

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra psychologie a patopsychologie

## **Diplomová práce**

Markéta Petrová

Stres a učitelé základních škol

Olomouc 2015

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla všechny použité zdroje.

V Úsobrně dne 10. 4. 2015

.....

Poděkování:

Děkuji PhDr. Janě Kvintové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině, která mi poskytovala morální podporu.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>8</b>
<b>1 STRES</b> .....	<b>8</b>
1.1 Druhy stresu .....	9
1.2 Příčiny stresu .....	9
1.3 Reakce na stres .....	11
1.4 Osobnostní charakteristiky .....	14
1.5 Zvládání stresu .....	17
1.5.1 Strategie zvládání stresu .....	18
1.6 Prevence .....	19
1.7 Učitel a pracovní stres .....	20
<b>2 SYNDROM VYHOŘENÍ</b> .....	<b>24</b>
2.1 Fáze syndromu vyhoření .....	25
2.2 Příznaky .....	27
2.3 Příčiny syndromu vyhoření .....	28
2.4 Syndrom vyhoření a učitelé .....	29
2.5 Prevence .....	31
<b>3 UČITELSTVÍ</b> .....	<b>33</b>
3.1 Kvalifikace učitele .....	34
3.2 Profesní dráha učitele .....	36
3.3 Osobnost učitele .....	38
3.4 Kompetence učitele .....	40
3.5 Typologie osobnosti u učitele .....	41
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>45</b>
<b>4 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ A OTÁZEK</b> .....	<b>45</b>
4.1 Stanovení hypotéz .....	45

<b>5</b>	<b>PRŮBĚH ŠETŘENÍ .....</b>	<b>46</b>
5.1	Metody výzkumu .....	46
5.2	Charakteristika vzorku .....	47
<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>53</b>
6.1	Další výsledky výzkumu .....	62
6.2	Vyjádření k platnosti hypotéz .....	77
<b>7</b>	<b>DISKUZE.....</b>	<b>79</b>
<b>8</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>83</b>
<b>9</b>	<b>SOUHRN.....</b>	<b>84</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATURA .....</b>	<b>86</b>
	<b>SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, OBRÁZKŮ</b>	
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	
	<b>ANOTACE</b>	

# ÚVOD

Tématem diplomové práce je stres a učitelé základních škol. Tento jev jsme si vybrali především z důvodu, že dnešní doba s sebou přináší různé stresové situace. Učitelské povolání je velmi náročné, především z hlediska psychického, a vyžaduje velkou míru zodpovědnosti. Na učitele se klade stále více nároků, a to nejen na jeho profesní připravenost, ale je zatěžován i nárůstem různé dokumentace, kterou učitel musí vyplňovat a evidovat. Musí také řešit výukové či výchovné problémy, které jsou ve většině případů různorodé, a na něž se předem nelze zcela připravit či je předpokládat. Učitel také zastává mnoho rolí, které musí zvládat tzv. na jedničku, protože je neustále pod dohledem dětí, rodičů, nadřízených a především veřejnosti, která učitelskou profesi ne vždy podporuje a oceňuje. V tuto chvíli někoho možná napadne, proč vykonávat povolání učitele, když je na něj vyvíjen takový tlak z vnitřního i vnějšího prostředí. Domníváme se, že láska k dětem, radost z rozvoje dítěte po všech stránkách jeho osobnosti a zvědavost dětí je pro učitele silnou motivací, která jej vede dál. K rozhodnutí stát se učitelem napomáhá mnoho faktorů, například osobnost učitele, který nás ovlivnil a stal se naším vzorem, apod.

Zmíněné nároky, jenž jsou kladeny na učitele, mohou přispět ke vzniku a rozvoji syndromu vyhoření, jakožto důsledku intenzivního a dlouhodobého stresu. Problematikou syndromu vyhoření se v dnešní době zabývá mnoho autorů, je poměrně velká nabídka literatury, ale myslíme si, že tímto jevem bychom se měli zabývat více, především při studiu učitelství. Důvodem je, že studenti, budoucí pedagogové, by měli být o této problematice řádně informováni, měli by znát především prevenci, aby byli schopni stresovým situacím a syndromu vyhoření předcházet, a tedy být učiteli, kteří neztrácejí víru ve výchovu a vzdělávání, a kteří mohou být vzorem nejen pro žáky, ale i následující generace pedagogů.

V první kapitole teoretické části práce vymezujeme stres, jeho příčiny, zvládání a prevenci, dále se zabýváme stresem z hlediska učitele. Druhá kapitola je věnována syndromu vyhoření, vymezujeme jeho příznaky, fáze, symptomy, ale i preventivní opatření. Poslední část je zaměřena na učitelské povolání, vymezení pojmu, kvalifikaci, na profesní dráhu učitele, jeho osobnost a kompetence. V neposlední řadě zmiňujeme i některé typologie osobnosti učitele.

Empirická část této práce je zaměřena na již zmíněný syndrom vyhoření a dále také na osobní zdatnost a pohodu u učitelů základních škol. Ke sběru dat jsme využili dvou dotazníků. Cílem této diplomové práce bylo zjistit a komparovat, jaká je míra náchylnosti k syndromu vyhoření učitelů na vesnických a městských základních školách. Dalším cílem bylo zjištění a porovnání míry osobní pohody a zdatnosti zvládat zátěžové situace mezi učiteli základních škol na vesnici a ve městě.

Stres se stal neodmyslitelnou součástí našich životů. Vnímáme jej ale především jako určitou zátěž, se kterou musíme bojovat. Určitá míra stresu je však pro náš život důležitá, jelikož nás vede k vyššímu výkonu, dosáhnutí našich cílů. Proto je důležité, abychom byli informovaní o této problematice, dokázali ji rozlišit a uvědomit si, zda nám může pomoci nebo nás tzv. „potopit.“

Pokud se příznaky syndromu vyhoření již vyskytují, je velmi důležité si je uvědomit a především si tento problém připustit a snažit se jej eliminovat. Nakonec se z něj může jedinec ponaučit, naučit se novým způsobům životního stylu, které předchází jeho výskytu a tím si zkvalitnit profesní i osobní život.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 STRES

Pojem stres pochází z angličtiny a do češtiny jej můžeme přeložit jako tlak, tíseň, nesnáze (Mayerová, 1997).

Termín stres definoval Hans Selye, který prováděl experimenty na krysách. Na základě svých pokusů zjistil, že v různých podmínkách působí různé stresory a ty vyvolávají stejné patologické změny. Vzniklé reakce, kdy tělo reaguje stejně na různé podněty, označil jako stres (Bartůňková, 2010).

Stres můžeme chápat jako celkovou těžkou situaci nebo nepříznivý faktor (stresor) působící na člověka, odpověď organismu na stresující činitele nebo jako celkový vnitřní stav (fyzický i psychický) člověka nacházejícího se v nepříznivých okolnostech (Výrost, Slaměnik, 2001).

Neexistuje jednotná definice stresu. Stresem se zabývají odborníci z různých oborů, jako například ve fyzice, fyziologii, biochemii, fyziologii či psychologii (Bartůňková, 2010).

*„H. Cooper a M. H. Appley (In: Hartl, Hartlová, 2000, s. 568) definují stres jako stav organismu, kdy jeho integrita je ohrožena a organismus musí zapojit všechny schopnosti na svoji ochranu.“*

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

Stres může být definován také jako stav organismu, který vzniká vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů a schopností jedince odolat této zátěži (Průcha, Walterová a Mareš, 2003).

Jinou definici nabízí Aldwin (2007), který stres charakterizuje jako zážitek, který vzniká z transakce mezi osobou a prostředím, zejména v těch transakcích, kde dochází k nesouladu mezi jedincovými možnostmi a vnímáním výzvy nebo potřeby.



## 1.1 Druhy stresu

Stres je ve většině případů chápán jako negativní prvek, který se mírně či intenzivně, často či méně často vyskytuje v našich životech. Existují však dva druhy stresu, a to negativní a pozitivní neboli distres a eustres.

Eustres není negativní emocionální zážitek, naopak se jedná o kladně působící stres. Za eustres můžeme považovat kladné zážitky jako například narození dítěte, různé oslavy, situace, které jsou pro nás radostné, ale vyžadují, abychom vynaložili určitou námahu (Křivohlavý, 2001). Pro jedince je eustres důležitý, jelikož člověk potřebuje určitou míru stresu, aby byl připraven, a tím byl i odolnější vůči závažnějšímu stresu (Bartůňková, 2010).

Na straně druhé stojí negativní stres – distres, jenž je vyjadřován jako situace, které cítíme jako subjektivní ohrožení s vedlejšími často velmi negativními emocionálními příznaky. Tedy můžeme shrnout, že k distresu dochází tehdy, když máme pocit, že nejsme dostatečně silní a nemáme dost možností, abychom zvládnuli to, proč se cítíme ohroženi, a proto se necítíme emocionálně dobře (Křížkovský, 2001). Bartůňková ve svém díle uvádí, že pro distres se v současné době používá i termín alopatický stres, jenž může způsobovat patologické změny a tělesné poškození (Bartůňková, 2010).

Určitý stupeň stresu je důležitý také kvůli tomu, že je pro nás určitou hnací silou, kterou potřebujeme k dosažení cílů. Škodlivý je nedostatek stresu, tak i jeho přemíra (Clegg, 2005). Stres je tedy škodlivý v případě, že je příliš velký a dlouhodobý, a také tehdy, kdy jej jedinec nezvládá (Irmiš, 1996). To, že se kolem nás objevuje nadbytek stresorů, a tedy na nás působí právě distres, přičítá Clegg (2005) dvěma faktorům, které k tomu přispívají. Prvním je komplikovaná doba a zrychlené životní tempo. Druhým pak je sám přirozený charakter faktorů vyvolávajících stres.

## 1.2 Příčiny stresu

Stres bývá podnícen různými vlivy, okolnostmi a podmínkami, které na jedince nepříznivě doléhají. Tyto okolnosti a podněty způsobující stres nazýváme stresory (Urbanovská, 2012). Tedy stres vzniká důsledkem různých nároků, které jsou na člověka kladeny (Clegg, 2005).

Psychologický slovník vysvětluje pojem stresor jako faktor, který je obvykle zátěžový a vyvolává stres (Geist, 2000). Další z psychologických slovníků jej definuje jako činitele vnějšího prostředí, který v organismu vyvolává stav stresu, stresovou reakci (Hartl, Hartlová, 2000). Stresovou reakcí označujeme reakci na stresory (Praško, 2003).

Dále uvádíme další definice, které se dívají na stresory celistvějším pohledem. Stresor je faktor, na jehož základě je vytvářen proces stresu. Stresorem mohou být jak vnější podněty, tak i podněty vnitřní (Míček, Zeman, 1997).

*„Stresorem je jakýkoliv škodlivý, rušivý podnět, který způsobuje rozvoj stresové reakce, a navozuje tíživý pocit napětí, nejistoty či ohrožení“* (Urbanovská, 2012, s.16).

Stresory se mohou vyskytovat v nejrůznějších podobách. Avšak vždy je společné to, že přesahují možnosti reakce a adaptace konkrétního jedince, na kterého působí jak po stránce tělesné, tak i psychické (Nývlová, 2008).

Jak už z výše uvedeného textu vyplývá, existuje mnoho definic a vymezení pojmu stres a stresor, tedy v literatuře také můžeme najít i různá dělení stresorů. Níže se budeme věnovat dělení podle různých kritérií.

Praško (2003, str. 26 - 27) uvádí nejčastější stresory, se kterými se lidé setkávají v každodenním životě, a třídí je do následujících čtyř kategorií.

- Vztahové stresory zastřešují různé vzájemné vztahy mezi lidmi a jejich způsoby komunikace. Řadíme do nich například neshody s rodiči nebo ztížený kontakt s nimi, neshody v partnerském vztahu, výchovné problémy a problémy dětí ve škole.
- Pracovní a výkonové stresory chápeme například jako hrozbu či ztrátu zaměstnání, konflikty mezi kolegy nebo s nadřízeným, nevyhovující organizace práce, neuspokojivé ohodnocení naší práce, nebo také přílišné vlastní nasazení v práci.
- Stresory související s životním stylem – do této skupiny stresorů můžeme zařadit například nevyhovující bydlení, nedostatek přátel a zájmů či izolaci.
- Nemoci a handicap, kam zahrnujeme nejen tělesné a psychické nemoci a handicap u sebe samých nebo našich blízkých, ale také různé druhy závislostí, jako například závislost na drogách či gamblerství.

Odlišné dělení nacházíme v Urbanovské, která vychází z různých pramenů a autorů a předkládá například dělení stresorů na materiální či biologické a sociální. Materiální nebo biologické stresory představující například nedostatek potravy, vysokou fyzickou námahu a choroby. Sociální stresory, do kterých spadají mezilidské vztahy, jednotlivé osoby nebo ztráta osoby, která nám byla blízká.

Dále uvádí další druh dělení na fyzikální stresory, jimiž jsou například různé jedy, drogy a alkohol, ale také znečištění vzduchu, teplo či chlad nebo úrazy, a emocionální stresory, kterými jsou například úzkostnost, strach, nenávisť, apod.

Pokud se podíváme na stresory z hlediska délky působení, dělíme je na akutní a chronické. Akutní stresory jsou takové situace, jež jsou nárazové a řadíme k nim například úraz či zkoušku. Do chronických stresorů řadíme například déletrvající nedostatek financí nebo onemocnění, které je chronického charakteru.

Podle obsahu se pak stresory rozlišují na výkonové, do kterých spadají například stresory školní, pracovní, profesní či sportovní, a stresory interpersonální zahrnující vztahy k různým lidem či mezi nimi navzájem.

V neposlední řadě se setkáváme s rozdělením stresorů podle jejich intenzity, a to na živelné katastrofy, osobní tragédie a běžné každodenní starosti a události (Urbanovská, 2012, s. 17).

Dělit stresory také můžeme dle jejich velikosti na ministresory a makrostresory. Ministresory jsou chápány jako velmi mírné okolnosti nebo podmínky vyvolávající stres. Jako příklad můžeme uvést dlouhodobý pocit nedostatku lásky. Nahromadění tohoto pocitu může dosáhnout hranice stresu. Makrostresory chápeme jako děsivě působící vlivy, které vše ničí (Hrstka, Vosečková, 2008, s.12).

V konkrétních životních situacích se nestává často, že by na jedince působil pouze jediný stresor. Ve většině případů působí najednou více druhů stresorů, které se různě kombinují (Nývlová, 2008).

### **1.3 Reakce na stres**

Jedinec je od přírody vybaven mechanismy, které se u jedince projevují při stresu bez jeho vůle. V okamžiku jedincova vystavení působení stresoru, jež je vnímáno jako ohrožující, dochází k prvnímu uvedení organismu do činnosti. Cílem je buď zajištění nebo

obnovení narušené rovnováhy organismu. Tento stav má různě dlouhou dobu trvání, závisí na vzájemném působení mnoha různých faktorů, jak vnitřních, tak i vnějších. Reakce může mít dva různé typy. První chápeme jako akutní reakci na stres trvající několik hodin, maximálně pár dnů. Druhý typ je chápán jako adaptační reakce, která přetrvává dny až měsíce (Urbanovská, 2012).

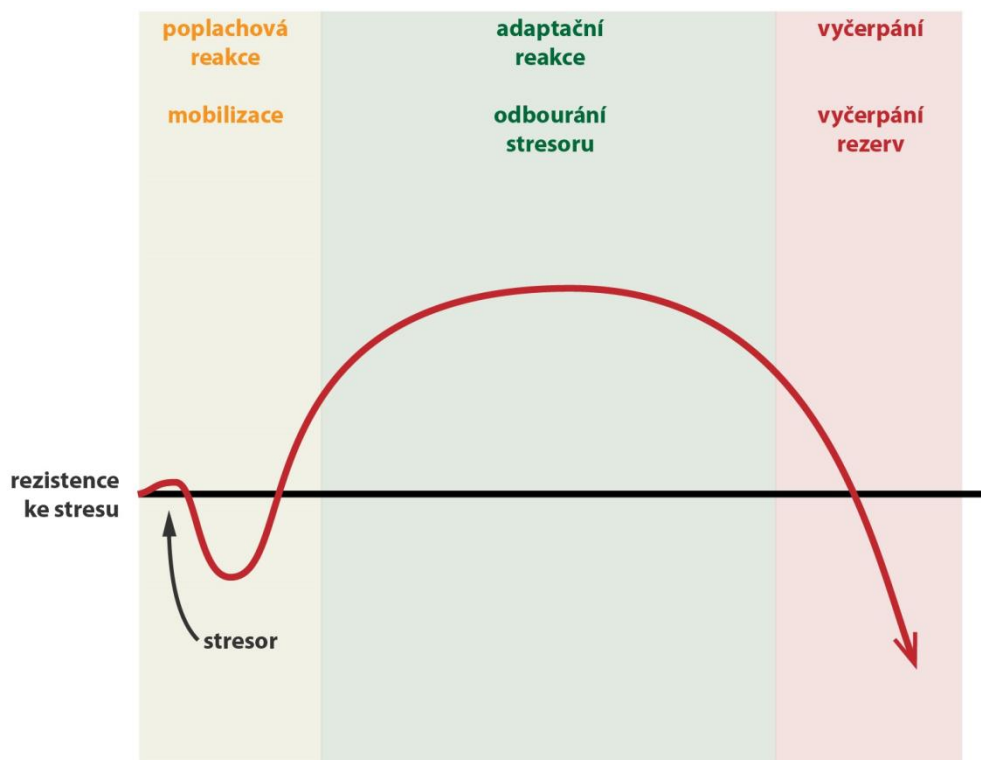
S reakcí na stres je spojována celá řada procesů, např. fyziologických, emocionálních, kognitivních, motivačních či behaviorálních. Tyto procesy jsou pro lepší přehled rozděleny do podsystémů, v kterých reakce probíhá, a to na oblast psychickou, behaviorální a fyziologickou (Urbanovská, 2010).

Hans Selye (in Křivohlavý, 2001) popsal bezprostřední reakci organismu na ohrožení, střetnutí se stresorem v koncepci General Adaptation Syndrom, GAS neboli obecný adaptační syndrom. Bez ohledu na druh stresorů se objevuje stereotypní reakce, která probíhá změnami fyziologickými, psychickými, ale také i v krevním obrazu. Definoval tři hlavní fáze GAS – poplachovou, rezistence a vyčerpání.

V *poplachové fázi* GAS dochází ke střetu se stresorem, který vyvolá zvýšení činnosti sympatického nervového systému a vylučování adrenalinu. Dochází k zvýšení srdeční činnosti a krevního tlaku, zvýšenému pocení, zrychluje se dýchání, kosterní svalstvo je více zásobeno krví. Cílem poplachové fáze je uvést do chodu všechny obranné síly a organismus připravit na boj nebo útek. Druhou fází je *rezistence* neboli přímý boj organismu se stresorem. Délka této fáze je závislá na síle stresoru a obranyschopnosti organismu. Při dlouhodobém trvání dochází ke zhoršujícímu se stavu organismu. Tato fáze byla probádána hlouběji a příznaky zhoršující stav byly nazvány nemocemi adaptace. Mezi tyto nemoci Selye zařazoval například kardiovaskulární a vředové onemocnění, vysoký krevní tlak, zvýšenou či nadměrnou činnost štítné žlázy, bronchiální astma, apod. Dále dával do souvislosti negativní vliv dlouhodobé rezistence na činnost imunitního systému. Následuje třetí fáze, a to *vyčerpání*, která je charakterizována uvedením do činnosti parasympatického nervového systému. Tato fáze se projevuje například příznaky deprese nebo v krajním případě i smrtí, ale to pouze za určitých okolností. Můžeme tedy říci, že organismus se stresorem prohrává svoji bitvu a začíná se hroutit (Křivohlavý, 2001).

Na obrázku máme znázorněný GAS tak, jak jej uvádí multimediální skripta (Funkce buněk a lidského těla, 2013).

Obrázek 1: Obecný adaptační syndrom



V současné době však často proti ohrožení není možné s někým fyzicky bojovat nebo nemůžeme jen tak odejít, je nutné se ovládat. Emoce a zaktivované látky se v těle hromadí. Pokud nenalezneme řešení a nedojde k uvolnění, vyvolané změny organismu zůstávají a jedinec je ve stavu zvýšené aktivity a další stresující podněty prožívá intenzivněji, než v režimu klidu. Na každého působí signály ohrožení odlišně, stejně jako je u každého jiná reakce (Irmiš, 1996).

Stres se může projevovat různými způsoby, např. ovlivňuje naše tělo a psychiku, chování, emoce a myšlení. V neposlední řadě má také sociální dopad (Buchwald, 2013). Projevy dlouhodobého stresu se zabývají různá odvětví věd. Například obory lékařství se vyjadřují k fyziologické činnosti měnící se při stresu, psychologie se zabývá projevy související s emocionální stránkou a vědy o chování jedince, tzv. behaviorální vědy zkoumají, jak se jedinec ve stresu projevuje (Bártová, 2011).

V textu se dále zaměříme na výčet jednotlivých příznaků projevujících se v oblasti fyziologické, emocionální i behaviorální. Fyziologické, tělesné projevy stresu probíhají automaticky, člověk je obvykle nemůže vědomě kontrolovat a ovládat (Buchwald, 2013).

Mezi hlavní projevy řadíme například bušení srdce, poruchy zažívání, časté močení, křečovité, svírající bolesti břicha, bolesti hlavy, pocení, nepříjemné pocity v krku, poruchy prokrvení, problémy v sexuální oblasti, různé bolesti svalů, apod. Můžeme je dále rozdělit na projevující se v motorické rovině, které se dají znát na svalech, jako například svalové napětí či bolesti v ramenou. Jiná skupina se projevuje ve vegetativním nervovém systému. Tento systém má vliv na zažívání, krevní tlak, prokrvení, pocení, atd. Ovládá tedy činnost vnitřností a cév.

Emocionální, psychické projevy stresu jsou například prudké změny nálad, podrážděnost, vztek až agrese, pocit vyčerpání či pocity napětí a ohrožení, únava a poruchy soustředění, nespavost, děsivé sny, nadměrné přemýšlení a trápení se věcmi, problémy, které nejsou pro jedince zdaleka tak důležité, atd. (Irmiš, 1996). Emocionální projevy probíhají na základě našeho vnímání a výkladu okolí. Ovlivňují nás i v rovině psychosociální, tedy mohou způsobit problémy v komunikaci a konfliktní chování (Buchwald, 2013).

Poslední z projevů jsou behaviorální, tedy projevy stresu v chování a jednání lidí. Ve většině případů můžeme pozorovat právě různé viditelné změny v chování. Jedná se například o útočné postoje nebo strnulost, výraznou gestikulaci, rychlou chůzi, okusování nehtů, přejídání se nebo naopak ztráta chuti k jídlu, zvýšená konzumace alkoholu a nadměrné kouření. Alkohol a kouření se však mohou stát dalším stresujícím činitelem, který jedince negativně ovlivňuje. (Irmiš, 1996).

Jak i každý jedinec vnímá a reaguje na stres individuálně, tak i projevy jsou u každého odlišné a mohou se různě objevit v různých kombinacích.

## **1.4 Osobnostní charakteristiky**

Při reakci na jednotlivé stresory se objevují mezi lidmi velké individuální rozdíly. Ne každý z nás na jeden stresor reaguje stejně, např. to, co pro jednoho člověka může být intenzivním stresorem, druhý nemusí ani zaregistrovat, a tedy na něj nepůsobí jako stresor. Rozdíly v reakcích nejsou pouze mezi lidmi, ale objevují se i u jednoho člověka, který může být odolný vůči jedné skupině stresorů, ale na jiný typ stresorů může reagovat více citlivě. Například jedinec může být odolný vůči materiálním stresorům, ale na sociální stresory v podobě špatných vztahů mezi kolegy vnímavě zareaguje (Nývlová, 2008).

Buchwald (2013, s. 9) vysvětluje individuální reakci takto: „*Každý člověk hodnotí situace různě a podle toho, zda věří, že si s nimi poradí, reaguje více či méně vystresovaně.*“ Z toho vyplývá, že při stresové reakci záleží na vlastním vnímání jedince a na jeho hodnocení situace. Tyto dvě hlediska se navzájem ovlivňují. Vyhodnotí-li jedinec situaci jako nezvladatelnou, které nedokáže čelit, dochází ke stresu. Můžeme tedy říci, že situace není stresující sama jako taková, ale stane se jí teprve ve vazbě na osobu, jež ji tak vyhodnotí (Buchwald, 2013).

Posouzení situace ovlivňují také různé faktory jako například momentální psychický i fyzický stav jedince, dřívější zkušenosti nebo také osobnostní charakteristiky, rysy. Spadají sem i naše hodnoty, postoje a modely chování (Buchwald, 2013). Náš postoj ke stresu tedy ovlivňují naše osobnostní rysy, které se rozvíjí již v útlém dětství (Kirstová, 1998).

V průběhu let proběhlo mnoho pokusů o vysvětlení odolnosti člověka, jako jeden z osobnostních rysů, k zvládnutí stresu. Voluntarismus například zdůrazňoval sílu vůle jako rozhodující vlastnost člověka, Sigmund Freud zase sílu ega. Na tyto koncepce navázala experimentální psychologie, která ve své koncepci LOC chápe odolnost jedince závisící na míře, do jaké má věci pod kontrolou. V 70. letech 20. století se objevila koncepce chování typu A a B. Osoby s chováním typu A mají větší tendence být ve stresu a sklon k předvídatelným emocím, do kterých patří například úzkost, která stres ještě více způsobuje. Jedinci typu A jsou netrpěliví, soutěživí, velmi ambiciózní, někdy až agresivní. Stanovují si vysoké cíle a požadavky nejen pro sebe, ale i pro druhé a plní je silnou motivací a prací. Oproti tomu osoby, jenž mají sklon k chování typu B, jsou uvážlivé, vyrovnané, uvolněné. Jsou také cílevědomé, ale své cíle nedávají znát veřejně, otevřeně. Těmto lidem nehrozí takové riziko stresu. Nikdo z nás však nemá vyhraněné všechny charakteristické rysy dané pouze jednomu z výše uvedených typů. Můžeme tedy říci, že máme větší sklon k jednomu nebo druhému typu (Kirstová, 1998).

