

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta
Katedra psychologie a patopsychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Petra Stodůlková

Vybrané oblasti duševního zdraví u učitelů ve vazbě na
různé typy škol primárního vzdělávání.

Olomouc 2024

vedoucí práce: Mgr. Lucie Váchová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Rožnově pod Radhoštěm dne 16. 04. 2024

.....

Petra Stodůlková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce Mgr. Lucii Váchové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a poskytnutí případných materiálů ke zpracování této diplomové práce.

Děkuji všem učitelům, kteří si našli čas, aby vyplnili dotazník nutný k výzkumnému šetření a pomohli tak ke získání výsledků.

Anotace

Jméno a příjmení:	Petra Stodůlková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Váchová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Vybrané oblasti duševního zdraví u učitelů ve vazbě na různé typy škol primárního vzdělávání.
Název v angličtině:	Selected aspects of teachers' mental health in relation to different types of primary schools.
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce – zpracování primárních dat
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá definicí syndromu vyhoření a stresu, jejich příčiny, průběh, příznaky a možnosti léčby či prevence. Dále teoretická část popisuje rozdíly mezi alternativním a tradičním školstvím a uvádí dvě nejvíce zastoupené alternativní školy u nás – Montessori a Waldorf. V praktické části jsou prezentovány výsledky z výzkumného šetření provedeného dotazníky MBI a PSS-4. Výsledky jsou srovnány z hlediska věku, délky praxe a typu instituce.
Klíčová slova:	Syndrom vyhoření, stres, příčiny, příznaky, diagnostika, léčba, prevence, učitelé, osobnost učitele, alternativní škola, tradiční škola, Montessori, Waldorf.
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the definition of burnout syndrome and stress, their causes, course, symptoms and possibilities of treatment or prevention. Furthermore, the theoretical part describes the differences between alternative and traditional schooling and presents the two most represented alternative schools in our country - Montessori and Waldorf. The practical part presents the results of the research survey conducted with the MBI and PSS-4 questionnaires. The results are compared in terms of age, length of experience and type of institution.
Klíčová slova v angličtině:	Burnout syndrome, stress, causes, symptoms, diagnosis, treatment, prevention, teachers, teacher personality, alternative school, traditional school, Montessori, Waldorf.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Rizikové faktory pro vznik syndromu vyhoření dle Pešek a Praško Příloha č. 2: Informovaný souhlas a vstupní údaje dotazníku

	Příloha č. 3: MBI dotazník (Maslach Burnout Inventory) Příloha č. 4: PSS-4 dotazník
Rozsah práce:	64 stran
Jazyk práce:	čeština

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Učitel a typy škol	11
1.1 Učitel	11
1.1.1 Osobnost a typologie učitele	13
1.2 Alternativní a tradiční školy	15
1.2.1 Montessori škola	19
1.2.2 Waldorfská škola	20
1.2.3 Srovnání Montessori a Waldorfské pedagogiky	23
2 Syndrom vyhoření	24
2.1 Vymezení pojmu	24
2.1.1 Souvislost s jinými poruchami či chorobami	26
2.2 Příčiny vzniku	27
2.3 Průběh a příznaky	28
2.4 Diagnostika a léčba	31
2.4.1 Diagnostika	31
2.4.2 Léčba	32
2.5 Prevence	33
2.6 Syndrom vyhoření a učitelé	34
3 Stres	37
3.1 Definice stresu	37
3.1.1 Klasifikace stresu	38
3.2 Příčiny vzniku a projevy stresu	39
3.3 Měření a zvládnutí stresu	41
3.4 Stres a učitelé	43
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	44
4 Cíle výzkumného šetření	45
5 Výzkumné metody	47

6	Výzkumný soubor	49
7	Analýza výsledků výzkumného šetření	51
7.1	Syndrom vyhoření – dotazník MBI.....	51
7.2	Stres	60
7.3	Srovnání syndromu vyhoření a stresu	64
8	Diskuse.....	66
	Závěr	70
	Seznam tabulek	71
	Seznam grafů.....	72
	Literatura	73
	Seznam symbolů a zkratk	79
	Přílohy.....	80

Úvod

Současná doba na nás klade poměrně vysoké nároky jak v profesním, tak i v osobním životě. Neustálý stres a soustředění se na výsledky nás nutí podávat maximální výkony ve všech směrech až mnohdy na kraje našich sil. Mnoho z nás se totiž žene za dokonalostí vlivem sociálních médií a neustále se srovnává s ostatními. Proto se snažíme mít dobrou práci, odpovídající finanční ohodnocení, které zajistí stabilitu a jistotu, harmonickou rodinu v příjemném domově. Tyto věci ovšem často potřebují čas, nestanou se hned a většinu z nás tak vidina osobního a profesního štěstí nutí pracovat o to usilovněji až na hranice vyčerpání.

Stejně tak se i syndrom vyhoření neprojevuje ze dne na den, ale jedná se o dlouhodobý psychický proces. Během celkového vyhoření dochází k úplné ztrátě zájmu o profesní i osobní život a různé symptomy se projevují jak v oblasti psychické, tak fyzické a sociální. Profese s přímým kontaktem s lidmi bývají označovány za rizikové a představují nejvyšší riziko pro výskyt syndromu vyhoření. Mezi takové povolání patří například učitelství. Nároky na pedagogy rostou, častěji dochází ke konfrontaci s rodiči, kteří mnohdy bývají nadměrně kritičtí vůči učitelům, případně celé škole a do škol přichází nové generace žáků. Obraz v očích veřejnosti je stále spíše negativní a plný předsudků. Situaci pedagogům mnohdy ztěžují i kroky samotného ministerstva školství, například vydanou Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která s sebou nesla plno změn, včetně úsporných opatření, jež školy staví do obtížných pozic.

Syndrom vyhoření a stres u učitelů primárních škol jsem si vybrala jako oblast zkoumání z toho důvodu, jelikož se jedná o mé budoucí povolání. Téma psychických obtíží se v mém okolí stává aktuálnější. Nemyslím si však, že by to bylo způsobeno nárůstem výskytu těchto problémů, spíše se jedná o větší otevřenost společnosti k tomuto tématu. Lidé se přestávají tolik bát o svých problémech mluvit veřejně a přispívají tak k postupnému vytráčení stigmatu. Dalším důvodem může být i skutečnost, že syndrom vyhoření byl dlouhou dobu těsně spojován pouze s profesí, která tzv. „pracuje s lidmi“, ale různé výzkumy prokázaly, že syndromem vyhoření může trpět jakýkoliv zaměstnaný člověk. Kromě toho osobně považuji za nezbytné prohloubit své znalosti o duševním zdraví v rámci přípravy pro vykonávání své budoucí profese. To mi umožní včas rozpoznat symptomy zkoumaných obtíží a využít včas preventivní opatření.

Vzhledem k nabídce typů škol v České republice se mnozí z nás mohou potýkat s rozhodnutím, zda si vybrat školu alternativní nebo tradiční. Ve své práci se zaměřuji na

porovnání těchto dvou typů škol a zajímá mě, jak se odlišné interní školní politiky odráží do oblasti duševního zdraví pedagogů.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí. Teoretická část přibližuje učitelskou profesi, osobnosti učitele a definuje rozdíly alternativních a tradičních škol. Druhá kapitola je zaměřena na syndrom vyhoření, jeho definici, příčiny, průběh, diagnostiku, případnou léčbu a prevenci. Třetí kapitola pak uvádí do souvislostí syndrom vyhoření a učitelskou profesi. Čtvrtá kapitola popisuje, analogicky jako syndrom vyhoření, stres. Poslední kapitola pak uvádí stres a jeho výskyt u učitelů.

Druhá, praktická, část zpracovává výsledky kvantitativního výzkumu. Cílem této části je vyhodnotit získaná data a odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Šetření bude prováděno u učitelů primárního vzdělávání na tradičních a alternativních školách. Jejich výsledky budou po vyhodnocení srovnány a uvedeny do souvislostí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Učitel a typy škol

Diplomová práce je zaměřena na učitele prvního stupně základních škol, proto považují za důležité v následujících kapitolách definovat učitelskou profesi a osobnost učitele, která se odráží v chování a reakcích na jednotlivé události. Součástí této kapitoly je i definice vybraných typů škol, které jsou důležité pro empirickou část.

1.1 Učitel

Učitelská profese je součástí výchovně-vzdělávacího procesu žáků, studentů i dospělých. V současné době jsou na učitelskou profesi kladeny větší a větší nároky, a to jak kvůli zavedení inkluzivního vzdělávání v roce 2016, tak i díky vyšším nárokům na kvalitu a individualitu vyučování, kterou dnešní doba vyžaduje. Z důvodu zvyšující se náročnosti na vykonávání učitelského povolání, je potřeba se na tuto profesi dívat spíše jako poslání, nikoli jen jako běžné povolání k obživě.

Termín profese nikoli zaměstnání bylo v úvodu užito záměrně. Zaměstnání totiž primárně od člověka vyžaduje pracovní dovednosti nezbytné pro vykonávání práce. Profese (povolání) se soustředí na sociální a psychologický aspekt. Dále je pak definována schopnostmi a osobnostními vlastnostmi. Zaměstnání můžeme vykonávat mechanicky, až odosobněně, profese si naopak zakládá na naší osobnosti. Z tohoto důvodu se učitelství řadí spíše do profesí nikoliv do zaměstnání (Řehulka, 2016).

Kantorová charakterizuje učitele jako „člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé“ (Kantorová, 2008, s. 163). Lidsky by se tedy učitel dal popsat, jako člověk, který vyučuje ve škole a předává žákům informace. Odborně a vědecky tento termín již není tak jednoznačný. Učitelem se totiž označuje jak člověk, který hlídá děti v mateřské škole, tak i ten, který vyučuje na univerzitě nebo místě v praktickém vyučování.

Dle Pedagogického slovníku je učitel: „Profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, třídí a hodnotí proces učení“ (Průcha et al., 2003, s. 261).

Základní právní vymezení najdou učitelé v zákonu o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb., který uvádí, že jedním z možností, jak se stát kvalifikovaným učitelem na prvním stupni, je po úspěšném dokončení vysokoškolského vzdělávání v akreditovaném magisterském studijním

programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy (Česká republika, 2004).

Kolář (2012, s. 156) ve svém Pedagogickém slovníku vymezuje pojem učitel podobně jako zákoník práce, a to ve znění: „*Kvalifikovaný pedagogický pracovník. Pracovník (pracovnice) se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně).*“ Učitel je také zprostředkovatelem tradic a sociokulturního prostředí, jelikož se jedná o osobu, se kterou trávíme skoro každý den.

Řehulka (2016) doplňuje, že učitelem je pouze ten, který působí na žáky. Ředitelé, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou mezi tuhle skupinku započítáváni. Tato definice se opírá o tři aspekty – **aktivita** (učitel je ten, co se podílí na přímé vyučovací činnosti), **profesionalita** (osoby, které pracují ve vzdělávacím zařízení, avšak nevyučují, jsou vyřazeny) a o **vzdělávací program** (zahrnutí nejsou ani ti, kteří provádějí určité služby ve školství, např. psychologové, inspektoři aj.)

Díky multimédiím a technologiím se omezila učitelova informační role, vzhledem k tomu, že si žáci mohou tyto informace vyhledávat dostupně sami. S tím se ovšem ale zvýšila role tzv. provázejícího a otevírají se nové možnosti pro interaktivní výuku. Učitel by měl žáky vést ke správnému vyhledávání informací, seznamovat je s metodami a formami, a hlavně je učit kriticky myslet. Pro učitele to znamená sledovat technologický a vědecký vývoj, aby byl schopen reagovat na podněty žáků (Kantorová, 2008).

Pro úspěšné vykonávání učitelské profese jsou důležité 3 základní složky:

- 1. Všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled** – učitel ovlivňuje žáka nejenom v oblasti vědomostní, ale celou svou osobností. Proto je důležité, aby se učitel orientoval v politických vztazích, společenskými situacemi a měl jasně daný postoj k společenským událostem;
- 2. Teoretické a praktické odborné vzdělání** – od učitele se očekává zvládnutí své aprobace, všeobecný přehled a schopnost si informace neustále doplňovat;
- 3. Pedagogické a psychologické vzdělání** – znalost v této oblasti pomáhá učiteli stanovit si jednotlivé cíle a metody při práci s různými typy žáků (Kantorová, 2008).

Řehulka (2016) tyto požadavky rozvíjí ještě o požadavky na učitelovo chování, učitelův soukromý život a učitelovu veřejnou činnost. Neodbytnou součástí učitelovy současnosti se staly kompetence, které chápeme jako soubor dovedností pro efektivní vykonávání

činností. Mezi takové můžeme například řadit kompetenci psychodiagnostickou, komunikativní, poradenskou atd. Detailněji uvádí Řehulka pojetí od Heluse, který rozpracoval kompetence pro učitele do 8 bodů. Mezi nimi najdeme například i kompetenci pedagogické sebereflexe, kompetenci uvádět žáky do problematiky a uvádět je do kultury různých podob mezilidské komunikace aj.

Na učitelskou profesi bývá mnohdy nahlíženo spíše negativně, přestože se jedná o povolání, které nabízí i spousty pozitiv. Mezi takové můžeme řadit například práci s dětmi jako takovou, zvládnutí určitého vědního oboru, poznatky z praktické psychologie, které se mohou dále uplatňovat i v sebevýchově (Řehulka, 2016).

1.1.1 Osobnost a typologie učitele

Osobnost učitele závisí na spoustě vnějších a vnitřní aspektů člověka, a proto je náročné utváření osobnosti sledovat. K badatelskému zkoumání této oblasti vznikla i samostatná věda zvaná pedeutologie, což je doslovná věda o osobnosti učitele a při zkoumání uplatňuje dva přístupy, konkrétně normativní a analytický. Normativní přístup má za cíl zjistit, jaký by měl mít učitel vlastnosti, aby měl ve své práci úspěch. Analytický hodnotí učitele takového, jaký je, tedy jaké mají pedagogové skutečné osobnostní vlastnosti. Nejsnazším způsobem je ovšem sledování učitele ve svém profesním prostředí při vykonávání učitelské činnosti, kde se jeho vlastnosti nejlépe projeví (Dytrtová et al., 2009; Kohoutek, 2000).

Typologických schémat bylo vytvořeno za celou dobu mnoho. V literatuře nejčastěji najdeme typologii od Ch. Caselmana, který učitele rozděluje na **logotropa** (zaměřen na učební předmět, učitele) a **paidotropa** (zaměřen na žáka a jeho osobnost). Tyto typy dále rozpracoval do čtyř skupin – filozofický orientovaný logotrop, odborně-vědecky orientovaný logotrop, individuálně psychologicky orientovaný paidotrop a všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop (Kohoutek, 2000).

Dále se pak můžeme setkat s typologií od W. O. Doringa, který popsal 6 typů osobnosti učitele: náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a mocenský typ (Kohoutek, 2000).

Uvažujeme-li odraz emocí a individuálních vlastností jedince je pro naši diplomovou práci důležité pojetí typologie osobnosti od R. H. Rosenmana a M. Friedmana. Ze začátku se typologie skládala pouze z **osobností typu A a B**, později byly přidány **C, D** a další. Typ A se projevuje soutěživostí, agresivitou, nepřátelstvím, vnitřním napětím a neklidem. V pracovní oblasti se projevuje neschopnost odpočívat. Typ B je oproti A umírněnější,

nepodléhá časovému či pracovnímu tlaku. Mají tendenci udržovat zdravý životní styl. Osobnosti typu C mají tendence k pesimismu, beznaději a bezmoci. Chtějí být společností uznávaní, přestože se chovají spíše asertivně. Typ D mají negativní postoje k prožívání, často se izolují (Švamberg Šauerová, 2018).

Na učitele se pohlíží zcela komplexně, nejen na jejich charakterové vlastnosti, ale i citové, temperamentové či pracovní. Hodnotí se společenská pověst, zevnějšek, způsoby jednání a v neposlední řadě i jeho vzdělanostní úroveň. Nejpodstatnější je však pro učitele jeho um komunikovat a pracovat s žáky, obecně tedy jeho schopnost komunikace. Tato schopnost je ovlivněna například vlastnosti jako je sociabilita, extraverte, ale i schopnost poznat a správně pracovat s individualitou žáka, správně vyhodnocovat situace ve třídě atd. (Kohoutek, 2000).

Kohoutek (2000) také na základě osobnosti učitele popisuje 3 styly výchovného působení:

1. **Dominantní, autokratický styl** – učitel je činitelem děje, rozkazuje, jeho způsoby motivace probíhají spíše trestem. Pro žáky má malé až žádné pochopení, neumožňuje projevit žákovu individualitu. Vše probíhá za kontroly učitele;
2. **Nezasahující, liberální styl** – projev přílišné až naivní důvěry v žáka, který je v popředí vyučovacího procesu. Učitel vynáší pouze spíše doporučení než by přímo rozdělovat práci, je pasivní, nejistý. Žáci nemají často stanovené hranice, jsou neorganizovaní a díky nesystematičnosti nedosahují výsledků, kterých by mohli;
3. **Integrační, sociálně integrační, demokratický styl** – propojení výše zmíněných stylů. Učitel na žáky působí výchovně, přesto je zde prostor pro iniciativu a kreativitu samotného žáka. Pro učitele nejnáročnější styl, jelikož málokdo má takový obsah vlastností, které by vedly ke spontánnímu rozvoji tohoto stylu. Z toho důvodu je vyvozen tzv. integračně-dominantní kvocient (IDQ), který dává do poměru počet integrujících forem chování za časovou jednotku a počet dominantních forem za tutéž časovou jednotku, krát 100, viz obrázek č 1. Pokud je hodnota vyšší než 100 převažuje integrační chování, pokud nižší převažuje dominantní.

$$IDQ = \frac{\text{počet integrujících forem chování za časovou jednotku}}{\text{počet dominantních forem chování za tutéž časovou jednotku}} \times 100$$

Obrázek 1: Rovnice výpočtu IDQ

Novodobou typologii obohatilo Slovensko, které ve svém výzkumu popisuje vztah učitelů ke školství a celkově ke vzdělávací instituci, žákům a profesi jako takové. Definováno bylo sedm typů, které svým popisem můžou působit spíše jako esej, zachycují typické projevy chování, postoje, názory, které postihují současné učitele. Prvním typem učitelů jsou **plačky**, kteří si pouze stěžují na školství, jsou ustrašení, bez sebevědomí. Často se schovávají za názory druhých. **Ignoranti** jsou učitelé, kteří se prezentují, že jim je všechno jedno. Školství je podle nich nezměnitelné a jakékoliv změny nemají cenu. Opakem jsou **fanatici, nenapravitelní idealisti**, kteří jsou naopak velmi zamilovaní do dětí a práce. Odmítají si připustit negativní stránky školství a Vašutová (2004) o nich hovoří jako o „opoře školství“. **Tandemisti** jsou učitelé, kteří se velmi promyšleně, přestože to tak nemusí působit, přidávají k různým módním směrům. Bývají bezohlední, bezzásadoví a jejich názory jsou reprodukcí jiných pedagogů. **Aristokrati** jsou důstojní, připravení, tvořiví a cílevědomí. Mají přirozenou autoritu, kladný vztah k seberozvoji a efektivně vyučují. Své názory si dokáží obhájit a mnohdy právě proto jsou u kolegů neoblíbení, jelikož stanovují vysoké laťky. Učitele **podnikatelé** bývají často hlavou mimo. Škola pro ně je pouze zdrojem zastřešení pojistného a kapesného. Za socialismu pro ně bylo důležité udržovat nadstandartní vztahy s vlivnými rodiči. Poslední skupinou jsou **zběhové**, jež jsou bývalí učitelé, kteří neustáli rozpory mezi prací, kvalifikací a odměnami. Někteří jsou nostalgičtí a vzpomínají jaké to za katedrou bylo (Vašutová, 2004).

1.2 Alternativní a tradiční školy

Vývoj společnosti doprovází různé změny, inovace a tyhle aspekty se projevují i v samotném školství. Velká část z nás by se určitě shodla na tom, že škola současnosti není stejná jako si ji pamatují například naši prarodiče. Mezi jednou ze změn můžeme zařadit rozvoj alternativního školství, který je odrazem nároků společnosti na individuálnější přístup k dětem při výuce.

Pojem alternativní škola je velmi často mnohovýznamový. Průcha (2004, s. 17–18) uvádí definici například podle německého Wörterbuch Pädagogik a to ve znění: *„Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči od*

jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy.“

Průcha (2004) interpretuje ve své knize alternativní školy jako: „*školy (třídy) s určitou rozdílnou pedagogickou orientací či odlišnou koncepcí řízení chodu celé školy (např. klasická reformní škola, školy církevní, výrazné moderní alternativní školy, např. s programem Začít spolu).*“ Zároveň také uvádí definici pro školy tradiční: „*tradiční školy (třídy) jako takové, které pracují dnes s běžným způsobem podle některého ze schválených vzdělávacích programů (základní, obecná či národní škola)*“ (Průcha, 2004, s. 115).

V současné době je pojem volnější a označuje jakékoliv odchylky od tradičního vzdělávání. Nejvýznamnější rozdíly se dají popsat ve třech kategoriích, a to v školsko-politickém aspektu, ekonomickém aspektu a pedagogickém a didaktickém aspektu. Školy můžeme označit jako státní, které jsou zřizovány některými orgány státní správy nebo soukromé, což jsou školy zřizované nestátními zřizovateli. Alternativní školy fungují z pravidla v soukromém sektoru, nicméně velmi často probíhá součinnost se sektorem veřejným. S tím souvisí i jejich financování, kdy veřejné školy jsou financovány z veřejných zdrojů, zatímco alternativní školy jsou často placeny klienty, tj. žáci a studenti, respektive jejich rodiči, konkrétně ve formě školného. Nejvyšší rozdíl se projevuje ve třetí kategorii, tj. pedagogický a didaktický aspekt, kdy alternativní školy využívají nestandardní formy výuky či jiné didaktické pomůcky. V současnosti jsou právě tyto zmíněné příklady důvodem ztenčování hranic mezi státní školou a školou alternativní, jelikož i tradiční školy se snaží uplatňovat experimentální formy, které se vymykají běžnému modelu školního vzdělávání. Právě díky snaze individualizovat a obohacovat učební metody v jakékoli formě školství, dochází k prolínání jednotlivých kategorií a často splývají termíny jako „alternativní škola“, „soukromá škola“ či „inovativní škola“. Průcha tedy závěrem uvádí: „*Neztotožňujeme pojem 'alternativní škola' pouze se soukromými školami nebo těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol*“ (Průcha, 2004, s. 18–21).

Alternativní školy vznikaly pod vlivem reformní pedagogiky v 19. a 20. století. Konkrétně Rýdl (1994, s. 16) uvádí: „*Co se událo v letech 1880–1940 v pedagogickém dění na evropském kontinentě a ve Spojených státech amerických, nemá v dějinách*

výchovy vzhledem k pestrosti návrhu řešení, množství zainteresovaných postav a pronikavému dopadu na školní praxi vyučování obdoby.“ Reforma byla primárně zaměřena na celkový styl života, ale nejdůležitější částí se stal rozvoj a změna školství, kde docházelo k prosazování pedocentrické¹ orientace. Několik klasických škol si z hnutí přebralo prvky, kterými rozvíjelo své učební metody, ale zároveň začaly vznikat přímo vymezené alternativní školy. Mezi takové patří například montessori (viz oddíl 1.2.1), waldorfské (viz oddíl 1.2.2) nebo jenské (Rýdl, 1994).

