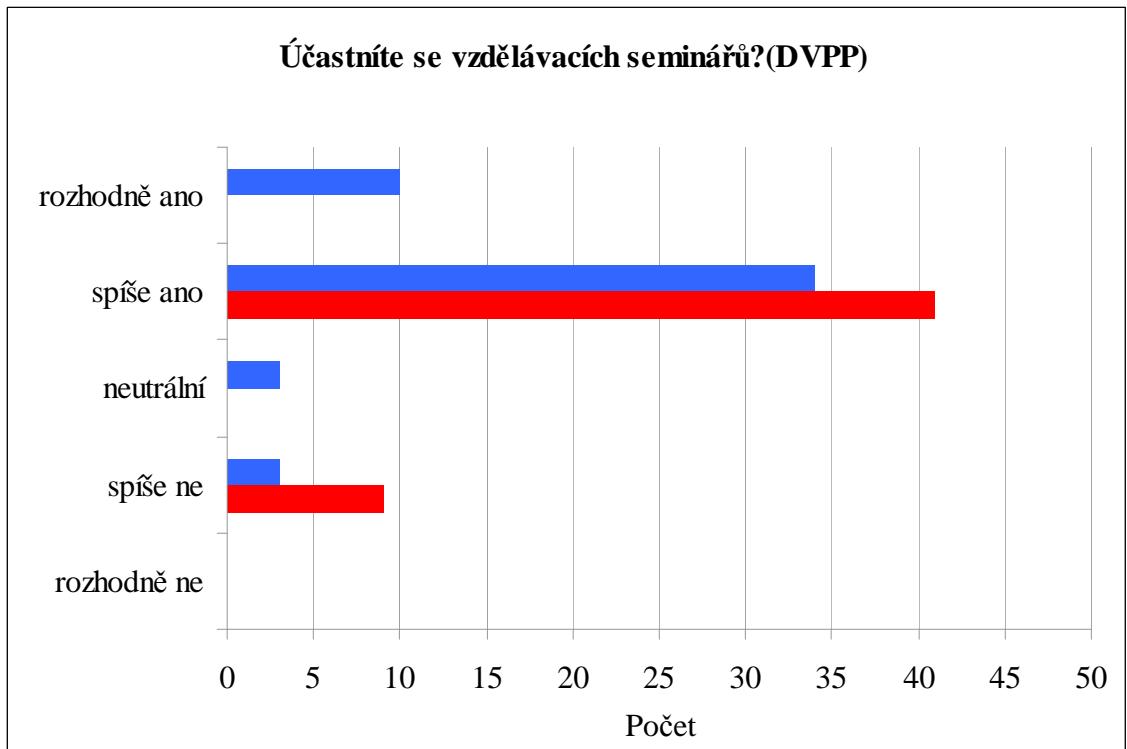
**Graf k tabulce č. 40**



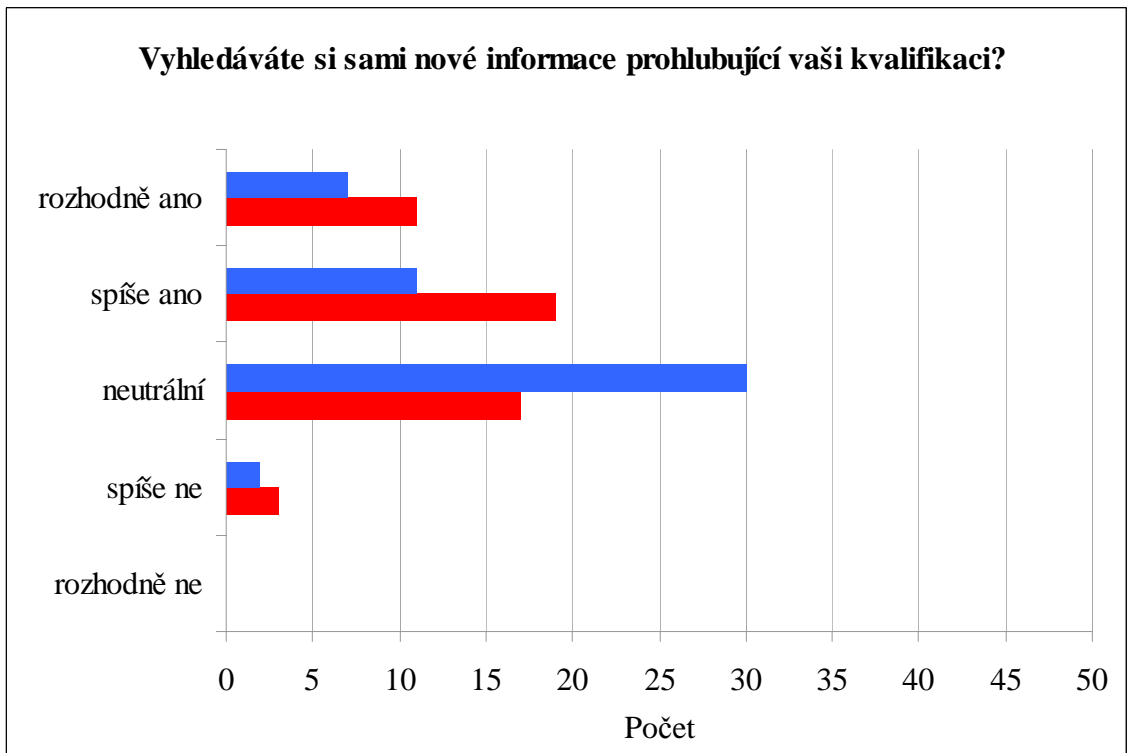
**Graf k tabulce č. 41**