Mezi nejdůležitější koncepce jsou považovány koncepce nezdolnosti v pojetí koherence a nezdolnost v pojetí hardiness (Hrstka, Vosečková, 2008).

- Nezdolnost v pojetí koherence

Křivohlavý (2001) uvádí, že tato koncepce je spojena se jménem Aaron Antonovsky, jenž na základě svých výzkumů formuloval osobnostní charakteristiku a nazval ji sense of coherence – SOC, v překladu znamenající smysl pro integritu, vědomí soudržnosti. Koherenci definoval za pomoci tří základních charakteristik, které mají dva rozměry, kladný a záporný. Jedná se o: srozumitelnost (comprehensibility), smysluplnost

(meaningfulness) a zvládnutelnost (manageability). *Srozumitelnost* je založená na kognitivní stránce SOC a jde o logické pochopení okolního světa. *Smysluplnost* se vztahuje k emocionálnímu a motivačnímu zaměření dané osoby k životnímu cíli. Jedinec chápe situaci, do které se dostal, buď jako smysluplnou, nebo nesmyslnou, a to se zřetelem k tomu, o co mu jde. *Zvládnutelnost* je popsána jako činnostní stránka SOC, ve které se jedná o vnímání vlastních možností, jenž má ke zvládnutí kladených požadavků.

K měření vymyslel Antonovsky diagnostickou metodu SOC, jež zjišťuje vnímání a chápání sebe sama, světa a života jako soudržnou skutečnost. Na základě této metody zjistil, že jedinci vypovídající vyšší hodnotou koherence, zvládají stres lépe než jedinci vzdávající veškerý boj se zátěží.

- Nezdolnost v pojetí hardiness

Podobně jako Antonovsky S. Kobasová na základě svého šetření uvedla tři charakteristiky, jež nazvala hardiness neboli osobnostní tvrdost. První z charakteristik je pocit osoby, že zvládne řídit a kontrolovat dění, ve kterém se pohybuje (control). Druhá je charakteristika oddanosti, což je míra ztotožnění člověka s tím, co dělá (commitment). Poslední charakteristikou je chápání těžkých situací jako výzev k boji (challenge).

Jedinci dosahující vyšších hodnot v testech hardiness lépe zvládají stresové situace, jsou tělesně i psychicky zdatnější (Křivohlavý, 2001).

Další z osobnostních charakteristik bývá uváděno *vnímání osobní zdatnosti* neboli také *self-efficacy*. Tato subjektivní představa schopnosti řídit a kontrolovat průběh událostí, v kterých se jedinec nachází, je považována za velmi důležitý prvek při zvládání těžkých životních situací. Můžeme tedy říci, že tato charakteristika je jedním z dobrých obraných faktorů proti stresu (Křivohlavý, 2001).

Křivohlavý (2001) dále uvádí další osobnostní charakteristiky, jež mají vliv na boj proti stresu a zátěžovým situacím. Je to například *optimismus*, ke kterému byl vytvořen dotazník Life Orientation Test – LOT, česky test životní orientace. Pokud v testu LOT jedinec vykazuje vyšší hodnoty, projevuje se u něj menší napětí, tedy i lepší zvládání těžkých situací, oproti jedinců s nízkými hodnotami v testu LOT. Ti využívají spíše strategii popření těžkosti situace či problému a raději se vzdají svého snažení k dosažení cíle. Jednou z dalších charakteristik je *sebehodnocení (self-esteem)*. O jeho míře se rozhoduje již v období dětství. Významně se na utváření podílí vztah rodičů k dítěti, později vztah sociálního okolí, do kterého řadíme například spolužáky, kamarády, učitele, apod. Dále jej v období dospělosti ovlivňuje druh vykonávané práce a úspěšnost v ní. Sebehodnocení není jen popis a hodnocení sebe sama, je to způsob jak můžeme nazírat



sami na sebe s daným odstupem a tím vnímat a hodnotit výsledky pozorování. Tyto výsledky pak mohou být významnou podporou při zvládání těžkostí. Naše vnímání a hodnocení sebe sama určitou mírou ovlivňuje vnímání a hodnocení druhých lidí, jejich pohled na nás. Lidé s vyšší mírou sebehodnocení jsou odolnější při zvládání těžkých situací než lidé s menším sebehodnocením.

Pozornost byla věnována dalším osobnostním charakteristikám, jež hrají důležitou roli při zvládání stresu, a to: sebedůvěra (self-confidence), síla vlastního já, smysluplnost života a s tím spojená i náboženská víra, smysl pro humor, apod. (Křivohlavý, 2001).

## 1.5 Zvládání stresu

Problematikou zvládání stresu se zabývaly různé obory. Ačkoli reakce na stresory probíhají automaticky a neuvědoměle, člověk se může vyrovnávat se stresem a zátěží za pomoci vědomých psychických a behaviorálních procesů (Urbanovská, 2012). Selye o zvládání stresu pronesl: „*Oč jde? Posilovat v těle vlastní obranné mechanismy boje se stresem*“ (In Křivohlavý, 1994, s. 39).

Nejprve je důležité si uvědomit a poznat, které stresory na nás negativně působí, poté se snažíme nalézt určitý způsob, kterým bychom daný stav změnili k lepšímu, zmírnili jej. K tomu nám slouží techniky zvládání stresu, adaptace a koupinky. Adaptace, neboli přizpůsobování se, je slovo latinského původu, které znamená schopný, způsobilý, přiměřený daným požadavkům. V hlubším slova smyslu adaptaci chápeme jako přípravu na to, co nás čeká, na těžkou situaci. Adaptací tedy rozumíme vyrovnávání se se zátěží, jež je v poměrně normálních hranicích běžně zvládnutelné snášenlivosti pro člověka. Slovo koupinky pochází z anglického coping, které se často používá ve vazbě coping with stress znamenající zvládání zátěže. Můžeme tedy říci, že koupinky znamená umět si poradit a vypořádat se s nadměrně obtížnou, skoro nezvladatelnou situací, zátěží. Tato zátěž je chápána ve dvou rovinách, v síle a v délce trvání. V síle je mimořádně silná, v délce trvání pak neobvykle dlouhá. Psychologická terminologie uvádí adaptaci jako hledání způsobů řešení situace, které vychází z našich znalostí a dovedností, na rozdíl od koupinky, kde jde o řešení krizí, těžkých zvrátů. V této situaci nám však nepomáhají ani znalosti či dovednosti, kterými disponujeme (Křivohlavý, 1994).

### 1.5.1 Strategie zvládnání stresu

Urbanovská (2012) uvádí, že kóupink označuje vědomé a záměrné úsilí zahrnující pokusy zdolávat stres a zmírnění působení zátěžové situace na organismus. Tyto pokusy a způsoby o vyrovnávání se se stresem se nazývají strategie zvládnání stresu. Strategie třídíme dle různých hledisek, nejčastější dělení je zaměřené na problém nebo zaměřené na emoce.

*Strategie zvládnání zaměřené na problém* se zaměřuje na úsilí o aktivní tvořivé řešení stresové situace. Orientuje se na identifikaci a odstranění stresoru, ale i na změnu současných podmínek, které vyvolávají stresový stav. Zahrnuje i vnitřní psychické změny, do kterých řadíme například změnu motivace, náročnosti cílů, úroveň vědomostí, dovedností a schopností.

*Strategie zvládnání zaměřené na emoce* se snaží vyrovnávat s nepříjemnými emocionálními stavy a usměrňovat je, znovu dosáhnout citové rovnováhy. Ve většině případů jde o zmírnění síly pocitů strachu či zlosti. Tato strategie používá jak postupů behaviorálních, jako například různé formy chování, tak i kognitivních, které zahrnují procesy přehodnocení situace (Urbanovská, 2012).

Mimo výše uvedené dělení stojí další kategorie, a to strategie vyhnutí, někdy též nazývané únikové strategie. Jedinec se snaží zabránit střetnutí se stresorem. Jestliže se jeho pokus vyhnout se nezdařil, usiluje o vymanění se z daného vlivu, o únik ze situace. Únikem rozumíme jak fyzické vyhnutí se situaci, ale též únik do světa fantazie. Bohužel někdy za pomoci různých omamných látek, například alkoholu (Urbanovská, 2012).

Křivohlavý (1994, s. 44) uvádí odlišné dělení strategie boje se stresem, a to podle Lazaruse:

- Strategie netečnosti, apatie. Jedinec, který se dostane do vysoce stresující situace, je apatický a převládají u něj pocity bezmoci a beznaděje.
- Strategie vyhnutí se působení noxy, škodliviny je chápáno jako vyhnutí se způsobem ustoupení stranou, aby nás škodlivé vlivy nezasáhly. V emocionální úrovni se tato strategie projevuje pocity obav a strachu.
- Strategie napadení útočníka chápeme jako obranný protiútok.
- Strategie posilování vlastních zdrojů síly. Jde především o cvičení zvyšující tělesnou zdatnost a o cvičení sebekontroly.

## **Pozitivní a negativní strategie zvládnání stresu**

Stres, především distres, je velmi nepříjemný stav. Jedinec se jej snaží zmírnit či změnit různými způsoby. Do kategorie kóupinku řadíme veškeré vědomé strategie, a to bez zřetele na vhodnost, úspěšnost nebo účinnost. Urbanovská (2012) rozlišuje strategie pozitivní a negativní.

*Pozitivní strategie* jsou takové strategie, které jsou funkční či adaptivní. Řadíme mezi ně například strategii konstruktivního řešení situace, snahu kontrolovat emoce, úsilí o kontrolu situace nebo sociální oporu, jež chápeme jako pomoc, kterou nám poskytují lidé v okolí.

*Negativní strategie* nejsou funkční, či dokonce sociálně nežádoucí. Jde především o strategii pasivního vyhýbání se, tedy útěku před problémy, rezignaci neboli pasivní snášení konkrétní situace. Mezi další negativní strategie je zařazována například perseverace znamenající ustavičné přemílání a pohlcování se problémem, agrese, sebeobviňování, apod. Někteří jedinci hledají útěchu v psychotropních látkách, jako například v alkoholu či drogách, a tedy použijí negativní strategii, která je chápána jako nevhodná, v některých případech dokonce nebezpečná a poškozující.

Při zvládnání stresu záleží na konkrétní situaci. Dále svoji roli hrají již výše zmíněné osobnostní charakteristiky a to, jak situaci jedinec vnímá, interpretuje a hodnotí, jaké jsou jeho osobní zkušenosti nebo jak vysoká je jeho úroveň motivace. Odborníci dávají do souvislosti zvládnání stresových situací například i s pohlavím, věkem nebo úspěšností daného jedince. Podle výzkumů jsou ženy na stres více citlivější a často volí buď únikové strategie, nebo také hledají sociální oporu. Muži nechtějí či odmítají nést vinu za danou situaci. S přibývajícím věkem zároveň přibývají poznatky a zkušenosti. Z toho důvodu častěji používáme strategie zaměřené na aktivní řešení problému. Často či opakovaně neúspěšní lidé se častěji při náznacích překážky vzdávají nebo jsou bezradní. Mnohem méně o problému přemýšlí, nesnaží se o něm získat více informací, které by mohly vést ke správnému řešení, tedy zvládnutí situace. Raději se snaží na problém zapomenout, a to například pomocí alkoholu a drog (Urbanovská, 2012).

## **1.6 Prevence**

Zvládat stres můžeme také za pomoci různých preventivních opatření. Prevencí rozumíme cílené vyhýbání se stresorům nebo snahu o jejich snížení. To je však možné

pouze tehdy, zdali si zdroje stresu uvědomíme. Buchwald (2013, s. 62) nás seznamuje se strategiemi, které vedou jak k prevenci, tak i k lepšímu zvládnání stresových situací. Rozlišuje pět zásad, strategií, jak se můžeme vyhnout zbytečnému stresu, a to za pomoci:

- *time-managementu a plánování úkolů,*
- *delegování nedůležitých věcí,*
- *stanovení jasných hranic,*
- *stanovení realistických očekávání, cílů a nároků,*
- *zohlednění vlastních potřeb*

Rady a opatření, kterými se můžeme bránit proti stresu, byly odborníky rozděleny do dvou oblastí, a to na oblast tělesných projevů a opatření v oblasti psychiky. *V oblasti tělesných projevů* bychom se měli snažit zpomalit osobní tempo například zvolněním chůze či zpomalením gest a pohybů. Při vnímání stresu je důležité si uvědomit celé tělo se všemi napětími a snažit se je uvolnit. K uvolnění může dopomoci také klidné, hluboké dýchání. *U opatření v oblasti psychiky* se jedná především o odvrácení pozornosti od nežádoucích stresorů, které může probíhat například zaměřením se na detaily nějakého předmětu, sledováním sebe sama při dýchání, způsobu sezení či chůze, zvuků, jež k nám doléhají. Další možností je také tzv. povzbuzující autosugesce. Jedná se o promluvu sám k sobě, v duchu si například říkáme „jsem klidný,“ „to nevádí“ nebo „nic se neděje.“ Jde o způsob pozitivního myšlení (Míček, Zeman, 1997).

Mezi další rady zařazuje Míček a Zeman (1997) například úpravu životosprávy, zařazení pohybové činnosti, dostatek spánku nebo zbavení se kouření, tedy snahu o zdravější životní styl.

## **1.7 Učitel a pracovní stres**

Za zdroje pracovní zátěže a stresu jsou uváděny tzv. pracovní stresory. Jedná se o takovou skupinu stresorů představující zatížení, které působí na jedince v pracovním prostředí (Urbanovská, 2012). Stresové faktory v prostředí práce můžeme definovat jako: „*Vysokou míru požadavků kladených na člověka, kombinovaná s malou mírou možností řídit běh dění, která vede v práci ke stresu*“ (Křivohlavý, 2001, s. 174). Je definován jako stav negativního působení, které učitel vnímá a zažívá při pracovní zátěži a existenci

problémů. Ačkoli se u učitele vyskytuje určitá míra fyzické zátěže, mnohem závažnější jsou stresory psychologické (Mykletun, 1988).

### **Zdroje stresu v učitelském povolání**

Příčiny stresu u učitelů mají svá specifika. Učitelské povolání je náročné a vysilující obzvláště po stránce psychické. Ať již vedení, žáci nebo jejich rodiče na učitele kladou mnoho požadavků, kdy některé z nich jsou ne zcela realizovatelné, těžko dosažitelné, a dokonce některé si mohou vzájemně odporovat. Na učitele je také kladena vysoká zodpovědnost (Urbanovská, 2012).

Nejčastějším zdrojem učitelského stresu, a také častou odpovědí učitelů, proč se cítí být ve stresu, je mnoho povinností a nedostatek času, tedy postupně vznikající přepracovanost (Míček, Zeman, 1997).

Mezi faktory ovlivňující stres řadíme také vzájemné vztahy v kolektivu a s nadřízenými. Můžeme je chápat v kladném slova smyslu, kdy se jedná o dobré vzájemné vztahy a sociální oporu. Na straně druhé jsou však neharmonické vztahy, konflikty a nedostatek opory, které jsou velmi intenzivním zdrojem stresu působícího na jedince. Dalším zdrojem stresu u učitele může být vysoká odpovědnost, jak již jsme zmínili výše, ale i dlouhodobé napětí ve třídě či hluk. Dlouhodobým napětím se může rozumět například řešení déletrvajících výchovných problémů nebo objevení šikany ve třídě (Křivohlavý, 2001). Hluk lze charakterizovat jako ten daný zvuk, který daná osoba nechce poslouchat (Brannon in Křivohlavý, 2001).

V současné době se objevuje ve školách stále více dětí, kterým byly diagnostikovány různé specifické vývojové poruchy učení, pozornosti či ADHD. Objevuje se i vyšší počet problémových žáků. Všechny tyto případy ovlivňují též vznik stresu u učitele.

V neposlední řadě můžeme uvést určitý společenský jev, který také souvisí s pocitem stresovanosti u učitele, a to je špatné společenské hodnocení učitelského povolání. Veřejnost, aniž by nahlédla do obtíží a povinností práce učitele, ve většině případů vidí pouze krátkou pracovní dobu, dlouhou dovolenou. Někteří dokonce tvrdí, že si učitel pouze s dětmi hraje. Tito jedinci si neuvědomují, že učitel stráví spoustu hodin tvořením příprav a materiálů do výuky, opravováním úkolů a písemných prací, že za pomoci různých typů aktivit rozvíjí žakovu osobnost, zájem o vzdělávání a směřuje k dosažení cílů a klíčových kompetencí ve vzdělávání. Dalším stresujícím okamžikem je, že učitele činí

zodpovědnými za chyby ve výchově dětí, i když tyto chyby nemají většinou se školou nic společného (Hennig, Keller, 1996).

Z výše uvedeného vyplývá, že na učitelské povolání působí celá řada stresorů, a proto si také zaslouží speciálního ohledu (Míček, Zeman, 1997).

Delaney (2013) ve svém článku o duševní pohodě a zvládnání stresu upozorňuje, že učitel považuje za povinnost starat se o žáky nejen z pohledu výchovy a vzdělávání, ale také ve smyslu jejich duševní pohody. Svoji pohodou se však již nezaobírají a zapomínají na ni. Uvědomí si to tehdy, když už je příliš pozdě a jsou nemocní.

Delaney nás nabádá, abychom si každý den našli volnou chvíli pro zamyšlení nad pocity, které nás doprovázely předcházející den. Tyto pocity přirovnává k horské dráze, kdy v jedné chvíli můžeme mít pocit zoufalství a vzápětí nesmírného nadšení. Dochází ke kolísání emocí. Přitom žáci přicházejí do školy a dělají více či méně stejné věci. Co způsobuje právě různou reakci na v podstatě stejné chování žáků? Odpověď je jednoduchá – stav naší duševní pohody.

Mezi hlavní příčiny způsobující nepříjemné pocity, které brání učiteli v efektivní práci, řadí tři běžné důvody:

- Snaha být perfektní

Na jednu stranu učitelé říkají žákům, že udělat chybu je dobré, protože se z ní můžeme poučit, avšak mnoho učitelů chce být perfektní, v práci i osobním životě, a nedělat chyby. Poté jsou nespokojeni, zklamáni, či dokonce frustrováni z toho, že žáci dostatečně neporozuměli úkolům, nepracovali nebo že jejich hodina neproběhla tak, jak si ji představovali. Je dobré mít vysoká očekávání a standardy, ale musíme pamatovat na to, že svět se nezhroutí, když občas tohoto standardu nedosáhneme. Honba za dokonalostí a neomylností může znamenat i určitý stupeň nebezpečnosti pro naši duševní pohodu.

- Snaha pracovat tvrději

Učitelé jsou často velcí dřiči, snaží se dělat věci vždy lepší a lepší. Někdy stráví mnoho času plánováním své práce. Pokud poté plán práce nestihnou, pracují například do noci, aby našli správný směr, kterým se vydat. To se však může obrátit proti jejich pracovitosti a pracovnímu výkonu při výuce, protože jsou pak příliš unavení na to, aby vhodně vedli žáky. Může tedy dojít k neefektivní práci.

- Touha být silní

Učitelé nesnesou pocit, že by mohli zklamat. Často to znamená, že chodí do práce například nemocní, nepřipustí si, že by mohli mít potíže ve třídě, potlačují osobní či rodinné problémy do pozadí. Jestliže se učitel potýká s problémy dlouhodobě a ignoruje

své potřeby, dochází k vytvoření vnitřního tlaku uvnitř jedince. Může to být důvod některých nemocí či nedostatku energie. Potřebujeme vědět, kdy přestat. Na druhé straně může mít vytěsňování osobních problémů pozitivní dopad, a to ten, že učitel je nepřenáší na žáky. Je tedy spolehlivý.

Pro učitele je životně důležité řídit svoji vlastní duševní pohodu. Pokud nemáme pevně v rukou sami sebe, nemůžeme správně vést a učit žáky. Navíc žáci si jsou velmi dobře vědomi tělesného i duševního stavu učitele. Proto je nezbytné ovládat stres, abychom mohli efektivně učit a pomáhat žákům s jejich stresem (Delaney, 2013).

Jestliže je učitel ve stresu a cítí se vyčerpaný, nevyužívá to nejlepší, co v něm je. Delaney (2013) doporučuje zaměřit se na takové problémy, které je schopen ovlivnit. Učitelé mají často snahu zaobírat se i těmi věcmi a událostmi, které nemohou sami o sobě řídit či kontrolovat. Dále by si měli všimnout známek vyčerpanosti a snažit se různými způsoby energii získat zpět. Také by se měli naučit říkat „ne.“ Je jistě velmi důležité, aby byl učitel nápomocný, vstřícný, snažil se pomáhat a spolupracovat, ale pokud se snaží pomoci za každou cenu, za každých okolností, může dojít k přetížení, které přispívá ke stresu. V neposlední řadě je důležité udržovat svoji motivaci být dobrým učitelem, což v důsledku zajistí udržení motivace dětí.

V této kapitole se zaměřujeme také na oblasti, v kterých se odrážejí dopady stresu, a sice dopady na mezilidské vztahy a pracovní výkon.

- Na mezilidské vztahy

Člověk pociťující intenzivní stres se často chová nepřírodně, je příliš formální až křečovitý. Jeho míra stresovanosti výrazně ovlivňuje posuzování a vidění ostatních lidí, a také postoje k nim. To má za následek, že jedinec má sklon vidět lidi a vše kolem v tzv. horším světle, než doopravdy jsou. Díky negativnímu pohledu na minulost, současnost i budoucnost vidí například zničenost, sobeckost či dokonce zradu svých přátel i členů rodiny. Dochází k pocitům osamocení a izolace. Zde je důležitá pomoc opravdového přítele, který jedince dokáže upozornit na jednostrannost nespravedlivého odsouzení (Míček, Zeman, 1997).

- Na pracovní výkon

Můžeme předpokládat, že vliv stresujících mezilidských vztahů se projeví více u povolání, jehož náplní je duševní práce a působení na lidi. Učitel, jenž se cítí stresován, má horší pracovní výkon než učitel, který stres nepociťuje. Tedy můžeme říci, že stres u učitele se odráží v jeho pracovním výkonu. Dále může dojít k tomu, že stresovaný učitel se

přestane zajímat o žáky, tedy centrum svého povolání, a soustředí se na vlastní problémy a stresovou situaci (Míček, Zeman, 1997).

Díky dlouhodobému psychickému zatížení v pracovním procesu dochází ke zhoršení pracovní výkonnosti a projevují se poruchy ve vnímání a koncentraci pozornosti, zpomalují se procesy myšlení a rozhodování se. V důsledku toho může dojít ke konfliktům na pracovišti, chybnému rozhodnutí, snížení pracovního výkonu, dokonce se může objevit zhoršení fyzického stavu a narušení psychické rovnováhy jedince (Mayerová, 1997).

## 2 SYNDROM VYHOŘENÍ

*„Pokud zapálíte oba konce svíčky, získáte tím více světla. Svíčka však zároveň rychleji vyhoří“ (Rush, 2004, s. 7).*

Anglické sousloví burn-out effect či burn-out syndrome, do češtiny překládáno jako efekt či syndrom vyhoření, vyhasnutí, použil poprvé v roce 1974 Herbert Freudenberger. Poté se tomuto pojmu začalo věnovat mnoho odborných zdrojů především v zahraniční odborné literatuře. Na území české literatury se syndromu vyhoření věnovaly spíše monotematické publikace. V současné době se téma syndromu vyhoření řeší celosvětově, a to z různých pohledů či u určitých profesních skupin (Švingalová, 2006).

Syndrom vyhoření nemá stejný význam jako stres, i když stresové faktory jako spouštěče vznik vyhoření významně ovlivňují (Stock, 2010).

Syndrom vyhoření je negativním důsledkem dlouhodobého stresu, neřadí se však mezi psychické poruchy, ale díky němu se může snáze tato porucha projevit (Nývlová, 2008). Světová zdravotnická organizace nezahrnuje syndrom vyhoření do mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů, vymezuje jej pouze jako stav, jenž je zařazen do doplňkové kategorie diagnóz (Poschkamp, 2013).

V různých zdrojích a literaturách můžeme najít různá pojetí a vymezení tohoto pojmu. Některé z nich jsou zaměřeny na konečný stav, tedy na stav emočního, fyzického a mentálního vyčerpání. Další jsou vymezeny jako proces, který má určitý vývoj. Všechna však mají pár společných znaků:

- přítomnost negativních emocionálních příznaků, a to například vyčerpání, deprese, apod.,



- syndrom vyhoření je spojován s určitými druhy povolání, které jsou k výskytu vyhoření náchylnější,
- nižší efektivita práce, výkonnost je spojována s vytvořením negativních postojů, a z nich vyplývajícího chování,
- pozornost je zaměřena na příznaky psychické a na prvky chování, nikoli na tělesné příznaky,
- vyhoření se vyskytuje u psychicky zdravých jedinců, tedy nesouvisí s psychickými odchylkami, tedy patologií.

Jak již jsme výše zmínili, jako první použil termín burn-out Henrich Freudenberger, který jej definuje jako konečné stádium procesu, při kterém lidé ztrácejí své původní nadšení a svou motivaci, tedy vlastní hnací síly (Křivohlavý, 1998).

Kebza a Šolcová (2003) vymezují syndrom vyhoření jako vyčerpání, zklamání a pasivitu, která je reakcí z velké části na pracovní stres. Vyhoření popisují jako stav emocionálního vyčerpání, jenž vznikl v důsledku přílišných psychických a emocionálních nároků.