Mezi základní principy patří ústup známkování, které je nahrazeno diferencovanými zprávami. Děti by se měly sdružovat do věkově smíšených skupin, což napomáhá dalšímu rozvoji. Tento přístup odmítá pouze waldorfské školství. Hodiny neprobíhají v 45minutových vyučovacích hodinách, ale v různě trvajících epochách, týdenních plánech atd. (Rýdl, 1994).

Vyučování se zaměřuje na praktické činnosti, individuální přístup a střídání individuální práce a práce ve skupinách. Děti se mohou po celou dobu volně pohybovat po třídě, nejsou vázány na jedno své místo (Rýdl, 1994). Tyto základní rozdíly jsou shrnuty v tabulce 1.

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů a žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Tabulka 1: Základní rozdíly K. Rýdla (Průcha, 2004, s. 32)

Z různých zemí vychází různorodé názory a představy, jak by vzdělávání mělo vypadat, a proto i v oblasti alternativních škol vzniká typologie, která dále rozpracovává jednotlivé

¹ Pedocentrismus prosazuje individuální zájmy dítěte. Učitel je průvodcem vzdělávání, nikoliv pouhým předavatelem.

skupiny. Tři hlavní skupiny jsou **klasické reformní školy, církevní (konfesní) školy a moderní alternativní školy**. Pod **klasické reformní školy** pak patří například waldorfská škola, montessori škola, freinetova škola nebo jenská škola (Průcha, 2004). Nestátní školy s dlouhou historickou tradicí jsou školy církevní a jsou plnohodnotnou součástí skupiny alternativních škol. V Německu patří mezi nejnavštěvovanější školy v nestátní oblasti a Nizozemsko patří k zemím, kde dokonce převažují nad školami státními. V České republice mají nárok na státní dotaci, ale jejich učební plány musí být schváleny ministerstvem. Alternativnost v **církevních školách** spočívá v oblasti kurikula, kdy v rozvrhu jsou začleněny například předměty latiny a náboženství, které v tradičních současných školách nenajdeme jako povinné, ale spíše jako doplňující mimoškolní předměty. Velký důraz je kladen na další cizí jazyky, které jsou vyučovány již od brzkého věku. Vyučovací proces provází křesťanské (náboženské) principy, které se odráží i v motivaci absolventů pro profese jako například příprava pro charitativní činnosti, pečovatelské ústavy, konzervátor církevních památek atd. (Průcha, 2004).

Moderní alternativní školy označují souhrnně všechny typy alternativních škol, které nespádají do reformní a církevní skupiny. Celosvětově se můžeme shledat s různými označeními jako „svobodné školy“, „kooperativní školy“ nebo „nezávislé školy“. Moderní alternativní školy vznikají z důvodu rostoucí nespokojenosti rodičů a učitelů, kterým vadí standardní školní instituce a snaží se od nich proto odlišovat svými vzdělávacími metodami a přístupy (Průcha, 2004). Ačkoliv se jedná o skupinu samostatnou, odráží názory klasické reformní pedagogiky jako například: *„silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy; odmítání honby za učitelskými výsledky a konkurenčního napětí mezi žáky; časté využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely; flexibilní seskupování dětí ve výuce a omezení frontální výuky; odstraňování hranic mezi vzdělávacími předměty a uplatňování projektové výuky“* (Průcha, 2004, s. 48). Mezi české nejznámější alternativy patří například Projekt Zdravá škola (Škola podporující zdraví), Projekt Začít spolu nebo Projektové vyučování (Průcha, 2004).

M. Linková v letech 1999–2000 prováděla výzkum klimatu ve školních třídách. Jednalo se o 62 tříd 4. a 5. ročníku, celkem 1456 žáků. V souboru byly zastoupeny školy standardní „tradiční“ a alternativní. Ve výsledcích nebyly prokázány výrazné rozdíly, ačkoliv autor uvádí, že byly zjištěny překvapivé odchylky mezi jednotlivými typy alternativních škol. Tento fakt ovšem odůvodňuje malým vzorkem těchto škol (Průcha, 2004).

V následujících kapitolách popíšeme dva vybrané typy alternativních škol, jelikož tyto školy byly zastoupeny v dotazníkovém šetření v empirické části práce.

1.2.1 Montessori škola

Zakladatelkou montessori pedagogiky je Marie Montessori, která se narodila v Itálii roku 1870. Po studiích, ze kterých získala titul doktora medicíny, se starala o duševně postižené děti, kdy při jejich péči začala objevovat neutlumenou hravost, a proto se začala zabývat pedagogickou výchovou těchto dětí. Po několika letech intenzivní práce s postiženými dětmi postupně došla k názoru, že její metody mají ještě větší úspěšnost při práci s dětmi zdravými. Zřizuje proto pro městské chudiny dětské útulky, později zvané dětské domovy, kde se snaží pomáhat pracujícím matkám s výchovou jejich dětí. V roce 1913 realizuje první vzdělávací kurz v USA, který se setkal s velkým pozitivním ohlasem a její popularita vede k vydání anglické knihy o Montessori pedagogice. Marie Montessori věnovala pedagogice celý svůj život a po její smrti se montessoriovské hnutí rozšířilo téměř do všech zemí (Rýdl, 1994).

Charakteristika školy

„Pomoz mi, abych to dokázal sám. - Marie Montessori“

Tento citát vystihuje metodiku a v jádru celou pedagogiku Montessori. Dítě má za vzor nejdříve své rodiče, později své okolí, a proto bychom je měli vést k samostatnosti a k umění se o sebe postarat. V Montessori pedagogice se stává učitel jakýmsi průvodcem dětského vývoje. Vychází z důvěry k dítěti, že se rozhodne, jakou cestou se vydat vůči svému rozvojovému stádiu a snaze se vyrovnat „dospělým“. Tento přístup má vést k větší individualizaci, která vede k sebevědomí. Dětem je proto otevřena možnost procvičit si vlastní samostatnost, aby nemělo pocit podřízenosti a potřebu stále vzhlížet k někomu druhému. Děti ovšem nejsou ponechány úplně bez pomoci. Učitelé je pozorují a diagnostikují, snaží se odhalit případné problémy učení. Vystupují také jako určitý vzor, doprovod na jejich cestě (Rýdl, 2006).

Montessori pedagogika ve svých zdrojích často nepracuje s termínem „učitel“, ale „průvodce“. Proto tento termín budeme používat v následujících odstavcích (Rýdl, 2006).

Montessori ČR (2023) uvádí několik principů, kterými se montessori řídí. Montessori vzdělávání nechává děti učit se podle sebe a svých vlastních zájmů, potřeb, a proto je důležitá příprava prostředí, které obsahuje správné pomůcky pro jednotlivé etapy. Organizace je taky typická pro svou věkovou variabilitu ve třídě. Obvykle se vytváří skupiny podle trojročí, což vede k vytváření různých sociálních rolí mezi žáky, která se odráží v respektu, trpělivosti a empatii. Přípravné prostředí má také svůj řád, který zajišťuje bezpečné prostředí. Vše má své místo a každá pomůcka má pro své umístění

důvod. Tento pořádek umožňuje dětem se rychleji v prostoru zorientovat, když hledají, co potřebují a zároveň to v nich podporuje motivaci, aby vraceli věci na své místo. Tento zájem vzniká v žákovi samostatně, bez vnějšího stimulu. Montessori totiž zastává názor, že sebevědomí se nebuduje pochvalami, že něco děláme dobře, nýbrž zevnitř - a to prožitky a vlastními pocity. S tím souvisí další princip samostatnosti a nezávislosti, kdy sebevědomí vzniká našim vlastním zážitkem, že zvládáme samostatně to, co zvládá okolí, bez pomoci druhých. Samostatnost a nezávislost je totiž klíčová nejen pro další studium, ale pro i dospělý život. Starší žáky průvodci vedou k samostatnému logickému myšlení, hledání souvislostí a být schopni prezentovat svůj názor. V této oblasti se pak projevuje osobnost průvodce, který nesoudí, nehodnotí a neodrazuje. Aby tyto činnosti mohly probíhat správně, vyjadřuje důraz na ticho, které je předpokladem pro správné učení. Montessori se snaží velice chránit produktivní a soustředěné chvíle dětí i jednotlivé pomůcky jsou konstruovány taky, aby děti byly do své činnosti plně ponořeny a ve třídě tak panovalo ticho. Dalším důležitým principem je poznatek, že co neprojde rukou, nemůže být v hlavě. Ruka rovná se intelekt. U malých dětí se s tímto setkáváme naprosto přirozeně, že svět poznávají úchopem. Proto jsou výukové materiály konstruovány hodně manipulativní. S tím souvisí i důležitost pohybu ve výuce. Hodina je velmi pohybově živá, žáci nemají přísně dané místo a mohou se volně pohybovat po třídě. Marie Montessori tvrdí, že pohyb od intelektu nelze oddělit, a proto je přirozeně zapojen do výuky. Zmíněné principy jsou shrnuty v obrázku č. 2 (Montessori ČR, 2023; Pospíšil, 2022).



Obrázek 2: Principy Montessori pedagogiky (Pospíšil, 2022, s. 86)

1.2.2 Waldorfská škola

Waldorfská pedagogika vznikla díky rakouskému mysliteli Rudolfu Steinerovi, který se narodil v roce 1861 a zemřel v roce 1925. Steiner bývá označován za tzv. „renesančního

člověka“, jelikož jeho zájmy se pohybovaly od filozofie po ezoteriku přes hudbu či jiné obory. Své studium na Vysoké škole technické kvůli finančním důvodům nedokončil a přivydělával si právě soukromým vyučováním. Jedním ze zlomových okamžiků v jeho pedagogické kariéře byla výchova nejmladšího syna vídeňského obchodníka, který trpěl postižením. Tehdejší pedagogové se domnívali, že chlapec není schopen vzdělání, což pro Steinera představovalo profesní výzvu. Jeho odhodlání vedlo k tomu, že chlapec byl schopen nejen dohnat učivo obecné školy, ale pokračovat na gymnáziu a stát se lékařem (Zormanová, 2016; Najedlo, 2010).

Rudolf Steiner byl vyznavatelem antroposofie, Zormanová (2016) jej dokonce označuje za zakladatele tohoto myšlenkového duchovního konceptu. Antroposofie se opírá zejména o křesťanství, přestože se jej striktně nedrží, čerpá i z jiných náboženství a snaží se spojovat moderní poznatky vědy s duchovním. Základní myšlenkou je, že člověk je bytost se třemi články: tělo, duše a duch. Na tomto principu je založena Waldorfská škola a odráží se ve všech fázích výchovy (Zormanová, 2016).

Steiner zakládá první waldorfskou školu v roce 1919 ve Stuttgartu na žádost majitele tabákové firmy Waldorf-Astoria Emila Moltse. Škola měla zajišťovat vzdělání dětí zaměstnanců továrny a později se její učení dostává do celého světa (Najedlo, 2010).

Charakteristika vzdělávání

Waldorfská škola je všeobecně-vzdělávací škola pro děti všech sociálních vrstev. Učební plán je velmi bohatý a nabízí předměty jako knihařství, pletení, truhlářství aj. Cílem těchto předmětů je rozvíjet žáka ve všech směrech, aby si mohl později vybrat to, co ho nejvíce baví a naplňuje. Předměty jsou si všechny mezi sebou rovny a do devátého ročníku povinné pro všechny. Dívky proto mohou truhlařit a chlapci naopak plést. Smyslem je prolínání a snaha o soulad vědy (pravdy), umění (krásy) a duchovních hodnot (dobra) (Asociace waldorfských škol České republiky, 2024).

Vyučování předmětů jako je např. matematika, literatura, chemie, dějepis atd. probíhá v tzv. epochách (časových blocích). Epochy trvají dvě hodiny, věnují se pouze jednomu předmětu, jsou zpravidla vyučovány tři až šest týdnů a ve školním roce se dvakrát opakují. Další předměty jako tělesná výchova, jazyky, hudební výchova atd. jsou vyučovány v klasických tříčtvrtěhodinových hodinách. Dopoledne je vyučována epocha a v odpoledních hodinách předměty praktické nebo umělecké. Pospíšil (2022) předměty ve waldorfské pedagogice klasifikuje do tří skupin – teoretické (mateřský jazyk, matematika, zeměpis atd.), umělecké (cizí jazyky) a praktické (umění, řemesla, tělocvik aj.). Mimo jiné se pedagogika zaměřuje na praktický život, aby po absolvování studia se byli schopni žáci postarat jak o sebe, tak celou domácnost. Součástí je i nový předmět **eurytmie**. Jedná se o pohybový předmět, který vyjadřuje souhlásky a samohlásky při intervalech hudební melodie za pomoci pohybu rukou a těla. Jedná se o tzv. esteticko-rytmické vyučování (Asociace waldorfských škol České republiky, 2024; Ogletree, 1997; Pospíšil, 2022).

Odlišnou vlastností od tradičního vzdělávání je nepoužívání učebnic, využívá se pouze materiál vytvořený učitelem. Další podstatnou náhradu tvoří tzv. epochální sešit, kteří si žáci vytváří po dobu učebního časového bloku. Tento sešit je z části tvořen učitelem a následně doplňován žákem. Třídní učitel provází třídu po celou dobu školní docházky, vyučuje jednotlivé epochy, což klade velké požadavky na jeho vědeckou odbornost a musí projít speciálním kurzem pro pochopení waldorfské pedagogiky a antroposofie (Pospíšil, 2022).

Waldorfská pedagogika nevyužívá klasického známkování, ale slovní hodnocení. Vysvědčení popisuje celkovou charakteristiku žáka po celý rok, jeho schopnostní vývoj, poukazuje na nedostatky, slabá místa a nabízí možnosti řešení. Žák není srovnáván pomocí jakýchkoliv hodnotících statistik, nýbrž pouze v rámci svých individuálních možností (Asociace waldorfských škol České republiky, 2024).

Kritika waldorfského školství

Jedním z hlavních problémů je kritika samostatné antroposofie, která bývá srovnávána s Hubbardovou scientologií. Steiner i Hubbard mají nepopulární názory nejen v pedagogice, ale i v politice, kde často bývají označováni za rasisty. Antroposofové mají dokonce výstřední názory na medicínu. Jejich postavení k očkování zapříčinilo to, že waldorfské školy byly označovány za „epidemická ohniska“ kvůli nízké proočkovanosti. Nemoc je totiž považována za určitý druh karmy, která dělá jedince silnějším a vakcinace by ho jen oslabila (Flakin, 2022).

Dalšími kritizovanými oblastmi je například nedostatek rozmanitosti, jelikož do školy se převážně přihlašují děti z určitých typů rodin. Nedostatek diverzity se projevuje i v učitelském sboru. Žáci jsou totiž s jedním učitelem po dobu pěti až osmi let. Další kritikou je nepřipravenost dítěte na moderní svět, protože waldorf odmítá technologie, přísně od nejnižšího věku, později se omezení uvolňuje, ale k výuce se nepoužívá (Drew, 2023).

1.2.3 Srovnání Montessori a Waldorfské pedagogiky

Přestože se přístupově mohou tyto dva alternativní směry podobat, existují určité rozdíly, kterými se od sebe vymezují.

Role učitele v Montessori škole je průvodní, spoléhá na žákovu přirozenou inteligenci a dítě si vybírá čemu se chce věnovat a kdy. Dítě není orientováno na prostor, pomůcky jsou rozmístěny různorodě. Naopak ve Waldorfu je role učitele podobná ke školám tradičním. Žáci sedí ve standartních lavicích čelem k učiteli, který jim dělá morální vzor a vede jejich cestu. U dětí se zaměřují na jejich tři základní složky (viz oddíl 1.2.2). Waldorf je tedy oproti Montessori více duchovní. Jak již bylo zmíněno, Montessori děti se učí volně, většinou ve věkově diverzních skupinkách nebo samostatně za pomoci vhodných pomůcek. Plán Waldorfu je založený na rutině, kreativité a významnou roli hraje i venkovní prostředí. V žádné fázi výuky nejsou používány technologie, žáci se čistě věnují svým osobním zájmům. Čtení a psaní ve waldorfské škole začíná až od druhé třídy (EduTribe, 2019; Montessori Generation, 2023).

2 Syndrom vyhoření

V této kapitole se budeme věnovat obecně syndromu vyhoření, jeho definici, příčinám, průběhu, diagnostice a možné prevenci. Závěrečná podkapitola se zaměřuje na syndrom vyhoření a jeho vztahu k pedagogickým pracovníkům primárního vzdělávání.

2.1 Vymezení pojmu

V 70. letech 20. století se psychologové a lékaři začali zabývat problémem ubývajících motivace a energie při práci, která přechází do úplného, především psychického, vyčerpání. Tento stav se začal nazývat syndrom vyhoření, též vyhaslosti, v anglickém znění „burnout syndrome“. Český název vychází z anglického infinitivu „to burn“ = hořet a spojení „burn out“ = dohořet, vyhořet (Kebza, Šolcová, 2003).

Termín „syndrom vyhoření“ se v průběhu let vyskytl v mnoha člancích, knihách a díky náročné době, která na mnohé z nás klade velké nároky, se stal velice často skloňovaným termínem ve společnosti. V literatuře se dá najít velké množství definic od různých autorů, které se na syndrom vyhoření dívají různě, v základu ovšem zůstávají stejné. Následující odstavce uvedou pár z nich.

Pojem vyhoření se poprvé objevuje ve Spojených státech amerických hlavně mezi lidmi pracujícími ve službách. Konkrétněji použije pojem Greene ve své knize „A Burn-Out Case“², ve které hrdina ztrácí nadšení a vášeň pro svoji práci a následně ji znechucen opouští (Maslach et al., 2001). Tento společností známý stav poté odborně pojmenoval psychoanalytik německého původu Hendrich Freudenberger, který jej popisuje jako: „*Burnout je stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka. Burnout je konečným stádiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entusiasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly)*“ (Křivohlavý, 1998, s. 47-49).

Vzhledem k metodologii této práce je důležité zmínit definici dle dvojice Maslach a Jackson, kteří popisují vyhoření jako: „*Burnout je syndrom emocionálního vyčerpání, depersonalizace a snížení osobního výkonu. Dochází k němu, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem*“ (Křivohlavý, 1998, s. 50). Maslach

² V češtině přeloženo jako „Případ vyhoření“. (Křivohlavý, 1998, s. 45)

a Jackson zároveň vypracovali test, konkrétně dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI), který obsahuje 22 otázek a slouží jako účinný nástroj k měření syndromu vyhoření (Křivohlavý, 1998).

Další, poměrně novou, odbornou definici uvádí Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) z roku 2022 a to ve znění: „*důsledek chronického stresu na pracovišti, který nebyl úspěšně zvládnutý. Je charakterizován třemi dimenzemi: 1. pocitem ubývání energie nebo vyčerpáním; 2. zvýšeným mentálním odstupem od práce nebo pocitem negativismu či cynismu vůči zaměstnání; a 3. pocitem neefektivity a nedostatkem úspěchu.*“ Důležitou součástí definice je i dovětek, že syndrom vyhoření se týká konkrétně profesního kontextu a neměl by se vztahovat k popisu zkušeností v jiných oblastech života. (Smetáčková et al., 2020, s. 46; World Health Organization, 2022)

Syndrom vyhoření není problémem, který se týká jen sociálních pracovníků nebo učitelů, přestože s nimi je tohle téma nejvíce spojované. Postihnout může také i jiné profese s vysokým nasazením jako například policisty, novináře, sportovce či dokonce vysokoškolské studenty. Rizikovou oblastí jsou i běžné skupiny lidí, kteří se potýkají s náročnou životní situací, např. dlouhodobé starání se o vážně nemocného člověka, kde dochází k zanedbávání vlastních potřeb nebo u žen, u kterých je striktně vyžadováno dodržování tradičních rolí (Škoda, Doulik, 2023).

Montero-Marín et al. (2009) uvádí názor Farbera, který zpochybňoval skutečnost, že syndrom vyhoření se vyskytuje pouze v jednom globálním termínu, a proto rozlišoval tři typy:

1. **„Worn-out“ burnout** - jedinec se necítí motivovaný, ztratil zájem o svou práci a charakteristickou aktivitou je zanedbávání svých povinností. Dochází k depersonalizaci od práce a objevuje se přesvědčení, že cokoliv, co udělají, stejně bude mít negativní dopad nebo výsledek;
2. **„Frenetic“ burnout** - nasazení neustále roste, až dojde na hranici psychických sil. Mnohdy jsou hranice nastaveny až idealisticky vysoko. Často dochází k mylnému dojmu, že jen oni jsou schopni dané problémy vyřešit nebo znají správná řešení. Jsou natolik zaslepení ustavičnou prací, že ignorují své základní lidské a sociální potřeby;
3. **„Underchallenged“ burnout** - jedinec se cítí znuděný a ve stereotypu, proto má pocit, že se nemá kam dál posouvat. Svou práci vykonává ledabyly bez zájmu. Jsou přesvědčení, že na svou práci nemají dostatek talentu a schopností, proto na ni nemohou stačit (Montero-Marín et al., 2009).

V závěru lze tedy konstatovat, že definice se potkávají v následujících tvrzeních. Jedná se o psychický stav vyčerpání, vyskytuje se častěji u profesí, které vyžadují interakci s lidmi a projevuje se ve více oblastech života.

Maroon (2016) uvádí, že z charakteristik vykrytalizovaly tři hlavní složky:

- **Pocity** – které jsou hlavně negativní;
- **Ohnisko** – příčinu lze hledat ve vnitřních ale i ve vnějších faktorech;
- **Čas** – momentální pocity pracovníků jsou odlišné, než byly na začátku – emoce jsou proměnlivé v čase.

2.1.1 Souvislost s jinými poruchami či chorobami

Syndrom vyhoření bývá občas zaměňován s různými ostatními poruchami či chorobami. Důvodem jsou stejné nebo obdobné příznaky, které se u jednotlivých poruch vyskytují.

Nejblíže má syndrom vyhoření k **depresi**, jelikož je spojuje největší množství společných příznaků. Rozdíl nastává ale hned v několika oblastech. První zásadní rozdíl je, že deprese se dotýká celé osobnosti a znemožňuje člověku provozovat jakékoliv aktivity. Vyhoření má negativní dopad primárně na profesní život. Endogenní deprese³ bývá sezónní, což není vlastností syndromu vyhoření. Léčba endogenní deprese probíhá převážně farmakoterapií, u vyhoření se setkáme nejvíce s psychoterapií (Škoda, Doulík, 2023).