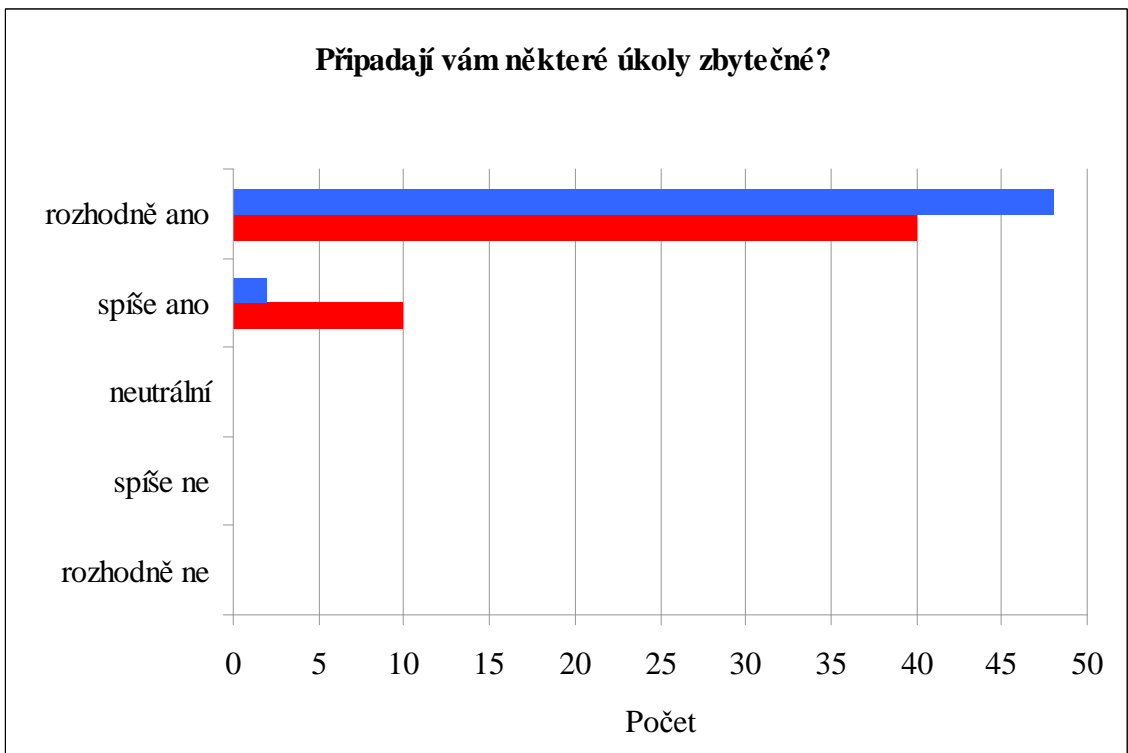
**Graf k tabulce č. 42**



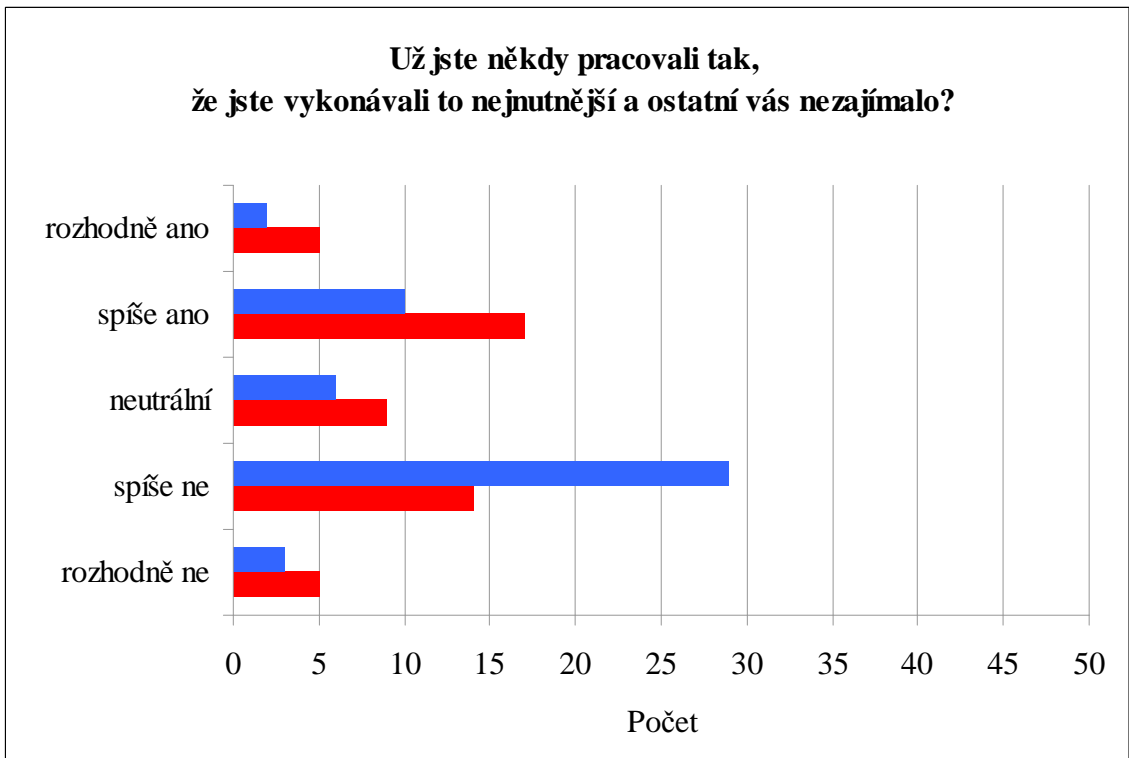
**Graf k tabulce č. 43**



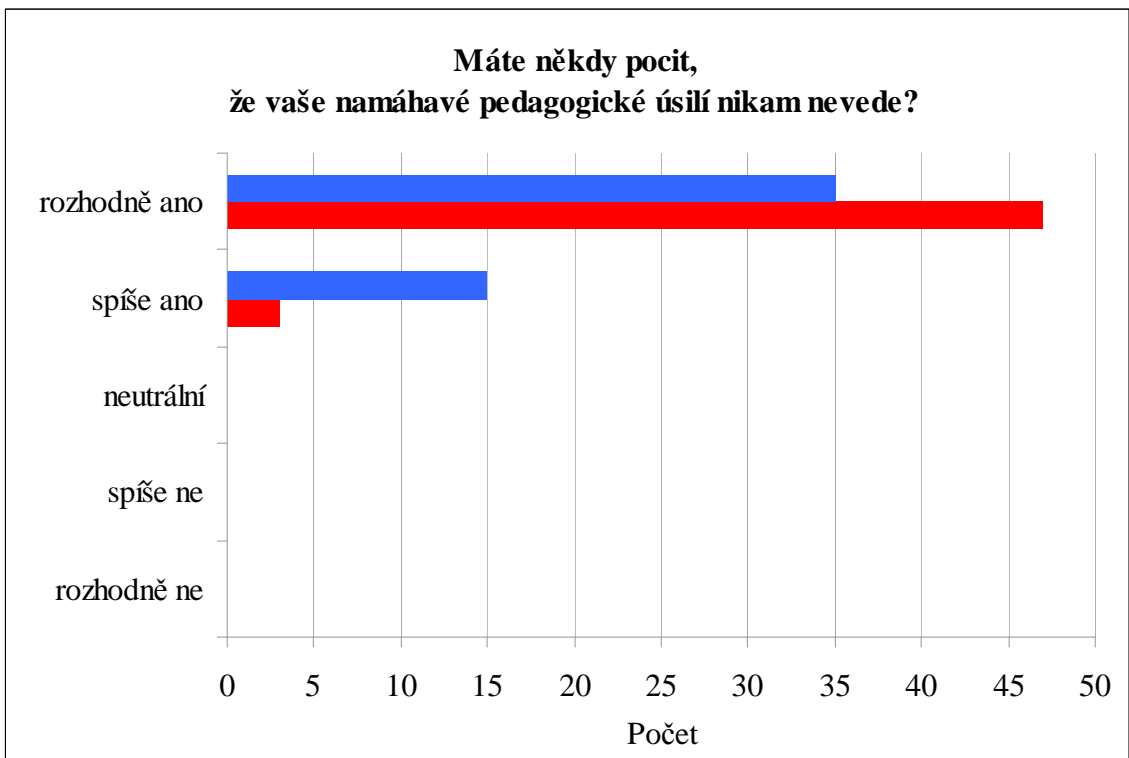