Jiný náhled nám umožňuje psychologický slovník, jenž se zaměřuje na popis projevů a příznaků syndromu vyhoření a chápe vyhoření jako ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníka některé pomáhající profese. Často je vyhoření spojeno se ztrátou aktivity, tvořivosti, poslání a projevuje se především pocity zklamání, ztrátou zájmu o práci, spokojením se s každodenním stereotypem. Jedinec se pouze snaží přežít a vyhnout se problémům (Hartl, Hartlová, 2000).

Švingalová (2006) shrnuje syndrom vyhoření jako významný problém, jenž závažně ovlivňuje zdraví a kvalitu života jedince, u kterého se vyskytuje.

## **2.1 Fáze syndromu vyhoření**

Vyhoření vnímáme jako dlouhodobý proces, jenž prochází různými fázemi. Tyto fáze se v průběhu let snažilo popsat mnoho různých autorů, a tedy existuje několik přístupů stanovujících různý počet fází syndromu vyhoření.

Henning a Keller (1996) proces vyhoření rozčlenili na pět fází, a to fázi nadšení, stagnace, frustrace, apatie a vyhoření.

Fáze	Popis fáze
1. <i>Nadšení</i>	Fáze nadšení se projevuje tak, že jedinec se cítí nepostradatelný, má vysoké ideály a velmi se v zaměstnání angažuje.
2. <i>Stagnace</i>	Stagnace je druhou fází, kdy dochází k prvním zklamáním. Svůj život člověk omezuje pouze na práci, přičemž ho však pracovní požadavky začínají obtěžovat.
3. <i>Frustrace</i>	Třetí fází je frustrace, což je první pocit bezmocnosti, nedostatku uznání, zaměstnání pro jedince představuje zklamání.
4. <i>Apatie</i>	Ve fázi apatie nastává zoufalství, rezignace, lhostejnost. Pracovník vykonává jen to nezbytné.
5. <i>Vyhoření</i>	Vyhoření je poslední fází, kdy se jedná o úplné vyčerpání po stránce psychické i fyzické a je zde nutný zásah vnějšího okolí.

Pokud se podíváme na tyto fáze z pohledu učitelského povolání, tak v první fázi nadšení to znamená, že učitel dělá mnoho práce pro školu i pro žáky. Ve stagnaci se učitel jeho cíle nedaří úplně realizovat a učitel vnímá požadavky žáků, rodičů i vedení jako rušivé, nepříjemné. Fáze frustrace pro učitele znamená, že žáky vidí negativně, při kázeňských problémech zaujímá stanovisko donucovacích prostředků. Škola se pro něj stává po všech stránkách zklamáním. Fáze apatie u učitele znamená, že se vyhýbá odborným rozhovorům, dalšímu sebevzdělání a jakýmkoli aktivitám. Ve třídě pak vládou nepřátelské vztahy. V poslední fázi vyhoření není učitel schopen dále vykonávat své povolání a dochází k vyhoření (Henning, Keller, 1996).

Jiné členění nám nabízí A.Laengle (in Jeklová, Reitmayerová, 2006), jehož první fází je také *fáze nadšení*, kdy se jedinec pro něco nadchne, má konkrétní cíl a jeho jednání je smysluplné. Druhá je *fáze vedlejšího zájmu*, což znamená, že člověk není již motivován daným cílem a jeho dosáhnutím. Do popředí se dostávají prostředky, které za svoji práci získává, tedy žádaný je vedlejší produkt. Prvotní nadšení v této fázi začíná slábnout. Poslední fází Laengle nazval *fází popela*, kdy dochází ke ztrátě úcty k ostatním lidem, neváží si jich a vidí v nich pouze věci. Zároveň jedinec ztrácí úctu i k sobě samému, k vlastnímu životu a snažení. Postupně dochází ke ztrátě smyslu života.

Existují modely s různým počtem stádií, jež se u syndromu vyhoření projevují. Nejjednodušší se skládá ze tří, nejsložitější až z dvanácti fází, které se různě překrývají a

není možné je jednoznačně od sebe oddělit (Stock, 2010). Různá členění fází nám vždy ukazují postupný vývoj syndromu vyhoření. Na začátku se jedná vždy o velké nadšení a nasazení pro práci, pocit smysluplnosti a jasné směřování k cíli. Na konci se pak objevuje ztráta výše uvedených věcí, jež jsou důležité pro každou práci. Tato ztráta nakonec přispívá k vnitřnímu rozložení, které jedinec není schopen zvládnout a často ze zaměstnání odchází (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Průběh procesu vyhoření lze přerušit, a to pomocí vlastní iniciativy jako například změnou pracoviště, změnou pracovní náplně a chování či změnou zatěžujících faktorů. Není tedy vždy pravidlem, že tento proces proběhne až do svého konce (Poschkamp, 2013).

## 2.2 Příznaky

Řada příznaků syndromu vyhoření se podobá symptomům odlišných psychických poruch, a proto je velmi obtížné je správně zařadit, přiřadit k správné diagnóze. Projevy jsou vzájemně propojeny, jeden ve většině případů zvyšuje pravděpodobnost vzniku dalších, ale nemusí se nutně u jedné osoby vyskytnout všechny současně.

Poschkamp (2013) uvádí charakteristické příznaky, které rozčlenil do čtyř úrovní prožívání, a to do úrovně fyzické, kognitivní, emoční a úrovně chování.

- Fyzická úroveň se projevuje přímými tělesnými projevy, do kterých řadíme například ztrátu energie, tělesné vyčerpání, problémy s krevním oběhem a zažíváním, chronickou únavu, náchylnost k nemocem a velmi časté bolesti hlavy.
- Do úrovně kognitivní řadíme symptomy popisující snížené či omezené schopnosti myšlení, jako například špatná soustředěnost a paměť, zmatek, nepřesnost či neschopnost splnit komplexní úlohy a ztráta přizpůsobivosti.
- Emoční úroveň se projevuje narušeným negativním citovým stavem. Patří sem například emoční vyčerpání a pocity přetížení, pocit bezmoci, zoufalosti, snížená sebeúcta, strach jít do práce a apatie vůči ostatním, apod.
- Poslední úroveň zachycuje oblast chování, kam zahrnujeme snížení nadšení a výkonnosti, apatii až cynismus. Spadají sem také konflikty s druhými lidmi a agrese vůči nim, která může vést až k vyhýbání se kontaktu s nimi, izolaci. Dále se objevuje zvýšená konzumace alkoholu a často přílišné kouření.

Stock (2010) nám nabízí tři základní symptomy syndromu vyhoření. První z nich je *vyčerpání*, kdy se jedinec cítí emočně i fyzicky vysílený. Vyčerpání v oblasti emocí znamená, že postižený pociťuje sklíčenost, beznaděj, ztrátu sebeovládání, dále pak pocity strachu, prázdnoty a apatie. Fyzické vyčerpání pak zahrnuje nedostatek energie, svalové napětí a bolesti, náchylnost k nemocem a nehodám. Druhým z hlavních projevů je *odcizení*, kdy jedinec má negativní postoj a vztah k práci, ostatním lidem i sobě samému. Posledním ze symptomů je *pokles výkonnosti*, což znamená, že člověk ztrácí důvěru ve vlastní schopnosti a považuje se za neschopného. Přestože jde především o subjektivní hodnocení, v realitě také dochází k jistému snížení efektivity práce. Jedinec potřebuje mnohem více času a energie při řešení úkolu než dříve.

### 2.3 Příčiny syndromu vyhoření

Hledáme-li příčiny, které vedou k syndromu vyhoření, najdeme, stejně jako u definice tohoto pojmu, rozdílné přístupy. Některé vidí příčinu v osobnosti, další ve způsobech organizace práce. Pro hledání přesných příčin je důležité nahlížet na oba přístupy (Poschkamp, 2013).

Urbanovská (2012) uvádí, že jedna z hlavních příčin je chronický stres, ale rovněž ztráta smyslu, která je důsledkem nenaplněného očekávání. Syndrom vyhoření je výsledkem nerovnováhy mezi požadavky, které jsou na jedince kladeny a vlastními zdroji, jenž jsou předpokladem pro jejich zvládnutí. Pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření můžeme tedy vyjádřit poměrem mezi rizikovými a projektivními faktory. Tyto faktory jsou určeny osobností jedince, ale i podmínkami vnějšího prostředí. Rizikové faktory můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. K *vnitřním rizikovým faktorům* jsou řazeny například náchylnost či dispozice k narušení našeho duševního zdraví, zvýšená citlivost, tedy schopnost intenzivně reagovat na podněty. K těmto faktorům dále patří velmi vysoká schopnost vcítit se do pocitů, situace a problémů druhých lidí, nízká úroveň asertivity, rysy chování osobností typu A a úzkostné vlastnosti. V neposlední řadě pak neschopnost relaxace, pasivní postoj k životu, převážně negativní myšlení a prožívání, nízké sebehodnocení. *Vnější rizikové faktory* představují především chronický stres a všechny jeho příčiny, ale i nárůst pracovních nároků a s tím spojené zátěže, špatné a nepřítušné funkční pracovní vztahy v kolektivu, nedostatek osobního rozvoje, uznání, samostatnosti a pravomocí. K *projektivním* neboli podpurným *faktorům* patří psychická pohoda a

nezdolnost, chování osobnosti typu B a osobní dovednosti a schopnosti, které řadíme do podpůrných faktorů vnitřních. Vnější poté zahrnují především sociální podporu a pracovní nezávislost a samostatnost.

Stock (2010) zdůrazňuje, že spouštěčem syndromu vyhoření může být i situace, kdy jsou individuální hodnoty a přesvědčení jedince v rozporu s hodnotami zaměstnavatele.

V neposlední řadě větší riziko vzniku syndromu vyhoření je v samotném životě soudobé společnosti, která na nás klade vysoké nároky v oblasti výkonu člověka, nemluvě o ustavičně se zrychlujícím životním tempu (Švingalová, 2006).

## 2.4 Syndrom vyhoření a učitelé

Poschkamp (2013) uvádí, že velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje rozvoj syndromu vyhoření, je osobnost, jenž zahrnuje důležité normy, postoje a hodnoty. Ty mají vliv na naše chování a prožívání v profesním životě.

Profese se stává posláním, kdy jedinec věří, že svým pracovním působením až nasazením dělá něco dobrého, užitečného. Jeho cíle jsou však někdy příliš vysoké a dochází k opakovanému zklamání, které vede k pocitu selhání, bezcennosti a ztráty kontroly. Typ chování tedy může proces vyhoření urychlit (Poschkamp, 2013).

Schaarschmidt a Fischer (in Poschkamp, 2013) popsali čtyři typy chování, ve kterých se zaměřili na zdraví podporující a zdraví škodící chování. *Typ chování Z - zdravý učitelský typ* má dobře vyvážené pozitivní požadavky a uvolněné chování. *Typ Š – šetřící se typ* je typ učitele, který přistupuje k pracovním požadavkům opatrně, zdrženlivě. *Workoholik je typ O*, který je rizikový, jelikož se jedinec „obětuje“ pro svoje povolání. Posledním typem je škodlivý rizikový *typ V* představující *vyhořelého člověka*, který obsahuje pracovní vzorce chování, jež přispívají k rozvoji syndromu vyhoření.

Syndrom vyhoření je především důsledek chronického emočního zatížení, které je spjaté s dlouhodobým pracovním nasazením, a to především nasazením pro druhé. Z tohoto důvodu se vyhoření častěji objevuje u osob, jež ve svém povolání pracují, jednájí a komunikují s jinými lidmi. Můžeme tedy říci, že častěji se vyskytuje u tzv. pomáhajících povolání (Nývlová, 2008). „*Pomáhající profese jsou definovány jako taková povolání, při kterých mají lidé častý a úzký kontakt s jinými lidmi*“ (Poschkamp, 2013, s. 11).

Někteří odborníci uvádí přehledy profesních skupin, u kterých lze předpokládat vznik a rozvoj syndromu vyhoření. Na prvních příčkách přehledu podle Kebzy a Šolcové jsou lékaři a osoby pracující ve zdravotnictví, dále jsou následováni sociálními pracovníky a učiteli na všech stupních škol. Následují povolání jako jsou pracovníci pošt, dispečeri, policisté, právníci, politici, manažeři a poradci, apod. Autoři dále uvádí, že vyhořením mohou trpět i nezaměstnaní, avšak jedná se vždy o osoby, které jsou v jakémkoli kontaktu s ostatními lidmi a jsou závislé na jejich hodnocení. Řadíme mezi ně například umělce, sportovce a osoby samostatně výdělečně činné, tedy dealery, reklamní agenty, apod. (Kebza, Šolcová, 2003). Jak jsme již řekli, syndromem vyhoření můžeme trpět, i když jsme nezaměstnaní nebo i když pracujeme na zkrácený úvazek. Rozhodujícím faktorem je různá kombinace zátěžových faktorů, které se nahromadí v průběhu určitého období. Velmi velké nebezpečí poté hrozí, jestliže působí najednou stresory v oblasti pracovní i soukromé (Stock, 2010).

Objevují se teorie, které tvrdí, že hlavní příčinou vyhoření jsou sociální a organizační pracovní podmínky. Další faktory se objevují v oblasti sociální, a to především nízké společenské uznání, případná nižší mzda, která je v kontrastu s velmi vysokým očekáváním učitelova výkonu. V neposlední řadě je to dále nedostatek zdrojů a nedostatečné vybavení, kdy učitel musí zásadně upravit organizaci a cíle tak, aby i nadále dodržel požadavky na výchovu a vzdělávání, vyučovací proces. Změny pak ve většině případů jsou v nesouladu s pedagogickým sebepojetím, což může vést k rozvoji procesu vyhoření (Poschkamp, 2013).

Učitelské povolání je navíc, dnes více než dříve, ztěžováno různými poruchami žáků jako například specifickými vývojovými poruchami učení, poruchami pozornosti, hyperaktivitou, apod. Dále také nadměrným počtem žáků ve třídě v důsledku finančních úspor, nedostatkem učitelů, atd. Všechny výše uvedené aspekty, a mnoho dalších, doléhají na učitele. Pokud k tomu mají i vhodné osobnostní dispozice, může se u nich vyskytnout syndrom vyhoření (Kallwass, 2007).

Švingalová (2006) uvádí, že podle diagnostických statistik se podíl pedagogů postižených vysokým stupněm vyhoření pohybuje mezi 15 – 20 %.

Jak uvádí Poschkamp (2013), u určitých profesních skupin, povolání existuje velký nepoměr mezi muži a ženami. Například u profese hasič nebo policista převažují muži, v oblasti sociální a učitelské se objevují více ženy.

Již průkopník pojmu syndromu vyhoření Freudenbergger uvedl, že podle něj hrozí větší nebezpečí vyhoření ženám než mužům. Vysvětlení můžeme nalézt v argumentu, že

ženy se mnohem častěji a silněji emocionálně angažují, což může vést k většímu rozdání se v prospěch druhých, a tím i většímu citovému vyčerpání (Poschkamp, 2013).

## 2.5 Prevence

Existují různé druhy opatření, jež mohou riziku vzniku vyhoření předejít či jeho zotavení usnadnit. Nejde však říci, které opatření je to nejoptimálnější, jelikož vždy záleží na individualitě daného jedince. Jak již jsme se výše zmínili, syndrom vyhoření je dlouhodobý proces, jenž se ze začátku velmi špatně diagnostikuje. Proto základní podmínkou je, aby si postižený připustil, že s ním není něco v pořádku. Čím dříve se vyhoření začne řešit, tím lépe.

V průběhu let bylo pro prevenci vzniku vyhoření zpracováno několik zásad duševní hygieny. Mezi tyto zásady patří například snížení vysokých nároků, naučit se říkat „ne“, stanovení si hlavních priorit. Důležité je také mezi činnosti zařadit přestávky a různé druhy relaxace a odpočinku, doplnit energii. Musíme dbát o své zdraví pomocí zmírnění našeho pracovního nasazení, dostatkem spánku a pohybu, a také zdravého stravování se.

Důležitou složkou prevence je náš volný čas, který je pro nás nezbytně důležitý a kdy může dojít k odpočinku, odreagování se nebo třeba dalšímu vzdělávání. Měli bychom se naučit si najít každý den chvíli volného času jen pro nás samotné.

Velmi zásadní je také sociální opora, kterou může představovat například rodina, přátelé nebo i pracovní tým. Pro jedince je nezbytně důležité, aby měl možnost a vědomí pomoci od druhých lidí, mohl se svěřit. To člověku přináší velkou úlevu, a také možnost nového, odlišného nahlédnutí na situaci či problém (Hrstka, Vosečková, 2008). Vedle pozitivního účinku existuje i negativní dopad sociální podpory, a to v případech, kdy je nevhodná či neúspěšná. Do této nevhodné opory patří například zlehčování problému, přehnaná citová angažovanost či nadávky (Poschkamp, 2013).

Prevenčí se zabývá mnoho odborníků. My uvádíme základní typy proti stresu a syndromu vyhoření, jenž zpracovali Henning a Keller (1996), kteří nám nabízejí souhrn protistresových tipů pro učitele:

- Snížení příliš vysokých ideálů – pokud má jedinec příliš vysoké cíle a nároky, kterých nelze dosáhnout, může tak dojít k názoru, pocitu, že nic nezvládá,

ničeho nedosáhne. Z toho vyplývá větší míra náchylnosti ke stresu. Měli bychom si uvědomit, že člověk není dokonalý a může udělat chybu.

- Nepropadnout syndromu pomocníka znamená, že jedinec by se neměl nadměrně ztotožňovat s potřebami ostatních lidí, za vše být zodpovědný.
- Naučit se říkat „ne“ je velmi důležitým prvkem, abychom se nedostali do časového presu a tedy i do stresu. Pokud sami cítíme, že je toho na nás už moc, řekněme to a nenechejme se přetěžovat.
- Stanovit si své priority znamená uvědomit si, čeho chceme dosáhnout nebo kde chceme být. Nemusíme být za každou cenu všude a vždy. Soustředme se na pro nás podstatné činnosti.
- Dobré naplánování času s důrazem na rozdělení práce rovnoměrně a především racionálně. Měli bychom se snažit vyhnout odkládání práce a úkolů, to následně vede k časové tísní.
- Čas na odpočinek, přestávku je velmi důležitý k regeneraci a doplnění energie.
- Vyjádření svých pocitů je důležitým aspektem, jehož nedodržování vede k nahromadění emocí a následnému negativnímu „výbuchu.“
- Vyhledání emocionální a věcné podpory u přátel či kolegů. Pro člověka je významné mít osobu, které se může svěřit, ale také požádat o radu a návrhy řešení.
- Vyvarování se negativního myšlení je stěžejní pro vnímání a tedy i reakci na stres.
- Předejití výukových problémů lze pomocí dobré přípravy a dodržování pravidel.
- Zachování rozvahy je jednou z hlavních zásad. V situaci, která je problémová, kritická, se nenechejme vyprovokovat k afektivnímu, emocionálnímu jednání, ale dívejme se na ni racionálně či s humorem.
- Následná konstruktivní analýza by po kritické situaci měla následovat vždy. Jedná se o rozbor našeho chování a navržení jiných možností. Vhodné může být požádat o názor kolegy.
- Při pracovním nasazení nesmíme zapomínat i na doplnění energie, která je potřebná k dalšímu řešení problémů a obnovení vlastních sil. Může se jednat o různé činnosti, aktivity, ale i vztahy, při kterých se cítíme dobře.



- Rozšíření vzdělání a znalostí také vede k lepšímu zvládnání a předcházení stresu i syndromu vyhoření.
- Při kritických situacích, kdy máme pocit, že nejednáme dobře, můžeme využít nabídku pomoci či jiného úhlu pohledu, jenž nám navrhne přítel, kolega, a který nám umožní uvědomit si a změnit naše chování v konfliktech.
- Jedním z nejzákladnějších pravidel je zdravý životní styl. Dostatek spánku, zdravé stravy a pohybu přispívá k zmírnění našeho napětí a uvolnění, relaxaci.

### 3 UČITELSTVÍ

V průběhu let se proměňují obsahy, ale i metody výuky učebních předmětů, s čímž souvisí obtížnost obecnějšího vymezení učitelství. Existují různé způsoby osvojování učiva v různých zemích a na různých typech škol či univerzitách. Učitelství řadíme mezi tradiční intelektualizované profese, jehož smyslem je předávání kulturního dědictví z generace na generaci, uvádění mladých lidí do světa dospělých. Podmínky a nároky práce učitele se mění s proměnou života společnosti (Kot'a in Vališová, Kasíková, 2011).

Profese učitele se řadí mezi jednu z nejstarších profesí v dějinách lidstva. Již za doby starověkého Egypta, později Řecka a Říma jsou doklady o učitelské profesi, která souvisela se vznikem prvních škol, a také s vynálezem písma (Průcha, 2002)

Za učitele můžeme označit jedince, jenž soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném a vzdělávacím procesu, je jak jeho iniciátorem, tak i organizátorem. Organizuje nejen činnost žáků, ale i svoji pedagogickou činnost. Dále se podílí na výchově žáků a rozvoji jejich osobnosti (Kantorová, a kol., 2008). Další vymezení termínu učitel nám nabízí pedagogický slovník, jenž říká, že učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Je to profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky výše zmíněného procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Průcha (2002) uvádí definici převzatou od mezinárodního týmu expertů OECD, která charakterizuje učitele jako osobu, jejíž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, upřesněných ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty, jež jsou zapsáni do vzdělávacích institucí. Tato definice je založena na třech konceptech, a to aktivitě, profesionalitě a vzdělávacím programu. Aktivita znamená, že mezi učitele jsou zařazeni pouze ti, kteří vykonávají přímo vyučovací činnost,

profesionalita vylučuje osoby pracující ve vzdělávacích zařízeních, ale nevyučují. Poslední koncept je vzdělávací program, jenž říká, že zahrnutí jsou jen ti, kteří vyučují žáky, ne osoby vykonávající služby týkající se vzdělávání. Mezi tyto osoby zařazujeme například školní inspektory, knihovníky, školní psychology, apod.

V této kapitole se zmíníme i o rolích učitele, které jsou nezbytnou součástí učitele a které učitel každodenně zastává. Vašutová (2004) vychází ze zahraničního modelu, který prosazoval preference činnosti učitelů a uvádí základní role, jež učitel vykonává ve svém povolání:

- *role poradce a podporovatele*, učitel provádí žáky učivem, radí žákům při řešení problémů, podporuje učení žáků pomocí vytváření vhodných podmínek, dohlíží na chování žáků ve škole a konzultuje s nimi výchovné či vzdělávací situace,
- *role diagnostika a klinika* je chápána tak, že učitel stanovuje vzdělávací potřeby žáků, komunikuje se žáky a jejich rodiči, diagnostikuje sociální vztahy ve třídě, zjišťuje a snaží se eliminovat sociálně patologické jevy u žáků,
- *role poskytovatele poznatků a zkušeností*, kdy učitel upravuje poznatky tak, aby je mohl efektivně předat žákům a zprostředkovat jim určité zkušenosti,
- *role projektanta a tvůrce* znamená, že učitel je tvůrce učebních materiálů a pomůcek, osobitých strategií, výukových projektů a kurikulárních projektů a dokumentů,
- *role reflektivního hodnotitele*, kdy učitel hodnotí žáky, jejich výsledky učení, dále pak kurikulum, výuku, ale například i sám sebe,
- *role třídního a školního manažera* znamená, že učitel vede třídu, organizuje vyučování, ovlivňuje vztahy ve třídě a její klima nebo spravuje například vybavení třídy,
- *role socializačního a kultivačního modelu*, což znamená, že učitel znázorňuje určitý model hodnot, postojů, poskytuje vzorec chování.

### 3.1 Kvalifikace učitele

Nejdříve se podíváme na to, jak na učitele a pedagogické pracovníky nahlíží stát, jelikož kategorie učitelů a dalších pedagogických pracovníků jsou stanoveny zákonnými normami (Vašutová, 2004). Zákonem č. 197/2014 Sb. ze dne 27. srpna 2014, dochází ke

změně Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, s účinností od 1. ledna 2015 (dále jen Zákon č. 563/2004 Sb.). Paragraf 2 tohoto zákona se zabývá vymezením pedagogického pracovníka ve změně: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu 1) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb*“ (Zákon č. 563/2004 Sb.). Paragraf 2 odst. 2 dále uvádí, že přímou pedagogickou činnost vykonává: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Kvalifikace je definovaná jako *způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 110 - 111). Kvalifikace je tvořena na základě formálního vzdělání, a také praktických zkušeností při vykonávání profese (Průcha, 2002).

Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků vymezuje Zákon č. 563/2004 Sb., a to § 7 určující vzdělání učitelů prvního stupně základních škol a § 8 o vzdělání učitelů druhého stupně základních škol.

U pedagogické profese se objevuje také pojem pedagogická způsobilost, která se v určité míře překrývá s kvalifikací. Kvalifikace učitele je dána minimální požadovanou úrovní vzdělání, avšak pedagogická způsobilost má daleko větší obsah a závažnost. Učitel, který dosáhl daného vzdělání nemusí mít i způsobilost k vykonávání učitelského povolání, což vyplývá z legislativy České republiky (Průcha, 2002). § 3 odst. 1 výše citovaného zákona říká, že pedagogickým pracovníkem může být ten, který splňuje následující předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,

- c) je bezúhonný,*
- d) je zdravotně způsobilý a*
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.*

## **3.2 Profesionální dráha učitele**

Alan (in Průcha, 1997) uvádí, že vývoj profesní dráhy učitele chápeme jako proces, který je vázán na životní cyklus a jeho průběh můžeme dělit do tří fází, a to student učitelství, začínající učitel a učitel expert neboli zkušený učitel.