Syndrom vyhoření postihuje jako jednu z úrovní, úroveň psychickou, a proto se projevuje vytvářením negativních emocí. Díky tomu může být srovnáván s **alexithymii**. O tomto stavu ovšem hovoříme pouze tehdy, kdy jedinec není schopen projevit své aktuální emoce, popsat je a vyjádřit se o nich. Společnou vlastností je emoční oploštělost a redukce kreativity (Škoda, Doulík, 2023).

Třetí srovnání uvádí Škoda a Doulík (2023) s **chronickým únavovým syndromem**. Tento stav se shoduje s vyhořením pocitem únavy, poruchou v kognitivních funkcích či v soustřednosti. Únavový syndrom ovšem definuje takovou únavu, která trvá déle než šest

³ Endogenní deprese je způsobena „vnitřně“ důsledkem nevyváženého chemického prostředí v mozku. Bývá označována jako „pravá“ deprese (Hedepý, (bez data)

měsíců, u jedince se dříve neprojevovala a díky ní, dochází k velkému omezení běžných aktivit.

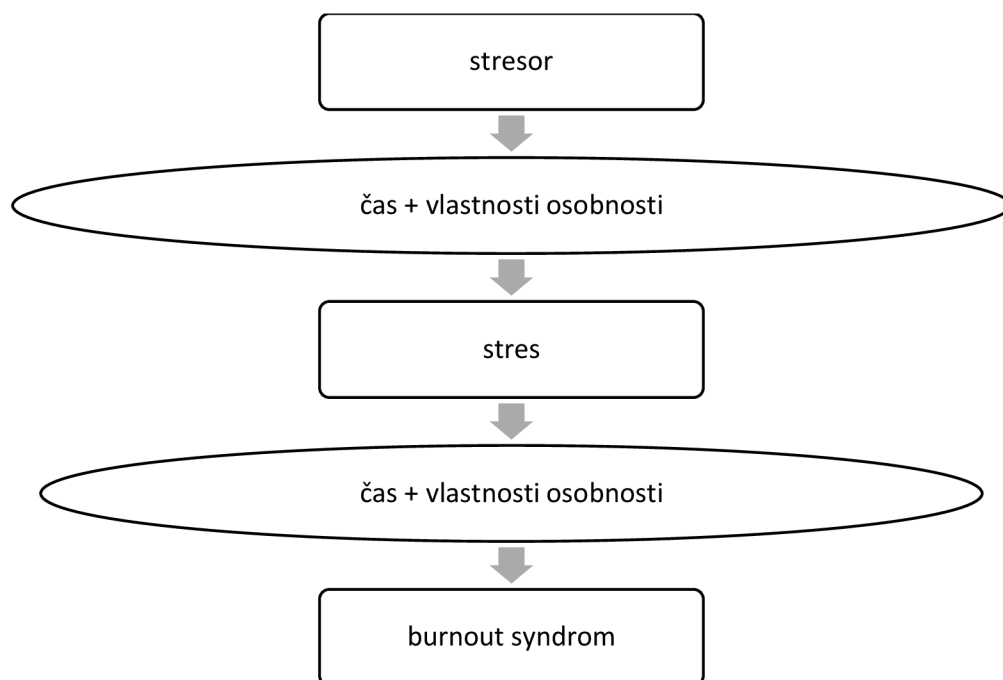
2.2 Příčiny vzniku

Podobně jako není jednotná definice syndromu vyhoření, není přesně vysvětlené, co jej způsobuje. Faktorů může být spousta, jak uvádí Křivohlavý (1998), mezi příklady uvádí například dlouhodobý styk s lidmi, organizaci práce, příliš vysoký nátlak ze strany zaměstnavatele nebo kolegů. Nejčastěji se vyskytují příčiny spojené s pracovním prostředím – nízké pracovní podmínky, velký rozdíl mezi kolegy, soupeření, neumožnění pracovního růstu (Křivohlavý, 1998).

Jak již bylo zmíněno existují určité profese, které mohou být na syndrom vyhoření náchylnější, každopádně samostatná profese, zaměstnání není pro vznik klíčová. Existují určité faktory, vnější a vnitřní, díky kterým může k vyhoření docházet. Mezi takové vnitřní faktory patří například různé osobnostní charakteristiky, fyzický stav, psychická odolnost nebo způsoby chování. Konkrétně zde můžeme najít až příliš velké nadšení pro práci, špatné vnitřní sebevědomí, neschopnost říkat „ne“ či pocit, že si člověk musí udělat vše sám. Mezi vnější pak řadíme situace, která jsou kolem jedince – pracovní kolektiv, životní podmínky, osobní život atd. Při vnějších podmínkách se nejedná o projevy krátkodobých stavů. Jedinec se v dané situaci vyskytuje dlouhodobě, například příliš náročné pracovní podmínky, nedostatek ocenění za vykonanou práci, odmítání ze strany druhých, neúnosné finanční problémy či jiná zátěž v rodině (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Pešek a Prašek (2016) rozděluje rizikové faktory do třech kategorií – **osobnost**, **pracovní sféra** a **mimopracovní sféra**. Pod osobní si můžeme představit činitele jako osobnost typu A (viz oddíl 1.1.1), perfekcionismus, nadměrná potřeba soutěživosti nebo nízká míra sebereflexe. V pracovní sféře najdeme požadavky na vysoký pracovní výkon, obtížné klienty, špatná profesní perspektiva. Tyto dvě kategorie doplňují činitele kategorie třetí, kam patří nechápavý partner nebo jeho absence, špatné stravování, špatné existenční podmínky atd. Detailně jsou činitele rozepsáni v příloze 1.

Syndrom vyhoření vzniká mimo jiné i v důsledku chronického stresu. Ovšem označení stresu za primární příčinu je velmi obecné, jelikož jak již bylo zmíněno, vyhoření je ovlivněno dalšími faktory. Mezi stresorem, stresem (viz kapitola 4) a syndromem vyhoření existují složité vztahy, které jsou podmíněny mnoha dalšími podmínkami. Hlavními faktory podle Řehulky (2016) je čas a vlastnosti osobnosti.



Obrázek 3: Model rozvoje burnout syndromu (Řehulka, 2016, s. 117)

2.3 Průběh a příznaky

Syndrom vyhoření je postupný proces, který nevzniká ze dne na den, a z toho důvodu začaly vznikat různé vývojové teorie, kterými si jedinec prochází. Pešek a Praško (2016) uvádí, že obecně se vyskytuje rozmezí mezi 3 až 12 fázemi, které nemají pevně danou strukturu, jelikož se fáze mohou vyskytovat náhodně, opakovaně nebo se nemusí projevit vůbec.

Schéma dle H. Freudenbergera

Honzák (2018) popisuje vývojový cyklus, který H. Freudenberger rozpracoval detailně do dvanácti fází:

1. *Nutková snaha po sebeprosazení*
2. *Člověk začíná pracovat více a tvrději*
3. *Přehlížení potřeb druhých*
4. *Přesunutí konfliktu*
5. *Revize a posunutí hodnot*
6. *Popírání vznikajících problémů*
7. *Stažení*
8. *Zcela jasně patrné změny chování*
9. *Depersonalizace*

10. Vnitřní prázdnota

11. Deprese

12. Syndrom vyhoření (Honzák, 2018, s. 28-30).

Schéma dle Ch. Maslacha

Kratším, 4členným modelem je od Christiny Maslach a to idealistické nadšení a přetěžování, emociální a fyzické vyčerpání, dehumanizace a termální stádium, tzv. sesypání se (Křivohlavý, 1998).

Schéma dle Edelwicha a Brodského

Obdobně stručný cyklus uvádí do praxe Edelwich a Brodský, kteří fázový model člení na čtyři fáze:



Obrázek 4: Průběh syndromu vyhoření dle Edelwich a Brodský (Stock, 2010, s. 23)

Idealistické nadšení – jedinec žije pro svou práci, je přesvědčen o své schopnosti pomoci všem a je ochoten jít až za hranice svých sil. Žije jen pro svou práci.

Stagnace – dochází k přehodnocení prvotních stanovisek a jedince opouští naivita. Nadšení k aktivitám se stává vzdálenější, rodinný život jde do pozadí. Člověk se začíná uzavírat do sebe a soustředit se pouze na práci.

Frustrace – ve třetí fázi dochází k prvnímu střetu s realitou a obeznámením se skutečnými kapacitami možností. Dostávají se první pochybnosti, které kvůli nemožnosti plně naplnit očekávání se mění ve zklamání.

Apatie – práce se stává trvalým zklamáním a neexistuje žádné tzv. světlo na konci tunelu. Jedinec se vyhýbá úkolům, společnosti a nadšení zcela vymizelo (Stock, 2010).

Tento model uvádí i Pešek a Praško (2016), kteří jej doplňují o pátou, finální fázi – **syndrom vyhoření**, kdy dochází k absolutní ztrátě zájmu nejen vykonávat svou profesi, ale i jakkoliv danou situaci řešit.

Obdobně situaci popisuje i De Hert (2020), který uvádí, že nejčastěji je aktuálně používán model pěti fázový: „*honeymoon (enthusiasm) – onset of stress (stagnation) – chronic stress (frustration)– burnout (apathy) – habitual burnout (intervention)*“.

Závěrečná fáze je momentem, kdy je člověk tzv. „na dně“ a dochází k vyhledání odborné pomoci.

Schéma A. Laengla

Nejkratší třífázové schéma uvádí A. Leangle, konkrétně:

1. **Fáze nadšení** – hlavním tématem je smysluplnost práce;
2. **Fáze vedlejšího zájmu** – jedinec přestává být motivován cílem, nýbrž prostředky, kterými se snaží dostat k cíli. Pohasíná nadšení;
3. **Fáze popela** – ztráta úcty jak k sobě samému, tak společnosti, ztráta smyslu života (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Obecně lze tedy z jednotlivých fází říct, že jedinec zpočátku pociťuje velké nadšení do své práce, poté dochází k prozření, že původně idealizované cíle nejsou zcela naplnitelné. Následuje první frustrace, zklamání a apatie. V závěrečné fázi dochází k vyhoření, vyčerpání a ztrátu jakýchkoliv ideálů. Jedinec v tomto momentě by měl vyhledat odbornou pomoc.

Seznam projevů je obsáhlý, různorodý podle fáze, ve které se jedinec nachází, ovšem reflektují převážně emocionální nebo fyzické problémy. Mezi nejčastější příznaky však můžeme řadit únavu, nedůvěřivost, tělesné a emocionální vyčerpání. Vzhledem k množství byly příznaky rozděleny do jednotlivých skupin.

Kebza a Šolcová (2003) například rozlišují příznaky do třech kategorií:

1. **Psychická úroveň** – Jedinec má pocit, že jeho úsilí se nesetkává s očekávatelným výsledkem. Jedná se především o duševní vyčerpání, které způsobuje utlumení celkové aktivity. Objevují se depresivní stavy, pocity frustrace a beznaděje. Velmi často se objevují projevy cynismu, užívání stereotypních frází a klišé. Značnou roli zde hraje i sebelítost.
2. **Fyzická úroveň** – Společně s duševním stavem upadá stav fyzický, jedinec je výrazně rychleji unaven, špatně spí, často trpí nespecifikovatelnými bolestmi hlavy, bušením srdce nebo změnami krevního tlaku.
3. **Úroveň sociálních vztahů** – Dochází k útlumu sociability, jedinec se odmítá zapojovat do společnosti, kontakty omezuje na minimum. V případě společenského kontaktu je náchylný na konflikty, které mnohdy i sám vyvolává (Kebza, Šolcová, 2003).

Stock (2010) definuje tři základní symptomy a to vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. Při **vyčerpání** dochází k fyzickému i psychickému vysílení, jejíž projevy jsou

stejně, jak je definuje Kebza ve svých kategoriích. Jedinec začíná ke své práci být lhostejný, ztrácí idealismus a cílevědomost. Tomuto stavu, symptomu, se říká **odcizení**. Dříve angažovaní zaměstnanci utlumují svou aktivitu na minimum, pociťují frustraci, která přechází až k nechuti. Negativní stav se nezrcadlí jen do zaměstnání, ale celkově v postoji k sobě samému, životu nebo okolí. Typickým projevem může být pocit méněcennosti, ztráta sebeúcty, zvýšená podrážděnost. **Pokles výkonnosti** se projevuje tím, že jedinec ztrácí schopnost objektivně zhodnotit svou práci a má pocit, že ji nedokáže vykonávat, protože pro ni není dost kvalifikovaný, vhodný. Snižuje se produktivita a pro vykonání aktivity je potřeba daleko více energie, než byl jedinec dříve zvyklý. Postupně se prodlužuje nutná doba pro regeneraci.

2.4 Diagnostika a léčba

2.4.1 Diagnostika

Syndrom vyhoření dlouhou dobu nebyl považován za onemocnění a do seznamu MKN byl zařazen teprve v roce 2019. MKN je vydáván Světovou zdravotnickou organizací (WHO), která označuje a klasifikuje lidská onemocnění, poruchy, zdravotní problémy, příznaky, situace a okolnosti. Podle MKN-10⁴ byl syndrom vyhoření zařazen pod „*vyhasnutí (vyhoření) - stav životního vyčerpání*“ a nebyl samostatnou diagnostickou jednotkou. V květnu 2019 byla schválena 11. revize MKN a vstoupila v platnost 1. 1. 2022. MKN-11 zařadila syndrom vyhoření pod „*problémy spojené se zaměstnáním nebo nezaměstnaností*“ a přišla i s definicí pro syndrom vyhoření (viz podkapitola 3.1). V současné době v České republice ovšem stále platí MKN-10 a Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky pracuje na implementaci MKN-11 do praxe. (Smetáčková et al., 2020, str. 46; World Health Organization, 2019; Světová zdravotnická organizace, 2016; World Health Organization, 2022) Tato skutečnost znamená, že pojišťovny nejsou povinny hradit léčbu syndromu vyhoření (Stock, 2023).

Diagnostika v prvotní fázi může zahrnovat sledování symptomů, které se u postižených osob objevují a mohou tak sloužit jako první indikátor onemocnění. Nejčastěji se však využívají dotazníky založené na hodnotících škálách, např. MBI od Ch. Maslachové nebo „Burnout Measure“ A. Pinesové, E. Aronsona a D. Kafryho (Křivohlavý, 1998). Tyto

⁴ 10. revize MKN s účinností od 1. 1. 1993. Poslední aktualizovaná verze předkladu MKN-10 vyšla v roce 2018.

zmíněné dotazníky mají společné to, že se zaměřují na více dimenzí a to konkrétně: emoční vyčerpání, depersonalizaci a snížení osobnostního naplnění (De Hert, 2020).

Prokopov et al. (2020) shrnuje metody diagnostiky v Modelu pro komplexní výzkum syndromu vyhoření u učitelů. Model je rozdělen do dvou částí. První část jsou nespecializované nástroje, kde patří dotazníky osobnostních charakteristik, karty o identitě (věk, pohlaví, status), hodnocení pracoviště, dotazníky pro měření psychologického klimatu a psychologického výzkumu. Mezi specializované nástroje patří MBI, Gerald S. Greenberg test aj.

Vylepšenými a novějšími dotazníky jsou pak například Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) nebo Copenhagen Burnout Inventory (CBI), který se zaměřuje na klíčové vyčerpání (Škoda, 2023).

2.4.2 Léčba

Pokud člověk dospěje do finální fáze syndromu vyhoření, stejně jako u jiných poruch, zde existuje pomoc. V první fázi by jedinec sám měl chtít vyhledat pomoc a nechat si pomoci. Někdy je totiž náročné si přiznat, že potřebujeme pomoc (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Stejně jako řada jiných duševních onemocnění bývá syndrom vyhoření často společností bagatelizován nebo brán na lehkou váhu, přestože se jedná o vážný stav.

Důležitým ozdravným prvkem je pak odpočinek, relaxace a pohyb. Odpočinek, může pro každého jedince znamenat něco jiného, obecně se jím však rozumí činnosti diametrálně odlišné od zaměstnání. Další podstatnou pomocí je opora v našem okolí, ať projevem podpory, zpětnou vazbou nebo prostým nasloucháním. V neposlední řadě by mělo dojít k úpravě pracovních podmínek, jedinec by měl usilovat o ujasnění pracovních povinností, hlídání si vlastních hranic, s čím souvisí otevřeně říkat svůj názor a předcházet komunikačním problémům. Zároveň by měla být poskytnuta opora ze strany zaměstnavatele a zlepšení ocenění za práci a vytváření lepšího pracovního místa (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Dalším účinným nástrojem může být tzv. supervize. Jedná se individuální nebo skupinovou pomoc při řešení problémů v přátelské neodsuzující atmosféře. Supervize slouží také jako nástroj pro zbavení se špatných myšlenek. Jeklová (2006) uvádí supervizi jako jednu z nejlepších preventivních opatření pro syndrom vyhoření.

To, že terapie hrají v léčbě podstatnou roli, potvrzují i autoři Škoda a Doulík (2023). Terapie jako takové mají čerpat z existenciální psychoterapie, která se zabývá vnitřním světem člověka, tj. klienta. V Evropě se jedná o dva přístupové směry –

daseinsanalýza a logoterapie. Logoterapie pomáhá najít ztracený životní směr, nachází a obnovuje ztracené hodnoty a pomáhá hledat osobní hranice. Zároveň se soustředí i na stanovování realistických cílů a probírají se jednotlivé vzorce, které mohly k problému vést. Daseinsanalýza je oproti logoterapii více spirituální, pomáhá klientovi nalézt smysl jeho existence a správně k němu přistupovat (Škoda, Doulík, 2023).

2.5 Prevence

Syndromu vyhoření můžeme předcházet různými způsoby. Dále zmíněné metody mohou sloužit zároveň jako prvotní pomoc při počátečních fázích. Základem procesu prevence by mělo být zanalyzovat své možnosti, síly, cíle a nároky vůči sobě samému. S tím souvisí i starat se o sebe formou psychohygieny, vést zdravý život a mít správné stravovací a spánkové návyky (Škoda, Doulík, 2023).

Wood a McCarthy (2002) uvádí, že jako u jakékoliv nemoci nebo poruchy je nejlepší začít s léčbou problému dříve, než se nemoc plně projeví. Prevenci rozděluje do tří úrovní. **Primární prevence**, kde je snahou všeobecně snížit počet výskytů, **sekundární prevence**, která se snaží včas identifikovat vyhoření a **terciální prevence**, kdy je cílem zabránit případnému vrácení syndromu vyhoření.

Metody by se daly rozdělit na interní a externí postupy. První skupina, **interní postupy**, se zabývají konkrétním jedincem, kterého postihlo vyhoření. Zaměřuje se na volení vhodných nástrojů, kterými mají ambiciózní lidé, dosáhnout svých cílů. Snaží se přeměnit myšlení, že úspěch je vedlejší produkt, nikoliv hlavní cíl. Druhá skupina, **externí postupy**, vyzdvihují sociální oporu, která by neměla ovšem stát na množství ale hlavně na kvalitě (Škoda, Doulík, 2023).

Každý jedinec se s krizovou situací vyrovnává různě pomocí různorodých nástrojů. V případě prevence nereagujeme pouze na již projevený stresor, ale můžeme vytvářet prostředí, které nám pomůže v budoucnu se stresory pracovat. Jednou z takových možností je využívání **proaktivních strategií**. Tyto strategie se zaměřují na budoucnost a možnosti, jak regulovat případné problémy. Jedním z užitečných strategií je organizace a připravenost, která hlavně u začínajících učitelů snižuje případný stres (Pyhältö et al., 2021).

Edú-Valsania et al. (2022) rozděluje dvě oblasti, kde popisujeme jednotlivé možnosti prevence, a to oblast **podporovanou organizací** a **podporovanou jednotlivcem** (pracovníkem). Tyto hlavní kategorie se dále člení na menší podkategorie, které obsahují navržené strategie na prevenci. Organizace mohou do intervence zasáhnout například

zlepšením pracovních podmínek, motivací pomocí odměn nejen finančního charakteru, umožnění profesního a osobního růstu. Intervence podporované jednotlivcem dělíme na samostatné pracovníky, kde je zaměření na jejich emocionální a fyzický stav a na aspekty práce. V osobní prevenci se hovoří o tělesných cvičeních, tréninku všímavosti, sebehodnocení a psychoterapie. Pracovní oblast pak pozitivně ovlivňuje organizace času nebo tzv. job crafting, což je metoda, která umožňuje zefektivnit aktivity a najít ztracený smysl ve vykonávaných činnostech. Následující oblasti jsou shrnuty v tabulce č. 2.

PODPOROVANÉ ORGANIZACÍ		PODPOROVANÉ JEDNOTLIVCEM	
Zaměřeno na strukturu	Zaměřeno na zaměstnance	Zaměřeno na sebe	Zaměřeno na aspekty práce
Vylepšení obsahu a pracovních pozic	Výcvik	Tělesné cvičení	Organizace času
Zlepšení pracovního nasazení a sladění osobního a pracovního života	Intervence založené na silných stránkách	Trénink všímavosti	<i>Job crafting</i>
Rozvoj vedení manažerů	Koučování a vedení	Sebehodnocení	
Využití nefinančních odměn a pobídek	Vytváření podpůrných skupin	Psychoterapie	
Rozvoj uvítacích programů			
Monitoring syndromu vyhoření a návrh plánů na míru			
Služby bezpečnosti a ochrany zdraví při práci			

Tabulka 2: Intervence při syndromu vyhoření (Edú-Valsania et al., 2022)

2.6 Syndrom vyhoření a učitelé

V podkapitole 3.1 byly definovány tři kategorie syndromu vyhoření, které se v učitelské profesi mohou projevovat následovně. Typem **worn-out burnout** trpí převážně učitelé, kteří se snaží na maximum využít svůj potenciál a čas strávený při získávání učitelských dovedností. Vidí pouze své neúspěchy a sdružují se v kolektivu, kteří mají na profesi stejný

názor, tj. učitelský život je stresující, žáci věčně neposlouchají nebo vedení je špatné. U **frenetic burnout** nebývá poškozená sebeúcta, na rozdíl u worn-out, kde je tohle jedno z hlavních pravidel. Učitelé jsou přesvědčení, že každý jejich žák musí být v rámci svých možností úspěšný, jinak není úspěšný on sám. U posledního typu, **underchallenged burnout**, jsou učitelé ve stavu stagnace a monotónnosti. Oproti předešlým typům není jejich vyhoření a stres tak kritický. Paradoxem je, že tito učitelé bývají kreativní a schopní, proto jejich vyhoření představuje velkou ztrátu pro vzdělávací systém. Zařazení učitelů do jednoho z typů není povinností, jelikož někteří učitelé se mohou pohybovat mezi popsanými kategoriemi (Čapek et al., 2021).

Pokud bychom se měli podívat na osobnost učitele a syndrom vyhoření, Škoda (2023) uvádí, že nejnáchylnější rys osobnosti dle Velké pětky je neuroticismus. Pokud bychom měli charakterizovat optimální osobnost pedagoga, byl by to učitel s vysokou mírou extravertze, otevřeností a s nízkou hodnotou na škále neuroticismu. Takového člověka můžeme označit za odolného proti syndromu vyhoření a stresu.