**Graf k tabulce č. 44**



**Graf k tabulce č. 45**

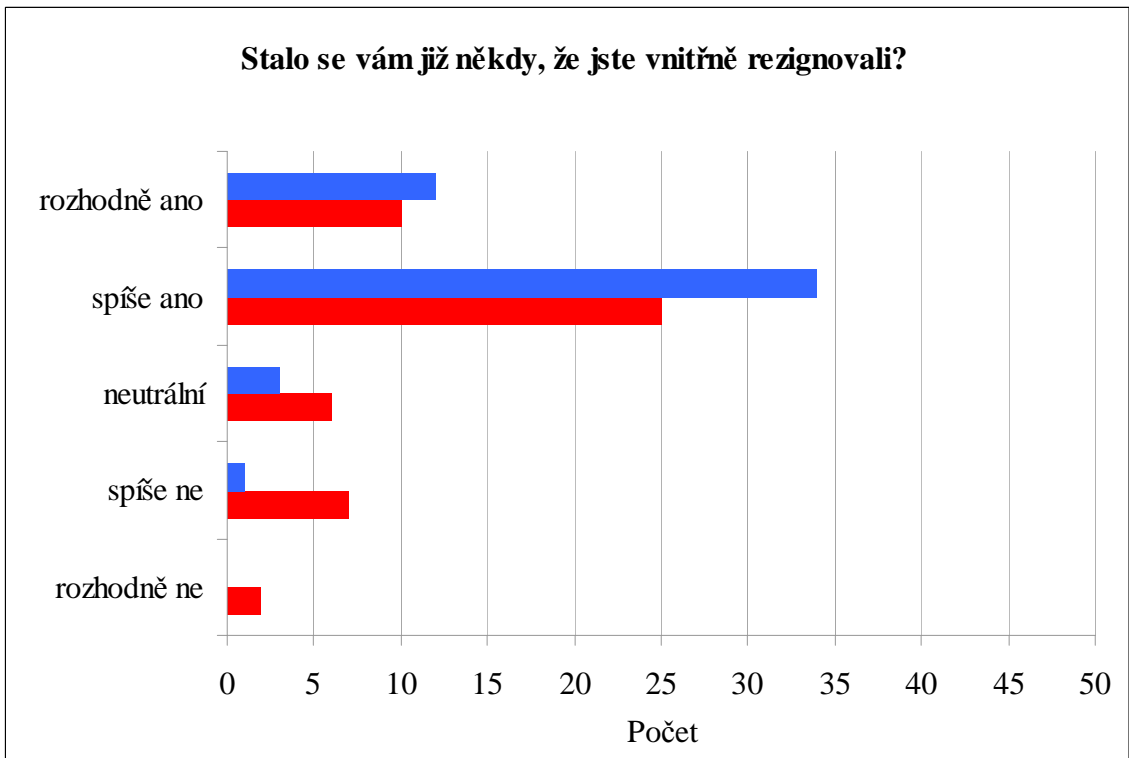


**Graf k tabulce č. 46**

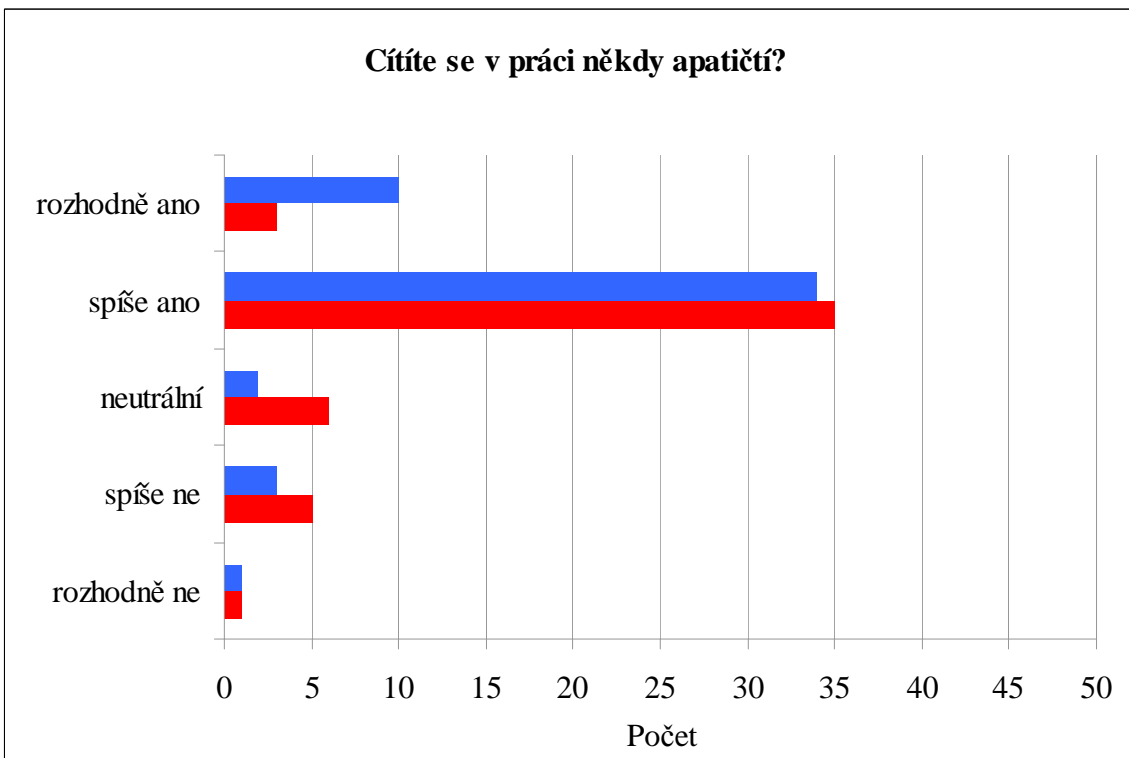