### **• Volba učitelství – student učitelství**

Důvody uchazečů o studium učitelství mohou být velmi různorodé. Jedním z důvodů může být ovlivnění některým učitelem, s nímž se jedinec setkal v průběhu vlastní školní docházky, kterého jedinec pokládá za svůj osobní vzor (Kot'a in Vališová, Kasíková, 2011). Dalším výrazným faktorem může být rodinná tradice. Tedy studentem učitelství je jedinec, jehož matka či otec jsou učiteli, což dokazuje i Havlík ze svých výzkumů a dat.

Z empirického šetření Havlíka nazvaného „Jaký bude učitel,“ které zkoumalo motivy vedoucí uchazeče k volbě učitelského studia, bylo zjištěno, že je nepřesný závěr, že má vysoké procento studentů zájem o studium na pedagogických fakultách, protože přihlášku na pedagogickou fakultu často studenti chápou jako tzv. sázku na jistotu. Tedy pro případ, že by nebyli přijati na jinou fakultu, kterou upřednostňují (Průcha, 1997).

### **• Začínající učitel**

Student se po ukončení studia stává absolventem, vzápětí zaměstnancem, pracovníkem nebo účastníkem trhu práce. Stává se začátečníkem ve své profesi. Fáze začátečníků mívá podle oboru různá označení, u absolventů pedagogických fakult se užívá označení začínající učitel (Podlahová, 2004).

Začínající učitel je takový učitel, který je na začátku své profesní dráhy. Má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, ale chybí mu však pedagogická zkušenost (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Časové hranice nelze jednoznačně vymezit, protože závisí na typu školy, aprobaci a individuálních zkušenostech. Pro začátečnictví se udává poměrně dlouhé rozmezí, obvykle období prvních pěti let praxe (Podlahová, 2004). Naproti tomu Průcha zase říká, že řada

výzkumníků vymezuje učitele začátečníka vykonávajícího povolání v období jednoho roku až tří let (Průcha, 1997). Podlahová (2004) dále uvádí, že podle anglosaské literatury trvá toto období tři až pět let a podle naší místní literatury pět až deset let. Existují i záznamy, které tvrdí, že expertem se učitel stává až po dvaadvaceti letech praxe.

Odlišností učitelů začátečníků od začátečníků jiných profesí je, že učitel od začátku, kdy nastoupí do školy, musí umět a zvládat všechny stránky učitelské profese. Již od počátku musí přebrat všechny povinnosti a úkoly, nést plnou odpovědnost za vykonanou práci. Učitel ve vyučování nemá nikoho, kdo by mu radil, pomáhal, ani nemůže ze začátku dělat pouze jednodušší úkoly, jako jsou například opravy domácích úkolů. (Podlahová, 2004).

Ve většině případů začínajících učitelů dochází k tzv. šoku z reality. Příčiny jsou velmi rozmanité. Jedny z příčin jsou dávány do souvislosti s osobností učitelů, kteří teprve při nástupu, tedy výkonu učitelství zjišťují, že nemají dostatečnou psychickou výbavu pro tuto práci. Projevuje se to tzv. „ztracením nervů“ při neukázněnosti žáků nebo že nezvládají mluvit ve třídě celý den. Další příčiny mohou být takové, kdy jedinec zjistí, že nemá ze studia dostatečné vědomosti a dovednosti nutné pro běžné činnosti učitele. V neposlední řadě jsou to příčiny spjaté se situací ve škole, kdy se jedná například o nevybavenost učebními pomůckami, nedostatečnou či vůbec žádnou pomoc ze strany vedení školy (Průcha, 1997).

- **Zkušený učitel**

Jak již bylo výše zmíněno, není přesně stanovené, kdy se učitel stává zkušeným, mohli bychom však říci, že expertem je asi po pěti a více letech výkonu profese. V této etapě učitel ovlivňuje charakter vzdělávacího procesu více než dříve, jelikož působí nejen na žáky, ale také jako vzor pro začínající učitele (Průcha, 2002).

Období zkušeného učitele může být důvodem k postupu učitele, například k zařazení do vyššího platového stupně. V této etapě dochází také k dalšímu vzdělávání učitelů, například formou rozšíření aprobace dalším studiem na vysoké škole nebo v centru celoživotního vzdělání, různé kurzy, apod. (Průcha, 1997).

Některé zdroje uvádí, že pro závěrečnou fázi profesní dráhy učitele je charakteristický syndrom vyhoření (Průcha, 2002).

### 3.3 Osobnost učitele

Osobnost učitele je důležitým motivujícím činitelem a hybným faktorem ve výchovně vzdělávacím procesu.

Věda zabývající se osobností učitele se nazývá pedeutologie, která při zkoumání osobnosti učitele používá dva přístupy, a to normativní a analytický. Normativní přístup je takový, jenž se snaží určit, jaký má být úspěšný učitel. Oproti tomu analytický přístup má za cíl zjistit, které reálné vlastnosti konkrétní učitelé mají a jací doopravdy jsou. Mikšík (in Dytrtová, Krhutová, 2009) uvádí, že pokud sledujeme osobnost učitele v jeho akčním prostředí, tedy v prostředí školy a výchovně vzdělávacím procesu, můžeme vidět významné komponenty jako například psychickou odolnost, schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatii, komunikativnost, adaptabilitu a adjustabilitu neboli schopnost různých přístupů při řešení situací a psychickou přizpůsobivost.

#### **Požadavky na osobní vlastnosti učitele**

Kantorová a kol. (2008, s. 175) rozděluje osobní vlastnosti učitelů do pěti skupin, a to *vlastnosti charakteru a vůle*, do kterých řadí například čestnost, upřímnost, spravedlivost, zásadovost, cílevědomost, apod., *pracovní vlastnosti* zahrnující například svědomitost, důslednost a kladný vztah k práci učitele a především k dětem. Další z vlastností jsou vlastnosti *citově temperamentní* jako například trpělivost, sebeovládání, optimismus a *vlastnosti intelektuální* například logičnost, tvořivé a kritické myšlení. Poslední jsou *společensko-charakterové vlastnosti*, do kterých řadí například ohleduplnost, porozumění, laskavost, vlídnost atd.

Učitel by se měl vyvarovat či eliminovat vlastnosti, jako jsou například vztahovačnost nebo sentimentalita, které by mohly narušit jeho objektivitu při rozhodování (Kantorová a kol, 2008).

#### **Učitelovo pedagogické myšlení**

Tato terminologie má v naší i zahraniční literatuře mnoho variant, například učitelova víra, vědomí či subjektivní teorie. Jde o souhrnné označení zahrnující jak odborné znalosti učitele, tak i jeho zkušenosti, hodnotovou orientaci a postoje. Průcha charakterizuje učitelovo pedagogické myšlení jako komplex profesních idejí, postojů,

očekávání, které jsou podkladem pro jednání, vnímání a realizaci vzdělávacích procesů. Částečně je společné pro všechny učitele a zčásti je individuálně proměnlivé.

Učitelovo pedagogické myšlení se rozvíjí spolu s průběhem jednotlivých fází profesní dráhy učitele (Průcha, 1997).

### **Pedagogické ctnosti učitele**

Pedagogickými ctnostmi jsou myšleny morální kvality učitele, které sjednocují jeho pedagogické úsilí s jedním z hlavních cílů, a to být spolehlivou oporou žáků v jejich osobnostním rozvoji. Ctnosti se realizují pedagogickou láskou, moudrostí, odvahou a důvěryhodností (Helus, 2009).

*Pedagogická láska* znamená, že učitel projevuje kladné city k dítěti, kterými mu napomáhá pěstovat jeho vlastní pocity o smyslu vzdělávání, a také jej ujišťuje v učitelově podpoře a porozumění.

*Pedagogickou moudrostí* chápeme učitelovo úsilí o porozumění žákům a pochopení daných a neopakovatelných okolností či situací. Toto porozumění je opřeno o vědecké poznání, zkušenosti a kvalifikovanou úvahu učitele.

Škola se řídí podle různých předpisů, které někdy mohou ztrácet ohled na žáky, například necitlivými předpisy, ignorováním zvláštností, organizačními zásahy či nemožností využití různých možností řešení vznikajících problémů.

*Pedagogická odvaha* je rozhodnutí učitele obhajovat právo dětí na jejich osobnostní rozvoj a vyžadovat pro ně přiměřené a vhodné podmínky. Tím vyzvedává hlavní cíl, a to osobnostní rozvoj při vzdělávání žáků.

*Pedagogická důvěryhodnost* je jednání učitele, které zabraňuje pocitům zklamání, beznaděje, úzkosti a selhání u dítěte (Helus, 2009, s. 269 – 271).

*„To, že učitel sám je rozvinutou osobností, to, že své osobnostní kvality svými postoji, svým jednáním a vůbec tím, kým je, ztělesňuje, je dítěti nejúčinnějším podnětem, aby se jako osobnost rozvíjelo.“ (Helus, 2009, s. 265).*

### 3.4 Kompetence učitele

Průcha (1997) uvádí, že existuje málo spolehlivých poznatků o charakteristikách fáze zkušeného učitele, existuje však nespočet požadavků, jaký by měl učitel být, tedy profesní kompetence učitele.

Pedagogický slovník definuje kompetence učitele jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103). Helus uvádí, že učitelovy kompetence chápeme jako teoretickou i praktickou vybavenost zvládat všechny problémy a úkoly, které vyplývají z jeho povolání (Helus, 2009).

Učitelova výbava kompetencí by měla být rozvíjena v pěti oblastech. Oblast *zabezpečování efektivní výuky* zahrnuje úspěšné propojení učitelova vyučování a žákova učení. *Rozvoj školy jakožto místa zabezpečení výuky* je oblast, kde se učitelé objevují ve vztahu vzájemné kooperace a kde žáci nalézají modelové situace, které se vyskytují v životě společnosti. Další oblast zahrnuje *vztahy s rodinami žáků*, dále s nadřizenými, školskými institucemi či orgány školní inspekce. Oblast *širšího společensko-politického kontextu* znamená, že tento kontext činnost školy a učitele podporuje nebo jej ztěžuje, dále pak buď chápe či nechápe nároky na tvorbu podmínek efektivního vzdělávání. Mění se v souvislosti s dobou, proměnou společnosti, politickou situací. Poslední oblastí je *vztah učitele k sobě samému*. Tuto oblast lze chápat tak, že když učitel provádí reflexi sám sebe a svého jednání, které je významným faktorem výchovně vzdělávacího procesu, usiluje o rozvoj své osobnosti a sebeutváření. Učitelova osobnost také ovlivňuje utváření osobnosti žáků a vztah k edukaci (Helus, 2009).

Obecně můžeme kompetence rozlišit na osobnostní a profesní. Osobnostní kompetence zahrnují například tvořivost, zodpovědnost, schopnost řešit problémy, být vnímavý, schopnost empatie, spolupráce, dále pak morální kvality učitele, kritické myšlení, apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Spilková (in Průcha, 1997) mezi profesní kompetence zahrnuje: *kompetence odborně předmětové* neboli znalost vědeckých základů daných předmětů, *kompetence komunikativní*, které se vztahují ke komunikaci k žákům, ale také s kolegy, rodiči, nadřizenými. *Kompetence psychodidaktické* zahrnují vytváření příznivých podmínek pro učení a řízení procesu žákova učení. Řadíme mezi ně například motivaci k poznávání, aktivizaci myšlení, vytváření optimálního klima ve třídě, ať již po stránce sociální, emocionální nebo pracovní, dále pak respektování individuálních



a věkových zvláštností žáků. Další kompetencí je *kompetence organizační a řídicí*, kterou lze chápat jako dobré plánování a projektování činností, navození a udržení určitého řádu a systému. V neposlední řadě jsou to *kompetence poradenské a konzultativní*, jež se vztahují především k rodičům žáků a *kompetence reflexe vlastní činnosti* znamenající schopnost provést analýzu vlastní činnosti, vyvodit závěry a přizpůsobit nebo změnit své přístupy, metody a chování.

Základem pro profesní kompetence učitele jsou také jeho profesní znalosti, které Janík roztřídil na znalosti obecné didaktiky, znalosti kurikula, znalost sebe sama a znalost kontextu, což znamená znát jak základy historického, kulturního a filozofického vzdělání, tak i podmínky vzdělávání v daném státě (Dytrtová, Krhutová, 2009).

### 3.5 Typologie osobnosti u učitele

Typ je v pedagogickém myšlení chápán jako představitel určitého druhu, tedy struktura s převládajícími dispozicemi (Fišer, 1965). Každý jedinec má svoji individualitu, jež je dána ontogenetickým a fylogenetickým vývojem. Vyskytují se ale i vlastnosti, které jsou do určité míry společné různým lidem. Tyto vlastnosti pak vytváří psychologické typy osobnosti, které rozpracoval již Hippokrates ve 4. století před naším letopočtem (Szachtová a kol., 2000).

V rámci komplexního pohledu krátce zmiňujeme obecné typologie osobnosti, jež jsou dávány do souvislosti s temperamentem. Již zmíněný Hippokrates vycházel z poměru tělesných tekutin, a to krve, žluté a černé žluče a hlenu. Jeho teorie je již překonaná, avšak jeho soustava čtyř typů se používá dodnes (Cakirpaloglu, 2012). Obecnou typologií je například klasická typologie, která rozlišuje základní čtyři typy temperamentu, a to sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik (Szachtová a kol., 2000). Kretschmerova teorie dává do souvislosti typ osobnosti s tělesnou stavbou. Hlavní tělesné typy jsou podle něj astenik, atletik a pyknic. Do obecných typologií řadíme také typologii I. P. Pavlova, jež vychází z vlastností nervových činností, především vzruchu a útlumu, které dává do souvislosti se silou, vyrovnaností a pohyblivostí (Cakirpaloglu, 2012).

Žádného jedince však nemůžeme zařadit jednoznačně do jedné z typologií, přiřazení k jednotlivému typu je dle převládajících vlastností. To znamená, že jedinec má i vlastnosti charakteristické pro další typy osobnosti, ale převládají především vlastnosti jednoho typu (Szachtová a kol., 2000). Nelze však převádět obecné typologie osobnosti na

typologii povolání, protože obecné typologie neberou v úvahu sociální faktory (Fišer, 1965).

Typologie učitelů jsou sestavovány dle různých hledisek. Znalost typologie učitele může umožnit náhled na učitele, na jeho možnosti a schopnosti, s určitým respektem. Dále nám umožňuje nezařazovat výkon všech učitelů podle jednoho modelu, předlohy (Szachtová a kol., 2000).

- Döringova typologie

W. O. Döring rozlišuje šest typů učitele a sice typ náboženský, sociální, estetický, dále pak typ teoretický, ekonomický a politický. *Náboženský typ* nemá smysl pro humor, je spíše vážný. Učitelé tohoto typu jsou spolehliví, dětmi jsou ctěni, ale ne milováni. Učitelé se snaží vše vidět v souvislosti se smyslem života. *Estetický typ* charakterizuje fantazie, cit a schopnost empatie. Má potřebu vytvářet a uzpůsobovat lidskou bytost. *Sociální typ* zaměřuje svoji sympatii na třídní kolektiv, ne pouze na jednotlivce či skupiny. Jejich významnou charakteristikou je trpělivost, děti je mívají rády, ale nemají k nim dostatek respektu. Výklad postrádá určitou míru fantazie a zaujetí. *Znakem teoretického typu* je zájem o teoretické poznání a vyučovací předmět než o žáka. Jeho smyslem práce je zprostředkování vědění, ne rozvoj žákovy osobnosti. *Ekonomický typ* učitelů se vyznačuje tím, že chce dovést děti k nejvyššímu výkonu. Jejich cílem je připravit žáky pro praktický život, proto vedou žáky k samostatné práci či práci manuální, ruční. *Typ politický* se snaží prosazovat především vlastní osobnost na úkor pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem. Osobnost žáka má snahu formovat dle vlastních představ. Při hodnocení jsou příliš přísní, často nespravedlivě hubují či vytýkají, využívají různých zákazů. Z hlediska individuálně psychologického jde o typ mocenský (Fišer, 1965, Szachtová a kol., 2000).

- Lukova typologie

Luka rozlišuje osobnost učitele podle reakce na podněty, které na něj působí a podle zpracování vnějších podnětů. *Podle reakce na podněty* dále rozlišuje dva typy, a sice: a) naivně reproduktivní, který žáky vede k mechanickému osvojování, reaguje na vzniklé situace spontánně, instinktivně a je oblíben u mladších žáků, b) naivně produktivní typ naopak na pedagogické situace reaguje v souladu s logickým úsudkem, vede žáky k samostatnosti při řešení problémů a k tvořivé práci. Tento typ bývá více oblíbený u starších žáků. *Podle zpracování vnějších podnětů* učitelovy psychiky rozlišuje Luka opět dva typy: a) reflexivně reproduktivní, jenž má problémy v rozhodování a obtíže při řešení

neobvyklých situací, u žáků je neoblíbený a nemá autoritu, b) typ reflektivně produktivní bývá neoblíbený, protože nemá pochopení pro problémy žáků a obtížné situace řeší takovými způsoby, jež nevyústí k pozitivnímu výsledku (Szachtová a kol., 2000).

- Caselmannova typologie

Caselmann se otázkou stanovení typů učitele zabýval teoreticky hlouběji, ale také přesvědčivěji z psychologického hlediska. Určení typu učitelovy osobnosti je dáno mírou zaujetí na daný předmět nebo na osobnost žáka, čímž stanovil dva základní typy, a to typ logotropa a paidotropa. *Logotrop* se zaměřuje na obsah a problematiku vyučovacího předmětu, naproti tomu *paidotrop* svoji pozornost upírá na samotného žáka.

Z hlediska didaktických postupů Caselmann rozlišuje tři typy: umělecký, praktický a vědecko-systematický. *Umělecký typ* rozvíjí u žáků názorné myšlení, učitelův věcný a názorný výklad upoutává žáky natolik, že ovlivňuje jejich motivaci k předmětu. *Praktický typ* je takový učitel, který dokáže dobře zorganizovat práci, vyučovací hodinu a skupinové vyučování, pro výklad složitějšího učiva má různé názorné pomůcky, pravidla či gesta. *Vědecko-systematický typ* učitele dokáže správně objasnit a vysvětlit učivo, dokáže logicky vyvozovat návaznost učiva, jeho výklad snadno chápou i slabší žáci. Tento typ vede žáky k jasnému vyjadřování a psaní (Fišer, 1965, Szachtová a kol., 2000).

- Typologie dle vyučovacího stylu

Dle Fenstermachera (in Dytrtová, Krhutová, 2009) lze vyučovací styl učitele posuzovat podle různých hledisek, například podle používaných metod, podle toho, jak vnímá žáka a jaké jsou mezi ním a žáky vztahy, jak zná vzdělávací obsah nebo jak zná a chápe edukační cíle. Dle těchto hledisek lze rozdělit vyučovací styl učitele do tří typů, a sice: učitel manažer, facilitátor a pragmatik. Charakteristikami *manažerského stylu* jsou efektivita, systematickosti organizace, zpětná vazba, a také povzbuzování žáků k učení. *Facilitační styl* je především zaměřen na žáka, na jeho potřeby a zájmy. Zdůrazňuje také procesy učení a individualizaci výuky. *Pragmatický styl* se zaměřuje na cíle, dosažené znalosti, které jsou ve spojení s jejich použitím. Důraz je kladen na výsledky jak vzdělávání, tak procesy učení.

Všechny výše zmíněné styly jsou pozitivní, není jeden lepší než ty ostatní. Vždy záleží na volbě učitele, který styl či jejich kombinace zvolí při vyučování. „*Vyučovací styl je utvářen v průběhu pedagogické praxe a pro své konkrétní nositele, tedy učitele, je*

*nezaměnitelný, typický a je odvislý od učitelova kognitivního stylu“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 20 - 21).*

- Typologie dle stylu vedení žáka

Práce učitele je činností řídicího pracovníka a rozlišujeme tři styly vedení. *Pro autoritativní styl* je typická nedůvěra učitele v žáka. Učitel žáky často kontroluje, neprojevuje žákům porozumění, neumožňuje jim samostatnost a vlastní iniciativu, tedy podílet se a navrhnout různá řešení problémů či situací. Potřebuje neustálou kázeň a podřízenost, čímž u žáků vzniká nepřátelský postoj k němu. Naopak u *stylu liberálního* mají žáci plnou volnost a svobodu. Učitel žákům nedává základní požadavky pro splnění práce, nespolupracuje s nimi, velmi málo je při práci kontroluje. Informace, požadavky a rady dětem poskytne až poté, co si o ně samy řeknou. Poslední je *demokratický styl* neboli také sociálně integrační. Učitel zde má vedoucí roli, ale v jeho pedagogické činnosti je důležitá spolupráce s žáky. Učitel má pro žáky porozumění, podporuje jejich iniciativu. Sám formuluje cíle a základní postupy k jejich dosažení, ale žáci mohou přijít i s jinou možností, mohou spolupracovat. Při tomto stylu vedení se lépe vytvářejí přátelské vztahy mezi žáky a učitelem (Szachtová a kol., 2000, s. 127).

Žádný z typů nepředstavuje jedinou možnost a správnou podobu učitele, jelikož žádný z nich není dokonalý (Fišer, 1965).

Další typologii nám uvádí Průcha (2002), který říká, že nejvíce užívaná typologie je podle druhu a stupně školy, kde učitelé pracují.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ A OTÁZEK

V praktické části se zaměřujeme na míru náchylnosti k syndromu vyhoření a osobní pohodu a míru schopnosti zvládat zátěžové situace u učitelů základních škol.

Hlavními cíli diplomové práce je zjistit a komparovat:

- míru náchylnosti k syndromu vyhoření mezi učiteli základních škol ve městě a na vesnici,
- osobní pohodu a míru schopnosti zvládat zátěžové situace mezi učiteli základních škol na vesnici a ve městě.

Díličními cíli diplomové práce jsou:

- komparovat náchylnost k syndromu učitelů na prvním a druhém stupni ZŠ,
- zjistit, zda má délka praxe vliv na míru náchylnosti k syndromu vyhoření.
- komparovat výsledky osobní pohody a míry schopnosti zvládat zátěžové situace u učitelů na prvním a druhém stupni ZŠ,
- zjistit, zda délka praxe ovlivňuje míru osobní pohody a schopnosti zvládat zátěžové situace.

Výzkumnými otázkami diplomové práce jsou:

- Je míra náchylnosti syndromu vyhoření mezi učiteli základních škol ve městě a na vesnici rozdílná?
- Je osobní pohoda a míra schopnosti zvládat zátěžové situace mezi učiteli základních škol na vesnici a ve městě odlišná?

#### 4.1 Stanovení hypotéz

H1 Učitelé na vesnici jsou méně náchylní k syndromu vyhoření než učitelé ve městě.

H2 U profesně starších učitelů (20 a více let praxe) se syndrom vyhoření vyskytuje méně často než u profesně mladších učitelů (do 20 let praxe).

H3 Učitelé 1. stupně ZŠ jsou méně náchylní k syndromu vyhoření než učitelé 2. stupně ZŠ.

H4 Učitelé na vesnici vykazují vyšší hladinu osobní pohody než učitelé ve městě.

H5 Učitelé vyučující na 1. stupni ZŠ vykazují vyšší osobní pohodu než učitelé vyučující na 2. stupni ZŠ.

H6 Profesně starší učitelé (20 a více let praxe) vykazují vyšší hladinu osobní nepohody a snáze podléhají zátěžovým situacím než učitelé profesně mladší (do 20 let praxe).

## 5 PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Pro výzkumné šetření jsme si zvolili kvantitativní strategii a využili jsme metodu dotazníku. Pracovali jsme s dvěma dotazníky, které byly vytvořeny odborníky v této oblasti.

Dotazník je nejčastější metoda k zjišťování různých údajů. P. Gavora (2008) vymezuje dotazník jako určitý způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí na tyto otázky.

Na začátku šetření byli respondenti nebo jejich zástupci v podobě ředitelů ZŠ seznámeni s účelem dotazníku a diplomové práce. Dotazník byl anonymní a respondenti byli požádáni o zatrnutí nejlépe vystihujících odpovědí na bodové škále.

### 5.1 Metody výzkumu

Prvním dotazníkem je dotazník syndromu vyhoření (příloha č. 1) od autorů Claudiuse Henninga a Gustava Kellera, jenž můžeme najít v jejich knize nazvané Antistresový program pro učitele, ale také například i v knize autorky Bartové Jak zvládat stres za katedrou a v dalších publikacích. Autoři vytvořili dotazník zaměřený na syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků a zaměřili se na určení míry celkové náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Dotazník se skládá z dvaceti čtyř otázek týkajících se základních rovin osobnosti a sice kognitivní, emocionální, tělesné a sociální. Každá rovina obsahuje šest výroků a na základě součtu bodů lze změřit individuální stresový profil pro každou z těchto rovin. Ke kognitivní rovině řadíme výroky č. 1, 5, 9, 13, 17 a 21, k citové

rovině pak č. 2, 6, 10, 14, 18 a 22. Tělesná rovina zahrnuje výroky č. 3, 7, 11, 15, 19, 23 a poslední sociální rovinu vystihují výroky č. 4, 8, 12, 16, 20 a 24. Na jednotlivé výroky respondent odpovídal pomocí bodovací škály: *vždy* – 4, *často* – 3, *někdy* – 2, *zřídka* – 1 a *nikdy* – 0. Na základě celkového součtu bodů můžeme z dotazníku zjistit míru respondentovi náchylnosti ke stresu a vyhoření. Maximální dosažitelná hodnota je 96 bodů, minimální poté 0 bodů.