Podle Hagemanna (2012) syndrom vyhoření postihuje učitele po 20 a více letech praxe, ovšem pokud učitel prochází špatným obdobím, může se syndrom projevit i u služebně mladších učitelů. V takovém případě ale uvádí, že učitelská profese či pracovní podmínky nebývají hlavní příčinou. Učitelská profese je náročná nejen z psychického hlediska, ale i z fyzického. Učitel, zvláště ten na prvním stupni, se každodenně vypořádává s velkou řadou faktorů. Děti jsou ve věku 6–11 aktivní, neposedné, a proto je hluk pro učitele běžným jevem. V průběhu roku musí stihnout probrat mnoho učiva, na který mnohdy zbývá málo času, je tedy důležité, aby byli dobře organizovaní a dokázali si svůj čas dobře rozvrhnout. Po zavedení inkluze se třída naplnila rozmanitou škálou žáků. V neposlední řadě je zde pak tlak okolí a rodičů. Hagemann (2012) interpretuje výzkum Bauera et al., kteří sestavili pořadí zatěžujících podmínek. Výzkumu se zúčastnilo 408 učitelů a učitelek. Dotazníkové šetření ukázalo následující výsledky, kdy 1. místo je nejhorší:

1. *Velikost třídy*
2. *Chování problémových žáků*
3. *Počet hodin*
4. *Koordinace pracovních podmínek a soukromých povinností*
5. *Povinnosti mimo vyučování (např. organizace nabídky volnočasových aktivit)*
6. *Chybějící uznání výsledků (zodpovědět pouze, pokud se uznání nedostává)*

7. *Inovace, změna systému školy*⁵

8. *Rozsah látky* (Hagemann, 2012, s. 11).

Na dalších místech se poté objevovalo rozdělení hodin, profesní prestiž, stavební stav školy atd. Na posledním místě se umístila spolupráce s rodiči (Hagemann, 2012).

Řehulka (2016) popisuje tzv. šok z praxe, kdy do profese nastupujeme s vysokými předpoklady⁶, které velmi brzy musí být přehodnoceny, jelikož se neshodují s realitou. Důležitý je i pohled na profesi, jestli je vnímána jako poslání či jako pouze prostředek k obživě. Dále za faktory ovlivňující vyhoření uvádí osobnostní znaky, sebevědomí, styly zvládnání, přesvědčení o kontrole aj. Zdůrazňuje silnou roli vnitřních přesvědčení – např. učitel vychází z toho, že chování jeho žáků, odráží jeho práci a závisí na něm.

⁵ Změna systému školy jistě mnohé pedagogy poznamenala v roce 2020, kdy kvůli pandemii COVID-19, došlo k uzavření školních institucí. Učitelé tak byli postaveni k doposud neobvyklé situaci, které se museli přizpůsobit defacto ze dne na den.

⁶ Začínající učitel velmi často nastupuje do práce plný elánu a pocitu, že může změnit školství k lepšímu. Tento stav postupně opadá a intenzivní prvotní nadšení obvykle může vést k rychlejšímu vyhoření.

3 Stres

Stres je, stejně jako syndrom vyhoření, často spojován s učitelským povoláním. Učitelé se pohybují v hlučném prostředí, jsou na ně kladeny velké nároky a požadavky, zároveň s sebou nesou velkou zodpovědnost. Rodiče jim svěřují to nejcennější, co mají, předpokládají, že s nimi bude zacházeno nějakým způsobem, že se budou učit a vykazovat výsledky. To už samo o sobě na učitele klade velký stres. V následujících kapitolách popíšeme, co stres představuje, čím je způsoben a jaké jsou možnosti jeho největší eliminace v povolání.

3.1 Definice stresu

Termín **stres** se do češtiny dostal pomocí překladu anglického *stress*, které má původ v latinském slovesu *stringere*, což znamená „stahovat smyčku kolem krku odsouzence“. První definici konstruoval Hans Selye (1950), který stres popsal takto: „*stres je nespecifická (tj. nastávající po různých zátěžích stereotypně) fyziologická reakce na jakýkoli nárok na organismus kladený*“ (Bártová, 2011, s. 10).

Stres je druh psychofyzické reakce na vnější a vnitřní zátěž neboli stresory. Při stresu se zvedá hladina hormonu nadledvinek, ty signalizují problém do mozku a ten vyvolá produkci stresových hormonů adrenalinu a noradrenalinu. Tyto všechny hormony způsobí reakci nervového systému, intenzivnější práci plic, stoupnutí krevního tlaku atd. Tělo se dostává do stavu připraveného na útěk (Henning, Keller, 1996).

Z novějších definic lze například uvést z roku 2018 od American psychological association (APA), kde definice stresu shrnuje všechny poznatky, které jsme již zmínili od Bártové a Henninga a to ve znění: „*Fyziologická nebo psychologická reakce na vnitřní nebo vnější stresory. Stres zahrnuje změny, které ovlivňují téměř všechny tělesné systémy a má vliv na to, jak se lidé cítí a chovají. Tím, že stres způsobuje tyto změny, jak na těle, tak na mysli, přispívá přímo ke vzniku psychických a fyziologických poruch a nemocí*“ (APA Dictionary of Psychology, 2018).

Obecně stres popisuje nepříjemné pocity při krizových situacích jako jsou například konflikty, úzkost apod. Stresem rozumíme reakci organismu na nepřiměřené požadavky jak na psychickou, tak na fyzickou stránku člověka nebo také jako stav, kdy je organismus nucen zapojit obranné mechanismy v situaci, která na něj klade velké nároky (Vobořilová, 2015).

WHO (2023) definuje stres jako stav úzkosti nebo psychického napětí v reakci na obtížnou situaci. Stres zároveň popisuje jako přirozenou lidskou reakci, kdy nejdůležitější jsou způsoby, kterými na stres reagujeme, jelikož ty ovlivňují naši celkovou pohodu. Reakce na stresovou situaci jsou subjektivní, stejně jako jsou individuální příčiny a projevy.

3.1.1 Klasifikace stresu

V literatuře se vyskytuje velké množství typů, druhů stresu. Shahsavarani et al. (2015) ve svém článku uvádí tři klasifikační kritéria. **Podle povahy stresoru** – fyziologický a psychický stres, **podle vlivu stresu na jedince** – eustres a distres a **podle délky vystavení stresoru** na akutní stres (krátkodobý) a chronický stres (dlouhodobý). Podíváme-li se na poslední kategorii, tedy podle délky, Patel et al. (2017) popisuje akutní stres jako okamžitou reakci na nečekaný podnět. Mezi příznaky může patřit nervozita, pocení, lapání po dechu nebo pocit tzv. převráceného žaludku. Zároveň Patel doplňuje tuhle kategorii o mezi stupeň před chronickým stresem, a to o **epizodický akutní stres**. Ten nastává tehdy, kdy je jedinec stresu vystaven neustále či opakovaně. Mnohdy už si stres ani neuvědomujeme, stává se pro nás běžnou součástí života. Symptomy jsou úzkost, podrážděnost, panické ataky, nespavost nebo netrpělivost. Posledním typem je chronický stres, který Friedman (2013) popisuje jako dlouhotrvající stres, který vzniká neustálým tlakem způsobeným například z nepříznivých životních situací. Mezi takové situace patří například nespokojenost v zaměstnání, nezaměstnanost, problém ve vztazích nebo zdravotní obtíže. Chronický stres má negativní účinky na naše tělo a způsobuje deprese, úzkosti či různé dysfunkce imunitního systému.

Friedman (2013) také uvádí další typy stresu jako například psychosociální stres, který zahrnuje problémy ve vztazích, nedostatek sociální podpory či jakákoliv sociální ztráta. Dále pak psychospirituální stres, kde dochází ke krizi hodnot, nesoulad s duchovním přesvědčením.

Stres není vymezen pouze jako negativní. Podle vlivu na jedince máme i pozitivní stres, který nás stimuluje k lepším výsledkům a nazýváme jej **eustres**. Negativní stres pak bývá označen jako **distres**, který má účinky ohrožující (Vobořilová, 2015). Bártová (2011) doplňuje, že distres i eustres jsou po chemické stránce stejné, přestože se liší povahou. Při distresu dochází k pocitu bezpomoci, zoufalství a nervozity. Dalším typem stresu pak může být hyperstres a hypostres. **Hyperstres** přesahuje možnosti přizpůsobivosti jedince

a **hypostres** popisuje stres, který je stále ještě zvladatelný, přestože jeho dlouhé trvání může vést k problému (Bártová, 2011).

3.2 Příčiny vzniku a projevy stresu

Podněty stojící za příčinou stresu a mající negativní vliv na člověka se nazývají **stresory** (Vobořilová, 2015). Bártová (2011) rozlišuje stresory **fyzikální**, kam patří alkohol, nikotin, přírodní změny, změny ročních období apod. a **emocionální**, za které považujeme například stav úzkosti, obavy z budoucnosti, narušené mezilidské vztahy, špatné zázemí či obavy z budoucnosti. Bártová dále uvádí stresory podle Charley Cungi, který je rozlišuje na **akutní** a **chronické** (opakující se).

Stresorem jako takovým nemusí být pouze stavový podnět, ale i člověk tzv. manipulátor. Takovým manipulátorem může být například člověk, který neustále skáče do řeči a přerušuje rozhovor. Neustále si stěžuje na vše možné a snaží se nás stáhnout na jeho stranu a vidět svět jeho očima. Dokáže v lidech vyvolat pocit viny, vyhrožuje, často mívá tendence nedodržovat sliby a nedokáže udržet tajemství, jelikož jeho touha po tom být zajímavým je silnější (Bártová, 2011).

Švamberg Šauerová (2018) uvádí dělení na fyziologické a psychické, které se ve významovosti neliší od výše uvedeného, přidává ovšem stresory **sociální**, mezi které může patřit například tlak společnosti, úmrtí v rodině, rozvod apod. Nejobecněji můžeme stresory rozdělit jako **vnější** (z environmentálního prostředí) a **vnitřní** (osobnostní charakteristiky jedince).

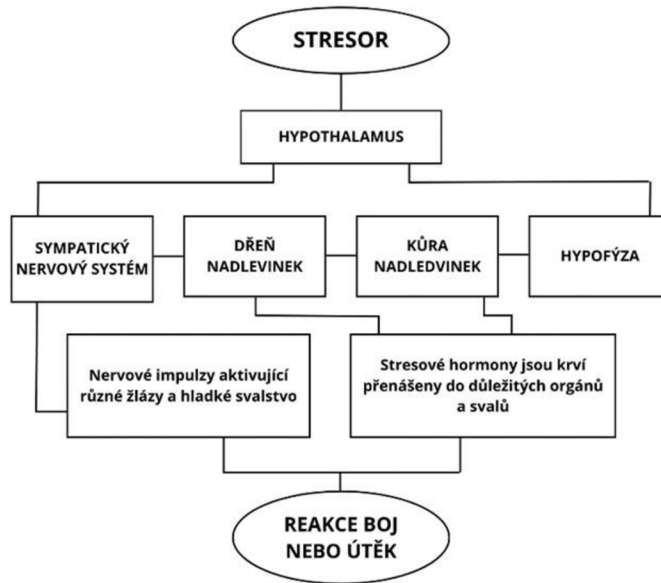
Protipólem stresoru je **salutor**. Salutory působí na člověka pozitivně. Mezi salutory můžeme řadit psychickou pohodu (wellbeing), nezdolnost nebo pozitivní emocionalitu. Mezi salutory můžeme také zařadit jakékoliv chování podporující zdraví, tedy pohyb, správný životní styl, seberealizaci, smysluplnost života, prevence ztráty nadšení aj. (Urbanovská, 2018).

Bártová (2011) zdůrazňuje, že stres je přirozenou součástí lidského života a dochází k němu v momentě, kdy se setkáme se stresorem. Tento střet vede k pohotovosti organismu, který se připravuje na „útek“. Mezi osobnostní rizikové faktory řadí osobnost typu A nebo B, případně smíšený typ X, odolnost jedince a vnitřní motivátory. Vobořilová (2015) doplňuje, že významný podíl na stresové situaci má i životní postoj. Proto můžeme jedince rozdělit na reaktivní a proaktivní lidi. **Reaktivní lidé** jsou velmi ovlivněni svým prostředím nebo jinými lidmi. Považují se za oběti situace, nedokážou nést vlastní

zodpovědnost. Naopak **proaktivní lidé** jsou iniciativní, aktivně se podílí na spokojeném životě a problémy chápou spíše jako výzvu než prohru.

Psychologický slovník uvádí, že „*stres se projevuje prostřednictvím adaptačního syndromu; ten přímo ovlivňuje zdraví tím, že vyvolává nadměrnou a trvalou aktivaci nervového sympatického systému*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 563).

Při odpovědi organismu rozlišujeme psychickou a fyzickou reakci. Psychická reakce zahrnuje tzv. **všeobecný adaptační syndrom**. Po spuštění reakce se aktivuje osa sympato-adreno-medulární (SAM), která spouští uvolňování stresových hormonů. Druhá osa je hypothalamo-pituitárně-adrenální (HPA), která udržuje zvýšený metabolismus (Švamberská Šauerová, 2018). Průběh syndromu prochází třemi fázemi – poplachovou reakcí, rezistencí a vyčerpáním. **Poplachová reakce** je charakterizována akutní reakcí, tělo je připraveno pro rychlou akci. Klíčové je rozpoznání podnětu, který stres vyvolal (stresoru). V této fázi dochází k vyplavení adrenalinu, noradrenalinu a je aktivován sympatikus. Zrychluje se tep, dech a tělo se celkově dostává do napětí. Buďto probíhá pouze v mozku, kdy se dá reakce ještě zvrátit (např. pohled na situaci z jiného úhlu) nebo došlo již k aktivaci nadledvin a tím se stres stává hůře zvladatelný. Při stavu **rezistence** by mělo dojít ke zklidnění organismu, a to přesto, že stresor nebyl odstraněn. Aktivuje se parasympatikus a vylučuje se adrenokortikotropní hormon. Mozek utlumuje varovné impulzy. Pokud ovšem stresory nemizí a člověk je neustále vystaven stresu bez jakékoliv odpočinku, dochází ke špatné funkci nadledvin, které neustále produkují stresové hormony. Jedinec se tak dostává do fáze **vyčerpání**. Hypotalamus stále vysílá signály o stresu, tím pádem neexistuje nic, co by stres zastavilo. Začínají se objevovat příznaky deprese, úzkosti nebo psychosomatické onemocnění (Bártová, 2011; Dutková, 2023). Mechanismy byly popsány v obrázku č. 5.



Obrázek 5: Mechanismy stresových reakcí (Vobořilová, 2015, s. 42)

Příznaky stresu Bártová (2011) rozděluje do tří kategorií – **fyziologické, emocionální (citové) a behaviorální (chování a jednání lidí ve stresu)**. Mezi fyziologické řadíme bušení srdce, sevření hrudníku, nechutenství, průjmy, migrény, svalové napětí a u žen dochází ke změnám menstruačního cyklu. Emocionální příznaky jsou prudké změny nálady, nemožnost empatie, snížení sociálních kontaktů, zvýšená podrážděnost a úzkostnost. Pod behaviorálními příznaky si můžeme představit například nerozhodnost, nepozornost, snížená imunita, při konzumaci alkoholu nebo kouření cigaret dochází ke zvyšování jejich dávek za den. Mění se denní rytmus – problémy s usínáním střídá bdělost a pozdní vstávání.

3.3 Měření a zvládnutí stresu

K měření stresu bývají nejčastěji využívány strukturované dotazníky. Jedním z testů můžeme uvést například Stressverarbeitungsfragebogens, (Strategie zvládnutí stresu) (SVF-78). SVF-78 vznikl z původní verze SVF-120 a přestože se název liší, škály byly z původní verze převzaty. Autory jsou W. Jankfe a G. Erdmann. Jedná se o sebe posuzovací test, pro dospělou populaci, který zachycuje individuální způsoby, jak jedinec na stres reaguje. Dotazník se skládá ze třinácti škál a každá škála obsahuje šest položek, celkově se tedy skládá ze sedmdesáti osmi položek. Vyhodnocení probíhá součtem bodů v rámci škál (Binderová, 2021).

Pro naši práci je důležitá tzv. Škála vnímaného stresu, Perceived Stress Scale (PSS). Tento test vytvořil Cohen, Kamarck a Mermelstein v roce 1983. PSS v původní verzi obsahuje čtrnáct položek, které jsou hodnoceny pomocí Likertovy čtyřbodové škály. Pro testování se používají tři varianty testu, které se od sebe liší pouze počtem položek. PSS-14 je označení pro původní čtrnácti položkovou verzi, PSS-10 je verze deseti položková a PSS-4, která se skládá ze čtyř položek (Figalová, Charvát, 2021).

Při boji se stresem je mnoho technik, které nám pomáhají se s ním vyrovnat. Pokud stres dlouhodobě neřešíme, dochází k tzv. emočním abscesům, které se projevují vyčerpáním organismu nebo přetížením nadledvinek, které mohou způsobit závažné následky (rakovina, infarkt, kožní onemocnění atd.). Podstatné je uvolnit emoce z těla, například pláčem nebo sportem, abychom v sobě nedrželi nejenom smutek, ale i vztek (Dutková, 2023).

Se stresem se můžeme vyrovnávat nevědomě (biologické a fyziologické mechanismy) nebo vědomě, co je označováno jako copingový proces. „*Coping znamená vědomé a záměrné úsilí, které zahrnuje všechny pokusy zdolat stres a zmírnit působení zátěžových situací na organismus*“ (Urbanovská, 2018, s. 48). Při tomto procesu dochází k adaptaci na stresor buďto pomocí psychické roviny (představy a myšlení) nebo na rovině chování (behaviorální). Cílem je snížit úroveň stresu, ale také umět ustát nepříjemné situace a zachovat si rovnováhu a klid. Copingové situace se dělí do dvou skupin:

1. **Strategie zaměřené na problém nebo emoce, případně na vyhnutí** – součástí je důležitost konstruktivního hodnocení a řešení situace, vyhledání a odstranění stresoru. Člověk se snaží o regulaci intenzivních emocí (hněv, vztek, úzkost). Naopak při vyhnutí dochází ke snaze vyhnout se stresoru, uniknout nejen ve fyzickém světě, ale třeba také únik z reality za pomoci omamných látek.
2. **Strategie pozitivní nebo negativní podle účinku na stres** – za pozitivní strategii je považována snaha o zvládnutí situace a emocí. Naopak mezi negativní patří právě již zmiňovaný únik, sebeobviňování, agrese nebo rezignace (Urbanovská, 2018).

Jako základní prevenci uvádí Dutková (2023) pravidelně sensibilizovat organismus a pouštět ven emoce. Popisuje pozitivní ventily, mezi které řadí pravidelný smích, který uvolňuje emoce. Číst si dobrou kvalitní literaturu, aby člověk na chvíli opustil reálný svět a přemýšlel úplně nad něčím jiným. Najít si doma, ale i v práci, místo, kde se může člověk na pár okamžiků schovat a uklidnit se, případně si jen užít chvíli klidu. Důležité je i dodržování pitného režimu, zdravě a pravidelně jíst a spát. Rozlišovat práci a domov, doma se převléct a tzv. „netahat si práci domů“. Ze sociálního hlediska je důležité naučit se

asertivního chování, říkat „ne“ a nebát se projevovat svoje city. Spolu s těmito doporučeními rozvádí i termín mindfulness, který popisuje jako „*uvědomování skrze záměrné věnování pozornosti, v přítomném okamžiku a bez posuzování*“ (Dutková, 2023, s. 27).

3.4 Stres a učitelé

Učitelé se denně setkávají s různými příčinami stresu, můžeme uvést například vysoké pracovní nároky na pracovišti, špatné vztahy na pracovišti a s tím související špatné pracovní podmínky nebo i špatné chování žáků či nedostatek možností rozvoje.

Učitel je během dne ve styku s mnoha dětmi, které má na starost, musí je kontrolovat, spravedlivě hodnotit, být schopen reagovat na krizové situace rychle a věcně. Je neustále pozorován ve třídě, mimo školu a v neposlední řadě je na něj kladen i velký tlak ze strany rodičovské veřejnosti (Kohoutek, 2000). V současnosti díky nové Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ je na učitele vyvíjen tlak i ze strany politické a v neposlední řadě stresovým faktorem bývá i kontrola školní inspekce, která hodnotí práci učitele.

Fontana (2010) představuje další kritické oblasti učitelské profese, které způsobují stres. Zmiňuje důležitost třídní kázně, kterou udržet nebývá pro učitele mnohdy jednoduché. V současnosti je pro učitele nejdůležitější držet krok s rychlým rozvojem technologií, což klade překážky převážně pro starší učitele, očekává se, že budou držet krok s novými osnovami. Celý den se pohybují ve společnosti dětí, jejichž selhání či úspěch se odráží na celkové náladě učitele. Ve třídě je sám vystaven problémům, nemá se na koho obrátit nebo požádat o radu. Je tak po celou dobu uzavřen s případnými problémy, což na psychiku také nepůsobí příliš dobře. Tento výčet doplňuje Vobořilová (2015), která k dalším důvodům učitelského stresu připisuje – konfrontace s novou generací žáků, rostoucí počet neukázněných žáků, všeobecný nezáměr o učení, negativní přístup rodičů, kteří předávají odpovědnost za výchovu žáka na učitele, byrokratismus. Negativně může na učitele působit ale i školní prostředí, špatné materiální vybavení, osvětlení... Specifičností učitelské profese jsou i časté nemoci, což bývá problémem hlavně pro začínající učitele, jejichž imunitní systém není zvyklý dlouhodobému vystavování se infekčním bakteriím a virům. Častá nemocnost může vést k časovému stresu a demotivaci.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem empirické části bylo analyzovat syndrom vyhoření a stres u učitelů ve vazbě na různé typy škol primárního vzdělávání. Z teoretické části vyplývá, že alternativní školy jsou školy volnější, které tolik nelpí na pravidlech a jejich výchovný proces působí spíše přátelsky než autoritativně. Jedním z uvedených rozdílů je komunikace a spolupráce s rodiči. V tradičním školství mnohdy bývá dynamika mezi rodičem a učitelem narušena vzájemnými neshody. Ty pramení například z nedostatku informovanosti, špatně udělených hodnoceníh případně rozdílných přístupů k výchově. V alternativním školství jsou rodiče skoro rovnocennými partnery učitelům a výrazně se podílí na výchovně vzdělávacím procesu. Jsou učiteli partnerem. Právě z těchto důvodů mne zajímalo, zda bude stres a syndrom vyhoření u učitelů alternativních škol menší než u učitelů na tradičních školách. Záměrem dílčích cílů bylo vyhodnotit stres a syndrom vyhoření v kontextu věku i délky praxe a tyto kategorie mezi sebou porovnat, jelikož hrají významnou roli v těchto fenoménech.

Hlavní cíl: Analyzovat a porovnat syndrom vyhoření a stres u učitelů ve vazbě na různé typy škol primárního vzdělávání.