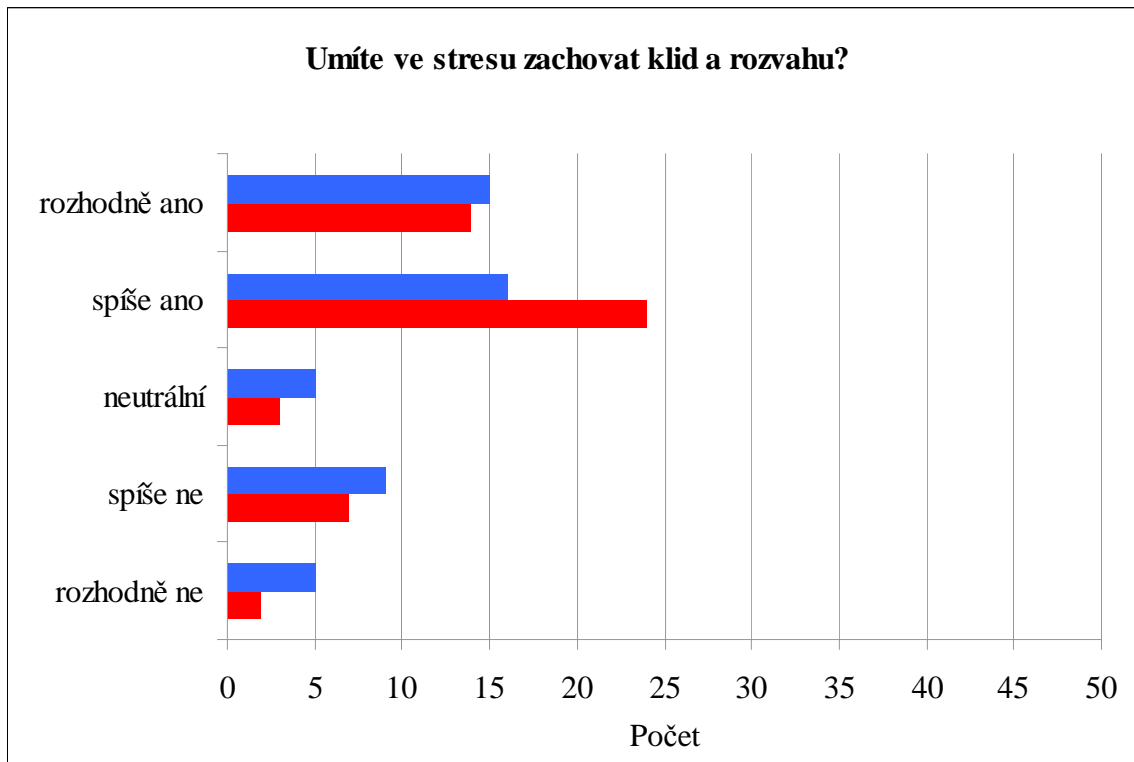
**Graf k tabulce č. 47**



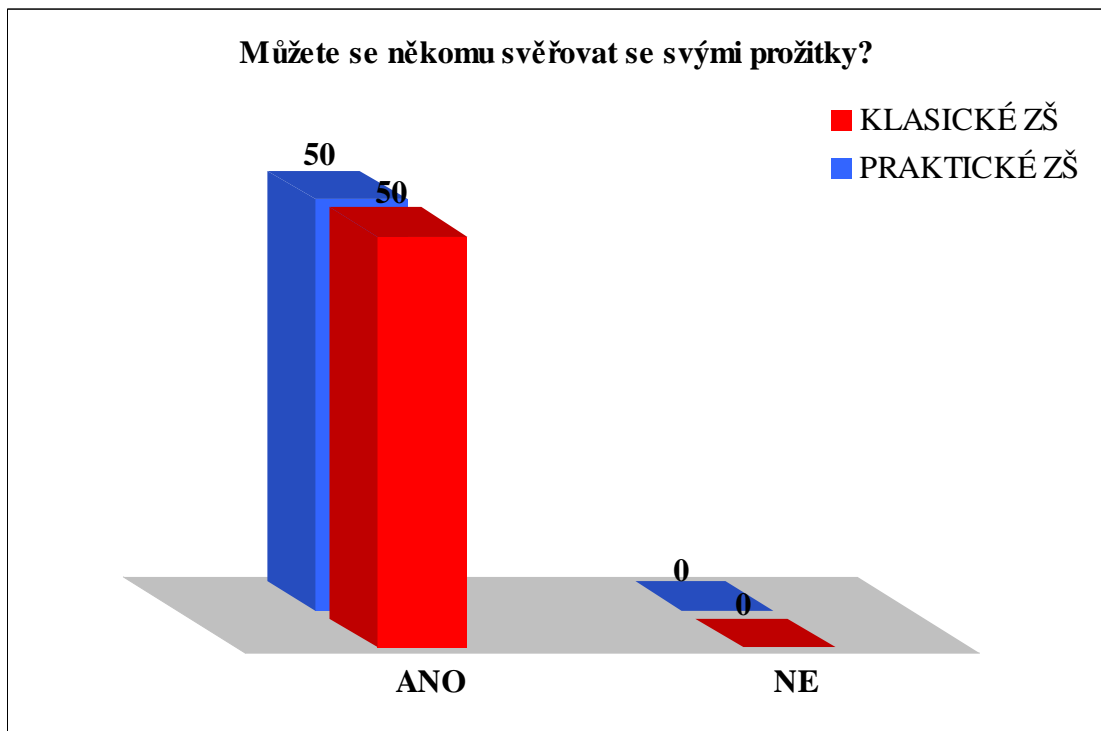