Druhou použitou metodou výzkumu byl krátký test osobní zdatnosti a pohody (příloha č. 2), jenž má také charakter dotazníku. Tento test osobní zdatnosti a pohody pochází od autorky S. Bintliff, na který poukazuje odkaz, jenž je uveden ve sborníku Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství v roce 2005. Dotazník obsahuje pět otázek, na které respondent mohl odpovědět třemi možnými způsoby, a to 2 - většinou vždy, 1 - někdy nebo 0 - málokdy. Dosažený počet bodů umožňuje náhled na odhad odolnosti k zátěžovým situacím a momentální pohodu či nepohodu respondentů. Dále z něj lze orientačně ukázat, jak případným zátěžovým situacím podléháme a jakou máme schopnost je zvládat nebo jim odolávat.

Tyto dotazníky byly doplněny o základní demografické údaje (příloha č. 3), jako například věk, délka praxe, dále pak stupeň základní školy a sportovní aktivita a její frekvence.

## 5.2 Charakteristika vzorku

Výzkumné šetření jsme realizovali na základních školách ve městech a na vesnicích a soubor je tvořen učiteli základních škol vyučujícími jak na prvním stupni, tak i na druhém stupni ZŠ. Šetření probíhalo v období měsíců května a června roku 2014. Základní školy byly vybrány záměrně, především na základě ochoty spolupráce na jednotlivých školách. Dotazníky byly umístěny do 13 vesnic a 8 měst, převážně v Olomouckém, Jihomoravském a Pardubickém kraji. Jmenovitě školy z vesnic: Základní a mateřská škola T. G. Masaryka Brodek u Konice, ZŠ Hevlín, Masarykova jubilejní základní škola a Mateřská škola Horní Štěpánov, ZŠ a MŠ Chornice, ZŠ a MŠ Jaroměřice, ZŠ a MŠ Lutín, ZŠ a MŠ Kožušany-Tážaly, ZŠ Náměšť na Hané, ZŠ a MŠ Úsobrno, ZŠ a MŠ Těšetice, ZŠ Senice na Hané, ZŠ a MŠ Slatinice a ZŠ Široký Důl. Dále uvádíme jmenovitě školy z měst: ZŠ Jevíčko, ZŠ a MŠ Kunštát, FZŠ Tererova Olomouc, ZŠ a MŠ Demlova Olomouc, ZŠ Marie Kudeřikové Strážnice, ZŠ Velké Opatovice a ZŠ Bystřice nad Pernštejnem z kraje Vysočina.

Celkem jsme rozdali 284 dotazníků, z nichž bylo zpět odevzdáno 171. Po kontrole korektnosti jsme museli 35 dotazníků vyloučit, a to především z důvodu neúplného vyplnění. Nakonec tedy pracujeme s celkovým počtem 136 dotazníků. Návratnost dotazníků, umožňující další zpracování, je 47,9 %.

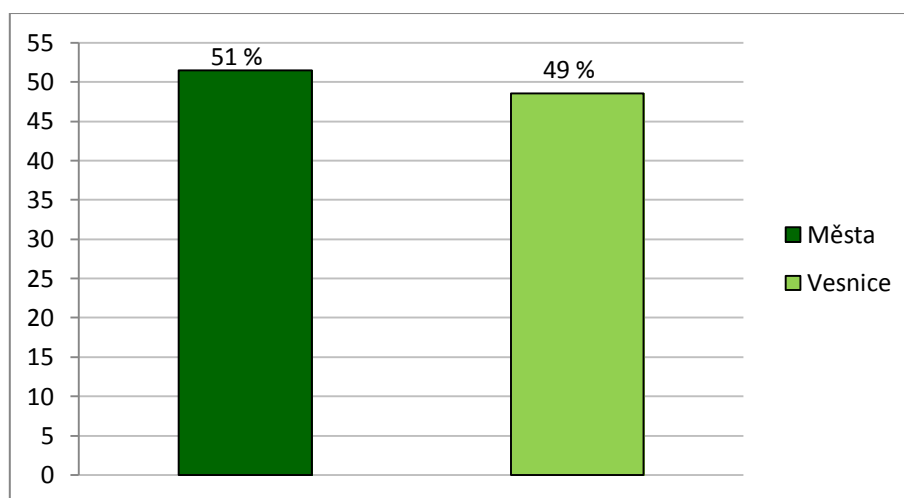
### Zastoupení respondentů dle měst a vesnic

Z celkového počtu 136 respondentů je 70 učitelů, jež vyučují ve městě a 66 učitelů vyučujících na vesnici. Zkoumaný soubor je tedy celkem vyrovnaný.

Tabulka 1: Četnost dle měst a vesnic

	Města	Vesnice	Celkem
<b>Četnost</b>	70	66	136
<b>Relativní četnost (%)</b>	51	49	100

Graf 1: Četnost dle měst a vesnic



### Zastoupení respondentů dle stupně ZŠ

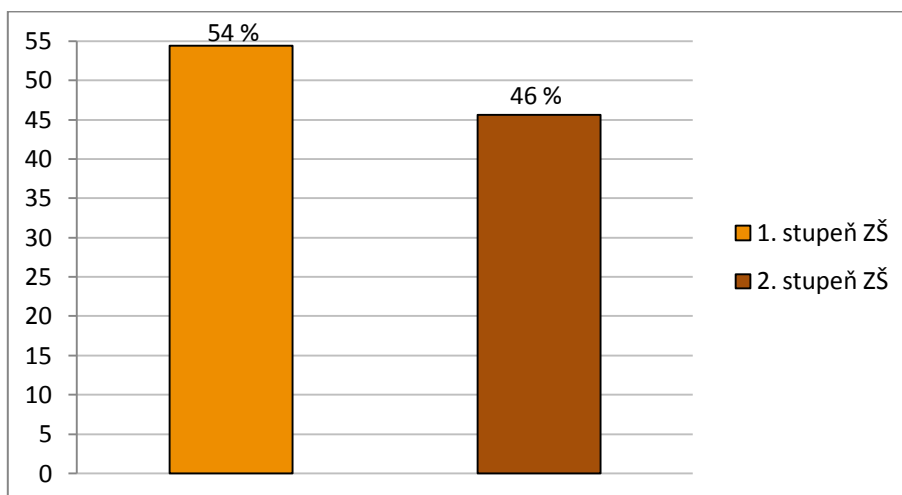
Z celkového počtu učí 74 respondentů na prvním stupni a 62 na druhém stupni základních škol.



Tabulka 2: Četnost dle vyučovacího stupně ZŠ

	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	Celkem
<b>Četnost</b>	74	62	136
<b>Relativní četnost (%)</b>	54	46	100

Graf 2: Četnost dle stupně ZŠ



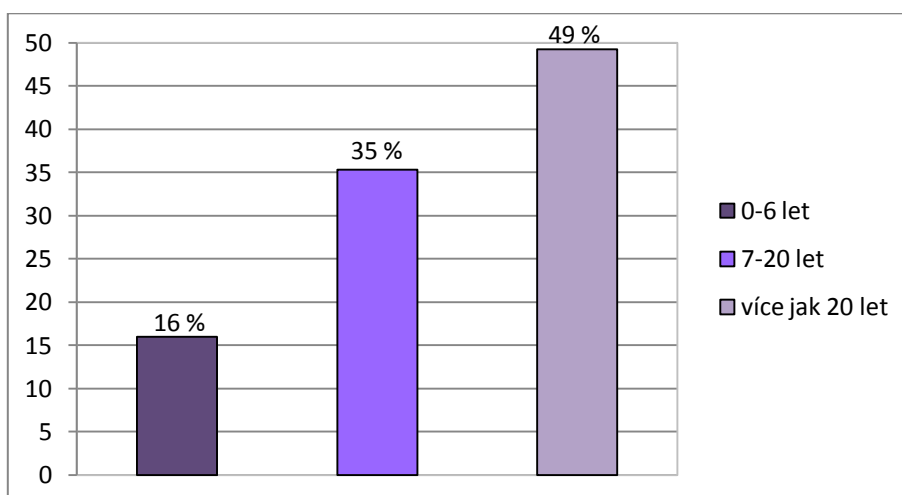
### Zastoupení respondentů dle délky praxe

Oblastí, kterou jsme se v našem výzkumu také zabývali, byla délka praxe. Vycházíme z členění do tří skupin, jenž uvádí Urbanovská a Kusák ve sborníku z vědeckého semináře (2005), které jsme upravili pro možné odpovědi v našem dotazníku.

Tabulka 3: Četnost dle délky praxe

	Délka praxe			Celkem
	0-6 let	7-20 let	více jak 20 let	
<b>Četnost</b>	21	48	67	136
<b>Relativní četnost (%)</b>	16	35	49	100

Graf 3: Četnost dle délky praxe

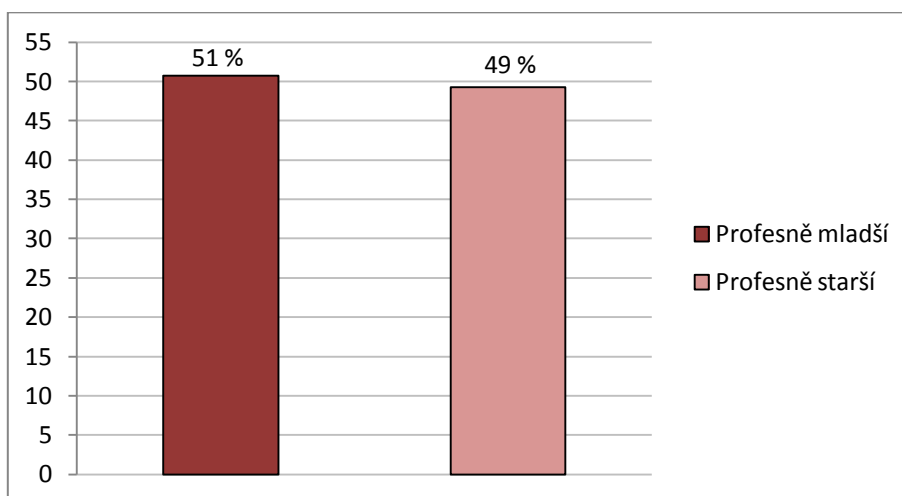


K hypotézám číslo 2 a 6 jsme pak respondenty rozdělili pouze do dvou skupin, a to na profesně starší učitele, jejichž délka praxe je 20 a více let a druhou skupinou jsou profesně mladší učitelé s pohybující se praxí do 20 let.

Tabulka 4: Délka praxe – profesně mladší a starší

	Profesně mladší	Profesně starší	Celkem
<b>Četnost</b>	69	67	136
<b>Relativní četnost (%)</b>	51	49	100

Graf 4: Délka praxe – profesně mladší a starší



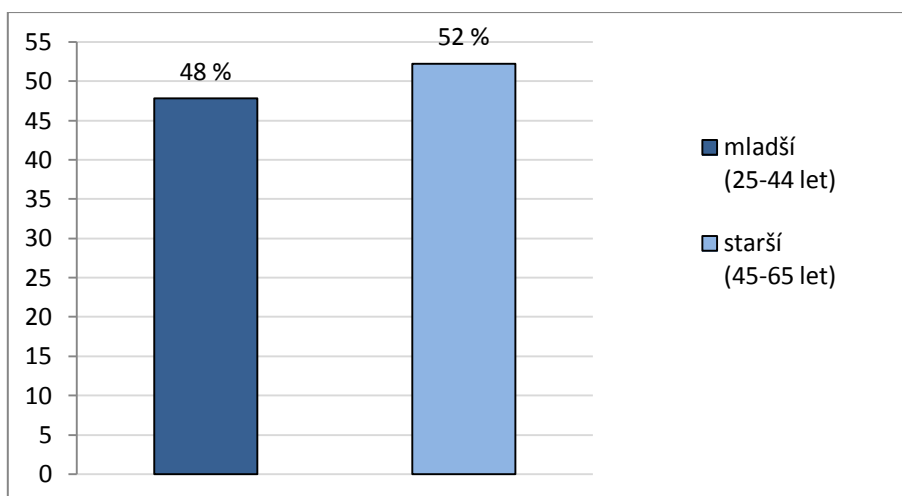
### Zastoupení respondentů dle věku

Další z demografických otázek se vztahovala k věku respondentů, jenž jsme rozdělili na dvě skupiny po dvaceti letech praxe. První skupina věkově mladších učitelů je v rozmezí od 25 do 44 let, věkově starší je poté od 45 do 65 let věku učitelů. V našem výzkumném vzorku se však nenacházejí respondenti starší 62 let.

Tabulka 5: Četnost dle věku

	Věk		Celkem
	mladší (25-44 let)	starší (45-65 let)	
Četnost	65	71	136
Relativní četnost (%)	48	52	100

Graf 5: Četnost dle věku



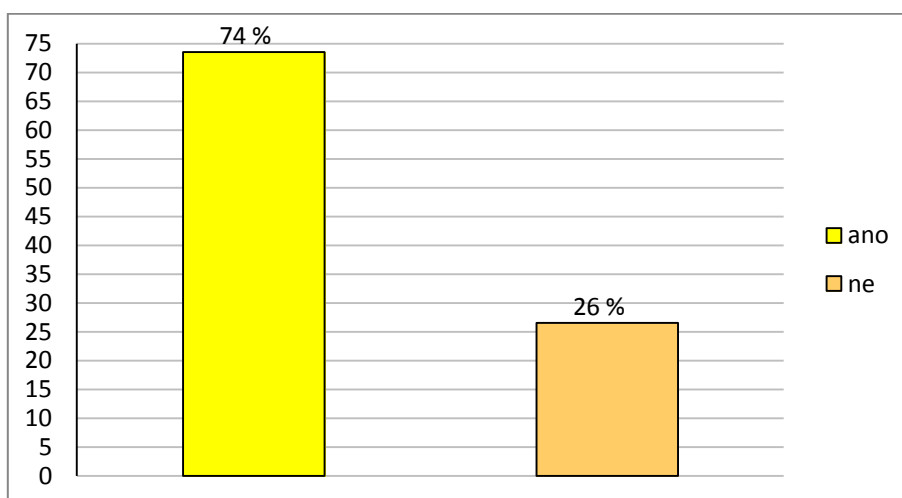
### Zastoupení respondentů dle provozování sportovních aktivit

Poslední zjišťovanou kategorií je, zda respondenti jsou v oblasti sportu aktivní či naopak. V této kategorii byl zkoumaný soubor nevyrovnaný.

Tabulka 6: Četnost dle provozování sportovních aktivit

	Sportovní aktivita		Celkem
	ano	ne	
<b>Četnost</b>	100	36	136
<b>Relativní četnost (%)</b>	74	26	100

Graf 6: Četnost dle provozování sportovních aktivit

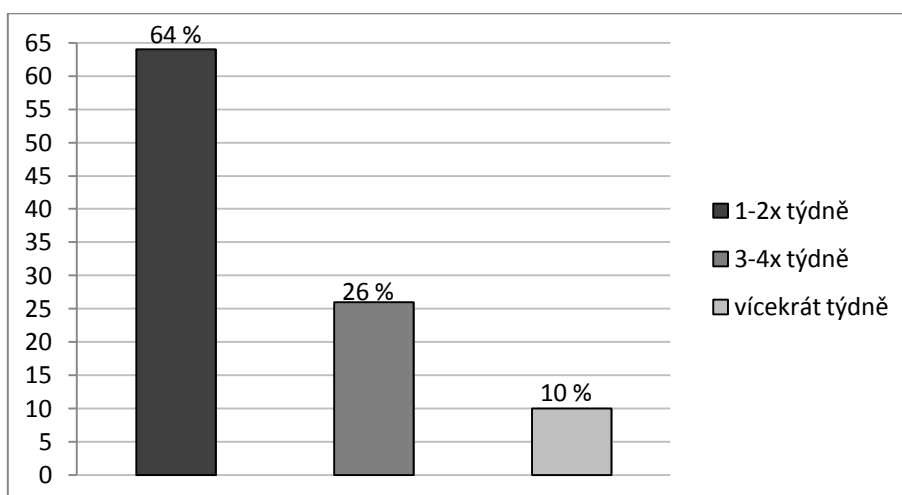


Pokud respondenti odpověděli kladně, vybírali dále z možných variant frekvencí provozování sportu za týden, které jsme seskupili do tří skupin.

Tabulka 7: Frekvence sportu za týden

	Frekvence sportu za týden			Celkem
	1-2x týdně	3-4x týdně	vícekrát týdně	
<b>Četnost</b>	64	26	10	100
<b>Relativní četnost (%)</b>	64	26	10	100

Graf 7: Frekvence sportu za týden



## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Data získaná z dotazníků byla přepsána do elektronické podoby, a to do programu Microsoft Office Excel 2007. Dále jsou pro hypotézy data zpracovávána pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (Chráska, 2007).

Výsledky výzkumu rozdělujeme do dvou skupin. První skupina obsahuje výsledky vztahující se k výše uvedeným hypotézám. Druhou skupinu tvoří další výsledky, které jsme získali vyhodnocením našeho výzkumu.

Chráska (2007) uvádí, že získané výsledky je nutno zapsat do kontinuační tabulky. Čísla uvedená v této tabulce vpravo a pod tabulkou jsou součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Do tabulky uvádíme pozorovanou a očekávanou četnost, kterou vypočítáme vzorcem viz rovnice 1. Dále spočítáme hodnotu pro každé pole tabulky viz rovnice 2. Testové kritérium  $\chi^2$  vypočítáme tak, že sečteme všechny hodnoty všech polí kontingenční tabulky. Toto testové kritérium ukazuje velikost rozdílu mezi skutečností a nulovou hypotézou. Dále spočítáme stupeň volnosti  $f$  viz rovnice 3. Písmeno  $r$  v rovnici 3 označuje řádky, písmeno  $s$  sloupce. Zvolíme si hladinu významnosti 0,05 a vyhledáme kritickou hodnotu testového kritéria viz rovnice 5 ve statistických tabulkách (příloha č. 4). Nakonec srovnáme vypočítanou hodnotu testového kritéria s kritickou hodnotou. Pokud zjistíme, že vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická, tak odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Pokud vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, tak přijímáme hypotézu nulovou.

Čísla v kontingenční tabulce před závorkami charakterizují pozorované četnosti P, čísla v závorkách poté očekávanou četnost O.

Rovnice 1: Vzorec pro výpočet očekávané četnosti O

$$O = \frac{\text{součet četností příslušného sloupce} * \text{součet četností příslušného řádku}}{\text{celková četnost}}$$

Rovnice 2: Vzorec pro výpočet pole tabulky

$$\frac{(P - O)^2}{O}$$

Rovnice 3: Vzorec pro výpočet stupně volnosti

$$f = (r - 1) * (s - 1)$$

Rovnice 4: Vzorec pro výpočet testového kritéria

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Rovnice 5: Kritická hodnota testového kritéria

$$x_{0,05}^2(f) =$$

### **Výsledky k dotazníku Henning/Keller**

Celkovou míru náchylnosti ke stresu a vyhoření, zjišťovanou dotazníkem Henninga a Kellera, rozdělíme dle Bartové (2011) na čtyři oblasti, a to na oblast nízké náchylnosti, mírné náchylnosti, zvýšené a vysoké náchylnosti. Součtem celkového součtu může respondent dosáhnout maximální hodnoty 96 bodů a minimální hodnoty s 0 body. Oblast nízké náchylnosti Bartová vymezuje v rozpětí 0 – 23 z celkového součtu bodů, oblast mírné náchylnosti je v rozmezí 24 – 47 bodů. Dále pak dosažení celkového počtu 48 – 71 bodů charakterizuje oblast zvýšené náchylnosti a 72 – 96 bodů poté oblast vysoké náchylnosti ke stresu a vyhoření.

Tabulka 8: Henning/Keller - počty bodů pro jednotlivé oblasti

	<b>Nízká náchylnost k SV</b>	<b>Mírná náchylnost k SV</b>	<b>Zvýšená náchylnost k SV</b>	<b>Vysoká náchylnost k SV</b>
<b>Počet bodů</b>	0 - 23	24 – 47	48 - 71	72 - 96

Legenda: SV = syndrom vyhoření

Dle Chrásky (2007) však testu nezávislosti chí-kvadrát nelze použít mimo jiné v případech, kdy očekávaná četnost je v některém poli kontingenční tabulky menší než 1. Tento jev se nám vyskytl u hypotéz 1 - 3, které jsou zaměřeny na syndrom vyhoření. V našem výzkumném vzorku se bohužel nevyskytují respondenti, kteří by spadali do oblasti zvýšené náchylnosti k syndromu vyhoření a pouze dva respondenti se objevují v oblasti zvýšené náchylnosti k syndromu vyhoření. Tedy se v polích tabulky u těchto oblastí objevuje očekávaná četnost, jež je menší než 1 (viz vždy první tabulka pod hypotézou). Proto na základě odborné konzultace dále uvádíme tabulky, u kterých jsme kvůli dané podmínce vypustili oblast zvýšené a vysoké náchylnosti, tedy počítáme test nezávislosti chí-kvadrát pro oblast nízké a mírné náchylnosti k vyhoření (v tabulkách pod zkratkou SV).

Záměrně jsme zadávali dotazníky do škol v období, kdy se blíží konec školního roku, pomalu se řeší známkování a jeho uzavírání. Předpokládali jsme, že v tuto dobu je větší nátlak na učitele a tedy, že ti, kteří mají sklon ke vzniku či rozvoji syndromu vyhoření, se určitým způsobem projeví ve výsledcích našeho výzkumu. Tedy, že budou dosahovat i větší osobní nepohody, což se však nepotvrdilo. Domníváme se však, že respondenti vyplňování dotazníku nevěnovali plnou pozornost nebo si nepřipouštějí, že u nich dochází k určitým znakům, symptomům, které se mohou vyvinout až k úplnému vyhoření. Dalším možným závěrem je, že ačkoli byl dotazník anonymní, tak jedinci nechtěli přiznat pravdivé odpovědi. V dotazníku syndromu vyhoření od Henninga a Kellera se totiž objevují otázky typu: „Nemám chuť pomáhat problémovým žákům,“ „Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích,“ „Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky,“ „Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání“ nebo „Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva.“ Myslíme si, že některé otázky dotazníku jsou velmi přímé a určití jedinci mohou mít z těchto otázek rozpolcené pocity. Toto jsou však pouze naše domněnky, které mohou, ale nemusí, být reálné.

### Hypotéza 1:

H1 Učitelé na vesnici jsou méně náchylní k syndromu vyhoření než učitelé ve městě.

H1<sub>0</sub> Četnost učitelů na vesnici a ve městě k náchylnosti syndromu vyhoření je stejná.

H1<sub>A</sub> Četnost učitelů na vesnici a ve městě k náchylnosti syndromu vyhoření je rozdílná.

Tabulka 9: Kontingenční tabulka k hypotéze H1<sub>0</sub> - čtyři oblasti náchylnosti k SV

Obec	nízká 0-23	mírná 24-47	zvýšená 48-71	vysoká 72-96	Σ
vesnice	32 ( 32,51)	34 (32,51)	0 (0,00)	0 (0,00 )	66
město	35 (34,49)	33 (34,49 )	2 (1,03)	0 (0,00 )	70
Σ	67	67	2	0	136

Tabulka 10: Kontingenční tabulka k hypotéze H10 - dvě oblasti náchylnosti k SV

Obec	nízká 0-23	mírná 24-47	Σ
vesnice	32 (33 )	34 (33)	66
město	35 (34)	33 (34)	68
Σ	67	67	134

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 0,03 + 0,03 + 0,03 + 0,03 = \mathbf{0,12}$$

Podle rovnice 4 jsme vypočítali hodnotu  $x^2$  a dále dle rovnice 3 jsme spočítali počet stupňů volnosti  $f$  kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 jsme ve statistických tabulkách vyhledali kritickou hodnotu testového kritéria (rovnice 5).

$$f = (r - 1) * (s - 1) = (2 - 1) * (2 - 1) = 1$$

$$x_{0,05}^2(1) = \mathbf{3,841}$$

Vypočítaná hodnota  $x^2$  je menší než kritická hodnota, proto přijímáme nulovou hypotézu. Můžeme tedy říci, že není statisticky významná souvislost mezi náchylností k syndromu vyhoření a místem, kde učitelé vyučují, tedy vesnicí a městem.



## Hypotéza 2:

H2 U profesně starších učitelů (20 a více let praxe) se syndrom vyhoření vyskytuje méně často než u profesně mladších učitelů (do 20 let praxe).

H2<sub>0</sub> Četnost profesně starších učitelů (20 a více let praxe) k výskytu syndromu vyhoření je stejná jako četnost profesně mladších učitelů (do 20 let praxe).

H2<sub>A</sub> Četnost profesně starších učitelů (20 a více let praxe) k výskytu syndromu vyhoření je rozdílná jako četnost profesně mladších učitelů (do 20 let praxe).

Tabulka 11: Kontingenční tabulka k hypotéze H2<sub>0</sub> - čtyři oblasti náchylnosti k SV

Praxe	nízká 0-23	mírná 24-47	zvýšená 48-71	vysoká 72-96	Σ
do 20 let	36 (33,99)	32 (33,99)	1 (1,01)	0 (0,00)	69
nad 20 let	31 (33,01)	35 (33,01)	1 (0,99)	0 (0,00)	67
Σ	67	67	2	0	136

Tabulka 12: Kontingenční tabulka k hypotéze H2<sub>0</sub> - dvě oblasti náchylnosti k SV

Praxe	nízká 0-23	mírná 24-47	Σ
do 20 let	36 (34,00)	32 (34,00)	68
nad 20 let	31 (33,00)	35 (33,00)	66
Σ	67	67	134

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 0,12 + 0,12 + 0,12 + 0,12 = \mathbf{0,48}$$

Na základě rovnice 4 byla vypočítána hodnota  $x^2$ . Dle rovnice 3 jsme spočítali počet stupňů volnosti  $f$  kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 jsme ve statistických tabulkách vyhledali kritickou hodnotu testového kritéria (rovnice 5).

$$f = (r - 1) * (s - 1) = (2 - 1) * (2 - 1) = 1$$

$$x_{0,05}^2(1) = \mathbf{3,841}$$

Vypočítaná hodnota  $x^2$  je menší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu. Shrňme-li výsledky, tak můžeme říci, že mezi mírou výskytu syndromu

vyhoření a délkou praxe není statisticky významná souvislost, tedy že délka praxe významným způsobem nesouvisí s výskytem syndromu vyhoření.