Dílčí cíle:

1. Vyhodnotit a porovnat výskyt syndromu vyhoření u učitelů tradičních a alternativních škol a určit, v jaké míře se u respondentů projevuje
2. Vyhodnotit a porovnat výskyt stresu u učitelů tradičních a alternativních škol a určit, v jaké míře se u respondentů projevuje

Cíli tohoto šetření je zjistit celkovou míru vyhoření a stresu u vybraného vzorku učitelů a popsat výsledek vzhledem k věku, délky praxe a v neposlední řadě, vzhledem k jejich školnímu umístění – zda pracují na škole tradiční nebo alternativní. Pohlaví bylo vzhledem k nízkému počtu mužských respondentů vynecháno. Z výzkumných dílčích cílů vyplývají tři výzkumné otázky.

Výzkumné otázky:

1. *Ve které skupině učitelů z hlediska jejich věku bude prokázán vyšší stupeň vyhoření v jednotlivých kategoriích a nadprůměrný projev stresu?*

Předpokládám, že vyšší míra syndromu vyhoření bude projevena u učitelů v kategorii nad 51 let. Jedná se o skupinu učitelů, kteří jsou v praxi více než 20 let, předpokládáme-li, že nastoupili hned po škole, mají rodinu, která je dalším faktorem kladoucí určité nároky. V profesi se mohou setkávat s problémy digitalizace, modernizací výuky a zvyšující se psychickou náročností, která se může odrážet i na zdraví. Co se týče stresu mám za to, že vyšší hodnoty se projeví v kategorii pod 30 let. Jedná se totiž o začínající učitele, kteří nastupují do práce, seznamují se s novým prostředím, s žáky a celkově si hledají svůj styl výuky.

2. *Ve které skupině učitelů z hlediska délky jejich praxe bude prokázán vyšší stupeň vyhoření v jednotlivých kategoriích a nadprůměrný projev stresu?*

Zde soudím, že výskyt bude vyšší u osob s délkou praxe 6–15 let, přestože Hagemann (2012) uvádí krizový 20. rok praxe. Dle mého se jedná o období, kdy dochází k plnému střetnutí s realitou profese, opadá nadšení a entusiasmus. Zároveň může u několika jedinců nastoupit i náročnost soukromého života.

3. *Ve které skupině učitelů z hlediska jejich školního působení (tradiční a alternativní školy) bude prokázán vyšší projev syndromu vyhoření a nadprůměrný projev stresu?*

Zde se domnívám, že syndrom vyhoření a stres se nejvíce projeví u učitelů tradičních škol z již zmíněných důvodů v úvodu kapitoly.

5 Výzkumné metody

Pro sběr dat byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu, který probíhal od září roku 2023 do ledna 2024 pomocí on-line dotazníku. Tuhle metodu jsem zvolila z důvodu většího množství škol, které jsem tak mohla oslovit po celé republice. K sestavení dotazníku byla použita internetová aplikace Google Formuláře. Důvodem ke zvolení tohoto prostředku je snadná administrativa, možnost on-line vyplnění a souhrnný přístup k jednotlivým datům.

Dotazník se celkem skládal z 30 otázek rozdělených do tří částí. Informovaný souhlas, který jim předcházela, najdete v příloze č. 2. Části obsahovaly demografické údaje (příloha č. 2), dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI) (příloha č. 3) a dotazník PSS-4 (Cohen et al., 1983), měřící stres (příloha č. 4). Úvodní informační dotazník zjišťoval pohlaví respondenta, věk, délku praxe a typ školy (alternativní nebo tradiční), ve které pracují. Byly použity otázky otevřené, kde měly být písemně vyplněny údaje o škole a délce praxe a následně otázky uzavřené, kde se vybíralo z možností. Třetí druh tvořily otázky bodované, kdy respondent vybíral míru svých odpovědí na Likertově škále.

Christine Maslachová a Susan E. Jacksonová se zasloužily o vznik MBI dotazníku, který vyšel v roce 1981. Vyhoření je zde definováno třemi složkami – emocionální vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a snížení osobní výkonnosti (PA). Dotazník obsahuje 22 položek, na které respondenti odpovídají pomocí sedmibodové škály 0–7, kdy 0 je nejnižší možná odpověď. Každá ze složek může být zkoumána samostatně (Švamberk Šauerová, 2018). Podrobný popis toho, které otázky spadají pod danou kategorii najdeme v příloze č. 3. Jednotlivé hodnoty se sčítají a podle výsledné hodnoty jsou zařazeny do tří úrovní – nízká, mírná a vysoká, jak je patrné z tabulky č. 6.

Stupeň emocionálního vyčerpání (EE)	
0–16	Nízký = minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření
17–26	Mírný = středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření
27 a více	Vysoký = stupeň značící vyhoření v této oblasti
Stupeň depersonalizace (DP)	
0–6	Nízký = minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření
7–12	Mírný = středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření
13 a více	Vysoký = stupeň značící vyhoření v této oblasti

Stupeň osobního uspokojení (PA)	
39 a více	Nízký = minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření
32–38	Mírný = středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření
0–31	Vysoký = stupeň značící vyhoření v této oblasti

Tabulka 3: Vyhodnocovací tabulka k dotazníku MBI (Židková, 2013)

K analýze stresu byl využit dotazník PPS-4 (Cohen et al., 1983), který se skládá ze 4 otázek. Odpovědi jsou zaznamenány pomocí Likertovy škály v rozsahu od nikdy (0), téměř nikdy (1), někdy (2), docela často (3) a velmi často (4). Jednotlivé odpovědi jsou obodovány a otázky číslo 3 a 4 jsou bodově inverzní.

Dotazníky byly rozesílány elektronicky e-mailem výzkumnému souboru. Ten byl zvolen pomocí záměrného výběru tak, aby potenciaální rozdíl mezi jednotlivými typy škol byl co nejmenší. Učitelé byli v úvodu dotazníku seznámeni s jeho účelem, že se jedná o výzkumnou část diplomové práce a všichni zúčastnění projevili souhlas se zpracováním osobních údajů pro tyto účely.

Pro zpracování výsledků ze všech dotazníků byl použit program Excel, kde byly hodnoty přepsány a vyhodnoceny.

6 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili učitelé z tradičních a alternativních škol po celé České republice. Dotazník byl rozeslán celkem 448 respondentům z toho odpovědělo 110. Návratnost dotazníku byla tedy 24,55 %. Nízká návratnost je jedna z nevýhod dotazníkového šetření, se kterým jsem při zadávání počítala, a proto jsem se snažila oslovit, co nejvíce škol.

Při zpracování dat byly 3 dotazníky vyřazeny z důvodu neúplného vyplnění, a tedy nebylo možné respondenty rozřadit do potřebných kategorií. Ve výzkumu byla nejpočetnější skupina ženy, což vzhledem k feminizaci školství není překvapivé. Zúčastnilo se konkrétně 10 mužů a 97 žen. S tímto údajem v práci dále nebudeme pracovat kvůli početnímu nepoměru, tedy je nemožné tyto dvě kategorie mezi sebou adekvátně porovnat. Pro naši empirickou část je nejpodstatnější zastoupení učitelů na tradičních a alternativních školách. Z tradičních škol bylo zastoupeno 50 učitelů a ze škol alternativních 57. Pro přehlednost jsou údaje podrobněji rozepsány v tabulce č. 4.

	Tradiční ZŠ		Alternativní ZŠ		Celkem	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
Muž	3	3 %	7	7 %	10	9 %
Žena	54	50 %	43	40 %	97	91 %
Celkem	57	53 %	50	47 %	107	100 %

Tabulka 4: Rozdělení respondentů podle pohlaví a typu ZŠ

Respondenti vybírali z navrženého věkového rozpětí, které uvádí tabulka č. 5. Nejvíce byli zastoupeni učitelé ve věkovém rozmezí od 30 do 50 let, a to v četnosti 61 učitelů.

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost	Relativní četnost v %
pod 30 let	15	0,14	14 %
30–50 let	61	0,57	57 %
51 a více	31	0,29	29 %

Tabulka 5: Zastoupení podle věku

Učitelé uváděli délku své praxe sami a minimální zaznamenaná délka byla 2 měsíce, délka maximální pak 40 let. Roky jsme rozdělili do pěti kategorií, aby zastoupení v nich bylo co nejvíce rovnoměrné, viz tabulka č. 6. Průměrná délka praxe respondentů byla 15,73 let. Z vypsanych kategorií byla nejvíce zastoupena délka praxe 6–15 let s celkovým počtem 42 osob.

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost	Relativní četnost v %
méně než 5 let	20	0,19	19 %
6–15 let	42	0,39	39 %
16–25 let	22	0,21	21 %
26–35 let	16	0,15	15 %
víc než 36 let	7	0,07	7 %

Tabulka 6: Zastoupení podle délky praxe

7 Analýza výsledků výzkumného šetření

Následující kapitoly se věnují analýze výsledků dotazníkového šetření. Nejdříve budou popsány a interpretovány výsledky ohledně syndromu vyhoření, jeho srovnání s věkem, délkou praxe a v závěru i srovnání mezi alternativním a tradičním vzděláním. Další kapitola poté obdobně interpretuje dotazníkové šetření stresu.

7.1 Syndrom vyhoření – dotazník MBI

Ze všech testovaných učitelů se u dvou projevil syndrom vyhoření ve třech zkoumaných oblastech, tedy celkové vyhoření. Následující odstavce interpretují celkové výsledky v jednotlivých stupních měření.

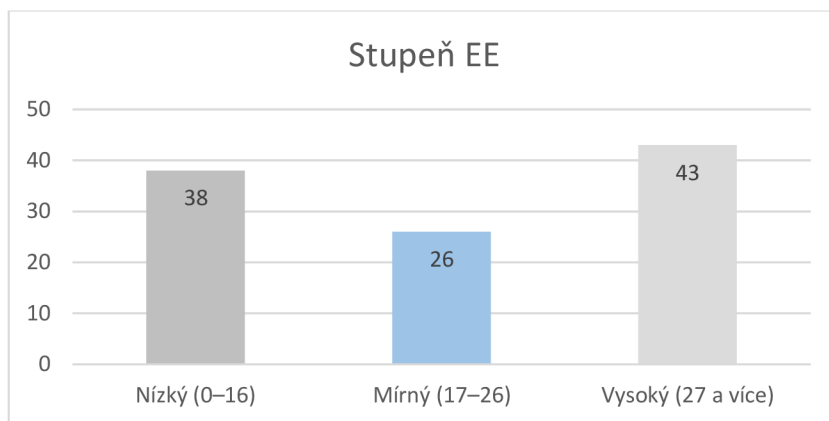
STUPEŇ EMOCIONÁLNÍHO VYČERPÁNÍ (EE)

V oblasti EE bylo možné získat nejvíce 63 bodů a nejméně 0 bodů. V tomto stupni vysoké hodnoty odpovídají výskytu vyhoření, naopak nulová hodnota znamená nízký až žádný výskyt. Průměrná hodnota emocionálního vyčerpání byla zjištěna 23. Minimální hodnota byla 1 (s četností 1) a maximální hodnota 56 (s četností 1), viz tabulka č. 7.

Stupeň EE	Aritmetický průměr	Minimální zjištěná hodnota	Maximální zjištěná hodnota
	23	1	56

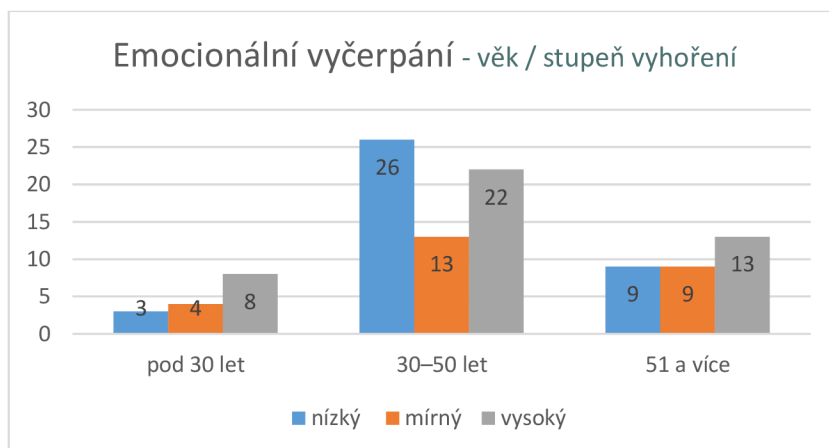
Tabulka 7: Stupeň emocionálního vyčerpání

Graf č. 1 ukazuje četnost všech učitelů v jednotlivých stupních emocionálního vyčerpání. Z celkového počtu 107 respondentů se jich na vysoké úrovni vyčerpání nachází nejvíce a to 43 učitelů (40 %). V mírné úrovni se nalézají 26 učitelů (24 %) a do nízké úrovně patří 38 učitelů (36 %). Z grafu je také patrné, že nejvyšší koncentrace učitelů se nachází mezi nízkým a vysokým stupněm, zatímco v mírném stupni se jich vyskytuje nejméně.



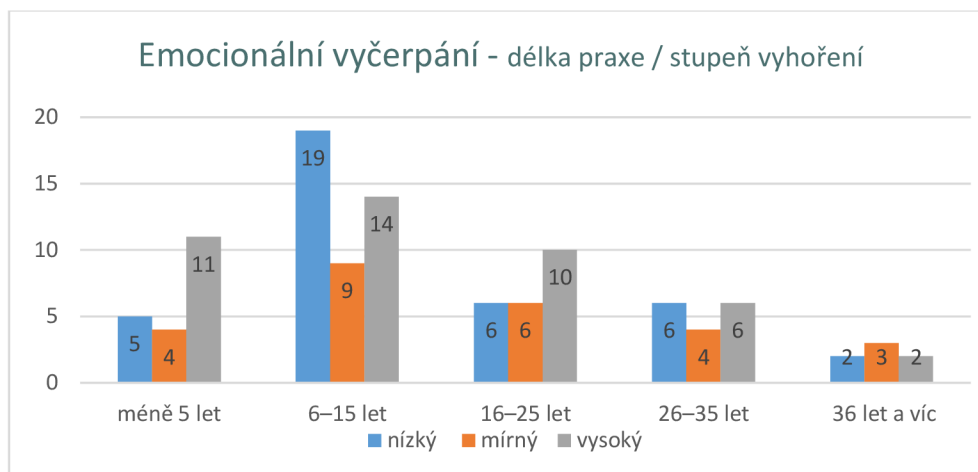
Graf 1: Četnost všech učitelů v úrovních oblasti EE

Pokud úroveň EE analyzujeme z hlediska **věku** bylo zjištěno, že vyhoření se nejvíce vyskytuje u učitelů ve věkovém rozmezí 30 až 50 let, konkrétně se jedná o 22 osob (21 %). Naopak nejmenší zastoupení je v kategorii pod 30 let, kde je nejnižší zastoupení ve všech třech stupních, viz graf č. 2. V kategorii nejmladších a nejstarších respondentů (pod 30 let a 51 let a více) jsou rozdíly mezi stupni méně výrazné, zatímco v kategorii 30–50 let jsou tyto rozdíly mnohem zřetelnější.



Graf 2: Emocionální vyčerpání - věk / stupeň vyhoření

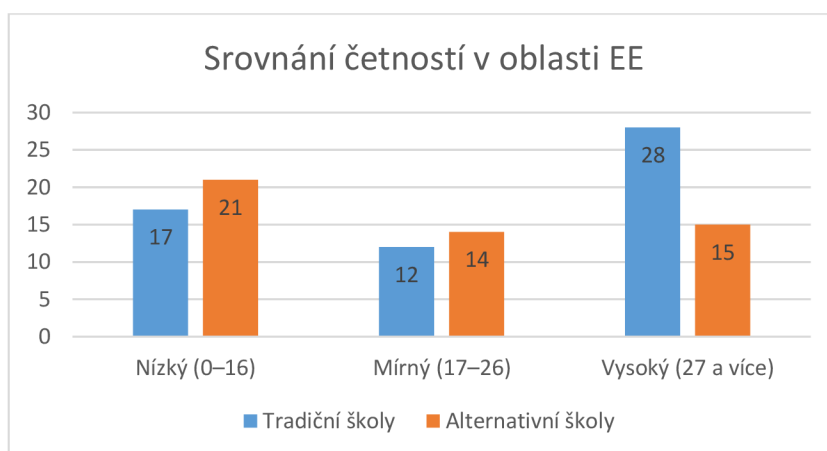
Z hlediska **délky praxe** graf č. 3 ukazuje, že vysoký stupeň se nejvíce projevuje u učitelů s délkou praxe mezi 6 až 15 lety. Naopak nejméně se syndrom vyhoření projevil v kategorii 36 let a více. Vyrovnané jsou kategorie méně než 5 let a 16–25 let. Z grafu lze také vyčíst, že nejnáchylnější kategorií pro syndrom vyhoření je rozpětí od 2 měsíců (nejkratší zastoupená délka praxe) do 25 let.



Graf 3: Emocionální vyčerpání - délka praxe / stupeň vyhoření

Srovnání

Učitelů pracujících v tradičním školství bylo zastoupeno 57, z toho se ve vysoké úrovni nachází 28 učitelů (49 %). Učitelů z alternativního školství bylo celkově 50 a do vysoké úrovně spadá 15 učitelů (30 %). V mírné úrovni je 12 učitelů (21 %) ze školy tradiční a 14 (28 %) ze školy alternativní. Nízkou úroveň vyhoření, tedy bez projevů, vykazuje 30 % (17 respondentů) učitelů z tradičních škol a 42 % (21 respondentů) z alternativních škol (graf č. 4).



Graf 4: Srovnání četností v oblasti EE

STUPEŇ DEPERSONALIZACE (DP)

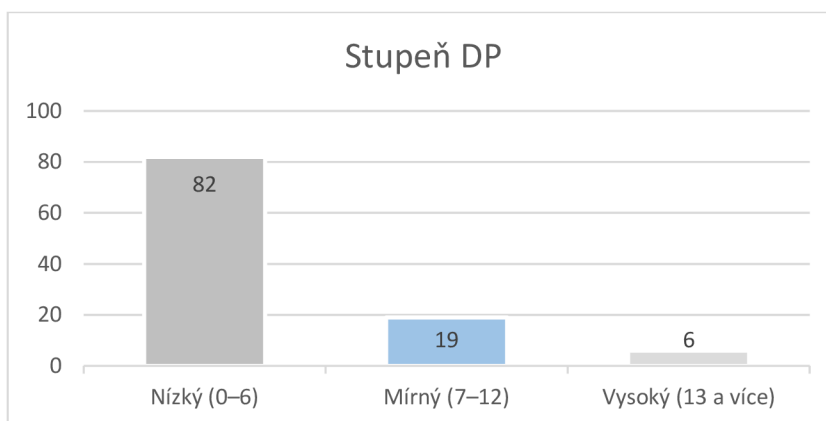
V oblasti DP bylo možné získat nejvíce 35 bodů (vysoký stupeň) a nejméně 0 bodů (nízký stupeň). Průměrná hodnota depersonalizace byla 4. Minimální hodnota byla 0 (s četností 23) a maximální hodnota 23 (s četností 1), viz tabulka č. 8. Stupeň depersonalizace je považován za jeden z nejzávažnějších projevů syndromu vyhoření, jelikož se jedná od odpojení sebe samého (tzv. odosobnění). Mluvíme-li o pedagogické

profesi, dochází zde k odcizení s žáky, které jedinec vnímá pouze jako „bytosti“, ke kterým se staví poměrně bez zájmu.

Stupeň DP	Aritmetický průměr	Minimální zjištěná hodnota	Maximální zjištěná hodnota
		4	0

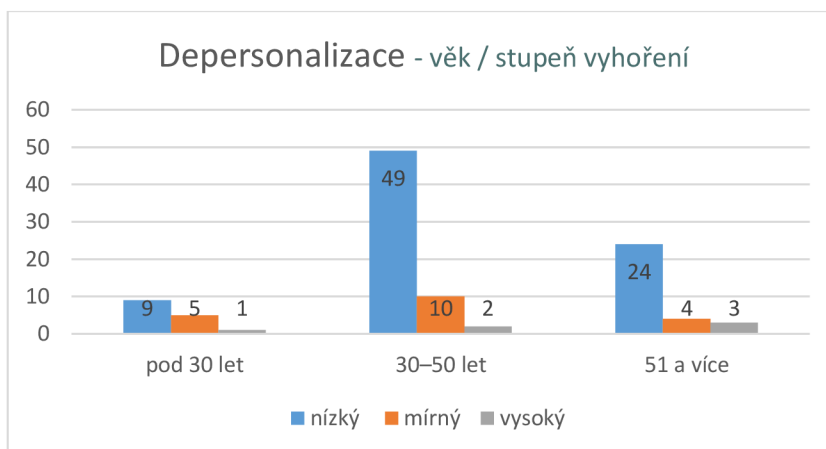
Tabulka 8: Stupeň depersonalizace

Učitelů se na vysoké úrovni vyskytovalo 6 (6 %), což je vzhledem k důležitosti této kategorie dobrý výsledek. V mírném stupni se nachází 19 osob (18 %). V nízkém stupni je zařazeno nejvíce respondentů, a to 82 učitelů (77 %), tj. více než polovina testovaného vzorku, viz graf č. 5.



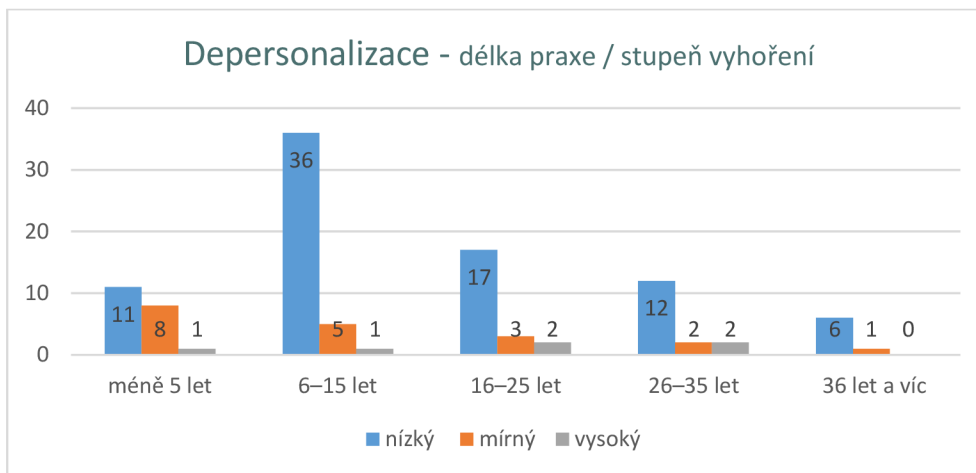
Graf 5: Četnost všech učitelů v úrovních DP

Vysoký stupeň depersonalizace je v celkovém vzorku zastoupen velmi málo, konkrétně u 6 učitelů z celkového vzorku napříč kategoriemi. Nejvíce se vyskytuje v kategorii 51 a více let, a to v počtu 3 učitelů. Nejnižší počet je pak v kategorii pod 30 let, s četností 1, viz graf č. 6.