**Graf k tabulce č. 48**



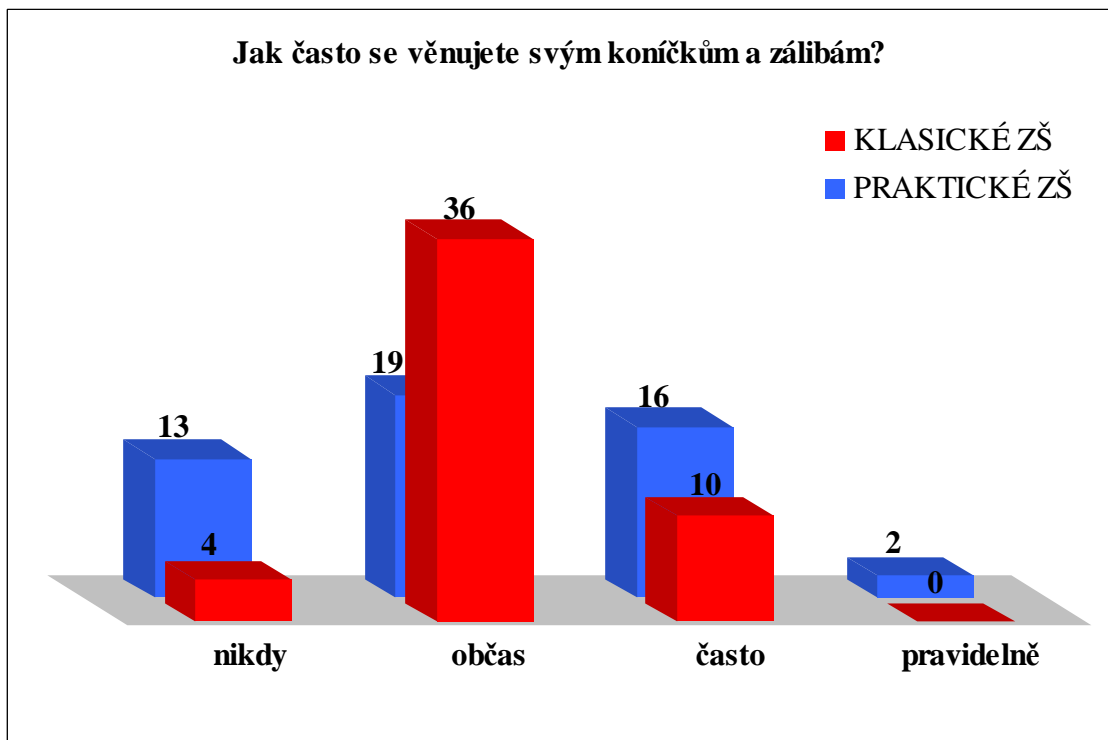
Graf k tabulce č. 49



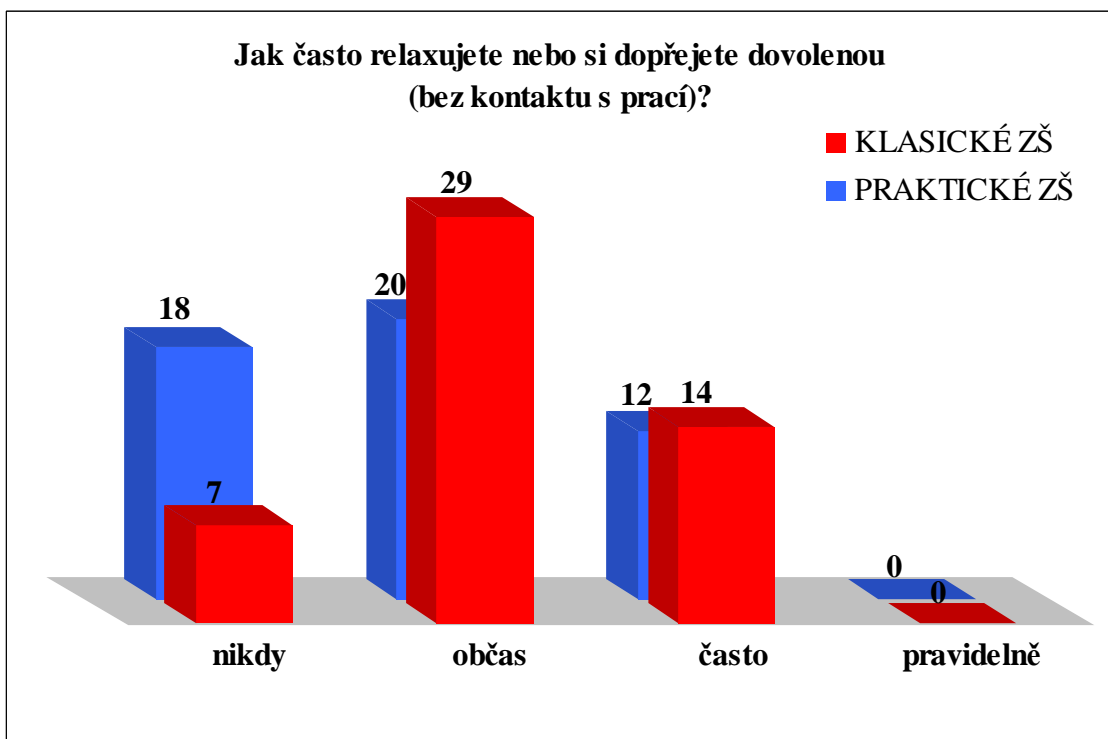
Graf k tabulce č. 50



Graf k tabulce č. 51



Graf k tabulce č. 52



### PŘÍLOHA Č. 3

#### TABULKY K DOTAZNÍKU BURNOUT MEASURE

(tabulky č. 3 až 23)

Otázka č. 1: Byl jsem unaven.

Tabulka č. 3

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	18	17	12	2	1	0	3,02
ZŠ KLASICKÉ	0	15	16	10	9	0	0	3,26

Otázka č. 2: Byl jsem v depresi (tísni).