### Hypotéza 3:

H3 Učitelé 1. stupně ZŠ jsou méně náchylní k syndromu vyhoření než učitelé 2. stupně ZŠ.

H3<sub>0</sub> V četnosti učitelů 1. stupně ZŠ a u učitelů 2. stupně ZŠ k výskytu syndromu vyhoření není rozdíl.

H3<sub>A</sub> V četnosti učitelů 1. stupně ZŠ a u učitelů 2. stupně ZŠ k výskytu syndromu vyhoření není rozdíl.

Tabulka 13: Kontingenční tabulka k hypotéze H3<sub>0</sub> - čtyři oblasti náchylnosti k SV

Stupeň ZŠ	nízká 0-23	mírná 24-47	zvýšená 48-71	vysoká 72-96	Σ
<b>1.stupeň</b>	39 (36,46)	34 (36,46)	1 (1,09)	0 (0,00)	74
<b>2.stupeň</b>	28 (30,54)	33 (30,54)	1 (0,91)	0 (0,00)	62
Σ	67	67	2	0	136

Tabulka 14: Kontingenční tabulka k hypotéze H3<sub>0</sub> - dvě oblasti náchylnosti k SV

Stupeň	nízká 0-23	mírná 24-47	Σ
<b>1.stupeň</b>	39 (36,50)	34 (36,50)	73
<b>2.stupeň</b>	28 (30,50)	33 (30,50)	61
Σ	67	67	134

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 0,17 + 0,17 + 0,20 + 0,20 = \mathbf{0,74}$$

Na základě rovnice 4 byla vypočítána hodnota  $x^2$ . Poté pomocí rovnice 3 jsme spočítali počet stupňů volnosti  $f$  kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 jsme ve statistických tabulkách vyhledali kritickou hodnotu testového kritéria (rovnice 5).

$$f = (r - 1) * (s - 1) = (2 - 1) * (2 - 1) = 1$$

$$x_{0,05}^2(1) = \mathbf{3,841}$$

Vypočítaná hodnoty  $\chi^2$  je oproti kritické hodnotě nižší, proto přijímáme nulovou hypotézu. Mezi studovanými jevy, syndromem vyhoření a vyučovacím stupněm ZŠ, není prokázána statisticky významná souvislost. To znamená, že u našeho výzkumného vzorku syndrom vyhoření nesouvisí se stupněm základní školy, který učitelé vyučují.

### Výsledky k testu osobní zdatnosti a pohody

Krátký test osobní zdatnosti a pohody autorky Bintliff je rozdělen do tří oblastí skórování. První oblastí je dosažení 9 – 10 bodů, která naznačuje vysokou hladinu osobní pohody a určitou zdatnost řešit účinně své problémy. Druhá oblast ukazuje určitou nerovnováhu při působení stresů, na kterou již obracíme svoji pozornost. Již přemýšlíme nad otázky typu: „Kde se vzala a jaké jsou její příčiny?“ V této druhé oblasti se respondent nachází, pokud dosáhl 6 – 8 bodů. Poslední oblast, jež charakterizuje dosažení 5 a méně bodů, signalizuje patrně vážnější problémy, které potřebují rozhodující a naléhavé změny, abychom dosáhli obnovení naší osobní spokojenosti. Autorka dotazníku nám, pokud se nacházíme v této oblasti, radí, že se máme vážně zamyslet, zda jsme schopni svoji rovnováhu obnovit sami nebo zda se máme obrátit na odborníky, což se zdá více pravděpodobné.

Tabulka 15: Bintliff - počty bodů pro jednotlivé oblasti

	Vysoká osobní pohoda	Nerovnováha	Vážnější problémy
Počet bodů	9 - 10	6 - 8	5 a méně

### Hypotéza 4:

H4 Učitelé na vesnici vykazují vyšší hladinu osobní pohody než učitelé ve městě.

H4<sub>0</sub> Četnost učitelů na vesnici a učitelů ve městě, vykazující vyšší hladinu osobní pohody, je stejná.

H4<sub>A</sub> Četnost učitelů na vesnici a učitelů ve městě, vykazující vyšší hladinu osobní pohody, je rozdílná.

Tabulka 16: Kontingenční tabulka k hypotéze H<sub>40</sub>

Obec	5 a méně	6-8	9-10	Σ
vesnice	9 (11,65)	35 (29,60)	22 (24,75)	66
město	15 (12,35)	26 (31,40)	29 (26,25)	70
Σ	24	61	51	136

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 0,60 + 0,99 + 0,31 + 0,57 + 0,93 + 0,29 = \mathbf{3,69}$$

Podle rovnice 4 jsme vypočítali hodnotu  $x^2$  a dále dle rovnice 3 jsme spočítali počet stupňů volnosti  $f$  kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 jsme ve statistických tabulkách vyhledali kritickou hodnotu testového kritéria (rovnice 5).

$$f = (r - 1) * (s - 1) = (2 - 1) * (3 - 1) = 2$$

$$x_{0,05}^2(2) = \mathbf{5,991}$$

Vypočítaná hodnota  $x^2$  je menší než kritická hodnota, proto přijímáme nulovou hypotézu. Mezi pozorovanými jevy není prokázána statisticky významná souvislost, tedy není rozdíl mezi osobní pohodou učitelů ve městě a na vesnici.

### Hypotéza 5:

H<sub>5</sub> Učitelé vyučující na 1. stupni ZŠ vykazují vyšší osobní pohodu než učitelé vyučující na 2. stupni ZŠ.

H<sub>50</sub> V četnosti učitelů na 1. stupni ZŠ a učitelů na 2. stupni ZŠ není rozdíl u míry osobní pohody.

H<sub>5A</sub> V četnosti učitelů na 1. stupni ZŠ a učitelů na 2. stupni ZŠ je rozdíl u míry osobní pohody.

Tabulka 17: Kontingenční tabulka k hypotéze H<sub>50</sub>

Stupeň	≤ 5	6 - 8	9 - 10	Σ
1. stupeň	11 (13,06)	35 (33,19)	28 (27,75)	74
2. stupeň	13 (10,94)	26 (27,81)	23 (23,25)	62
Σ	24	61	51	136

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 0,32 + 0,10 + 2,25 + 0,39 + 0,12 + 2,69 = \mathbf{5,87}$$

Na základě rovnice 4 byla vypočítána hodnota  $x^2$ . Poté pomocí rovnice 3 jsme spočítali počet stupňů volnosti  $f$  kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 jsme ve statistických tabulkách vyhledali kritickou hodnotu testového kritéria (rovnice 5).

$$f = (r - 1) * (s - 1) = (2 - 1) * (3 - 1) = 2$$

$$x_{0,05}^2(2) = \mathbf{5,991}$$

Na základě vypočítané hodnoty  $x^2$ , která je menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu. Mezi studovanými jevy, osobní pohodou a vyučovacím stupněm ZŠ, není prokázána statisticky významná souvislost.

### Hypotéza 6:

H6 Profesně starší učitelé (20 a více let praxe) vykazují vyšší hladinu osobností nepohody a snáze podléhají zátěžovým situacím než učitelé profesně mladší (do 20 let praxe).

H6<sub>0</sub> Četnost učitelů profesně starších (20 a více let praxe) a u učitelů profesně mladších (do 20 let praxe) k míře osobní nepohody je stejná.

H6<sub>A</sub> Četnost učitelů profesně starších (20 a více let praxe) a u učitelů profesně mladších (do 20 let praxe) k míře osobní nepohody je rozdílná.

Tabulka 18: Kontingenční tabulka k hypotéze H6<sub>0</sub>

Praxe	≤ 5	6 - 8	9 - 10	Σ
do 20 let	9 (12,18)	34 (30,95)	26 (25,88)	69
nad 20 let	15 (11,82)	27 (30,05)	25 (25,13)	67
Σ	24	61	51	136

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 0,83 + 0,30 + 5,58 + 0,86 + 0,31 + 6,73 = \mathbf{14,59}$$

Pomocí rovnice 4 byla vypočítána hodnota  $x^2$ . Dále na základě rovnice 3 jsme vypočítali počet stupňů volnosti  $f$  kontingenční tabulky. Pro zvolenou hladinu významnosti

0,05 jsme ve statistických tabulkách vyhledali kritickou hodnotu testového kritéria (rovnice 5).

$$f = (r - 1) * (s - 1) = (2 - 1) * (3 - 1) = 2$$

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. To znamená, že mezi pozorovanými jevy je prokázána statisticky významná souvislost, tedy že učitelé s praxí nad 20 let vykazují nižší míru osobní pohody.

## 6.1 Další výsledky výzkumu

Další výsledcích se nevztahují ke stanoveným hypotézám a zaměříme se v nich na věk, sport a frekvenci sportovní aktivity, kterou porovnáme s mírou náchylnosti k syndromu vyhoření. Dále porovnáme stejné kategorie (věk, sport, frekvenci sportu) s mírou osobní pohody, tedy testem osobní zdatnosti a pohody.

Pro toto srovnání jsme využili opět testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, u kterého jsme vycházeli z publikace Chráska (2007). Nejprve jsme si museli opět formulovat nulovou a alternativní hypotézu, které jsou nezbytné pro počítání chí-kvadrátem. Následně jsme si doplnili tabulku dle pokynů (viz str. 53, 54) a počítali se vzorci viz rovnice 1 až rovnice 5. U porovnání s mírou náchylnosti k syndromu vyhoření se nám, stejně jako u hypotéz 1 – 3, objevuje očekávaná četnost rovnající se nule, proto postupujeme podle výše zmíněného vysvětlení (viz strana 55).

Začínáme s výsledky, kdy jsme zjišťovali, zda existuje závislost mezi věkem učitele a mírou náchylnosti k syndromu vyhoření.

Tabulka 19: Kontingenční tabulka (věk) - čtyři oblasti náchylnosti k SV

Věk	nízká 0-23	mírná 24-47	zvýšená 48-71	vysoká 72-96	$\Sigma$
<b>do a 44</b>	36 (32,02)	28 (32,02)	1 (0,96)	0 (0,00)	65
<b>45 a více</b>	31 (34,98)	39 (34,98)	1 (1,04)	0 (0,00)	71
$\Sigma$	67	67	2	0	136

Tabulka 20: Kontingenční tabulka (věk) - dvě oblasti náchylnosti k SV

Věk	nízká 0-23	mírná 24-47	$\Sigma$
$\leq 44$ let	36 ( 32,00)	28 (32,00)	64
$\geq 45$ let	31(35,00)	39 (35,00)	70
$\Sigma$	67	67	134

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 0,50 + 0,50 + 0,46 + 0,46 = \mathbf{1,92}$$

Pomocí rovnice 4 byla vypočítána hodnota  $x^2$ . Dále dle rovnice 3 jsme spočítali počet stupňů volnosti  $f$  kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 jsme ve statistických tabulkách vyhledali kritickou hodnotu testového kritéria (rovnice 5).

$$f = (r - 1) * (s - 1) = (2 - 1) * (2 - 1) = 1$$

$$x_{0,05}^2(1) = \mathbf{3,841}$$

Na základě vypočítané hodnoty  $x^2$ , která je nižší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu. Mezi studovanými jevy, syndromem vyhoření a věkem, není prokázána statisticky významná souvislost.

Další kategorií, kterou jsme zkoumali, byla, zda existuje závislost mezi sportovní aktivitou a mírou náchylnosti k syndromu vyhoření.

Tabulka 21: Kontingenční tabulka (sport) - čtyři oblasti náchylnosti k SV

Sport	nízká 0-23	mírná 24-47	zvýšená 48-71	vysoká 72-96	$\Sigma$
ano	55 (49,26)	45 (49,26)	0 (1,47)	0 (0,00)	100
ne	12 (17,74)	22 (17,74)	2 (0,53)	0 (0,00)	36
$\Sigma$	67	67	2	0	136

Tabulka 22: Kontingenční tabulka (sport) - dvě oblasti náchylnosti k SV

<b>Sport</b>	<b>nízká 0-23</b>	<b>mírná 24-47</b>	$\Sigma$
<b>ano</b>	55 (50,00 )	45 (50,00)	100
<b>ne</b>	12 (17,00)	22 (17,00 )	34
$\Sigma$	67	67	134

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 0,50 + 0,50 + 1,47 + 1,47 = \mathbf{3,94}$$

Pomocí rovnice 4 byla vypočítána hodnota  $x^2$ . Dle rovnice 3 jsme spočítali počet stupňů volnosti  $f$  kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 jsme ve statistických tabulkách vyhledali kritickou hodnotu testového kritéria (rovnice 5).

$$f = (r - 1) * (s - 1) = (2 - 1) * (2 - 1) = 1$$

$$x_{0,05}^2(1) = \mathbf{3,841}$$

Na základě vypočítaná hodnota  $x^2$ , která je vyšší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a sportovní aktivitou je statisticky významná souvislost. Můžeme tedy říci, že sportovní aktivita negativně významným způsobem souvisí s výskytem syndromu vyhoření, sportující učitelé mají nižší náchylnost k syndromu vyhoření.

Dále ve spojení s náchylností k syndromu vyhoření jsme zjišťovali, zda mezi ní a frekvencí sportu za týden existuje závislost.

Tabulka 23: Kontingenční tabulka (frekvence sportu) - čtyři oblasti náchylnosti k SV

<b>Sport ano</b>	<b>nízká 0-23</b>	<b>mírná 24-47</b>	<b>zvýšená 48-71</b>	<b>vysoká 72-96</b>	$\Sigma$
<b>1-2/týden</b>	30 (35,20)	34 (28,80)	0 (0,00)	0 (0,00)	64
<b>3-4x/týden</b>	18 (14,30)	8 (11,70)	0 (0,00)	0 (0,00)	26
<b>vícekrát</b>	7 (5,50)	3 (4,50)	0 (0,00)	0 (0,00)	10
$\Sigma$	55	45	0	0	100



Tabulka 24: Kontingenční tabulka (frekvence sportu) - dvě oblasti náchylnosti k SV

Sport ano	nízká 0-23	mírná 24-47	$\Sigma$
1-2x/týden	30 (35,20)	34 (28,80)	64
3-4x/týden	18 (14,30)	8 (11,70)	26
vícekrát	7 (5,50)	3 (4,50)	10
$\Sigma$	55	45	100

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 0,77 + 0,94 + 0,96 + 1,17 + 0,41 + 0,50 = \mathbf{4,75}$$

$$f = (r - 1) * (s - 1) = (3 - 1) * (2 - 1) = 2$$

$$x_{0,05}^2(2) = \mathbf{5,991}$$

Vypočítaná hodnota  $x^2$  je nižší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu. Shrneme-li výsledky, tak můžeme říci, že mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a frekvencí sportovní aktivity za týden není statisticky významná souvislost, tedy že frekvence sportu významným způsobem nesouvisí s výskytem syndromu vyhoření.

Dále uvádíme výsledky vztahující se k testu osobní pohody, kdy jsme zjišťovali, zda existuje závislost mezi osobní pohodou a věkem, sportem (od tabulky 26) a frekvencí sportu za týden (od tabulky 27).

Tabulka 25: Kontingenční tabulka (věk)

Věk	$\leq 5$	6 - 8	9 - 10	$\Sigma$
$\leq 44$ let	8 (11,47)	35 (29,15)	22 (24,38)	65
$\geq 45$ let	16 (12,53)	26 (31,85)	29 (26,63)	71
$\Sigma$	24	61	51	136

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 8,19 + 1,17 + 0,23 + 0,96 + 1,07 + 0,21 = \mathbf{11,83}$$

Podle rovnice 4 jsme vypočítali hodnotu  $x^2$  a dále dle rovnice 3 jsme spočítali počet stupňů volnosti  $f$  kontingenční tabulky a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 jsme ve statistických tabulkách vyhledali kritickou hodnotu testového kritéria (rovnice 5).

$$f = (r - 1) * (s - 1) = (2 - 1) * (3 - 1) = 2$$

$$x_{0,05}^2(2) = \mathbf{5,991}$$

Vypočítaná hodnota  $x^2$  je vyšší než kritická hodnota, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Můžeme tedy říci, že je statisticky významná souvislost mezi osobní pohodou a věkem, že věkově mladší učitelé vykazují více osobní pohody než jejich věkově starší kolegové.

Tabulka 26: Kontingenční tabulka (sport)

<b>Sport</b>	<b>≤ 5</b>	<b>6 - 8</b>	<b>9 - 10</b>	<b>Σ</b>
<b>ano</b>	12 (17,65)	47 (44,85)	41 (37,50)	100
<b>ne</b>	12 (6,35)	14 (16,15)	10 (13,50)	36
<b>Σ</b>	24	61	51	136

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 1,81 + 0,10 + 0,33 + 5,03 + 0,29 + 0,91 = \mathbf{8,47}$$

Podle rovnice 4 jsme vypočítali hodnotu  $x^2$ , dále dle rovnice 3 jsme spočítali počet stupňů volnosti  $f$  kontingenční tabulky. Pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 jsme ve statistických tabulkách vyhledali kritickou hodnotu testového kritéria (rovnice 5).

$$f = (r - 1) * (s - 1) = (2 - 1) * (3 - 1) = 2$$

$$x_{0,05}^2(2) = \mathbf{5,991}$$

Vypočítaná hodnota  $x^2$  je vyšší než kritická hodnota, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Je tedy statisticky významná souvislost mezi osobní pohodou a sportovní aktivitou, sportující učitelé mají vyšší míru osobní pohody než učitelé, kteří nesportují.

Tabulka 27: Kontingenční tabulka (frekvence sportu)

Sport ano	5 a méně	6-8	9-10	$\Sigma$
1-2/týd.	11 (7,68)	30 (30,08)	23 (26,24)	64
3-4x/týd.	0 (3,12)	11 (12,22)	15 (10,66)	26
vícekrát	1 (1,20)	6 (4,70)	3 (4,10)	10
$\Sigma$	12	47	41	100

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O} = 1,44 + 2,13 + 0,4 + 3,12 + 0,12 + 1,77 + 0,03 + 0,36 + 0,3$$

$$= \mathbf{9,67}$$

$$f = (r - 1) * (s - 1) = (2 - 1) * (3 - 1) = 2$$

$$x_{0,05}^2(2) = \mathbf{5,991}$$

Vypočítaná hodnoty  $x^2$  je oproti kritické hodnotě vyšší, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi studovanými jevy, syndromem vyhoření a frekvencí sportu, je prokázána statisticky významná souvislost. To znamená, že u našeho výzkumného vzorku míra osobní pohody souvisí s frekvencí sportovní aktivity a to tak, že s vyšší frekvencí sportu stoupá míra osobní pohody.

Dále v této kapitole budeme prezentovat další výsledky šetření, a to průměrnými hodnotami, které porovnáme s již výše zmíněnými kategoriemi. Pod tabulkami daných kategorií jsou vždy uvedené komentáře, nejdříve k míře náchylnosti k syndromu vyhoření, poté k testu osobní pohody. Tyto výpočty nám umožní širší náhled na výsledky našeho výzkumu.

### Přehledy výsledků v jednotlivých dotaznících

Celkové skóre, které bylo dosažené v jednotlivých testech dle kategorií, uvádí následující tabulky 28, 29, 30, 32, 33 dále tabulky 35 – 42, ke kterým uvádíme tuto legendu:

H/K – dotazník vyhoření autorů Hennig, Keller

B – test osobní zdatnosti a pohody autorky Bintliff

Druhý sloupec ukazuje rozpětí minimálního a maximálního skóre, které lze v jednotlivých testech dosáhnout.

Tabulka 28: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – celý soubor

Dotazník	Mn./max. skóre	Dosažené mn./max. skóre	Medián	Modus	Průměr
H/K	0/96	3/55	24	23	24,17
B	0/10	0/10	8	10	7,47

Tabulka 29: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících - vesnice

Dotazník	Mn./max. skóre	Dosažené mn./max. skóre	Medián	Modus	Průměr
H/K	0/96	4/46	24	24	23,83
B	0/10	1/10	8	8	7,47

Tabulka 30: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících - města

Dotazník	Mn./max. skóre	Dosažené mn./max. skóre	Medián	Modus	Průměr
H/K	0/96	3/55	23,5	19	24,49
B	0/10	0/10	8	10	7,47

Jak již bylo výše zmíněno, dotazník syndromu vyhoření zahrnuje čtyři kategorie, které zjišťují míru vyhoření v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině. Dále se zabýváme a rozebíráme podrobně strukturu dotazníku s ohledem na velikost obce (město / vesnice). Již nyní uvádíme legendu k tabulkám 31 a 34 zabývající se dotazníkem syndromu vyhoření.

K – kognitivní rovina

C – citová rovina

T – tělesná rovina

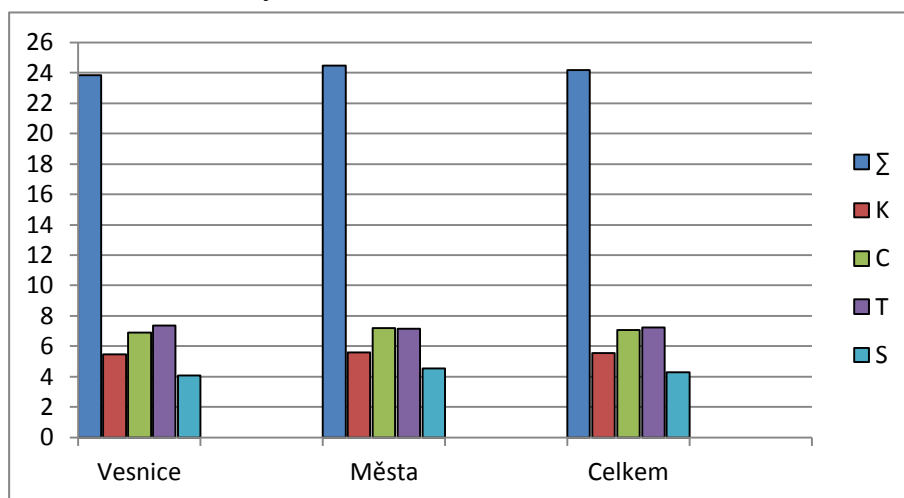
S – sociální rovina

Uvedená čísla v tabulce jsou průměrné hodnoty.

Tabulka 31: Výsledky dotazníku vyhoření – vesnice / města

	$\Sigma$	K	C	T	S
<b>Vesnice</b>	23,83	5,48	6,91	7,38	4,06
<b>Města</b>	24,49	5,59	7,21	7,16	4,53
<b>Celkem</b>	24,17	5,54	7,07	7,26	4,30

Graf 8: Dotazník vyhoření - města / vesnice



Z tabulky 31 můžeme vidět, že v oblasti citové a tělesné jsou vyšší hodnoty než v oblasti kognitivní a sociální, nejnižší pak v oblasti sociální. Toto zjištění pozorujeme jak u kategorií měst a vesnic zvlášť, tak i u celého souboru. Hodnoty ve všech oblastech se u vesnic a měst se příliš neliší, můžeme říci, že jsou téměř vyrovnané, i když ve městech jsou nepatrně vyšší. V celkovém průměru také nelze pozorovat výrazné odchylky, protože ve městě je v porovnání s vesnicí pouze o 0,66 bodu větší míra náchylnosti k vyhoření (v tabulkách označeno modře).

Z tabulky 29 a tabulky 30 můžeme vyčíst, že dosažená průměrná hodnota je v testu osobní zdatnosti a pohody pod písmenem B) stejná pro města i vesnice (v tabulkách označeno zeleně), a to 7,47. Tato dosažená průměrná hodnota odpovídá druhé oblasti skórování dotazníku, kdy tato oblast ukazuje již na nerovnováhu při působení stresu, kterou si uvědomujeme a přemýšlíme nad ní. Můžeme tedy říci, že míra osobní pohody na vesnici a ve městě je stejná.

Další kategorií, u které podrobně rozebíráme strukturu dotazníku vyhoření, je vyučovací stupeň ZŠ, tedy 1.stupeň a 2.stupeň ZŠ. Nejdříve se ale pojdme podívat na přehled výsledků této kategorie v jednotlivých testech.

Tabulka 32: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – 1. stupeň ZŠ

Dotazník	Mn./max. skóre	Dosažené mn./max. skóre	Medián	Modus	Průměr
H/K	0/96	4/54	22	31	23,00
B	0/10	2/10	8	10	7,59

Tabulka 33: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – 2. stupeň ZŠ

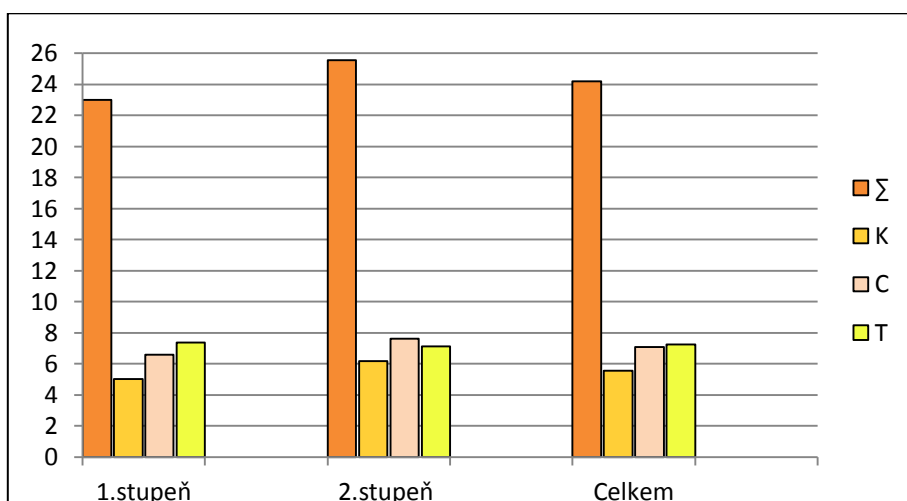
Dotazník	Mn./max. skóre	Dosažené mn./max. skóre	Medián	Modus	Průměr
H/K	0/96	3/55	24	24	25,56
B	0/10	0/10	8	10	7,32

Tabulka 34 nám podrobněji ukazuje dosažené průměrné hodnoty v jednotlivých rovinách dotazníku vyhoření.