Graf 6: Depersonalizace - věk / stupeň vyhoření

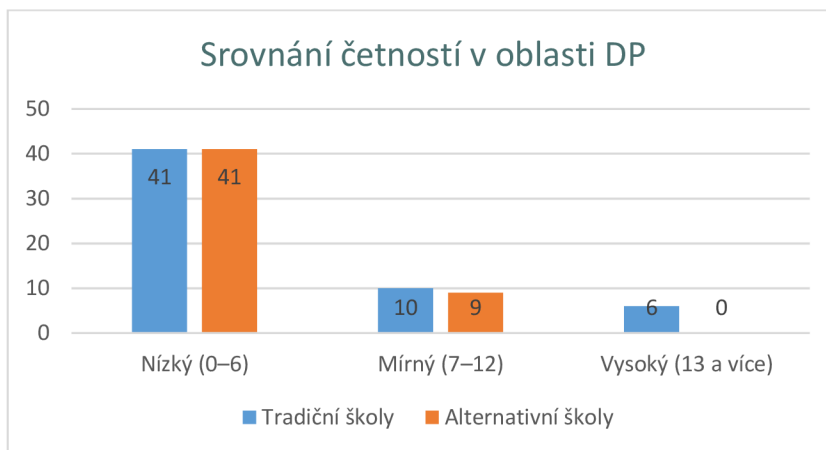
Obdobně je na tom stupeň depersonalizace i ve srovnání s **délkou praxe**. V celkové četnosti 2 osob se na vysoké úrovni nejvíce vyskytuje rozmezí 16–25 let a 26–35 let. V kategorii 36 let a více se nenachází žádný respondent ve vysoké úrovni, jak ukazuje graf č. 7.



Graf 7: Depersonalizace - délka praxe / stupeň vyhoření

Srovnání

Za tradiční školství se ve vysoké úrovni DP nachází 6 učitelů (11 %) a v alternativních školách je zastoupení nulové. V mírné úrovni je 10 učitelů (18 %) ze školy tradiční a 9 (18 %) ze školy alternativní. Nízká úroveň vyhoření se vyskytuje u 41 respondentů za obě školy, viz graf č. 8.



Graf 8: Srovnání četností v oblasti DP

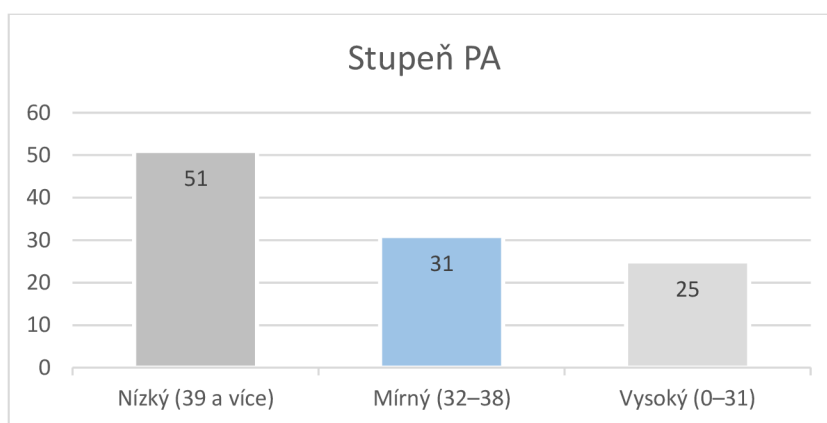
STUPEŇ OSOBNÍHO USPOKOJENÍ (PA)

V oblasti PA bylo možné získat nejvíce 56 bodů a nejméně 0 bodů. V této kategorii jsou hodnoty oproti předchozím inverzní, to znamená, že čím nižší hodnota, tím vyšší stupeň vyhoření. Tabulka č. 10 ukazuje, že průměrná hodnota u osobního uspokojení byla 37. Minimální hodnota byla 18 (s četností 1) a maximální hodnota 56 (s četností 1).

Stupeň PA	Aritmetický průměr	Minimální zjištěná hodnota	Maximální zjištěná hodnota
	37	18	56

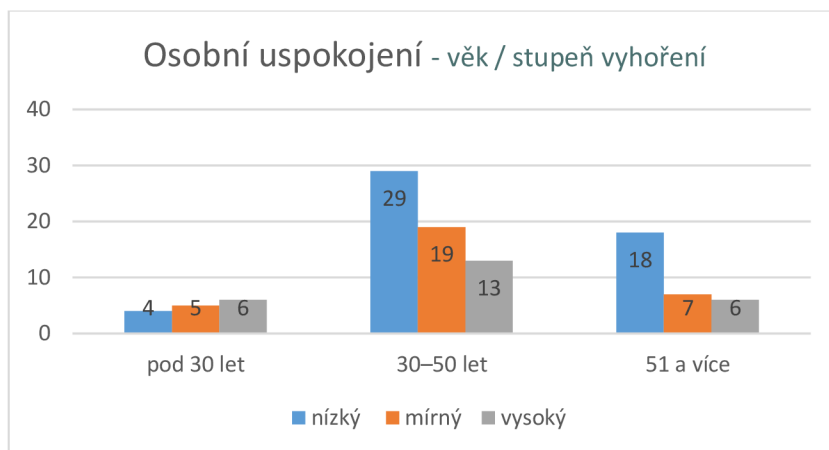
Tabulka 9: Stupeň osobního uspokojení

Graf č. 9 uvádí, že ve vysoké úrovni se vyskytuje celkem 51 učitelů (48 %), ve středním, mírném, pásmu se pohybuje 31 učitelů (29 %) a na nízké hodnotě je 25 učitelů (23 %). Učitelé ve vysokém stupni už nejeví z vykonané práce radost, stává se pro ně spíše povinnou rutinou. Odrážet se zde mohou také špatné pracovní podmínky, nekázeň nebo nízké možnosti osobního a profesního růstu, případně finanční ohodnocení.



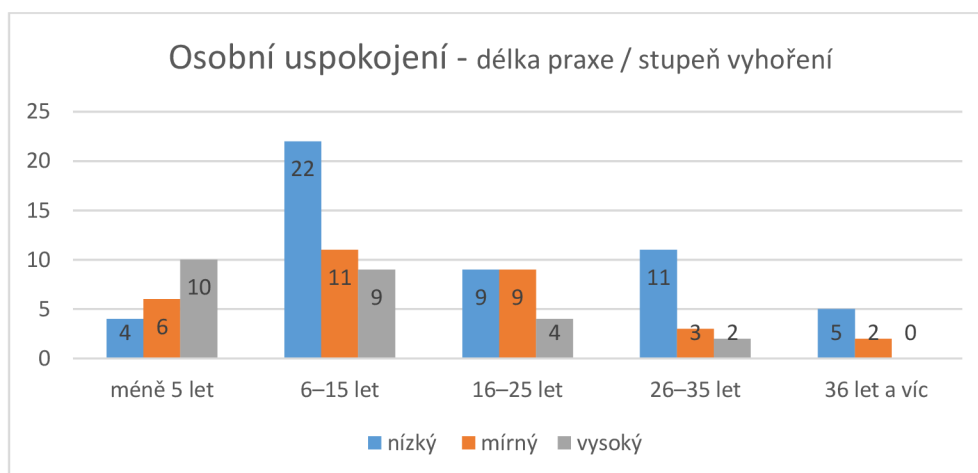
Graf 9: Četnost všech učitelů v úrovních PA

Z hlediska **věku** je vysoký stupeň PA nejvíce zastoupen v rozmezí 30 až 50 let, konkrétně 13 učiteli. O skoro polovinu méně, pak bylo zastoupeno ve zbylých dvou kategoriích, jejichž počet vykazuje 6 osob, viz graf č. 10.



Graf 10: Osobní uspokojení - věk / délka praxe

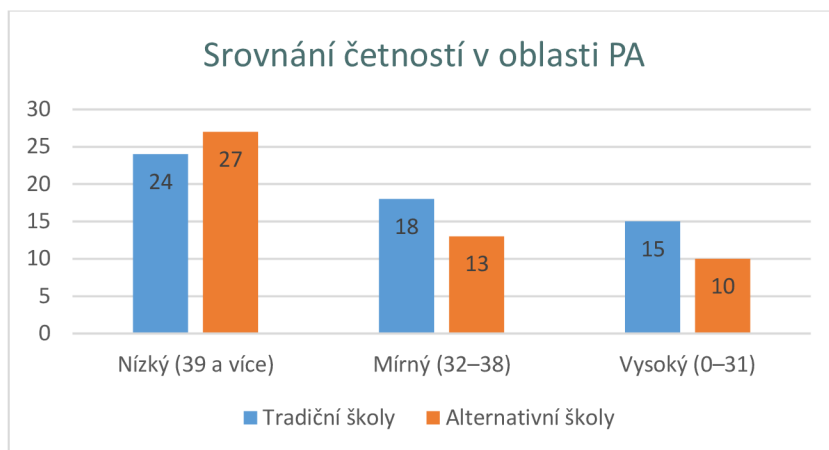
Překvapivě se ukázalo, že nejvyšší zastoupení v kategorii vysoké úrovně vyhoření mají respondenti s **délkou praxe** méně než 5 let. S druhým nejvyšším počtem se projevuje kategorie 6–15 let, což může být projevem ztráty očekávání z pedagogické praxe. V kategorii 16–25 let jsou rozdíly mezi jednotlivými stupni nejmenší, jak ukazuje graf č. 11.



Graf 11: Osobní uspokojení - délka praxe / stupeň vyhoření

Srovnání

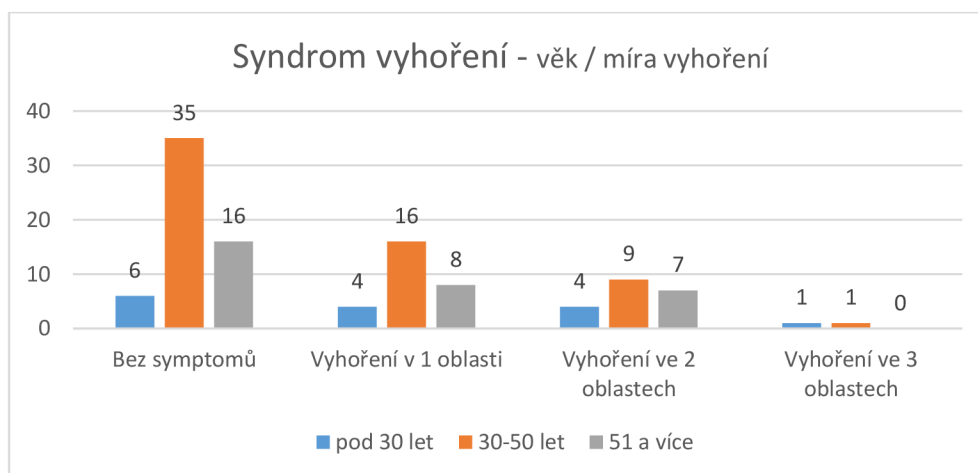
Z tradičního školství se ve vysoké úrovni PA nachází 24 učitelů (22 %) a v alternativních školách je to 27 osob (25 %). Ve střední úrovni je 18 učitelů (17 %) za školy tradiční a 18 (17 %) za školy alternativní. V nízké úrovni je výskyt pro tradiční školy 15 osob (14 %) a za školy alternativní je počet 10 (9 %), viz graf č. 12.



Graf 12: Srovnání četností v oblasti PA

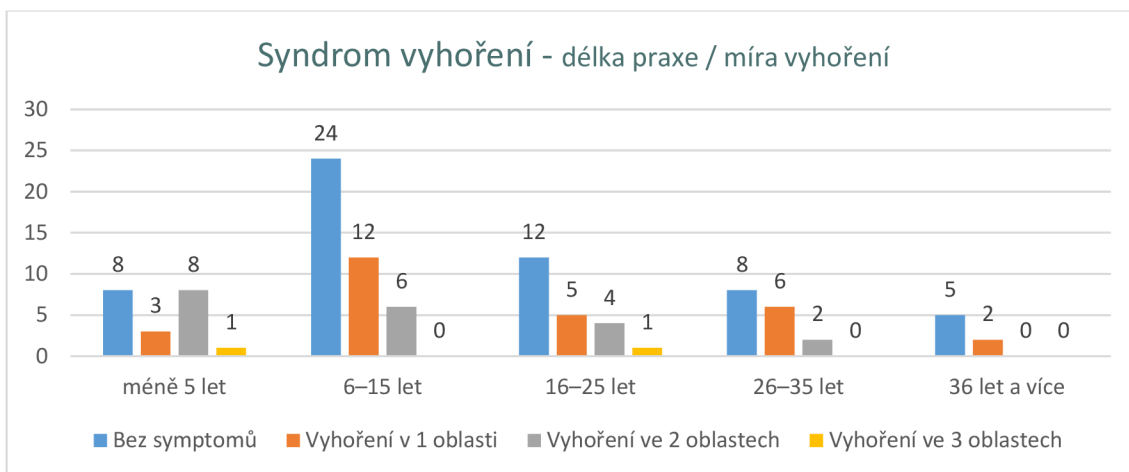
CELKOVÉ SROVNÁNÍ

V předchozích odstavcích byly jednotlivé stupně analyzovány a popsány. Důležitý je mimo jiné i rozsah vyhoření, tedy v kolika oblastech se vyskytuje. Na základě teoretických poznatků byly vytvořeny 4 kategorie - bez symptomů, vyhoření v 1 oblasti, ve 2 oblastech a následně vyhoření ve 3 oblastech tedy úplné vyhoření. Srovnáme-li tyto míry vyhoření z hlediska **věkových kategorií**, v úplném vyhoření jsou zastoupeny kategorie pod 30 let a 30–50 let. Nejlépe, tedy bez symptomů, na tom je věková kategorie 30–50 let, kde je zastoupení 35 učitelů, jak ukazuje graf č. 13.



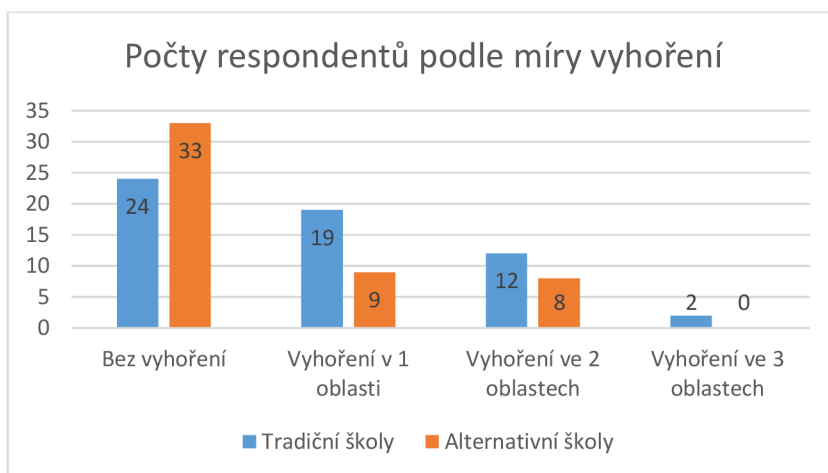
Graf 13: Syndrom vyhoření - věk / míra vyhoření

Z hlediska **délky praxe** a míry vyhoření byla nejlépe zastoupena kategorie 6–15 let, která je zastoupena 24 respondenty. Kategorie méně než 5 let reprezentuje 8 respondentů z hlediska vyhoření ve dvou oblastech. Celkové vyhoření se projevilo u kategorií méně než 5 let a 16–25 let, viz graf č. 14.



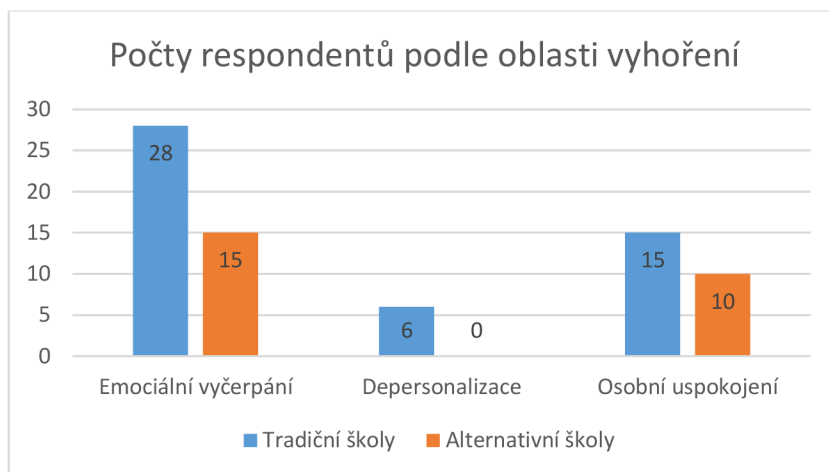
Graf 14: Syndrom vyhoření - délka praxe / míra vyhoření

Bez vyhoření se projevuje 33 učitelů ze škol alternativních a 24 učitelů ze škol tradičních. Naopak vyhoření ve všech třech oblastech se vyskytuje pouze u 2 učitelů, kteří jsou z tradičních škol (graf č. 15).



Graf 15: Počty respondentů podle míry vyhoření

Podíváme-li se pouze na vysoké hodnoty značící vyhoření v jednotlivých oblastech, tradiční školy vycházejí v četnosti o několik učitelů více. V oblasti EE je četnost 28 učitelů pro tradiční školství a 15 pro školství alternativní. Oblast PA má zastoupení 15 osob pro tradiční školy a 10 osob pro alternativní školy. Nejlépe pro alternativní učitele dopadl stupeň depersonalizace, který se vyhořením neprojevil u žádného z nich. Naopak tradiční školy mají zastoupení 6 učitelů. Z výsledků je patrné, že nejvíce vyhoření respondenti cítí v oblasti emocionálního vyčerpání, jak můžeme vyčíst z grafu č. 16.



Graf 16: Počty respondentů podle oblasti vyhoření

7.2 Stres

K měření stresu byl použit zkrácený dotazník PSS-10, tedy konkrétně PSS-4, což je čtyř položkový dotazník. Respondenti odpovídali na otázky pomocí Likertovy škály v rozsahu 0 až 4, konkrétně 0 (nikdy), 1 (téměř nikdy), 2 (někdy), 3 (docela často) a 4 (velmi často). Čísla odpovídají bodům, které se v závěru sčítají. Otázky číslo 2 a 3 jsou invertované, tedy při výpočtu celkového skóre je potřeba hodnoty otočit (0 = 4, 1 = 3 atd.).

Celkově lze v dotazníku dosáhnout nejvíce 16 bodů a nejméně 0 bodů. Maximální dosažená hodnota v testovaném vzorku byla 14 bodů (s četností 2) a nejnižší byla 0 (s četností 3). Průměrný počet bodů testovaného vzorku byl 5 (viz tabulka č.10).

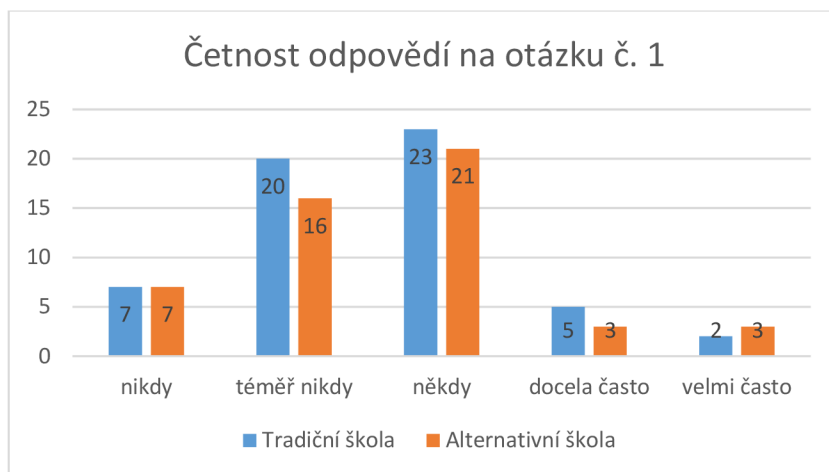
Stres (PSS-4)	Aritmetický průměr	Minimální zjištěná hodnota	Maximální zjištěná hodnota
	5	0	14

Tabulka 10: Obecné vyhodnocení PSS-4

Výsledky jsem nejdříve vyhodnotila podle výskytu odpovědí v jednotlivých otázkách:

1. Jak často jste měl(a) v posledních dvou týdnech pocit, že nemáte pod kontrolou důležité věci ve Vašem životě?

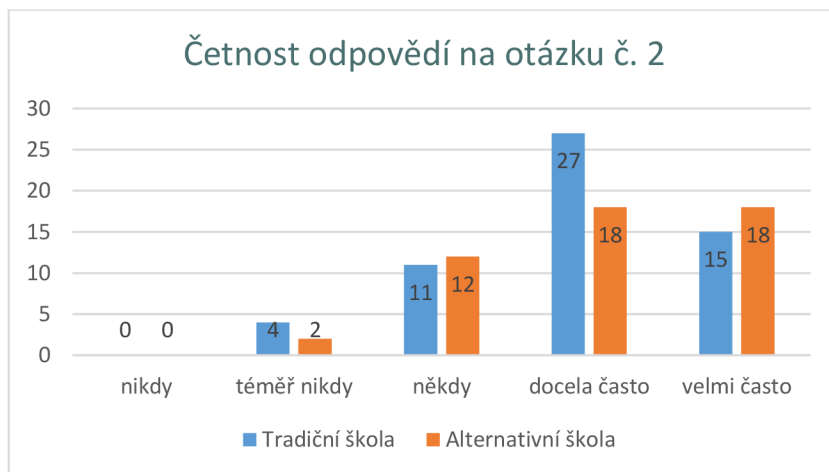
Na první otázku odpovědělo „velmi často“ celkem 5 respondentů (5 %), z toho 3 jsou z alternativní školy. „Nikdy“ je zastoupeno 14 učiteli (13 %), kde se učitelé z typů škol rovnali a nejvíce zastoupena je odpověď „někdy“ konkrétně 44 osobami (41 %) a počet 23 osob je z tradiční školy, viz graf č. 17.



Graf 17: Četnost odpovědí na otázku č. 1

2. Jak často jste si v posledních dvou týdnech věřil(a) v tom, že jste schopný/á zvládat své osobní problémy?

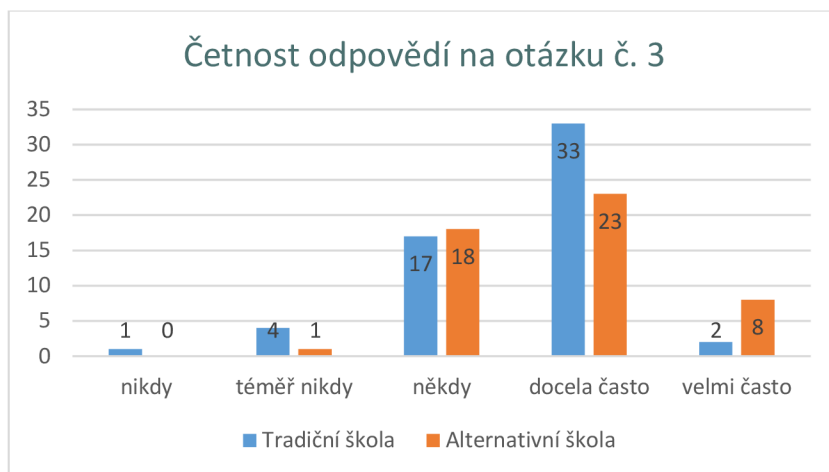
V této otázce je nejvíce zastoupena odpověď „docela často“ a to 45 respondenty (42 %) a nejvíce tuhle odpověď zvolili učitelé z tradiční školy, konkrétně 27 osob. Nejméně je zastoupena odpověď „nikdy“, kterou nezvolil žádný z respondentů. „Velmi často“ odpovědělo 33 osob (31 %) z toho 15 jsou z tradiční školy a 18 z alternativní školy, viz graf č. 18.