Tabulka č. 4

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	11	24	10	4	1	0	0	2,2
ZŠ KLASICKÉ	13	24	8	3	2	0	0	2,14

Otázka č. 3: Prožíval jsem krásný den.

Tabulka č. 5

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	2	8	31	7	2	0	3,98
ZŠ KLASICKÉ	0	0	3	25	16	6	0	4,5

Otázka č. 4: Byl jsem tělesně vyčerpán.

Tabulka č. 6

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	24	14	10	1	1	0	2,82
ZŠ KLASICKÉ	3	8	2	32	5	0	0	3,56

Otázka č. 5: Byl jsem citově vyčerpán.

Tabulka č. 7

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	21	11	14	3	1	0	3,04
ZŠ KLASICKÉ	8	12	21	7	2	0	0	2,66

Otázka č. 6: Byl jsem šťasten.

Tabulka č. 8

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	1	5	32	4	8	0	4,26
ZŠ KLASICKÉ	0	0	0	16	20	14	0	4,96

Otázka č. 7: Cítil jsem se vyřízen (zničen).

Tabulka č. 9

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	25	19	4	2	0	0	2,66
ZŠ KLASICKÉ	0	27	17	6	0	0	0	2,58

Otázka č. 8: Nemohl jsem se vzchopit a pokračovat dál.

Tabulka č. 10

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	5	18	15	12	0	0	0	2,68
ZŠ KLASICKÉ	0	18	24	8	0	0	0	2,8

Otázka č. 9: Byl jsem nešťastný.

Tabulka č. 11

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	2	7	19	14	7	1	0	3,4
ZŠ KLASICKÉ	0	14	24	7	5	0	0	3,06

Otázka č. 10: Cítil jsem se uhoněn a utahán.

Tabulka č. 12

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	23	17	5	4	1	0	2,86
ZŠ KLASICKÉ	2	17	23	7	1	0	0	2,76

Otázka č. 11: Cítil jsem se jako by uvězněn v pasti.

Tabulka č. 13

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	4	20	17	4	5	0	0	2,72
ZŠ KLASICKÉ	8	29	10	3	0	0	0	2,16

Otázka č. 12: Cítil jsem se jako bych byl nula (bezcný).

Tabulka č. 14

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	15	18	13	4	0	0	3,12
ZŠ KLASICKÉ	0	14	18	10	7	1	0	3,26

Otázka č. 13: Cítil jsem se utrápen.

Tabulka č. 15

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	4	13	20	8	5	0	0	2,94
ZŠ KLASICKÉ	11	16	18	5	0	0	0	2,34

Otázka č. 14: Tížily mne starosti.

Tabulka č. 16

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	0	5	17	19	9	0	4,64
ZŠ KLASICKÉ	0	0	10	19	16	5	0	4,32

Otázka č. 15: Cítil jsem se zklamán a rozčarován.

Tabulka č. 17

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	12	2	12	20	4	0	4,04
ZŠ KLASICKÉ	2	21	10	8	7	2	0	3,06

Otázka č. 16: Byl jsem sláb a na nejlepší cestě k onemocnění.

Tabulka č. 18

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	1	22	21	6	0	0	0	2,64
ZŠ KLASICKÉ	3	23	17	4	3	0	0	2,62

Otázka č. 17: Cítil jsem se beznadějně.

Tabulka č. 19

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	3	23	17	6	1	0	0	2,58
ZŠ KLASICKÉ	5	29	5	10	1	0	0	5,46

Otázka č. 18: Cítil jsem se odmítnut a odstrčen.

Tabulka č. 20

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	3	18	12	17	0	0	0	2,86
ZŠ KLASICKÉ	11	20	15	4	0	0	0	2,24

Otázka č. 19: Cítil jsem se pln optimismu.

Tabulka č. 21

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	1	8	4	14	16	7	0	4,14
ZŠ KLASICKÉ	0	2	1	15	22	10	0	4,74

Otázka č. 20: Cítil jsem se pln energie.

Tabulka č. 22

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	1	7	2	13	18	9	0	4,34
ZŠ KLASICKÉ	0	4	3	14	22	7	0	4,5

Otázka č. 21: Byl jsem pln úzkosti a obav.

Tabulka č. 23

HODNOTA	1	2	3	4	5	6	7	PRŮMĚR
ZŠ PRAKTICKÉ	0	12	18	13	7	0	0	3,3
ZŠ KLASICKÉ	0	13	27	10	0	0	0	2,94