Tabulka 34: Výsledky dotazníku vyhoření - 1. stupeň ZŠ / 2. stupeň ZŠ

	$\Sigma$	K	C	T	S
<b>1.stupeň</b>	23,00	5,01	6,59	7,39	4,00
<b>2.stupeň</b>	25,56	6,16	7,63	7,11	4,66
<b>Celkem</b>	24,17	5,54	7,07	7,26	4,30

Graf 9: Dotazník vyhoření - 1. stupeň ZŠ / 2. stupeň ZŠ



Z porovnání 1. a 2. stupně ZŠ v tabulce můžeme vidět, že učitelé na druhém stupni základních škol dosahují vyšších hodnot než učitelé prvního stupně. Toto tvrzení nám potvrzuje celkový průměr kategorie (v tabulkách označeno modře) i tři roviny (tabulka 34). Jediná rovina, kde tvrzení neplatí, je tělesná, u které je však v porovnání s tělesnou rovinou kategorie prvního stupně pouze nepatrný rozdíl. Proto se přikláníme k závěru, že skupina našeho výzkumného vzorku na druhém stupni je náchylnější k syndromu vyhoření.

Z výsledků testu osobní pohody z tabulky 32 a 33 (v tabulkách označeno zeleně) vyplývá, že mezi skupinami učitelů na prvním a druhém stupni ZŠ není výrazné odchýlení v pozorované osobní zdatnosti a pohodě.

### **Komentář k výsledkům dotazníku syndromu vyhoření k výše uvedeným kategoriím**

Na začátku výzkumného šetření jsme předpokládali, že výsledky budou nabývat výraznějších hodnot v oblasti sociální, kdy je učitel neustále v kontaktu s dětmi a jejich rodiči, dále je vystaven nátlaku společnosti. Další nejvýraznější hodnoty jsme očekávali v oblasti citové, protože tuto profesí zastávají spíše ženy, které jsou více citově založené. Po vyhodnocení jednotlivých rovin jsme však zjistili, že největší míra rizika je v rovině tělesné a nejmenší míra se objevuje v rovině sociální. Tedy naše očekávání se výzkumem nepotvrdila a výzkum v jednotlivých rovinách nás překvapil.

V porovnání výskytu syndromu vyhoření u učitelů na vesnici a ve městě jsme předpokládali v tomto rozdělení výrazné rozdíly. Vycházeli jsme z faktu, že ve městě se objevuje více stresorů různých typů, a proto jsme předpokládali vyšší míru výskytu syndromu vyhoření. Tento předpoklad se nepotvrdil. Jak bylo výše zmíněno, větší míra

náchylnosti k vyhoření je ve městě jen o 0,66 bodu vyšší. V pozorovaném vzorku respondentů je pouze nepatrný rozdíl k náchylnosti syndromu vyhoření mezi obcemi dle velikosti.

Další naše domněnka byla, že větší míra syndromu vyhoření se objevuje u učitelů, kteří vyučují na druhém stupni ZŠ. Náš odhad vycházel z vývojové psychologie, kdy na druhém stupni jsou žáci již v období prepuberty a puberty, což by mohlo mít za následek konflikty mezi žáky a učiteli, kázeňské problémy a tedy i více stresových situací pro učitele. Tato presumpce se v našem výzkumném vzorku potvrdila.

Jednou z dalších sledovaných kategorií byla délka praxe respondentů, kdy jsme předpokládali, že věkově mladší učitele postihuje syndrom vyhoření více, než jejich věkově starší kolegy. Tuto domněnku jsme vyslovili, protože mladší učitelé mají ve většině případů přílišná očekávání a často se setkávají s odlišnou realitou.

Tabulka 35: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – věk  $\leq 44$  let

<b>Dotazník</b>	<b>Mn./max. skóre</b>	<b>Dosažené mn./max. skóre</b>	<b>Medián</b>	<b>Modus</b>	<b>Průměr</b>
<b>H/K</b>	0/96	3/55	23	21	22,91
<b>B</b>	0/10	0/10	8	7	7,55

Tabulka 36: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – věk  $\geq 45$  let

<b>Dotazník</b>	<b>Mn./max. skóre</b>	<b>Dosažené mn./max. skóre</b>	<b>Medián</b>	<b>Modus</b>	<b>Průměr</b>
<b>H/K</b>	0/96	4/54	24	15	25,32
<b>B</b>	0/10	1/10	8	10	7,39

Z dotazníku syndromu vyhoření pozorujeme v této kategorii difference v porovnávaných hodnotách (v tabulkách označeno modře) věkově mladších a starších učitelů. Můžeme tedy usoudit, že věkově mladší respondenti mají menší míru náchylnosti k vyhoření než jejich věkově starší kolegové.

V testu osobní zdatnosti a pohody se opět nevyskytuje výrazný rozdíl, pozorované průměrné hodnoty 7,55 a 7,39 (v tabulkách označeno zeleně) nám ukazují, že mezi věkem a mírou osobní pohody není významná souvislost.



Další faktor, který nás zajímal, byla délka učitelské praxe. Náš odhad na začátku výzkumu byl, že s délkou praxe má učitel i více zkušeností a umí snáze řešit vyskytnuté problémy, a tudíž je schopen lépe zvládat zátěžové situace. Tabulka 37 a 38 však náš předpoklad vyvrací, jelikož respondenti s praxí nad 20 let dosahují vyšší průměrné hodnoty než učitelé mající praxi kratší než 20 let (v tabulkách označeno modře). V testu osobní pohody dosahují respondenti s délkou praxe do 20 let podobné hodnoty (v tabulkách označeno zeleně) jako respondenti, jejichž délka praxe více než 20 let.

Tabulka 37: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – do 20 let praxe

Dotazník	Mn./max. skóre	Dosažené mn./max. skóre	Medián	Modus	Průměr
<b>H/K</b>	0/96	3/55	23	21	23,48
<b>B</b>	0/10	0/10	8	10	7,62

Tabulka 38: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – nad 20 let praxe

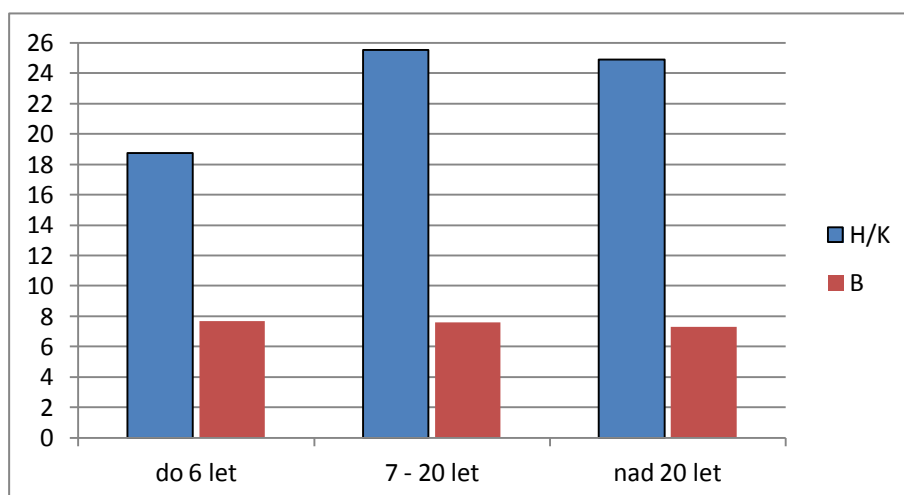
Dotazník	Mn./max. skóre	Dosažené mn./max. skóre	Medián	Modus	Průměr
<b>H/K</b>	0/96	4/54	24	15	24,88
<b>B</b>	0/10	1/10	8	10	7,31

Pro přesnější výsledky v ohledu délky praxe uvádíme tabulku 37, kde délku praxe členíme do třech skupin, a to praxe do 6 let, 7 – 20 let a nad 20 let praxe.

Tabulka 39: Výsledky v dotaznících h s ohledem na praxi - 3 skupiny

Dotazník	do 6 let	7 - 20 let	nad 20 let
<b>H/K</b>	18,76	25,54	24,88
<b>B</b>	7,67	7,6	7,31

Graf 10: Výsledky v dotaznících - dělení praxe na 3 skupiny



Rozčlenění praxe do podrobnějších třech skupin nám ukázalo zajímavé výsledky. Nejvyšších hodnot dosahují respondenti, jejichž délka praxe se pohybuje v rozmezí sedmi až dvaceti let. S porovnáním s délkou práce nad 20 let není tento rozdíl velký, na rozdíl od srovnání této skupiny s respondenty s nejkratší praxí. Můžeme tedy říci, že nejrizikovější skupina s ohledem na délku praxe je ta, v které respondenti mají 7 – 20 let praxe. V testu osobní pohody opět nepozorujeme výrazné odchylky.

Tabulka 40: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – sport ano

Dotazník	Mn./max. skóre	Dosažené mn./max. skóre	Medián	Modus	Průměr
H/K	0/96	3/46	23	15	22,50
B	0/10	2/10	8	10	7,76

Tabulka 41: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – sport ne

Dotazník	Mn./max. skóre	Dosažené mn./max. skóre	Medián	Modus	Průměr
H/K	0/96	5/55	28,5	21	28,81
B	0/10	0/10	7	7	6,67

Z tabulky 40 a 41 můžeme vidět velký rozdíl v průměrných hodnotách v dotazníku H/K (v tabulkách označeno modře), tedy dotazníku zaměřeného na syndrom vyhoření. Jak

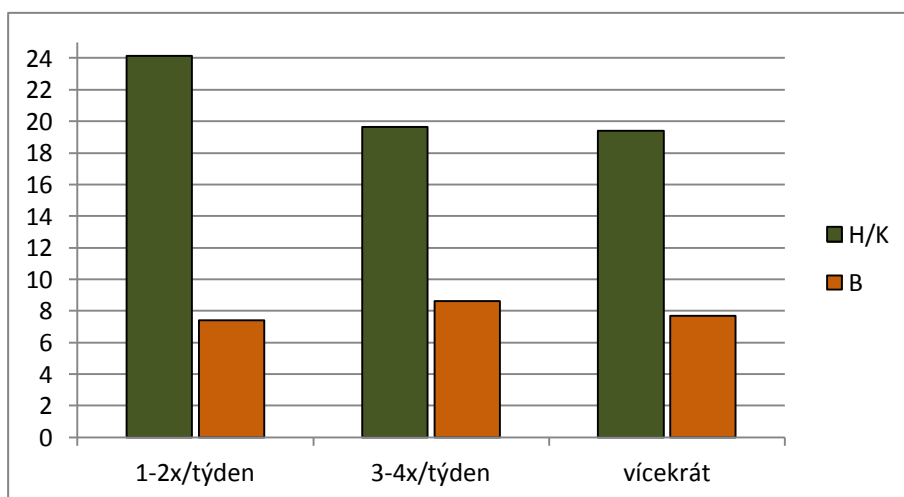
jsme na začátku předpokládali, nižších hodnot nabývají respondenti, kteří uvedli, že provozují sportovní aktivity, a to o 6, 31 bodu. Můžeme tedy říci, že mezi sportujícími a nesportujícími učiteli se u míry výskytu syndromu vyhoření objevují velké rozdíly a tedy, že osoby, jež neprovozují sportovní aktivity jsou více náchylné k vyhoření. Tyto výsledky pozorujeme i u testu osobní zdatnosti a pohody, kdy sportující respondenti dosahují průměrné hodnoty 7,76 a nesportující 6,67 (v tabulkách označeno zeleně). Z pozorovaného rozdílu 1,09 usuzujeme, že sportující učitelé jsou v ohledu osobní pohody na tom lépe, než jejich nesportující kolegové.

U respondentů, kteří uvedli, že provozují nějaký sport, nás dále zajímalo, zda se hodnoty mění s ohledem na frekvenci sportu za týden. Frekvenci jsme rozdělili do tří podskupin, a to skupinu sportující 1 - 2x za týden, 3 - 4x týdně a poslední skupinu sportující vícekrát týdně.

Tabulka 42: Výsledky v dotaznících s ohledem na frekvenci sportu za týden

Dotazník	1-2x/týden	3-4x/týden	vícekrát
<b>H/K</b>	24,14	19,65	19,4
<b>B</b>	7,42	8,62	7,70

Graf 11: Výsledky v dotaznících - sport dle frekvence za týden



Z výsledků pozorujeme klesající hodnoty s nárůstem sportovní aktivity, z čehož vyplývá, že respondenti s větší frekvencí sportu za týden jsou méně náchylní k syndromu

vyhoření. Tento jev můžeme zdůvodnit například tak, že jedinci, kteří častěji sportují, si dopřejí více odpočinku v podobě fyzických aktivit, a tím se odreagují od problémů a tzv. dobijí energii. Z testu osobní pohody vyplývá, že nižší osobní pohodu můžeme pozorovat u respondentů, jež sportují jen střídavě. Zajímavé jsou však poznatky z dalších dvou podskupin, kde se ukazuje, že vyšší hladinu osobní pohody mají respondenti sportující 3 – 4x týdně než ti, kteří se věnují sportu častěji, a to o téměř jeden bod. Naší domněnkou je, že frekvence sportovních aktivit ovlivňuje osobní zdatnost a pohodu, avšak s nárůstem frekvence sportu mohou také narůstat například problémy způsobené přílišnou zátěží organismu.

### **Komentář k výsledkům dotazníku syndromu vyhoření k výše uvedeným kategoriím**

Předpoklad, týkající se věku respondentů, byl takový, že věkově mladší (25 – 44 let) učitelé jsou více náchylní k syndromu vyhoření než jejich starší kolegové (45 a více let). Z tabulky 35 a 36 však pozorujeme viditelný rozdíl v průměrných hodnotách, věkově mladší dosáhli průměrné hodnoty 22,91 a věkově starší 25,32.

Další faktor, který nás v našem výzkumném vzorku zajímal, byla délka praxe. Naše domněnka byla, že s nárůstem délky praxe je učitel natolik zkušený, že dokáže řešit různé problémy a zátěžové situace, a tedy je méně náchylný k syndromu vyhoření. Z průměrných hodnot se tento odhad nepotvrdil, jelikož vyšší hodnoty dosáhly učitelé s větší praxí, tedy nad 20 let. Délku praxe jsme zkusili rozpracovat na tři podrobnější skupiny, které ukázaly zajímavé výsledky. Nejvyšší průměrné hodnoty dosáhla skupina mající praxi 7 – 20 let, a to 25,54, v zápětí je skupina nad 20 let praxe, která dosáhla průměrné hodnoty 24,88. Velmi nízké hodnoty 18,76 dosáhla skupina učitelů, jejichž délka praxe je do šesti let.

Z hlediska sportu se náš prvotní předpoklad potvrzuje. Pokud učitelé provozují určitý druh sportovní aktivity, dosahují nižší hodnoty, než jejich nesportující kolegové, a to rozdílem 6, 31 bodu v průměrných hodnotách.

### **Komentář k výsledkům testu osobní zdatnosti a pohody**

V testu osobní zdatnosti a pohody jsme se na začátku výzkumu domnívali, že se objeví rozdíly u některých kategorií. Naše odhady vycházely například z toho, že s nárůstem věku jsou lidé více unaveni, nemají už tolik elánu a energie v porovnání s mladšími kolegy. Dále, že s praxí přichází i uspokojení z vykonané práce, oproti šoku z reality na začátku období svého povolání. Pokud se jedinec udržuje ve fyzické, a tím i psychické pohodě, předpokládá se, že bude ve větší osobní pohodě než jedinec, jenž

nedokáže tzv. „vypnout“ a načerpat z něčeho nový přísun energie. Předpoklad rozdílu v kategoriích se nám ve většině případů nepotvrdil. Mezi porovnávanými průměrnými hodnotami v jednotlivých kategoriích nebyly rozdíly větší než 0,31 bodu. Jedinou kategorií, jež spadá do naší domněnky, je kategorie sportu, kde se objevuje mezi hodnotami větší rozdíl, a to o více jak 1 bod.

V kategorii výkonu profese na vesnici či ve městě a vyučovacího stupně jsme nepředpokládali velké odchylky. Každý si zvolil cestu, kterou se chtěl vydat, již před obdobím přípravy na své povolání, tedy již při volbě studijního oboru. Lokalita, ve které učitel vyučuje, je ve většině případů také zvolená samotným jedincem. Tedy nás nepřekvapilo, že mezi hodnotami nejsou rozdíly, že jsou hodnoty u měst a vesnic stejné a u vyučovacího stupně je rozdíl jen 0,27 bodu.

## 6.2 Vyjádření k platnosti hypotéz

K vyjádření platnosti hypotéz vycházíme z výpočtů testu nezávislosti chí-kvadrát, který byl hlavní metodou k zjišťování výsledků z našich dat.

**Hypotéza č. 1:** Učitelé na vesnici jsou méně náchylní k syndromu vyhoření než učitelé ve městě.

Z výpočtů plyne, že v našem výzkumném vzorku se neobjevuje statistická souvislost mezi učiteli, kteří vykonávají své povolání na vesnici či ve městě, a mírou náchylnosti syndromu vyhoření, proto hypotézu č. 1 **odmítáme**.

**Hypotéza č. 2:** U profesně starších učitelů (20 a více let praxe) se syndrom vyhoření vyskytuje méně často než u profesně mladších učitelů (do 20 let praxe).

Mezi syndromem vyhoření a délkou praxí se v našem výzkumu nepotvrdila souvislost, proto hypotézu č. 2 **odmítáme**.

**Hypotéza č. 3:** Učitelé 1. stupně ZŠ jsou méně náchylní k syndromu vyhoření než učitelé 2. stupně ZŠ.

Syndrom vyhoření a stupeň základní školy, kde učitelé vyučují, spolu významným způsobem nesouvisí, a proto hypotézu č. 3 **odmítáme**.

**Hypotéza č. 4:** Učitelé na vesnici vykazují vyšší hladinu osobní pohody než učitelé ve městě.

Z výpočtů plyne, že v našem výzkumném vzorku se neobjevuje statistická souvislost mezi věkem učitelů a mírou osobní pohody, proto hypotézu č. 4 **odmítáme**.

**Hypotéza č. 5:** Učitelé vyučující na 1. stupni ZŠ vykazují vyšší osobní pohodu než učitelé vyučující na 2. stupni ZŠ.

Mezi vyučujícím stupněm ZŠ a mírou osobní pohody u učitelů není prokázána statistická souvislost, a tedy hypotézu č. 5 **odmítáme**.

**Hypotéza č. 6:** Profesně starší učitelé (20 a více let praxe) vykazují vyšší hladinu osobní nepohody a snáze podléhají zátěžovým situacím než učitelé profesně mladší (do 20 let praxe).

Z výpočtů plyne, že délka praxe statisticky souvisí s osobní pohodou respondentů, proto na základě této souvislosti hypotézu č. 6 **přijímáme**.

Tabulka 43: Přehledné vyjádření k platnosti hypotéz

Hypotéza	Vyjádření k platnosti
<b>H1</b>	odmítáme
<b>H2</b>	odmítáme
<b>H3</b>	odmítáme
<b>H4</b>	odmítáme
<b>H5</b>	odmítáme
<b>H6</b>	<b>přijímáme</b>

## 7 DISKUZE

### Celkové zhodnocení dotazníku syndromu vyhoření

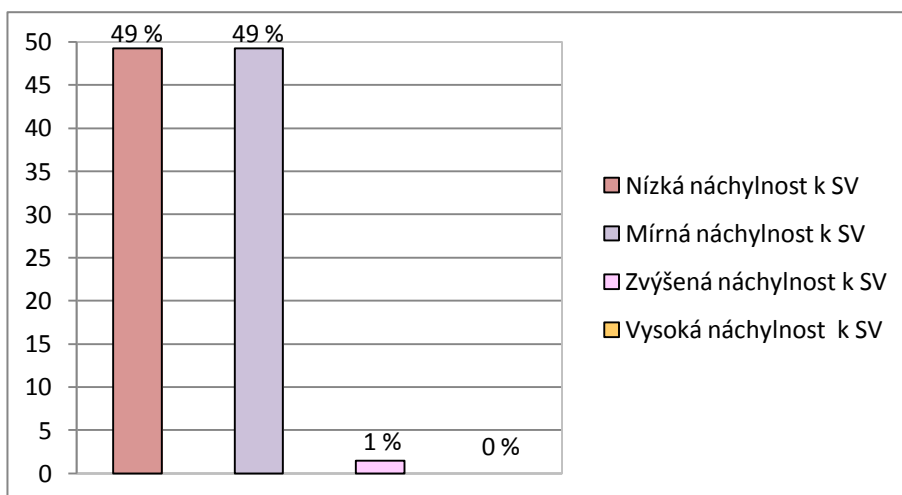
Při zadávání dotazníků do škol jsme předpokládali, že převážná část učitelů se bude nalézat v mírné a zvýšené náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Vycházeli jsme z tvrzení, že učitelské povolání je jednou z profesních skupin, u kterých se předpokládá vznik a rozvoj syndromu vyhoření. Učitelé bývají uváděni v horních příčkách přehledů těchto profesních skupin. Jak již bylo zmíněno, v oblasti vysoké náchylnosti dotazníku syndromu vyhoření se v našem vzorku neukázal žádný z respondentů. V oblasti zvýšené náchylnosti k syndromu vyhoření to byli z celkového počtu 136 pouze 2 respondenti, tedy pouze 1 %. V našem výzkumném vzorku se v oblasti mírné a nízké náchylnosti nachází stejný počet respondentů. Tedy naše předpoklady se potvrdily jen částečně, a to v oblasti mírné náchylnosti.

Tabulka 44: Četnost respondentů v jednotlivých oblastech dotazníku vyhoření

	Nízká náchylnost k SV	Mírná náchylnost k SV	Zvýšená náchylnost k SV	Vysoká náchylnost k SV	Celkem
<b>Četnost</b>	67	67	2	0	136
<b>Relativní četnost (%)</b>	49	49	1	0	100

Legenda: SV = syndrom vyhoření

Graf 12: Četnost respondentů v jednotlivých oblastech



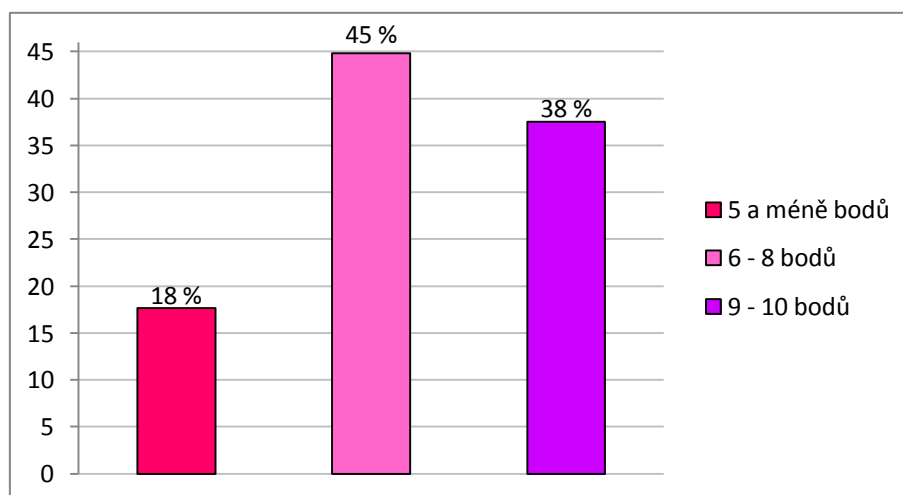
### Celkové zhodnocení dotazníku osobní zdatnosti a pohody

Zajímá nás náhled na četnost učitelů, kteří dosáhli bodového ohodnocení ve všech třech oblastech testu osobní zdatnosti a pohody. Předpokládali jsme, že nejvyšší četnost učitelů bude v druhé oblasti, která je v rozmezí 6 – 8 bodů. Toto bodové ohodnocení naznačuje, jak již bylo výše zmíněno, jistou nerovnováhu mezi přítomnými příznaky stresu, které vyžadují naši pozornost. Ptáme se sami sebe, jaké jsou příčiny a jak můžeme obnovit svoji osobní pohodu. Tabulka 45 naši domněnku potvrzuje, rozpětí 6 – 8 bodů dosáhlo z celkového počtu 61 respondentů. Z hlediska četnosti následuje oblast vysoké osobní pohody a zdatnosti efektivně řešit problémy. Nejnižší počet, 24 respondentů, spadá do oblasti charakteristické pěti a méně dosažených bodů.

Tabulka 45: Četnost respondentů v jednotlivých oblastech testu osobní pohody

	<b>5 a méně bodů</b>	<b>6 - 8 bodů</b>	<b>9 - 10 bodů</b>	<b>Celkem</b>
<b>Četnost</b>	24	61	51	136
<b>Relativní četnost (%)</b>	18	45	38	100

Graf 13: Četnost respondentů v jednotlivých oblastech



Při srovnání výsledků se zaměříme především na porovnání hodnot celého vzorku našeho šetření s výsledky, které uvádí Urbanovská a Kusák ve sborníku z vědeckého semináře Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství (2005). Autoři uvádějí, že jejich sledovaný vzorek tvořilo 106 respondentů, učitelů převážně moravského regionu.