Graf 18: Četnost odpovědí na otázku č. 2

3. Jak často jste měl(a) v posledních dvou týdnech pocit, že věci jdou tak, jak byste si představoval(a)?

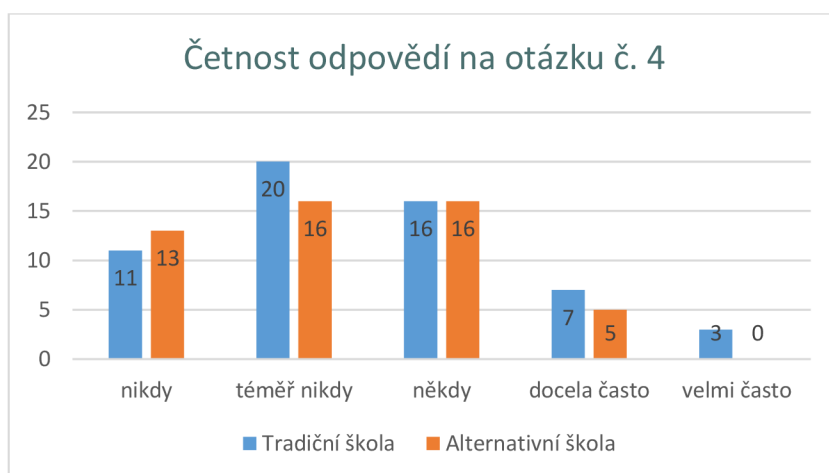
Nejvíce je zastoupena odpověď „docela často“ a to celkem 56 respondenty (52 %), tedy více než polovinou a 33 osob tvoří učitelé z tradiční školy. O 21 méně osob pak odpovědělo „někdy“ a „nikdy“ odpověděl pouze 1 člověk z tradiční školy. „Velmi často“ zvolilo pouze 10 učitelů (9 %) a většina je ze školy alternativní, viz graf č. 19.



Graf 19: Četnost odpovědí na otázku č. 3

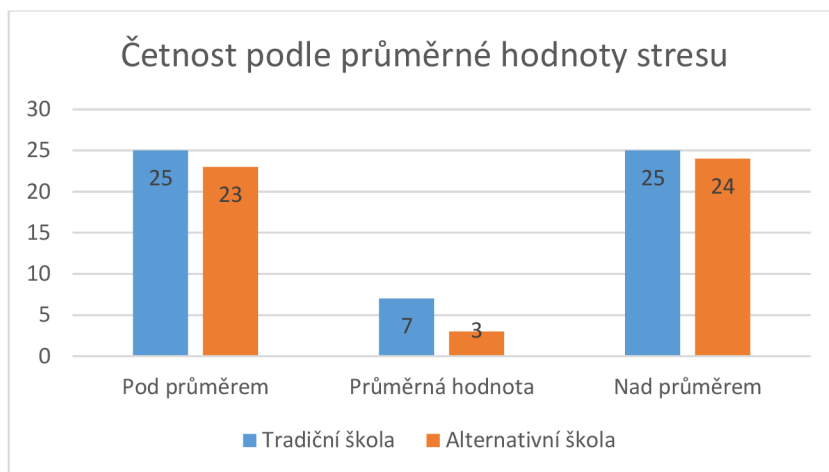
4. Jak často jste měl(a) v posledních dvou týdnech pocit, že se potíže hromadí natolik, že je nejste schopný/á překonat?

Na tuto otázku byla nejčastější odpovědí možnost „téměř nikdy“ a to 36 respondentů (34 %), z toho 20 bylo ze škol tradičních, a těsně za ní byla odpověď „někdy“ konkrétně se 32 respondenty (30 %), kde se respondenti ze škol rovnali. Odpověď „velmi často“ použili pouze 3 osoby (3 %) z tradiční školy, viz graf č. 20.



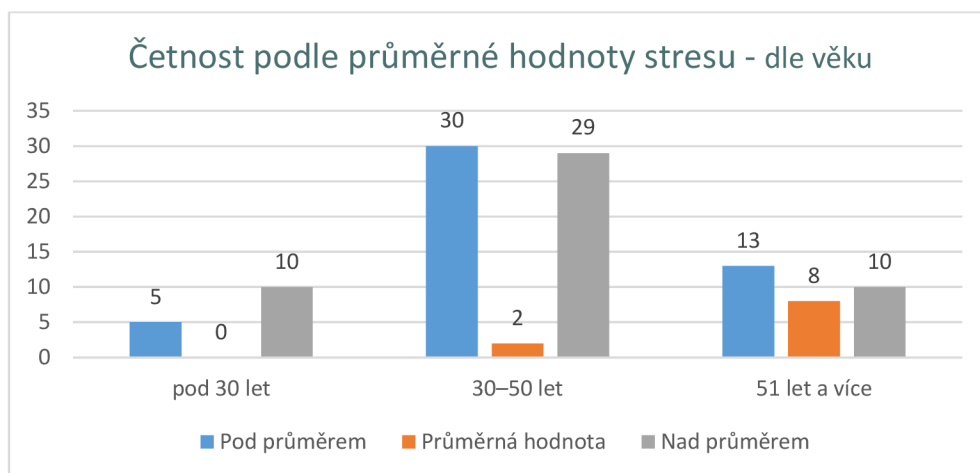
Graf 20: Četnost odpovědí na otázku č. 4

Pod průměrem, tedy osoby, které mají více než pět bodů, je 48 (45 %) učitelů, z toho je 25 (23 %) učitelů ze školy tradiční a z alternativní je učitelů 23 (21 %). Nad průměrem je obecně 49 osob (46 %), přičemž rozdíl mezi tradičními a alternativními školami spočívá pouze v 1 učiteli, který je z tradiční školy. Přesně v průměru se nachází celkem 10 osob, 7 osob (7 %) za školy tradiční a 3 osoby (3 %) za školy alternativní, viz graf č. 21.



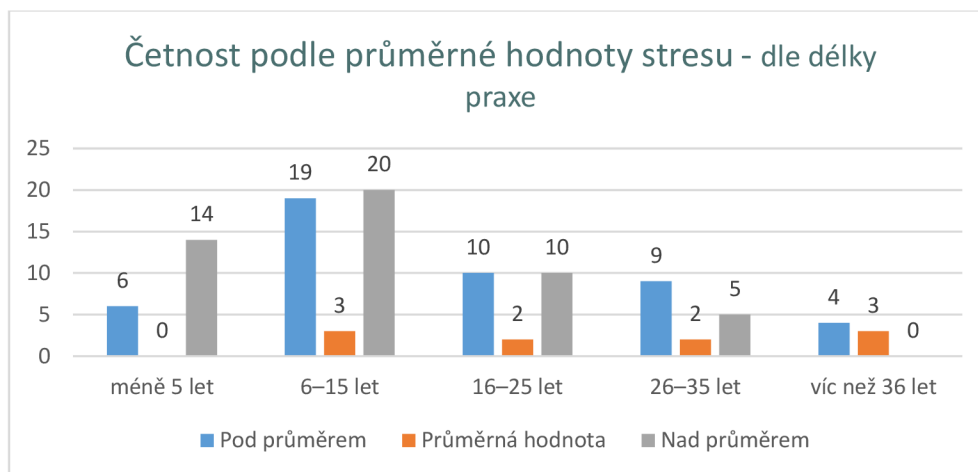
Graf 21: Četnost podle průměrné hodnoty stresu

Srovnáme-li výskyt stresu s věkem, ukázalo se, že hodnoty stresu nad průměrem jsou nejčastější ve věkové skupině 30 až 50 let, a to v četnosti 29 osob (27 %). Ve zbylých dvou kategoriích vychází hodnoty stejně v zastoupení 10 osob (9 %), viz graf č. 22.



Graf 22: Četnost podle průměrné hodnoty stresu - dle věku

Z hlediska délky praxe se nad průměrem vyskytuje nejvíce 20 osob (19 %) v kategorii 6 až 15 let. V kategorii nad 36 let se nad průměrem nevyskytuje nikdo, viz graf č. 23.



Graf 23: Četnost podle průměrné hodnoty stresu - dle délky praxe

Nejvíce vyskytovaný bodový výsledek byl u respondentů 6 bodů, který vyšel 16 osobám. Na druhém místě byly poté bodové výsledky 3 a 4 se stejným počtem respondentů 14 a na třetím místě s 11 učiteli byl bodový výsledek 2. Protože průměrná hodnota vyšla poměrně nízká, a nad průměrem se tak pohybovala skoro polovina učitelů, stanovili jsme pro přehlednost 3 kategorie, které se zakládají na průměrné hodnotě všech testovaných respondentů.

Z hlediska těchto kategorií se nejvíce respondentů vyskytovalo v nízkém stupni, a to již zmíněný počet 58 (54 %) osob. Ve střední oblasti, vyznačenou 6–11 body, je zastoupení 47 osob (44 %) a ve vysokém stupni pouze 2 osoby (2 %). Z toho vyplývá, že ačkoliv obecně nad průměrem se pohybuje skoro většina, kritická míra stresu se projevuje pouze u 2 respondentů (2 %) a zbylá část se nachází v tzv. středním pásmu. Podrobněji jsou výsledky rozepsány v tabulce č. 11.

STRES	Tradiční školy	Alternativní školy	CELKEM
0-5 bodů	32	26	58
6-11 bodů	23	24	47
12-16 bodů	2	0	2

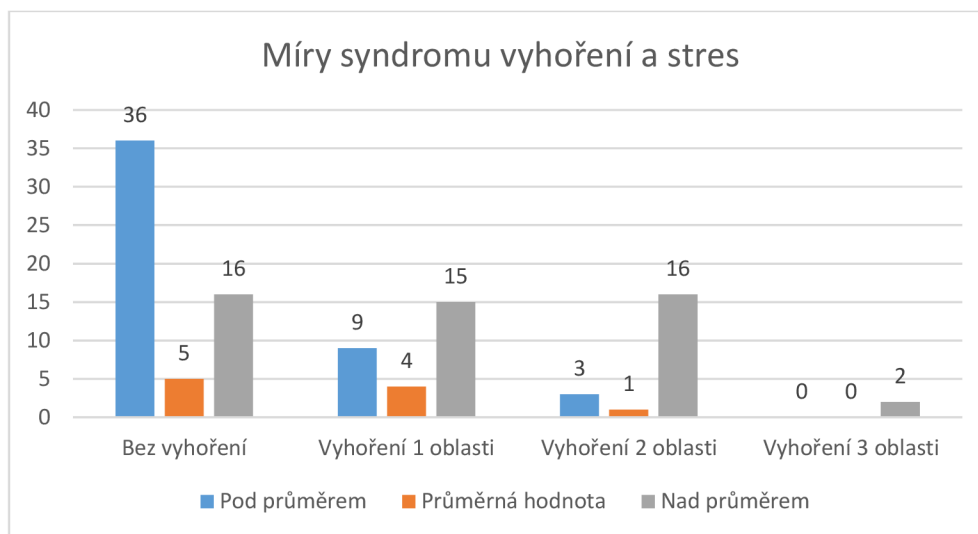
Tabulka 11: Podrobnější kategorie stresu

7.3 Srovnání syndromu vyhoření a stresu

Ve výzkumné části byly analyzovány 2 dotazníky zaměřené na syndrom vyhoření a stres. Získané výsledky jsme se pokusili porovnat. Pro vyhodnocení byly využity kategorie podle oblastí vyhoření a stresové hodnoty pod a nad průměrem.

Z grafu č. 24 vyplývá, že přestože se 57 učitelů projevilo bez syndromu vyhoření, 16 z nich vykazuje nadprůměrnou hodnotu stresu, tedy přestože nejsou vyhořelí, projevuje se u nich vysoký stres. Při vyhoření v jedné oblasti je projev nadprůměrného stresu u 15 osob.

U vyhoření ve dvou oblastech se z celkového počtu 20 učitelů v nadprůměrném stresu vyskytuje 16 z nich, což je více než polovina. Vyhořelí učitelé ve všech třech oblastech pak nadprůměrnou hodnotu stresu vykazují 2 (viz graf č. 24).



Graf 24: Míry syndromu vyhoření a stres

Výše uvedené údaje jsme rozepsali do tabulky č. 12, abychom výsledky porovnali i z hlediska alternativního a tradičního školství.

	Bez vyhoření		Vyhoření 1 oblast		Vyhoření 2 oblasti		Vyhoření 3 oblasti	
	Tradiční škola	Alternativní škola	Tradiční škola	Alternativní škola	Tradiční škola	Alternativní škola	Tradiční škola	Alternativní škola
Pod průměrem	16	20	6	3	3	0	0	0
Průměrná hodnota	3	2	4	0	0	1	0	0
Nad průměrem	5	11	9	6	9	7	2	0

Tabulka 12: Srovnání syndromu vyhoření a stresu v rámci typu škol

8 Diskuse

Při závěrečném analyzování výsledků lze konstatovat, že ve všech třech oblastech syndromu vyhoření (emocionální vyčerpání - EE, depersonalizace - DP a osobní uspokojení - PA) se respondenti v průměru pohybovali v nízkých případně mírných hodnotách syndromu vyhoření. V oblasti emocionálního vyčerpání se nachází v nízkém stupni 38 respondentů z celkového vzorku, tedy 36 %. Ve vysokém stupni se nacházelo 43 respondentů (40 %). V oblasti depersonalizace bylo do nízkého stupně zařazeno 82 respondentů (77 %) z celkového počtu 107, což je dle mého názoru velmi dobrý výsledek. Ve vysokém stupni se nacházelo pouze 6 respondentů (6 %). V poslední oblasti osobního uspokojení bylo v nízké úrovni 51 osob (48 %) a ve vysokém stupni osob 25, tedy pouze 23 % z celkového výzkumného souboru.

Pro zřetelnější porovnání jsem vypočítala u každé kategorie aritmetický průměr dosažených bodů. V oblasti EE byla průměrná hodnota zjištěna 23 bodů, což je bodové ohodnocení spadající do mírné úrovně vyhoření. V oblasti DP byla zjištěna hodnota 4 a tato hodnota odpovídá nízkému stupni výskytu syndromu vyhoření. Oblast PA dopadla obdobně dobře jako předchozí zkoumané kategorie. Aritmetický průměr činil 37 bodů, kdy tato hodnota odpovídá mírnému stupni vyhoření.

Dobré výsledky v těchto kategoriích si odůvodňují lepší přístupností k psychologické pomoci a taky lepší informovaností všeobecně. Kolem duševních onemocnění se pomalu vytrácí stigma, díky kterému se lidé nebojí říci si o pomoc včas, a to dříve, než u nich onemocnění propukne úplně.

Nejvyšší počet vyhořených učitelů se nacházelo v oblasti EE, a to v počtu 43 osob z celkového vzorku. Domnívám se, že je to způsobeno tím, že na učitele jsou kladeny čím dál větší nároky, se kterými se musí srovnat, a hlavně se musí naučit na ně rychle reagovat. Tyto vysoké hodnoty mohou také souviset s rostoucím množstvím nepřizpůsobivých žáků, tlaku ze strany rodičů nebo i zdlouhavá byrokracie patřící k profesi. Vzhledem k tomu, že oblast emocionálního vyčerpání souvisí s nedostatkem sil k jakékoliv činnosti či ztrátou chuti k životu, považuji za podstatné, aby i učitelé v mírné či střední úrovni byli obezřetní a zaměřili se na své duševní zdraví. Emoční nadšení a chuť do práce je totiž důležitým motorem nejen pro výkon pedagogické profese.

Oblast DP dopadla vzhledem k vyhoření nejlépe, jelikož se projevila pouze u 6 respondentů. To považuji za velice pozitivní výsledek vzhledem ke skutečnosti, že tato oblast souvisí s odosobněním od žáků, se kterými se poté jedná nepřiměřeně negativně.

Žákům, kteří přijdou do styku s učitelem, který s nimi takto zachází, může být odebrána touha chodit do školy, radost ze studií a ovlivnit jeho výsledky ve škole. Třetí zkoumaná oblast PA souvisí se sebedůvěrou jedinců, která se odráží v pocitu dobře vykonané práce. Vyhoření se projevilo u 25 osob ze 107, což vypovídá o dobrém výsledku. Pedagogové se často setkávají s tím, že si naplánují hodinu, která nakonec neproběhne dle jejich představ, což může vést k pochybnostem o sobě samém, a proto je důležité neustále pracovat na svém sebevědomí, aby jedinec nebyl nepřiměřeně touto situací ovlivněn.

Podíváme-li se na druhou hodnocenou oblast, stres, byla zjištěna průměrná hodnota 5 bodů, což je vzhledem k maximálnímu počtu 16 bodů velice dobrý výsledek. Tato nízká průměrná hodnota ovšem způsobila, že učitelů, kteří se vyskytovali nad průměrem bylo 49 (46 %) a pod průměrným počtem bodů se pak nacházel skoro stejný počet tedy 48 respondentů (45 %). Přesný průměr vykazovalo 10 učitelů (9 %). Kvůli podrobnějšímu rozboru bodů jsem podle průměru vytvořila 3 bodové kategorie – 0 až 5, 6 až 11 a 12 až 16. Díky tomuto jsem zjistila, že přestože se nad průměrem pohybuje velké množství respondentů, většina těchto jedinců se nachází v bodovém rozmezí 6 až 11, což dle mého názoru nevypovídá o výrazně vysokém projevu stresu. Respondenti pohybující se nad bodovým hodnocením 10 by měli být obezřetní a začít více dbát na svou duševní hygienu, aby se tento stres nestal alarmujícím. Vysoký stres, konkrétně v obou případech 14 bodů, se projevil u 2 učitelů, kterým vyšlo i vyhoření ve všech třech oblastech.

Z výzkumu také vyplynuly **limity šetření**. Jeden z limitů spočíval v použití dotazníku jako metody pro sběr dat. Přestože můžeme pomocí online prostředí zkontaktovat široké množství osob, obecně bývá návratnost dotazníků velmi malá, což vyplynulo i z našeho šetření (návratnost byla 24,55 %). Současně mohou respondenti odpovídat zkráceně nebo dokonce lhát. U dotazníku totiž chybí neverbální komunikace, která může tyto faktory odhalit. Druhým limitem je nedostatečně vyvážené zastoupení pohlaví. Ve výzkumu bylo 97 žen a 10 mužů, což odráží již zmiňovanou feminizaci českého školství. Z toho důvodu nemohlo být v analýze dat zastoupeno šetření, které by srovnávalo pohlaví mezi sebou při výskytu syndromu vyhoření a stresu. Podstatným limitem šetření se projevila i vysoká četnost respondentů v kategorii 30–50 let. Zastoupení bylo až dvakrát větší než ve zbylých dvou věkových rozpětích. Důležité je také zmínit, že výsledky výzkumu se týkají pouze zapojeného vzorku respondentů, nikoliv celé populace učitelů primárního vzdělávání, a proto nelze s jistotou a obecně říci, který z typů škol vykazuje vyšší míru syndromu vyhoření a stresu.

Záměrem výzkumné části bylo najít odpovědi na 3 výzkumné otázky. V případě syndromu vyhoření jsem využívala ke srovnání pouze respondenty, kteří se vyskytovali ve vysokých hodnotách:

1. *Ve které skupině učitelů z hlediska jejich věku bude prokázán vyšší stupeň vyhoření v jednotlivých kategoriích a nadprůměrný projev stresu?*

Z grafu č. 2 a 10 lze vyčíst, že nejvíce byla zastoupena skupina 30–50 let, pouze v oblasti depersonalizace to byla skupina 51 let a více. Celkové vyhoření se překvapivě projevilo v kategorii do 30 let. V ostatních hodnotících škálách vyhoření byla nejvíce zastoupena skupina 30–50 let, a to stejně i při nadprůměrných hodnotách stresu.

Z analýzy výsledků je **odpovědí na výzkumnou otázku č. 1**, že nejvyšší stupeň vyhoření a stresu byl zjištěn ve skupině učitelů s věkovou kategorií 30–50 let. Jedná se o kategorii kdy, pokud nastoupíme do práce hned po škole, máme za sebou průměrně 5 let praxe a dochází k prvním větším ztrátám nadšení a k úplnému střetnutí s realitou. S přibývajícím věkem také nastupuje aspekt rodinného života, který může ve vyhoření i stresu hrát výraznou roli. Tento výsledek může být ovlivněn i tím, že v kategorii bylo nejvíce respondentů a zároveň se jedná i o široké věkové spektrum respondentů.

2. *Ve které skupině učitelů z hlediska délky jejich praxe bude prokázán vyšší stupeň vyhoření v jednotlivých kategoriích a nadprůměrný projev stresu?*

V jednotlivých oblastech vyhoření se vysoký stupeň projevoval v kategorii 6–15 let, jak lze vyčíst z grafů č. 3 a 7. Vyhoření v oblasti PA mělo největší zastoupení v kategorii délky praxe méně než 5 let. Z hlediska míry vyhoření bylo celkové vyhoření dvou učitelů překvapivě z délky praxe méně než 5 let a 16–25 let. Vyšší než průměrnou hodnotu stresu, vykazovala také nejvíce kategorie 6–15 let, ale stejně jako z hlediska věku, stejná kategorie byla nejvíce zastoupena i v podprůměrné hodnotě.

Odovědí na otázku č. 2 tedy je, že vyšší výskyt se projevil ve skupině délky praxe v rozmezí 6 až 15 let a méně než 5 let. V této délce praxe se dá učitel považovat ještě za začínajícího, přestože už má nějakou praxi za sebou, jsou stále věci, na které učitelé naráží a mohou pro něj být překvapivé a stresující. Škoda (2023) potvrzuje, že dle výzkumů se může syndrom vyhoření projevit již 40 měsíců po nastoupení do praxe.

Profesně starší učitelé si již vytvořili rutinu, vědí, jak v daných situacích reagovat, a to jim může pomáhat lépe zvládat stres a předcházet syndromu vyhoření.

Opět je ale třeba zdůraznit, že se jedná o kategorii nejvíce zastoupenou, což může vést ke zkreslení výsledků.

3. Ve které skupině učitelů z hlediska jejich školního působení (tradiční a alternativní školy) bude prokázán vyšší projev syndromu vyhoření a nadprůměrný projev stresu?

Z grafu č. 4, 8, 15 a 16 vyplývá, že ve všech třech oblastech byla vysoká míra vyhoření nejvíce zastoupena u učitelů z tradičních škol. Celkové vyhoření bylo prokázáno u dvou učitelů, kteří uvedli, že vyučují na tradiční škole. Nadprůměrná hodnota stresu byla zjištěna u 25 učitelů z tradiční školy, o 1 respondenta více než na alternativních školách.

Odpoď na otázku č. 3 zní, že vyšší projev syndromu vyhoření a stresu se prokázal na školách tradičních. Lepší výsledky pro alternativní vzdělávání prezentuje i výzkum od Bensonové (2022), která uvádí, že Montessori školy dosahují v oblastech syndromu vyhoření lepších výsledků než školy tradiční. Překvapivé pro mě bylo zjištění, že v oblasti stresu je rozdíl pouze o jednoho člověka. Z údajů v tabulce č. 12 vyplývá, že i když učitelé ze školy alternativní neprojeví vyhoření, vykazují vyšší míru stresu než tradiční školy ve stejné kategorii. Domnívám se, že přestože se školy prezentují jako kooperativní a svobodnější, je na učitele kladen o něco větší nátlak, jelikož rodiče je neustále pozorují, případně s nimi dokonce pracují, pozorují je při práci, což může vést k vyššímu stresu. Na rozdíl od škol tradičních, kde se učitelé setkávají s rodiči primárně na třídních schůzkách nebo prostřednictvím komunikace přes různé formy školních serverů.

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na syndrom vyhoření a stres u učitelů primárních škol. Hlavním cílem bylo komplexně prezentovat danou problematiku, podat ucelený obraz o dvou typech škol, alternativní a tradiční, a zjistit míru výskytu syndromu vyhoření a stresu u těchto pedagogů a porovnat je v souvislosti s věkem, délkou praxe a školním umístěním.

Z teoretické části vyplývá, že pedagogická profese je riziková skupina pro výskyt syndromu vyhoření a stresu kvůli nemalé zodpovědnosti a vysokým nárokům společnosti. Syndrom vyhoření byl definován a popsán z hlediska jeho příčin, projevů a diagnostiky. Zároveň kapitoly uvádí i případnou léčbu a nezbytnou součástí je i popis prevence. To stejné bylo analogicky provedeno i u kapitoly, která se týkala stresu.

V praktické části jsou prezentovány výsledky z kvantitativního šetření, které probíhalo pomocí on-line rozeslaného dotazníku. Z výsledků vyplývá, že vyšší míra syndromu vyhoření se projevila u učitelů tradičních škol. Celkově ze šetření vyšli dva učitelé v celkovém vyhoření ve třech kategoriích, s vysokým stupněm stresu z tradiční školy. U stresu jsem se setkala se zajímavým výsledkem, kdy alternativní školy dopadly v kategorii bez vyhoření s nadprůměrnou hodnotou stresu hůře než tradiční školy. V otázkách míry vyhoření a stresu v souvislosti s věkem, délkou praxe, riziková skupina byla kategorie věku 30–50 let a délka praxe 6–15 let. Tyto hodnoty mohou být ovšem způsobeny vyšším zastoupením respondentů v dané kategorii. Přestože zastoupení respondentů bylo dle mého dostatečné, pro lepší analýzu by určitě bylo vhodné zvýšení počtu převážně ve věkových kategoriích, kde bych příště zvolila spíše menší věková rozpětí a více kategorií. Také zde bylo přítomno riziko využití dotazníkového šetření, které se uskutečnilo bez přímého kontaktu s učiteli, kdy se mohli pokusit o vyplnění dotazníku tak, aby pro ně dopadl co nejlépe.

Přestože výsledky v mé práci nejsou zcela znepokojivé, považuji za důležité zdůraznit, že syndrom vyhoření a vysoká míra stresu je podstatnou součástí učitelské profese, a proto je velmi důležité dbát na prevenci a duševní hygienu. Pedagogové i v rámci svého seberozvoje by se měli v této oblasti více vzdělávat, aby včas odhalili příznaky a zastavili tak projev jakéhokoliv duševního onemocnění ještě v jeho zárodku.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Základní rozdíly K. Rýdla (Průcha, 2004, s. 32).....	17
Tabulka 2: Intervence při syndromu vyhoření (Edú-Valsania et al., 2022)	34
Tabulka 6: Vyhodnocovací tabulka k dotazníku MBI (Židková, 2013).....	48
Tabulka 3: Rozdělení respondentů podle pohlaví a typu ZŠ	49
Tabulka 4: Zastoupení podle věku.....	49
Tabulka 5: Zastoupení podle délky praxe.....	50
Tabulka 7: Stupeň emocionálního vyčerpání.....	51
Tabulka 8: Stupeň depersonalizace.....	54
Tabulka 9: Stupeň osobního uspokojení	56
Tabulka 10: Obecné vyhodnocení PSS-4	60
Tabulka 11: Podrobnější kategorie stresu	64
Tabulka 12: Srovnání syndromu vyhoření a stresu v rámci typu škol.....	65

Seznam grafů

Graf 1: Četnost všech učitelů v úrovních oblasti EE	52
Graf 2: Emocionální vyčerpání - věk / stupeň vyhoření	52
Graf 3: Emocionální vyčerpání - délka praxe / stupeň vyhoření	53
Graf 4: Srovnání četností v oblasti EE.....	53
Graf 5: Četnost všech učitelů v úrovních DP	54
Graf 6: Depersonalizace - věk / stupeň vyhoření.....	54
Graf 7: Depersonalizace - délka praxe / stupeň vyhoření	55
Graf 8: Srovnání četností v oblasti DP	55
Graf 9: Četnost všech učitelů v úrovních PA	56
Graf 10: Osobní uspokojení - věk / délka praxe	57
Graf 11: Osobní uspokojení - délka praxe / stupeň vyhoření	57
Graf 12: Srovnání četností v oblasti PA	58
Graf 13: Syndrom vyhoření - věk / míra vyhoření	58
Graf 14: Syndrom vyhoření - délka praxe / míra vyhoření.....	59
Graf 15: Počty respondentů podle míry vyhoření.....	59
Graf 16: Počty respondentů podle oblasti vyhoření.....	60
Graf 17: Četnost odpovědí na otázku č. 1	61
Graf 18: Četnost odpovědí na otázku č. 2.....	61
Graf 19: Četnost odpovědí na otázku č. 3.....	62
Graf 20: Četnost odpovědí na otázku č. 4.....	62
Graf 21: Četnost podle průměrné hodnoty stresu	63
Graf 22: Četnost podle průměrné hodnoty stresu - dle věku	63
Graf 23: Četnost podle průměrné hodnoty stresu - dle délky praxe	64
Graf 24: Míry syndromu vyhoření a stres.....	65

Literatura

1. AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION [APA], 2018. Stress. Online. APA Dictionary of Psychology. Dostupné z: <https://dictionary.apa.org/stress>. [citováno 2024-03-08].
2. ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY, 2024. Stručně o waldorfské pedagogice. Online. Asociace waldorfských škol České republiky. Dostupné z: <https://www.waldorf.cz/waldorfska-pedagogika/>. [citováno 2024-02-21].
3. BÁRTOVÁ, Zdenka, 2011. Jak zvládnout stres za katedrou. [Kralice na Hané]: Computer Media. ISBN 978-80-7402-110-7.
4. BENSON, Jana Rose, 2022. Assessing Relationships Among Autonomy, Supportive Leadership, and Burnout in Public Elementary Teachers. Online, Disertace. Minneapolis: Walden University. Dostupné z: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=13904&context=dissertations>. [cit. 2024-04-10].
5. BINDEROVÁ, Gabriela, 2021. Dotazník strategií zvládání stresu (SVF-78) - recenze metody. Online. TESTFÓRUM. Č. 14, s. 57-64. Dostupné z: <https://testforum.cz/article/download/TF2021-14-14688/12013/30931>. [citováno 2024-03-11].
6. COHEN, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
7. ČAPEK, Robert; PŘÍKAZSKÁ, Irena a ŠMEJKAL, Jiří, [2021]. Učitel a syndrom vyhoření. Já, učitel. Praha: Raabe. ISBN 9788074964725.
8. ČESKÁ REPUBLIKA, 2004. Sbírka zákonů. In: Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, s. 10262–10348. issn 1211-1244.
9. DE HERT S. Burnout in Healthcare Workers: Prevalence, Impact and Preventative Strategies. *Local Reg Anesth.* 2020 Oct 28; 13: 171-183. doi: 10.2147/LRA.S240564.
10. DREW, Chris, 2023. The 7 Big Waldorf School Criticisms. Online. Helpful Professor. Dostupné z: <https://helpfulprofessor.com/waldorf-school-criticisms/>. [citováno 2024-02-22].
11. DUTKOVÁ, Andrea, 2023. Jak vnímat stres: průvodce pro vnitřní pohodu. Zdraví & životní styl. Praha: GRADA. ISBN 978-80-271-2568-5.

12. DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie, 2009. Učitel: příprava na profesi. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
13. EDUTRIBE, 2019. How different Reggio, Montessori and Steiner mythologies for early learning teachers. Online. EduTribe. Dostupné z: <https://www.edutribe.com.au/educator-resources/approaches/>. [citováno 2024-02-22].
14. EDÚ-VALSANIA, Sergio; LAGUÍA, Ana a A. MORIANO, Juan, 2022. Burnout: A Review of Theory and Measurement. Online. J Environ Res Public Health. Roč. 19, č. 3. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>. [citováno 2024-02-22].
15. FIGALOVÁ, Nikol a CHARVÁT, Miroslav, 2021. The perceived stress scale: reliability and validity study in the Czech Republic. Online. Československá psychologie. Roč. LXV, č. 1, s. 1-14. Dostupné z: <https://doi.org/10.51561/cspsych.65.1.46>. [citováno 2024-03-11].
16. FLAKIN, Nathaniel, 2022. How Germany's favourite cult took over everything from schools to supermarkets. Online. EXBERLINER. Dostupné z: <https://www.exberliner.com/politics/waldorf-school-germany-scientology-anti-vaccine/>. [citováno 2024-02-22].
17. FONTANA, David, 2010. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
18. FRIEDMAN, Will Joel, 2013. Types of Stress and Their Symptoms. Online. MentalHelp.net. Dostupné z: <https://www.mentalhelp.net/blogs/types-of-stress-and-their-symptoms/>. [citováno 2024-03-09].
19. HAGEMANN, Wolfgang, 2012. Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-364-9.
20. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2015. Psychologický slovník. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.
21. HEDEPY, (bez data). Deprese. Online. Hedepy. Dostupné z: <https://hedepy.cz/terapeuticka-temata/deprese>. [citováno 2024-02-08].
22. HENNIG, Claudius a KELLER, Gustav, 1996. Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 80-717-8093-6.
23. HONZÁK, Radkin, 2018. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Online. 3. vydání. V Praze: Vyšehrad. [citováno 2024-02-06].

24. JEKLOVÁ, Marta a REITMAYEROVÁ, Eva, 2006. Syndrom vyhoření. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 8086991741.
25. KANTOROVÁ, Jana a GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. Vzdělávání. Olomouc: Hanex. ISBN 9788074090240.
26. KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ, Iva, 2003. Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu). 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.
27. KOHOUTEK, Rudolf, 2000. Psychologie osobnostních typů učitele. ITEM. Brno: CERM. ISBN 80-720-4176-2.
28. KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
29. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1998. Jak neztratit nadšení. Psychologie pro každého. Praha: Grada. ISBN 80-7169-551-3.
30. MAROON, Istifan, 2012. Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky. Přeložil Kateřina LEPIČOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0180-9.
31. MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar a LEITER, Michael, 2001. Job Burnout. Online. Annual Review of Psychology. Roč. 52, s. 397–422. Dostupné z: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>. [citováno 2024-02-22].
32. MONTERO-MARÍN, J., García-Campayo, J., Mera, D.M. et al., 2009. A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal. Online. J Occup Med Toxicol. Roč. 4, č. 31. ISSN 1745-6673. Dostupné z: <https://rdcu.be/dEeek>. [citováno 2024-02-21].
33. MONTESSORI ČR, 2023. Principy. Online. Montessori ČR. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>. [citováno 2024-02-21].
34. MONTESSORI GENERATION, 2023. Montessori vs. Waldorf: 5 Crucial Differences Every Parent Should Know. Online. Montessori generation. Dostupné z: <https://montessorigeneration.com/blogs/montessori/montessori-vs-waldorf>. [citováno 2024-02-22].
35. NAJEDLO, Michael, 2010. Rudolf Steiner. Muž, který uměl všechno. Online. Krásná paní Žofie Kanyzové. Č. 49, s. 19. Dostupné z: http://www.antroposof.sk/diela_tlac/nejedlo_rudolf_steiner.pdf. [citováno 2024-02-20].

36. OGLETREE, Earl J., 1997. Eurythmy in the Waldorf School. Online. Reports - Descriptive (141). S. 13. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410023.pdf>. [citováno 2024-02-21].
37. PATEL, Dhruvi a RHODES, Amy, 2017. Stress and Health: Learn the Effects of Stress and How to Deal with It. Online. University of Maryland Extension. Roč. 4, s. 5. Dostupné z: <https://extension.umd.edu/sites/extension.umd.edu/files/publications/FS-1057%20Stress%20and%20Health.pdf>. [citováno 2024-03-09].
38. PEŠEK, Roman a PRAŠKO, Ján, 2016. Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie. Online. V Praze: Pasparta. ISBN 9788088163015. [citováno 2024-04-09].
39. POSPÍŠIL, Radek, 2022. Alternativní výchovné metody v práci pedagoga. Online. In: Teorie a metodika výchovy. Brno: Masarykova univerzita, s. 126. ISBN 978-80-280-0131-5. ISSN 1802-128X. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/2022jaro/tmv/web/docs/teorie_metodika_vychovy.pdf. [citováno 2024-02-21].
40. PROKOPOV, Iv.; LEGURSKA, M. a MIRCHEVA, V., 2020. "Burnout" syndrome among teachers and a model for its diagnosis. Online. Trakia Journal of Sciences. Roč. 18, č. 1, s. 315-322. ISSN 1313-3551. Dostupné z: <https://doi.org/10.15547/tjs.2020.s.01.053>. [citováno 2024-02-22].
41. PRŮCHA, Jan, 2004. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2., aktualiz. vyd. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 80-717-8977-1.
42. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2003. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-772-3.
43. PYHÄLTÖ, Kirsi; PIETARINEN, Janne; HAVERINEN, Kaisa; TIKKANEN, Lotta a SOINI, Tiina, 2021. Teacher burnout profiles and proactive strategies. Online. Eur J Psychol Educ. Roč. 36, s. 219-242. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>. [citováno 2024-02-22].
44. RÝDL, Karel (ed.), 2006. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. ISBN 80-7194-841-1.
45. RÝDL, Karel, 1994. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: M. Zeman. ISBN 80-900-0358-3.
46. ŘEHULKA, Evžen, 2016. Zdraví - učitelé - škola. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021082540.

47. SHAHSAVARANI, A. M., Azad Marz Abadi, E., Hakimi Kalkhoran, M., 2015. Stress: Facts and Theories through Literature Review. Online. International Journal of Medical Reviews. Roč. 2, č. 2, s. 230-241. Dostupné z: https://www.ijmedrev.com/article_68654.html. [citováno 2024-02-22].
48. SMETÁČKOVÁ, Irena; ŠTECH, Stanislav; VIKTOROVÁ, Ida; MARTANOVÁ, Veronika; PÁCHOVÁ, Anna et al., 2020. Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1668-1.
49. STOCK, Christian, 2010. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. Online. Poradce pro praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8514-1. [citováno 2024-02-02].
50. SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE, 2016. MKN-10 klasifikace. Online. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10). Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/?term=vyho%C5%99en%C3%AD&limit=10&page=1&sort=2>. [citováno 2024-02-20].
51. ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel, 2016. Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. ISBN 9788074149924.
52. ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel, 2023. Vliv základních osobnostních dimenzí na rozvoj symptomů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. ISBN 9788075614230.
53. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, 2018. Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0470-3.
54. URBANOVSKÁ, Eva, 2018. Psychologie zdraví. Studijní opora. Opava: Slezská univerzita v Opavě. Dostupné také z: https://is.slu.cz/el/fvp/leto2020/UPPVFK023/um/Psychologie_zdravi_EPoS_2018_FIN.pdf.
55. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido. ISBN 80-731-5082-4.
56. VOBOŘILOVÁ, Jarmila, 2015. Duševní hygiena a stres. V Praze: České vysoké učení technické. ISBN 978-800-1057-247.

57. WOOD, Terri a MCCARTHY, Chris, 2002. Understanding and Preventing Teacher Burnout. ERIC Digest. Online. S. 4. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477726.pdf>. [citováno 2024-02-22].
58. WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2019. Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases. Online. World Health Organization. Dostupné z: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>. [citováno 2024-04-09].
59. WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2022. International Classification of Diseases Eleventh Revision (ICD-11). Online. World Health Organization. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>. [citováno 2024-03-09].
60. WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2023. Stress. Online. World Health Organization. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>. [citováno 2024-03-07].
61. ZORMANOVÁ, Lucie, 2016. Waldorfská škola. Online. METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/20507/WALDORFSKA-SKOLA.html>. [citováno 2024-02-17].
62. ŽIDKOVÁ, Zdeňka, 2013. Metody. Online. Zdeňka Židková PSVZ. Dostupné z: <https://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/>. [citováno 2024-03-31].

Seznam symbolů a zkratk

Značka	Popisek	Jednotka
APA	American psychological association	
CBI	Copenhagen Burnout Inventory	
DP	Depersonalizace (Depersonalization)	
EE	Emocionální vyčerpání (Emotional exhaustion)	
IDQ	Integračně-dominantní kvocient	
MBI	Maslach Burnout Inventory	
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí	
OLBI	Oldenburg Burnout Inventory	
PA	Osobní uspokojení (Personal accomplishment)	
WHO	Světová zdravotnická organizace	

Přílohy

Příloha č. 1: Rizikové faktory pro vznik syndromu vyhoření dle Pešek a Praško

Příloha č. 2: Informovaný souhlas a vstupní údaje dotazníku

Příloha č. 3: MBI dotazník (Maslach Burnout Inventory)

Příloha č. 4: PSS-4 dotazník

Příloha č. 1

Rizikové faktory pro syndrom vyhoření (Pešek, Praško, 2016, s. 18)

RIZIKOVÉ FAKTORY		
Osobnost	Pracovní sféra	Mimopracovní sféra
Osobnost typu A	Nedostatečná společenská prestiž povolání	Absence partnera
Perfekcionismus	Požadavky na vysoký výkon	Nechápavý partner
Anankastické rysy	Nadměrné množství práce	Konfliktní partnerství
Výrazně narušené emoční potřeby v dětství	Nízká míra samostatnosti	Příliš ctižadostivý partner
Stresující myšlenkové postoje	Nedostatek podpory a ocenění od kolegů a nadřízených	Soutěžení partnerů
Nízké sebevědomí	Nedostatek zážitků úspěchu	Nedostatek hlubších přátelských vztahů
Vysoká míra empatie	Nedostatečná finanční odměna	Nedostatek koníčků a zájmu
Nadměrná očekávání a nadšení při zahájení práce	Špatná organizace práce	Nedostatek tělesného pohybu
Nadměrná potřeba soutěživosti	Nespravedlivé poměry	Špatné stravování
Konflikt hodnot	Jednotvárnost nebo nesmyslnost pracovní náplně	Vysoké skóre těžkých životních událostí
Tendence potlačovat emoce	Obtížní klienti	Špatné existenční podmínky (bydlení, finance)
Neschopnost relaxace	Absence kvalitní supervize	
Nízká míra asertivity	Není profesní perspektiva	
Nadměrná potřeba zalíbit se druhým	Absence dalšího vzdělávání	
Nutkové podléhání „teroru příležitosti“	Není využita kvalifikace	
Neschopnost racionálního plánování času	Žádný vliv na uskutečnění změny v organizaci	
Nízká míra sebereflexe	Špatné fyzikální parametry pracoviště	

Příloha č. 2

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení učitelé,

jmenuji se Petra Stodůlková a jsem studentkou Pedagogické fakulty v Olomouci. V rámci své diplomové práce uskutečňuji dotazníkové šetření, jehož cílem je zjistit výskyt syndromu vyhoření a stresu u učitelů primárních škol a dále pak výsledky porovnat v rámci škol státních a soukromých. Dotazník je zcela anonymní, s vašimi osobními údaji bude nakládáno jako s přísně důvěrnými podle zásad pro ochranu osobních údajů, v souladu s platnými právními předpisy České republiky.

Získané informace budou sloužit pouze pro účely zmiňované diplomové práce.

Petra Stodůlková

Prohlašuji, že jsem byl(a) informován(a) a pochopil(a) jsem smysl tohoto výzkumu. Svůj souhlas se zapojením do výzkumu potvrzuji spuštěním dotazníku.

DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

1. Pohlaví

a. Muž b. Žena

2. Věk

a. Méně než 30 let b. 30 – 50 let c. více než 50 let

3. Název ZŠ – vypsát údaj

4. Délka praxe – vypsát údaj

Příloha č. 3

Dotazník – syndrom vyhoření (MBI)

Síla pocitů: Vůbec 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 Velmi silně

1.	EE	Práce mne citově vysává.
2.	EE	Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.
3.	EE	Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.
4.	PA	Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů/pacientů.
5.	DP	Mám pocit, že někdy s klienty/pacienty jednám jako s neosobními věcmi.
6.	EE	Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.
7.	PA	Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých klientů/pacientů.
8.	EE	Cítím “vyhoření”, vyčerpání ze své práce.
9.	PA	Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňují a naladějí.
10.	DP	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem.
11.	DP	Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým.
12.	PA	Mám stále hodně energie.
13.	EE	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.
14.	EE	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.
15.	DP	Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty/pacienty.
16.	EE	Práce s lidmi mi přináší silný stres.
17.	PA	Dovedu u svých klientů/pacientů vyvolat uvolněnou atmosféru.
18.	PA	Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými klienty/pacienty.
19.	PA	Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal/a hodně dobrého.
20.	EE	Mám pocit, že jsem na konci svých sil.
21.	PA	Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.
22.	DP	Cítím, že klienti/pacienti mi přičítají některé své problémy

Příloha č. 4

Dotazník PSS-4

1. Jak často jste měl(a) v posledních dvou týdnech pocit, že nemáte pod kontrolou důležité věci ve Vašem životě?

0	1	2	3	4
Nikdy	téměř nikdy	někdy	docela často	velmi často

2. Jak často jste si v posledních dvou týdnech věřil(a) v tom, že jste schopný/á zvládat své osobní problémy?*

0	1	2	3	4
Nikdy	téměř nikdy	někdy	docela často	velmi často

3. Jak často jste měl(a) v posledních dvou týdnech pocit, že věci jdou tak, jak byste si představoval(a)?*

0	1	2	3	4
Nikdy	téměř nikdy	někdy	docela často	velmi často

4. Jak často jste měl(a) v posledních dvou týdnech pocit, že se potíže hromadí natolik, že je nejste schopný/á překonat?

0	1	2	3	4
Nikdy	téměř nikdy	někdy	docela často	velmi často

Otázky označené „*“ jsou invertované tzn. při výpočtu celkového skóre je třeba otočit hodnoty. 0 je 4, 1 je 3 atd.