V tabulce číslo 2 uvádí přehled výsledků pro jednotlivé testy s ohledem na funkční zařazení a pohlaví. Mezi uvedenými metodami jsou mimo jiné i dotazníky, jež jsme využili při našem zkoumání, tedy dotazník autorů Henninga a Kellera zabývající se mírou náchylnosti k syndromu vyhoření a test osobní zdatnosti a pohody od autorky Bintliff. Pro naše účely použijeme část tabulky, která uvádí průměrné hodnoty, jež se vztahují k celému výzkumnému souboru, a které porovnáme s výsledky získanými v průběhu našeho šetření. Celý soubor v dotazníku syndromu vyhoření dosahuje průměrné hodnoty 26 a v testu osobní pohody 7,1. V našem výzkumu bylo dosaženo průměrných hodnot 24,17 pro syndrom vyhoření a 7,47 v druhém dotazníku (tabulka 28). Z porovnání vidíme, že v našem šetření náchylnost respondentů k syndromu vyhoření dosahují nižšího bodového ohodnocení než ve výzkumu Urbanovské a Kusáka. Na druhou stranu je překvapující, že test osobní pohody v našem případě vykazuje vyšší hladinu než ve srovnávaném šetření. Naši domněnkou je, že s problematikou syndromu vyhoření je v porovnání s dobou, kdy vyšel již zmíněný sborník, společnost více obeznámena. Důsledkem může být zaměření se na preventivní opatření, které se mohlo odrazit ve výsledcích výzkumu. V oblasti osobní pohody si tento jev vysvětlujeme tak, že se stále zrychlující se a pokrokovější dobou přichází i určité nároky, které jedince přetěžují, popřípadě jich naopak nemůže dosáhnout, a tedy se cítí nespokojeně, a proto nedosahuje takové osobní pohody. Je také doba, kdy si neustále a na všechno stěžujeme a kdy jsme neustále ve sdělovacích prostředcích upozorňováni pouze na negativní jevy ve společnosti.

Jedním z hlavních cílů bylo zjistit a porovnat míru náchylnosti k syndromu vyhoření u učitelů, kteří vykonávají svoji profesi na vesnici a ve městě, kdy jsme v tomto dělení předpokládali výrazné rozdíly. Výsledky našeho výzkumu nás ale překvapily, protože z hlavní metody zjišťování výsledků, tedy testu nezávislosti chí-kvadrát, se nepotvrdilo, že by byla souvislost mezi místem výkonu povolání a větší náchylností k syndromu vyhoření. Dalším hlavním cílem bylo zjistit a komparovat míru osobní zdatnosti a pohody, u učitelů vyučujících na vesnici a ve městě. Ani mezi vesnicí, městem a mírou osobní pohody nebyla prokázána statistická souvislost, tedy není rozdíl v míře osobní pohody učitele na vesnici a ve městě. Jak jsme již zmiňovali výše, může to být způsobeno volbou každého z nás. Máme ve většině případů možnost se rozhodnout, kde budeme vykonávat svoje učitelské povolání, zda inklinujeme více k vesnickému prostředí či naopak k prostředí města.

Výsledky výzkumného šetření ve všech kategoriích jsou s našimi předpoklady v souladu jen do určité míry. Výše předložené výsledky jsou platné pro náš výzkumný vzorek, tedy je nemůžeme zobecnit na všechny učitele základních škol. Pro obecné závěry a platnost by bylo potřeba většího zastoupení respondentů ze všech krajů České republiky.

## 8 ZÁVĚR

Cílem praktické části této diplomové práce bylo zjistit a komparovat, jaká je míra náchylnosti k syndromu vyhoření u učitelů vyučujících na základní škole na vesnici a ve městě. Dále nás zajímalo, jaká je míra osobní zdatnosti a pohody a její porovnání u učitelů vyučujících ve městě a na vesnici.

Výzkumného šetření, které mělo charakter kvantitativního výzkumu, se zúčastnilo 136 učitelů základních škol.

Na základě zpracování výsledků pomocí metody testu nezávislosti chí-kvadrát můžeme vyvodit následující závěry:

- neexistuje rozdíl mezi mírou náchylnosti k syndromu vyhoření u učitelů a velikostí obce, městy a vesnicemi,
- osobní pohoda a míra schopnosti zvládat zátěžové situace je stejná mezi učiteli základních škol na vesnici a ve městě,
- neexistuje rozdíl mezi mírou náchylnosti k syndromu vyhoření a vyučovacím stupněm, na kterém učitel vyučuje,
- délka praxe neovlivňuje míru náchylnosti k syndromu vyhoření,
- vyučovací stupeň základní školy nemá vliv na míru osobní pohody a míru schopnosti zvládat zátěžové situace,
- existuje rozdíl mezi mírou osobní pohody a schopnosti zvládat zátěžové situace a délkou praxe učitelů, tedy s nárůstem let praxe u učitelů je prokázána nižší osobní pohoda
  
- neexistují difference mezi věkem a náchylností k syndromu vyhoření,
- existuje významný rozdíl mezi sportovní aktivitou a nižší náchylností k syndromu vyhoření,
- je významný rozdíl mezi mírou osobní pohody u učitelů dle věku, tzn. věkově mladší učitelé vykazují větší míru osobní pohody.
- existuje významný rozdíl mezi sportovní aktivitou a vyšší mírou osobní pohody.

## 9 SOUHRN

V diplomové práci jsme se zabývali především stresem a syndromem vyhoření, jakožto jedním z možných následků dlouhotrvajícího (chronického) stresu, jenž se v poslední době natolik ve společnosti, a zvláště v některých profesích, rozšířil, že je třeba o něm znát alespoň základní informace. Žijeme totiž v době, která je velice náročná a zatěžující, což je zapříčiněné mnoha faktory. Jednou z příčin může být zrychlení životního tempa, nátlaku na jedince z hlediska osobního, ale i profesního. Vyžaduje se čím dál větší informovanost a klade se více nároků, což může vést již k zmíněnému stresu. Pokud působí více stresorů najednou, trvají dlouhodobě a vzniklé problémy se neřeší, může se rozvinout až v syndrom vyhoření.

Na stres a syndrom vyhoření jsme se zaměřili i z pohledu učitelů, jakožto výrazné profesní skupiny, u které se předpokládá výskyt a rozvoj těchto jevů. Učitelská profese je umístěna v horních příčkách žebříčku profesních skupin, kde se objevuje fenomén syndromu vyhoření. Dalším z důvodů bylo samozřejmě to, že jakožto budoucí příslušníci tohoto povolání, bychom měli znát a umět rozlišit příznaky, abychom mohli v budoucnu syndromu vyhoření předejít.

V teoretické části jsme se v neposlední řadě zabývali také učitelstvím obecně. Vymezili jsme nejen pojem, ale i podmínky, které jsou dány ze zákona, kdo se považuje za profesně způsobilého. Dále jsme věnovali pozornost na rozdělení profesní dráhy učitele, kde stále ještě v dnešní době není jednotná literatura. Musíme však přiznat, že je velmi obtížné říci, kdy je učitel začátečník a kdy již expert, protože každý pedagog je jiný, má jiné přístupy a metody, dále pak povahové rysy, temperament, apod. Zaměřili jsme se také na osobnost učitele, jeho kompetence a některé typologie osobnosti učitele.

V empirické části této práce bylo zpracováno vyhodnocení dotazníků, které byly směřovány na učitele základních škol. Výpočty byly vyhodnoceny jak metodou statistických výpočtů chí-kvadrát, tak za pomoci průměrů. Na začátku výzkumu jsme si stanovili dva výzkumné cíle a další dílčí cíle. Hlavním cílem bylo zjistit a komparovat náchylnost k syndromu vyhoření mezi učiteli na vesnici a ve městě. Na základě výsledků šetření jsme zjistili, že velikost obce, kde učitel vykonává své povolání, nemá v našem výzkumném vzorku na rozvoj syndromu vyhoření velký vliv. Z vyhodnocení za pomoci průměrných hodnot jsme zaznamenali nepatrné zvýšení u učitelů, kteří vykonávají své povolání ve městě. Dalším cílem bylo u této skupiny respondentů zjistit a porovnat jejich

osobní pohodu a míru schopnosti zvládat zátěžové situace, kde nám výsledky také neukazují souvislost mezi osobní pohodou a obcí dle velikosti, tedy městem a vesnicí.

Uvedli jsme postupy výzkumného šetření a metody, kdy jsme zvolili dva dotazníky. První z nich byl zaměřen na míru náchylnosti syndromu vyhoření, druhý na osobní zdatnost a pohodu. Při průběhu šetření jsme se zaměřili na další oblasti, které by mohly ovlivňovat syndrom vyhoření či osobní pohodu učitelů, tedy například věk a délku praxe respondentů, vyučovací stupeň nebo sportovní aktivitu. Výsledky jsou vidět v tabulkách a grafech, z kterých vycházíme při shrnutí.

Myslíme si, že tato diplomová práce by mohla sloužit jako jeden z informačních zdrojů pro budoucí i současné učitele. Na základě přiložených dotazníků si pak jedinec může zkusit popravdě odpovědět a vypočítat, jakého dosáhl celkového ohodnocení, a tím zjistí, v které oblasti vyhoření či osobní pohody se nachází. Vždy však závisí na individualitě každého jedince a na prevenci, jak v oblasti psychické, tak i fyzické, na kterou by žádný z pedagogů neměl zapomínat a zanedbávat ji.

## POUŽITÁ LITERATURA

1. **ALDWIN, C.M.** *Stress, coping and development*. New York: Guilford Press, 2007. 432 s. ISBN 978-1-60623-559-1
2. **BÁRTOVÁ, Z.** *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané : Computer Media, 2011. 96 s. ISBN 978-80-7402-110-7
3. **BARTUŇKOVÁ, S.** *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum, 2010. 137 s. ISBN 90-80-246-1874-6
4. **BUCHWALD, P.** *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013. 104 s. ISBN 978-80-266-0159-3
5. **CAKIRPALOGLU, P.** *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, 2012. 287 s. ISBN 978-80-247-4033-1
6. **CLEGG, B.** *Stress management*. Brno: CP Books, 2005. 111 s. ISBN 80-251-0617-9
7. **DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M.** *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6
8. **FIŠER, J.** *Z typologie osobnosti učitele*. Praha: Ústav učitelského vzdělání na Universitě Karlově, 1965. 22 s.
9. **GAVORA, P.** *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8
10. **GEIST, B.** *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář, 2000. 425 s. ISBN 80-86226-07-7
11. **HARTL, P., HARTLOVÁ, H.** *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X
12. **HELUS, Z.** *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5
13. **HENNING, C., KELLER, G.** *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonávání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. 96 s. ISBN 80-7178-093-6
14. **CHRÁSKA, M.** *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4
15. **JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E.** *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 32 s. ISBN 80-86991-74-1
16. **KALLWASS, A.** *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál, 2007. 139 s. ISBN 978-80-7367-299-7
17. **KANTOROVÁ, J., A KOL.** *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0

18. **KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I.** Syndrom vyhoření. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. 23 s. ISBN 80-7071-231-7
19. **KIRST, A.** *Kniha o překonávání stresu.* Praha: Knížní klub, 1998. 191 s. ISBN 80-7176-655-0
20. **KŘIVOHLAVÝ, J.** *Jak neztratit nadšení.* Praha: Grada Publishing, 1998. 131 s. ISBN 80-7169-551-3
21. **KŘIVOHLAVÝ, J.** *Jak zvládat stres.* Praha: Grada Publishing, 1994. 190 s. ISBN 80-7169-121-6
22. **KŘIVOHLAVÝ, J.** *Psychologie zdraví.* Praha: Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-551-2
23. **MAYEROVÁ, M.** *Stres, motivace a výkonnost.* Praha: Grada Publishing, 1997. 132 s. ISBN 80-7169-425-8
24. **MÍČEK, L., ZEMAN, V.** *Učitel a stres.* Opava: Nakladatelství Vade mecum, 1997. 195 s. ISBN 8086041255
25. **MYKLETUM, R. J.** *Teacher Stress: Personality. Work-Load and Health [disertace].* Bergen, 1988.
26. **NÝVLOVÁ, V.** *Psychologie pro speciální pedagogy.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 228 s. ISBN 978-80-86723-48-8
27. **PODLAHOVÁ, L.** *První kroky učitele.* Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 80-7254-474-8
28. **POSCHKAMP, T.** *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence.* Brno: Edika, 2013. 104 s. ISBN 978-80-266-0161-6
29. **PRAŠKO, J.** *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti.* Praha: Grada Publishing, 2003. 201 s. ISBN 80-247-0185-5
30. **PRŮCHA, J.** *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3
31. **PRŮCHA, J.** *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7
32. **PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.** *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8
33. **RUSH, M.D.** *Syndrom vyhoření.* Praha: Návrat domů, 2003. 129 s. ISBN 80-7255-074-8
34. **STOCK, CH.** *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout.* Praha: Grada Publishing, 2010. 112 s. ISBN 978-80-247-3553-5

35. **SZACHTOVÁ, A., A KOL.** *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. 147 s. ISBN 80-7082-637-1
36. **ŠVINGALOVÁ, D.** *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. 82 s. ISBN 80-7372-105-8
37. **URBANOVSÁ, E.** *Psychologie zdraví 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 65 s. ISBN 978-80-244-3366-0
38. **URBANOVSÁ, E.** *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. 159 s. ISBN 978-80-244-2561-0
39. **URBANOVSÁ, E., KUSÁK, P.** *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství: sborník příspěvků*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 127 s. ISBN 8024412284
40. **VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (Eds.)**. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9
41. **VAŠUTOVÁ, J.** *Profese v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4
42. **VOSEČKOVÁ, A. HRSTKA, Z.** *Kapitoly z psychologie zdraví 2. díl*. Brno: Univerzita obrany, 2008. 62 s. ISBN 978-80-7231-332-7
43. **VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Eds.)** *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing, 2001. 260 s. ISBN 80-247-0042-5

#### **Internetové zdroje:**

**DELANEY, M.** *Teacher stress, well-being and stress management - Taking care of yourself so that you can take care of your students*. teachingenglish.org.uk, 2013. [cit. 28-11-2014]. Dostupné na: [http://www.teachingenglish.org.uk/article/teacher-stress-well-being-stress-management-taking-care-yourself-so-you-can-take-care-your?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=%20bc-teachingenglish](http://www.teachingenglish.org.uk/article/teacher-stress-well-being-stress-management-taking-care-yourself-so-you-can-take-care-your?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=%20bc-teachingenglish)

Kolektiv autorů. *Funkce buněk a lidského těla [online]*. fblt.cz, 2013. [cit. 20-11-2014]. Dostupné na: <http://fblt.cz/skripta/xi-regulacni-mechanismy-1-endokrinni-regulace/9-stres/>

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve změně pozdějších předpisů, část první [online]. msmt.cz, 21.10.2014. [cit. 20-12-2014]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-a-jeji-metodicky>



# SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, OBRÁZKŮ

## Seznam tabulek:

Tabulka 1: Četnost dle měst a vesnic .....	48
Tabulka 2: Četnost dle vyučovacího stupně ZŠ.....	49
Tabulka 3: Četnost dle délky praxe.....	49
Tabulka 4: Délka praxe – profesně mladší a starší .....	50
Tabulka 5: Četnost dle věku .....	51
Tabulka 6: Četnost dle provozování sportovních aktivit.....	52
Tabulka 7: Frekvence sportu za týden.....	52
Tabulka 8: Henning/Keller - počty bodů pro jednotlivé oblasti .....	55
Tabulka 9: Kontingenční tabulka k hypotéze $H_{10}$ - čtyři oblasti náchylnosti k SV .....	56
Tabulka 10: Kontingenční tabulka k hypotéze $H_{10}$ - dvě oblasti náchylnosti k SV .....	56
Tabulka 11: Kontingenční tabulka k hypotéze $H_{20}$ - čtyři oblasti náchylnosti k SV .....	57
Tabulka 12: Kontingenční tabulka k hypotéze $H_{20}$ - dvě oblasti náchylnosti k SV .....	57
Tabulka 13: Kontingenční tabulka k hypotéze $H_{30}$ - čtyři oblasti náchylnosti k SV .....	58
Tabulka 14: Kontingenční tabulka k hypotéze $H_{30}$ - dvě oblasti náchylnosti k SV .....	58
Tabulka 15: Bintliff - počty bodů pro jednotlivé oblasti.....	59
Tabulka 16: Kontingenční tabulka k hypotéze $H_{40}$ .....	60
Tabulka 17: Kontingenční tabulka k hypotéze $H_{50}$ .....	60
Tabulka 18: Kontingenční tabulka k hypotéze $H_{60}$ .....	61
Tabulka 19: Kontingenční tabulka (věk) - čtyři oblasti náchylnosti k SV .....	62
Tabulka 20: Kontingenční tabulka (věk) - dvě oblasti náchylnosti k SV.....	63
Tabulka 21: Kontingenční tabulka (sport) - čtyři oblasti náchylnosti k SV .....	63
Tabulka 22: Kontingenční tabulka (sport) - dvě oblasti náchylnosti k SV .....	64
Tabulka 23: Kontingenční tabulka (frekvence sportu) - čtyři oblasti náchylnosti k SV .....	64
Tabulka 24: Kontingenční tabulka (frekvence sportu) - dvě oblasti náchylnosti k SV .....	65
Tabulka 25: Kontingenční tabulka (věk) .....	65
Tabulka 26: Kontingenční tabulka (sport).....	66
Tabulka 27: Kontingenční tabulka (frekvence sportu).....	67
Tabulka 28: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – celý soubor .....	68
Tabulka 29: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících - vesnice .....	68

Tabulka 30: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících - města.....	68
Tabulka 31: Výsledky dotazníku vyhoření – vesnice / města .....	69
Tabulka 32: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – 1. stupeň ZŠ.....	70
Tabulka 33: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – 2. stupeň ZŠ.....	70
Tabulka 34: Výsledky dotazníku vyhoření - 1. stupeň ZŠ / 2. stupeň ZŠ .....	70
Tabulka 35: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – věk $\leq 44$ let.....	72
Tabulka 36: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – věk $\geq 45$ let.....	72
Tabulka 37: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – do 20 let praxe .....	73
Tabulka 38: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – nad 20 let praxe .....	73
Tabulka 39: Výsledky v dotaznících s ohledem na praxi - 3 skupiny.....	73
Tabulka 40: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – sport ano.....	74
Tabulka 41: Přehled výsledků v jednotlivých dotaznících – sport ne.....	74
Tabulka 42: Výsledky v dotaznících s ohledem na frekvenci sportu za týden.....	75
Tabulka 43: Přehledné vyjádření k platnosti hypotéz .....	78
Tabulka 44: Četnost respondentů v jednotlivých oblastech dotazníku vyhoření .....	79
Tabulka 45: Četnost respondentů v jednotlivých oblastech testu osobní pohody .....	80

### **Seznam grafů:**

Graf 1: Četnost dle měst a vesnic.....	48
Graf 2: Četnost dle stupně ZŠ .....	49
Graf 3: Četnost dle délky praxe .....	50
Graf 4: Délka praxe – profesně mladší a starší.....	50
Graf 5: Četnost dle věku.....	51
Graf 6: Četnost dle provozování sportovních aktivit .....	52
Graf 7: Frekvence sportu za týden .....	53
Graf 8: Dotazník vyhoření - města / vesnice .....	69
Graf 9: Dotazník vyhoření - 1. stupeň ZŠ / 2. stupeň ZŠ .....	71
Graf 10: Výsledky v dotaznících - dělení praxe na 3 skupiny.....	74
Graf 11: Výsledky v dotaznících - sport dle frekvence za týden.....	75
Graf 12: Četnost respondentů v jednotlivých oblastech.....	79
Graf 13: Četnost respondentů v jednotlivých oblastech.....	80

### **Seznam obrázků:**

Obrázek 1: Obecný adaptační syndrom.....	13
--	----

### **Seznam rovnic:**

Rovnice 1: Vzorec pro výpočet očekávané četnosti O.....	54
Rovnice 2: Vzorec pro výpočet pole tabulky.....	54
Rovnice 3: Vzorec pro výpočet stupně volnosti .....	54
Rovnice 4: Vzorec pro výpočet testového kritéria .....	54
Rovnice 5: Kritická hodnota testového kritéria .....	54

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1: Dotazník míry náchylnosti k syndromu vyhoření (C. Hennig – G. Keller)

Příloha 2: Test osobní zdatnosti a pohody (Bintliff)

Příloha 3: Demografické údaje doplňující dotazníky

Příloha 4: Statistická tabulka chí-kvadrát (Chráška, 2007, s. 248)

# PŘÍLOHY

## Příloha 1:

Výrok	Nikdy	Zřídka	Někdy	Často	Vždy
1. Obtížně se soustředuji.	0	1	2	3	4
2. Nedokážu se radovat ze své práce.	0	1	2	3	4
3. Připadám si fyzicky „vyždímaná(ý).“	0	1	2	3	4
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.	0	1	2	3	4
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.	0	1	2	3	4
6. Jsem sklíčená(ý).	0	1	2	3	4
7. Jsem náchylná(ý) k nemocem.	0	1	2	3	4
8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.	0	1	2	3	4
9. Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích.	0	1	2	3	4
10. V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocná(ý).	0	1	2	3	4
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením, apod.	0	1	2	3	4
12. Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy.	0	1	2	3	4
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.	0	1	2	3	4
14. Jsem vnitřně neklidná(ý) a nervózní.	0	1	2	3	4
15. Jsem napjatá(ý).	0	1	2	3	4
16. Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva.	0	1	2	3	4
17. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.	0	1	2	3	4
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění.	0	1	2	3	4
19. Trápí mě poruchy spánku.	0	1	2	3	4
20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	0	1	2	3	4
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.	0	1	2	3	4
22. Cítím se ustrašená(ý).	0	1	2	3	4
23. Trpím bolestmi hlavy.	0	1	2	3	4
24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky.	0	1	2	3	4

## Příloha 2:

Výrok	Málokdy	Někdy	Většinou vždy
25. Cítím spokojenost s tím, jak přistupuji ke svým emocím (vyrovnávám se svými emocemi) – když se směji, když jsem smutný, když cítím uspokojení nebo zlost, apod.	0	1	2
26. Cítím spokojenost s tím, že to, jak skutečně v současnosti žiji, jasně odráží mé vlastní hodnoty (že žiji v souladu se svými hodnotami, že žiji tak, jak bych chtěl žít).	0	1	2
27. Jsem spokojen s tím, jak si vedu s ohledem na své představy o svém osobním vývoji (s tím, jak jsem schopen měnit svůj život podle svých záměrů a přijímat změny, které v mém životě nastávají).	0	1	2
28. Jsem spokojen s tím, jak jsem schopen vyžádat podporu od mého okolí, když mám s něčím problémy, ať v práci nebo v osobním životě.	0	1	2
29. Jsem spokojen s odpovědností, jakou jsem přijal a mám za své zdraví – jak fyzické, tak i emocionální a duchovní.	0	1	2

## Příloha 3:

### *Demografické údaje:*

1. Kolik máte let? .....

2. Jste učitelem: a) na vesnici b) ve městě

3. Na kterém stupni ZŠ učíte? a) na 1. stupni ZŠ b) na 2. stupni ZŠ

4. Délka Vaší praxe je: a) 0 - 3 roky b) 4 - 6 let  
c) 7 - 10 let d) 11 – 15 let  
e) 16 – 20 let f) 20 a více let

4. Máte děti? a) ano b) ne

Pokud ano, napište kolik.

.....

6. Sportujete? a) ano b) ne

Pokud ano, jak často? a) 1x týdně b) 2x týdně  
c) 3x týdně d) 4x týdně  
e) vícekrát než 4x týdně

**Příloha 4:**

**II Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát**

Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,05 5%	0,01 1%
1-	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341 —
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32,000
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,576
21	32,671	38,932
22	33,924	40,289
23	35,172	41,638
24	36,415	42,980
25	37,652	44,314
26	38,885	45,642
27	40,113	46,963
28	41,337	48,278
29	42,557	49,588
30	43,773	50,892

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Markéta Petrová
<b>Katedra:</b>	Psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Stres a učitelé základních škol
<b>Název v angličtině:</b>	Stress and teachers of primary school
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zabývá studiem stresu, syndromu vyhoření a osobnosti učitele. První kapitola teoretické části definuje pojem stres, jeho druhy a příčiny. Vysvětluje, jak stresu předcházet a zvládat jej. Druhá kapitola pokračuje syndromem vyhoření, jeho fázemi, symptomy, příčinami a prevencí. Obě kapitoly podávají komplexní náhled na učitelskou profesi. Třetí kapitola specifikuje kvalifikaci učitele, jeho profesní dráhu, kompetence, osobnost a typologii osobnosti učitele.</p> <p>Empirická část práce je zaměřena na míru náchylnosti k syndromu vyhoření a míru osobní zdatnosti a pohody u učitelů základních škol. Průzkumu se účastnilo 136 učitelů. Mezi cíle práce patřilo zjistit míru náchylnosti k syndromu vyhoření a míru osobní pohody u učitelů na vesnici a ve městě.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Stres, syndrom vyhoření, osobnost učitele
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The thesis studies stress, burnout syndrome and personality of teacher. The first chapter of the theoretical part defines the term of stress, its kinds and causes. It explains how to prevent and manage stress. The second chapter continues with burnout syndrome, its stages, symptoms, causes and prevention. Both of these chapters give a complex view on the teacher's profession. The third chapter specifies qualifications of teacher, his career, competence, personality and typology of personality of teacher.</p> <p>The empirical part of the thesis is focused on the rate of proneness to the burnout syndrome and the level of teacher's well-being at elementary schools. 136 teachers took part in the research. The main aim is to measure the rate of proneness to the burnout syndrome and the level of teacher's well-being in villages and cities.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Stress, burnout syndrome, personality of the teacher

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Dotazník míry náchylnosti k syndromu vyhoření (C. Hennig – G. Keller), test osobní zdatnosti a pohody (Bintliff), demografické údaje, statistická tabulka chí-kvadrát.
<b>Rozsah práce:</b>	88 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk