

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

**Syndrom vyhoření u pedagogů základních škol**

Diplomová práce  
(magisterská)

Autor: Bc. Vít Horák, Aplikovaná tělesná výchova  
Vedoucí diplomové práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.  
Olomouc 2018

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Vít Horák

**Název bakalářské práce:** Syndrom vyhoření u pedagogů základních škol

**Pracoviště:** Katedra aplikovaných pohybových aktivit

**Vedoucí diplomové práce:** Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2018

**Abstrakt:** Tato diplomová práce se zabývá problematikou syndromu vyhoření u pedagogů základních škol. Výzkumného šetření se zúčastnily tři školy, a sice Základní škola Jevíčko, Základní škola Jaroměřice a Základní škola Velké Opatovice. Osloveni byli jak učitelé, tak asistenti pedagoga. Obsah teoretické části je tvořen vymezením základních pojmů, definic, osobnosti pedagoga, prevencí a příznaků syndromu vyhoření. Praktická část je zaměřena na zjištění souvislostí mezi některými jevy, jako jsou věk, pohlaví, délka praxe a vzdělávací stupeň, na kterém pedagogové vyučují. Dále je zkoumán vztah syndromu vyhoření k otázkám týkajících se volného času a množství pohybové aktivity. Praktická část tedy popisuje výsledky šetření, které poukazují na souvislost mezi jednotlivými jevy a syndromem vyhoření. Pro zjištění míry vyhoření byl použit standardizovaný dotazník Burnout Measure (Křivohlavý, 1998). Výzkumného šetření se zúčastnilo celkově 71 pedagogů, přičemž zastoupení pedagogů v jednotlivých školách bylo následující: ZŠ Jaroměřice – 12, ZŠ Jevíčko – 33, ZŠ Velké Opatovice – 26. Výsledky šetření ukázaly, že dobrý psychický stav (BM1) byl zjištěn u 7 (10 %) pedagogů. Uspokojivý psychický stav (BM2) byl zjištěn u 40 (56 %) dotazovaných. Potřebu ujasnění žebříčku hodnot (BM3) bylo zjištěno u 17 (24 %) pedagogů. Přítomnost syndromu vyhoření (BM4) byl zjištěn u 5 (7 %) pedagogů. Poslední kategorií je akutní stav vyhoření (BM5), která byla zjištěna u 2 (3 %) pedagogů. Výzkumné šetření ukázalo, že v našem výzkumném souboru má délka praxe a pohybová aktivita vliv na vznik syndromu vyhoření. Výsledek u délky praxe hovoří o faktu, že pedagogové s krátkou pedagogickou praxí inklinují k syndromu vyhoření více, než jejich zkušenější kolegové. Otázka týkající se pohybové aktivity přinesla významné zjištění, že respondenti vykonávající pravidelnou pohybovou aktivitu disponují lepšími výsledky než ti, kteří pravidelnou pohybovou aktivitu neprovozují. Získané výsledky BM dotazníku byly porovnávány i z pohledu jednotlivých škol, přičemž statisticky významný byl výsledek mezi ZŠ Jevíčko a ZŠ Velké Opatovice. Základní škola z Jevíčka prokázala významně lepší výsledky než ZŠ Velké Opatovice.

**Klíčová slova:** Syndrom vyhoření, fáze syndromu vyhoření, stres, pedagog, prevence, relaxace, inkluze, integrace, asistent pedagoga

Souhlasím s půjčováním bakalářské práce v rámci knihovních služeb

**Author`s first name and surname:** Bc. Vít Horák

**Title of the master thesis:** The burnout syndrom of teachers in primary schools

**Department:** Adapted Physical Education

**Supervisor:** Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

**The year of presentation:** 2018

**Abstract:** The master thesis deals with the issue of burnout syndrome in primary school teachers. The research investigation was attended by three schools, primary schools in Jevíčko, Jaroměřice and Velké Opatovice. Teachers and teachers' assistants were approached. The content of the theoretical part consists of the definition of basic concepts, definitions, teacher's personality, prevention and symptoms of burnout syndrome. The practical part is focused on finding out the connections between some phenomena, such as age, gender, length of practice and the educational level at which teachers teach. Also examined is the context between burnout syndrome and free time and amount of physical activity. The practical part describes the results of the investigations, which point to the connection between the phenomena and the burnout syndrome. In the thesis was used a standartized questionnaire Burnout Measure (Křivohlav, 1998) to find out the rate of burnout. 71 teachers participated in a research investigation: primary school Jaroměřice – 12, primary school Jevíčko– 33, primary school Velké Opatovice – 26. The results of the research investigation showed that a good mental state (BM1) was found in 7 (10 %) teachers. A satisfactory mental state (BM2) was found in 40 (56 %) of teachers. 17 (24 %) teachers should clarify the value list (BM3). The presence of burnout syndrome (BM4) was found in 5 (7%) teachers. The last category is a acute burnout (BM5) which was found in 2 (3%) teachers. The research investigation showed that the length of practice and physical activity has an impact on the occurrence of burnout syndrome. The bigger assumption to have burnout syndrome have a teachers who has a short practice. The question about physical activity has brought significant findings. Teachers who exercise regular physical activity have better results than those who regulary does not practice physical activity. The result statistically significant was between primary schools Jevíčko and Velké Opatovice. Primary school from Jevíčko showed significantly better results than primary school Velké Opatovice.



**Keywords:** Burnout, Burnout stage burnout, stress, teacher, preventiv, relaxation, inclusion, integration, teaching assistant.

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením  
Mgr. Julie Wittmannové, Ph.D., uvedl jsem všechny použité literární a odborné zdroje  
a dodržoval zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne .....

Děkuji paní Mgr. Julii Wittmanové, Ph.D. za vedení, odborné znalosti, pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce. Děkuji také panu RNDr. Milanu Elfmarkovi za vyhodnocení statistických dat.

## Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>1 UČITELSKÁ PROFESE</b> .....	<b>11</b>
1.1 UČITELSKÁ PROFESE Z HLEDISKA HISTORIE .....	11
1.2 OSOBNOST PEDAGOGA .....	14
1.3 DEFINICE PEDAGOGA .....	14
1.4 TYPOLOGIE OSOBNOSTI/UČITELE .....	15
1.4.1 Typologie dle temperamentu .....	15
1.4.2 Typologie pedagoga.....	16
1.5 VÝVOJ KARIÉRY PEDAGOGA .....	18
1.6 VZDĚLÁVÁNÍ NA ŠKOLÁCH ZÁKLADNÍCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH SPECIÁLNÍCH .....	20
1.7 INTEGRACE A INKLUZE.....	23
1.8 ASISTENT PEDAGOGA.....	24
1.9 STRES V UČITELSKÉ PROFESI.....	25
<b>2 SYNDROM VYHOŘENÍ</b> .....	<b>27</b>
2.1 DEFINICE SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	28
2.2 HISTORIE POJMU SYNDROM VYHOŘENÍ .....	29
2.3 PŘÍČINY VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	31
2.4 PŘÍZNAKY SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	33
2.5 FÁZE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	34
2.6 DIAGNOSTICKÉ METODY SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	36
<b>3 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ</b> .....	<b>39</b>
3.1 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ .....	39
3.2 PRACOVNÍ OBLAST .....	40
3.3 OBLAST SOUKROMÍ.....	43
3.4 SPORT A RELAXACE .....	45
3.5 PLÁNOVÁNÍ ČASU .....	47
<b>4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>48</b>
<b>5 METODIKA</b> .....	<b>49</b>
5.1 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ .....	49
5.2 METODY VÝZKUMU .....	52

5.3	REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	53
5.4	STATISTICKÉ VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT .....	53
<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY A DISKUSE .....</b>	<b>54</b>
6.1	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU BURNOUT MEASURE (BM) – KOMPLETNÍ SOUBOR RESPONDENTŮ .....	54
6.2	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU BURNOUT MEASURE (BM) – DLE JEDNOTLIVÝCH ŠKOL .....	56
6.3	POROVNÁNÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ NA ZŠ JEVÍČKO V LETECH 2016 A 2018 .....	58
6.4	HODNOCENÍ A POSOUZENÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU BM VE VZTAHU KOBLASTEM OSOBNOSTNÍCH CHARAKTERISTIK, VOLNÉHO ČASU, POHYBOVÝCH AKTIVIT A PROFESNÍ OBLASTI: .....	59
6.4.1	Vztah osobnostních charakteristik k syndromu vyhoření .....	60
6.4.2	Vztah volného času k syndromu vyhoření .....	71
6.4.3	Vztah pohybové aktivity k syndromu vyhoření .....	75
6.4.4	Vztah profesní oblasti k syndromu vyhoření .....	81
<b>7</b>	<b>ZÁVĚRY .....</b>	<b>87</b>
<b>8</b>	<b>SOUHRN .....</b>	<b>91</b>
	<b>REFERENČNÍ SEZNAM .....</b>	<b>95</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>101</b>

## Úvod

Syndrom vyhoření je v současné době stále aktuálnějším tématem, neboť žijeme v 21. století, které je velmi uspěchané. Dochází k velkým technologickým pokrokům, které s sebou přinášejí vyšší nároky na člověka a je nutné je zvládat. Člověk se poté dostává často do stresových situací, kterých může být až příliš. U osob v pomáhajících profesích se vyskytuje celá řada stresových situací. Tyto faktory mohou být spouštěči syndromu vyhoření, který vzniká na základě chemického stresu (Stock, 2010). Poslední roky přinášejí v resortu školství velké legislativní změny, které jsou spojené mimo jiné s inkluzivním vzděláváním. Inkluze obecně může pedagogům činit problémy a uvádět je tak do stresových situací, které mohou mít na jedince negativní dopad v podobě syndromu vyhoření.

Téma syndromu vyhoření jsem si vybral z několika důvodů. Jedním z nich je návaznost na bakalářskou práci, kterou jsem vytvořil na toto téma v roce 2016. Stále si stojím za názorem, že by neměla být tato problematika zlehčována a je nutné, především skupině pedagogů, ukázat, že syndrom vyhoření může postihnout každého z nich, přičemž následek tohoto syndromu může mít fatální dopad na jejich kariéru. Dalším důvodem je početné zastoupení pedagogů v řadách mé rodiny. Velmi často jsem svědkem nástrah, které tato profese přináší v oblasti psychického zdraví na moje blízké. Vzhledem k tomu, že i já se budu po dostudování věnovat této profesi, je důležité vědět, jak se tomuto globálnímu problému vyhnout, nebo alespoň minimalizovat dopad na člověka v budoucích letech. Jen takto může být kariéra pedagoga po dobu dlouhých let vykonávána s radostí a zájmem.

Tato diplomová práce je složena ze dvou částí. Jedná se o část teoretickou a část empirickou. Teoretickou část tvoří tři kapitoly. První je zaměřena na učitelskou profesi jako takovou, druhá kapitola je zacílena na syndrom vyhoření a poslední kapitola představuje možnou prevenci proti syndromu vyhoření. Některé teoretické poznatky v těchto kapitolách vycházejí z mé bakalářské práce.

Praktická část pak nabídne výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno na základní škole v Jaroměřicích, Jevíčku a Velkých Opatovicích. Cílem výzkumu bylo zjistit, která škola více inklinuje k syndromu vyhoření a dále pak jaký je vztah mezi pohlavím, věkem, délkou pedagogické praxe, stupněm, na kterém pedagogové vyučují, množstvím volného času, provozováním pohybových aktivit a mírou syndromu vyhoření u pedagogů základních škol.

# 1 Učitelská profese

Učitelská profese se zabývá výchovou, vzděláváním žáků, studentů i dospělých osob. Učitelská profese se neustále vyvíjí. Jsou kladené větší nároky na učitele, jak z hlediska jeho vzdělání, tak kvality výuky, kterou dnešní doba vyžaduje. Jestliže chceme, aby byla práce pedagoga vykonávaná co nejlépe a nejefektivněji, neměl by jí člověk brát jen jako druh obživy, ale jako poslání.

„Učitelská profese je charakterizována jako sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací“ (Průcha, Walterová & Mareš, 1998, p.272).

Vzdělání neodmyslitelně patří jak k osobnostnímu rozvoji, tak i pro volbu budoucího povolání každého člověka. Je to důležitý proces pro všechny jednotlivce, často v něm hledáme náplň a životní smysl.

Vzdělávání je dnes celoživotní proces, ovšem jeho základy jsou budovány již v dětství, a to zejména ve škole. Velmi často se vybízí otázka, zda učitel dosahuje svými kvalitami, vzděláním a vybaveností na úroveň, kterou dnešní doba vyžaduje.

V mnoha případech se stává, že co se ve škole nepodaří žákům vstípit, může častokrát vést k životním patáliím. Žáci by měli získávat do podvědomí i různé druhy návyků, jako jsou například hygienické, sociální či etické. Naopak, když se velká většina těchto cílů povede přenést na žáky, může to znamenat skvělý start do života, jak po stránce profesní, tak osobní (Hrabal & Pavelková, 2010).

## 1.1 Učitelská profese z hlediska historie

Všechny profese jsou z hlediska historie odlišné svojí délkou trvání, některé mohou zasahovat do samého začátku vývoje lidstva a některá se naopak vyvíjely až v nedávné historii.

Co se týče profese učitele, tak ta zasahuje do samého začátku lidstva. S jistotou lze říci, že učitelství existuje od doby, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností. Do těchto činností se lidé specializovali tak, aby učili jiné něčemu, co neuměli. Jednalo se o řemesla s nejstarší historií, například kovářství, tkalcovství, léčitelství.

Některé z řemesel jsou dle odborníků datovány až před 40 000 lety. K učení lze také přiřadit způsoby, kterými si lidé dokázali předávat znalosti z generace na generaci. Například poznatky o přírodě, člověku, etické normy, náboženství apod.

Díky dochovaným zápiskům, které jsou staré zhruba dva tisíce let, od Gaja Julia Cesara je patrné, že mladí Keltové byli vyučováni druidy k náboženství a jiným dovednostem. Lze říci, že za první edukátory lidstva lze považovat např. kněze, náčelníky kmenů, šamany a další. Předpokládá se, že vyučování probíhalo v jiných kulturách podobně (Průcha, 2002).

Nejstarší formy učitelské profese, které jsou v dnešní době známé, jsou dokládány k dobám vzniku prvních škol. Lze za to považovat účelově organizované instituce ke vzdělávání, které zajišťovali profesionálové ve starověkých státech, jako je Indie, Čína, Egypt a v pozdější době Řecko a Řím.

Existuje dochovaný spis, který říká, že již ve středověku bylo učitelské povolání specializováno na určitou oblast. Nejvýznamnější oblast tvořila geometrie, gramatika, rétorika či hudba. Učitelé těchto oblastí diferencovali žáky dle jejich schopností. Tento spis (učebnice rétoriky) s názvem *Institutionis oratoriae libri* (Základy řečnictví) dále zmiňuje nesprávnou výchovu dětí, které byly vedeny k rozmazlenosti a požitkářství, což je aktuální téma i v dnešní době. Autor tohoto spisu je Marco Fabio Quintiliano žijící v letech 35-95 (Průcha, 2002).

Ve středověku byla učitelská profese součástí církevního vzdělávání. Učitelé byli kněží a učili své žáky v latinském jazyce. Především učili formální teologickou nauku. Vzdělávání probíhalo přímo v klášterních či katedrálních školách za účelem přípravy duchovenstva.

Velkého rozvoje se dočkala učitelská profese v dobách vzniku univerzit, které se zakládaly v Evropě od 12. století. Nejznámější je např. Oxford (1168), Bologna (1224) nebo Univerzita Karlova v Praze (1348). Univerzity začaly produkovat profesionálního edukátora, což byl vysokoškolský učitel a tím přispívaly k celkovému vzdělání (Fišer & Volný, 1972). V knize o dějinách Univerzity Karlovy se uvádí, že jedni z prvních absolventů školy byli bakaláři, kteří po dokončení studia učili na církevních a nově vznikajících městských školách (Dějiny Univerzity Karlovy, 1995).



Rozvoj pedagogické profese začali ovlivňovat od 17. století velcí myslitelé jako například J. A. Komenský, J. H. Pestalozzi, J. J. Rousseau a další. Tito myslitelé byli původně pedagogové a filozofové. Jedním ze záměrů těchto osobností bylo účelné ovlivňování teorie školy a vyučování, přičemž bylo působeno i na změny v systému učitelské práce. Jako příklad lze uvést systém, kterým učitelé vzdělávali žáky na začátku 17. století. Vyučování probíhalo v jedné třídě, kde se nacházeli žáci různého věku, kteří byli vzděláváni několika učiteli, což bylo samozřejmě neefektivní a vytvořené skupinky se vzájemně vyrušovali. Tento druh vzdělávání byl díky J. A. Komenskému zrušen. V dalším vývoji byl vytvořen systém, který žactvo obecné školy rozdělil do jednotlivých tříd. A to na šest tříd v šestileté školní docházce. Tato inovace dále vedla k vytvoření třídního učitele a učitele prvního či druhého stupně (Průcha, 2002).

Marie Terezie v roce 1774 zavedla povinnou šestiletou školní docházku. Školy se v této době dělily na tři základní typy. Prvním typem byla škola triviální a hlavním úkolem byla výuka základní gramotnosti, což bylo čtení, psaní, počítání a náboženství. Školy se nacházely v obcích a městech. Dalším typem byla škola hlavní. Tyto školy byly zřizovány ve velkých městech krajů. Bylo v nich vyučováno více předmětů, jako přírodopis, geometrie, základy hospodářství atd. V těchto školách již byli žáci připravováni na budoucí povolání např. vojáků, řemeslníků či úředníků. Posledním typem byly školy normální, které byly zřízeny pouze v hlavních městech, a vyučovalo se zde německy.

Díky reformám Marie Terezie byly v roce 1775 zřizovány preparandie, což byly kurzy rozložené do třech měsíců pro učitele působících ve triviálních školách. Pro učitele hlavních škol byl kurz šestiměsíční. Cílem těchto kurzů byla pedagogická a didaktická teorie. Po absolvování těchto kurzů, mohli absolventi zpočátku působit pouze jako pomocníci učitele a po roce praxe mohl pomocný učitel složit zkoušku učitelské způsobilosti. Jestliže byla zkouška zdárně vykonána, dotyčný se pak stal samostatným učitelem. Byla to první systematická příprava učitelů v historii českého učitelství (Frais, 2005).

## 1.2 Osobnost pedagoga

Osobnost pedagoga řadíme mezi základní činitele výchovně vzdělávacího procesu. Každý pedagog je jedinečný, disponuje řadou schopností a dovedností, které se snaží vložit do své pedagogické činnosti a má tak svůj typický pedagogický styl. To, jakým způsobem pedagog vyučuje a působí na jedince v edukačním procesu, je dáno právě osobností pedagoga, a proto se budeme tímto tématem zabývat v celé kapitole.

## 1.3 Definice pedagoga

Mnoho odborníků v oblasti pedagogiky uvádí celou řadu definic, které vystihují, kdo je pedagogem.

Jednu z definic uvádí autoři Průcha, Walterová & Mareš (2003), že učitel je: „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení a organizaci a výsledky tohoto procesu“ (p. 261).

Autor publikace Úvod do pedagogiky Vorlíček (2000) popisuje pedagoga jako osobu, která se zabývá výchovou a vzděláváním žáků na co nejvyšší úrovni, bez ohledu na druh školy, ve které působí. Pedagog je dále plně kvalifikovaný k výkonu tohoto povolání a je k tomu pověřen ze strany instituce, nebo jednotlivce.

Kantorová (2008) hovoří o pedagogovi „Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež a dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem a organizátorem“ (p. 163).

Požadavek na učitele je především vychovávat, vyučovat a vzdělávat. Výchova by měla být cílena na formování osobnosti žáků, spoluutváření jejich charakteru, postojů, zájmů, vůle, hodnot, temperamentu a seberegulačních vlastností (Holeček, 2014).

Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004Sb. vytvořen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy definuje pedagogického pracovníka jako osobu, která koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.

## 1.4 Typologie osobnosti/učitele

Typologie učitele je úzce spjata s typologií osobnosti. Jedná se o poměrně stálou a u člověka minimálně se měnící charakteristiku osobnosti. Pohled na typologii osobnosti je u mnoha autorů mírně odlišná, a proto si některé typologie popíšeme níže.

### 1.4.1 Typologie dle temperamentu

Temperament je vrozený, jelikož již v prvních týdnech života se aktivita, vzrušivost a reakce na okolí u dětí liší, to vše je doprovázeno i odlišností v potřebě nalézání a v reagování na rušivé podněty z prostředí kolem dítěte (Hartl, 2004)

#### a) Hippokratova typologie

Hippokrates byl starověkým řeckým lékařem, který vytvořil typologii temperamentu na myšlence, že každý jedinec je tvořen čtyřmi druhy tekutin. Tekutina, která v těle jedince převládá určuje temperament. První tekutinou je krev (sanguis), dalšími jsou žluč (cholé), černá žluč (melancholé) a hlen (flegma). Názvy temperamentu vycházejí ze zmíněných termínů a nazýváme je: sangvinik, choleric, melancholik, choleric. Hippokratovo dělení patří dodnes k nejpoužívanějším typologiím (Plevová & Petrová, 2012).

**Sangvinik** – pro jedince, který spadá do kategorie sangvinika je charakteristická rychlost, pohotovost, výřečnost a tolerance. Holeček (2014) dále uvádí, že tento typ jedince je také aktivní, rozhodný, podnikavý, nápaditý, ale také mírně lehkomyšlný, často i velice ovlivnitelný. Jedinec, který disponuje touto charakteristikou, by měl pracovat na důslednosti, soustředěnosti a vytrvalosti. Poslední zmíněné vlastnosti mohou ovlivňovat profesní i osobní život jedince, a proto je třeba se na ně zaměřit a případně na nich pracovat.

**Choleric** – je aktivní, přísný, stojí si za svými názory, často také nebojácný, samostatný a zásadový. Mezi méně kladné stránky osobnosti patří výbušnost, impulzivita, netrpělivost, náladovost a vzdorovitost. Výbušnost a vzdorovitost může někdy vést k agresi (Holeček, 2014).

**Melancholik** – jedinec obětavý, ohleduplný, citlivý, avšak mírně pesimistický,

urážlivý, nedůsledný a přecitlivělý. Objevuje se nedostatek odvahy k učinění důležitých rozhodnutí (Kantorová et al., 2008).

**Flegmatik** – osobnost jedince má sklony k pohodlnosti a lhostejnosti, na druhou stranu je přizpůsobivý, disciplinovaný (Kantorová et al., 2008). Smékal (2002) popisuje flegmatika, jako chladnokrevného, opatrného, uvážlivého a mlčenlivého.

### **b) Jungova typologie**

Jungova typologie patří rovněž mezi nejpoužívanější typologie. Tvůrcem byl švýcarský lékař a psychoterapeut C. G. Jung, který vytvořil typologii na základě svých zkušeností z lékařské praxe a rozdělil osobnost jedince na extraverci a introverzi = extravert a introvert (Plevová & Petrová, 2012).

**Extravert** – jedinec je velice družný, společenský, je rád obklopen druhými lidmi, bezstarostný, lehkomyšlný a veselý (Holeček, 2014). Smékal (2002) vyzdvihuje jeho vtipnost, sociální smělost, bezstarostnost a bystrost.

**Introvert** – jedinec tohoto typu představuje opak extraverta. Je orientovaný na své nitro, uzavřený, zdrženlivý, neaktivní, ostýchavý, nespolečenský. Do svého světa připouští pouze lidi ze svého blízkého okolí a dobré přátele. Povinnosti si plní svědomitě, především pro svůj vnitřní klid (Holeček, 2014).

## **1.4.2 Typologie pedagoga**

Typologií pedagoga se zabývalo mnoho autorů, ve snaze najít ideální profil osobnosti učitele. Žádný pedagog však není nikdy čistě vymezen pro tu či onu skupinu, často se charakteristiky jednotlivých skupin prolínají, avšak jistá dominance bude vždy převládat. Proto se modely snaží zaměřit na dominanci určitých charakteristik jedince a mohou se týkat například oblastí vztahu učitele k žákům, jeho postojů, stylu vyučování a podobně (Dytrtová & Krhutová, 2009).

### **a) Typologie E. Luka**

Autor Luka rozlišuje bezprostřední a reflexivní typ učitele. Rozdělení je dle způsobu reakce v pedagogické praxi na určité situace a to, zda reaguje pedagog bezprostředně, nebo zda své jednání zvažuje. Dále je zohledněna míra tvořivosti, podle níž rozlišujeme pedagoga reproduktivního a produktivního. Reproductivní typ získané informace žákům pouze reprodukuje. Produktivní typ je ten, který informace

přetváří a zpracovává. Díky kombinaci těchto typů můžeme rozlišit následující čtyři:

- Bezprostředně reproduktivní – v neznámých a nečekaných situacích tento pedagog jedná impulzivně, intuitivně, avšak obvykle správně. Pedagog sice dokáže žákům zprostředkovat mnoho poznatků, ale nevede je k samostatnosti, bývá oblíben převážně u mladších žáků.

- Bezprostředně produktivní – pedagog reaguje rychle, je si svými rozhodnutími jistý. To vše je díky skvěle osvojené pedagogické teorii, která mu pomáhá k tomu, aby byl ve své profesi úspěšný.

- Reflexivně reproduktivní – pedagog tohoto typu má ve své výbavě velkou řadu vědomostí, ale nedokáže je tvořivě využívat pro efektivní pedagogickou činnost. Často se ve svých rozhodnutích mylí a v nových situacích není schopen samostatně zareagovat.

- Reflexivně produktivní – v určitých situacích není pedagog schopen přiměřeně reagovat, jelikož svým žákům nerozumí a nemá tušení o jejich individuálních potřebách a zvláštěnostech (Langová et. al., 1992).

## **b) Typologie Ch. Caselmana**

Typologie Ch. Caselmana patří mezi nejznámější typologii a dělí pedagogy podle jejich priority v edukačním procesu. Rozlišujeme dva typy:

- Logotrop – zaměřuje se na vyučovací předmět, který vyučuje.
- Paidotrop – zaměřuje se na žáky, jejich psychický vývoj a vztah k nim.

Tyto dva typy můžeme dále přesněji specifikovat na další čtyři:

- Filozoficky orientovaný logotrop – pedagog se snaží u žáků prohloubit jejich životní filozofii a implementovat jim světový názor tak, jak jej vnímá sám pedagog.

- Odborně vědecky orientovaný logotrop – pedagog žije svým vystudovaným oborem, který byl pro něj velmi blízký již ve školním věku. Dokáže své žáky zaujmout a vzbudit v nich nadšení.

- Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop – pedagog umí žákům naslouchat, být k nim empatický. Snaží se pochopit jejich osobnosti a postupně ji utvářet.

- Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop – pedagog u kterého převládá racionální náhled na edukační proces. Zaměřuje se spíše na obecně výchovné otázky, např. jak vzbudit v žácích zájem u obtížného a neoblíbeného učiva.

Ch. Caselmann dále utváří ze základního dělení další dva typy, které jsou typické pro chování pedagoga ve třídě:

- Autoritativní – tento typ je spíše charakteristický pro logotropa, pedagog potřebuje mít vše pod svojí kontrolou, spolupráce s žáky je na nízké úrovni, nerespektuje názory třídy, postrádá smysl pro humor a spravedlnost.

- Sociální – převládá u paidotropů, tento pedagog tak dává žákům větší volnost v rozhodování, snaží se vést žáky ke spolupráci a tvořivé činnosti a k samostatnosti. Schopnost naslouchat a vnímat potřeby žáků je pro pedagoga tohoto typu nesmírně důležité.

Poslední dělení, které Caselmann uvádí, je vytvořeno na základě užívání konkrétních didaktických postupů pedagoga:

- Vědecko - systematický – vyučovací jednotka má svoji strukturu a řád, pedagog postupuje krok po kroku a rozvíjí u žáků logické myšlení.

- Umělecký – nejvíce používaný v předmětech literatury a dějepisu, pedagog se často řídí intuicí a má dobře vyvinuté názorné myšlení.

- Praktický – výuka tohoto druhu vede k vysoké efektivitě v edukačním procesu, pedagog má dobré organizační schopnosti, je schopen žákům učivo podat srozumitelně a přehledně (Kantorová et al., 2008)

## **1.5 Vývoj kariéry pedagoga**

Učitelská profese se stále vyvíjí, a proto je důležité se i v této oblasti posouvat dopředu. Každé pedagogické zařízení by mělo jít s dobou a snažit se využívat moderních metod ve výuce, které vedou k vyšší kvalitě ve vzdělávání.

V poslední době je kladený důraz na profesionalizaci učitelství. Je potřeba proces obměňovat, flexibilně reagovat na změny a dostávat se do osobního setkání učitele s žákem. Jeden z dalších trendů je rozšíření působnosti učitele na socializaci a formování osobnosti žáka. Je patrný posun od tzv. minimální kompetence, kde hlavním úkolem učitele bylo co nejefektivnější předání znalostí žákům. V další části vývoje byl patrný přesun k modelu tzv. široké profesionality. V tomto modelu je hlavním úkolem zvýšení snahy učitele o socializaci dítěte a jeho celkové kultivace. K tomuto modelu se přidává i zvýšená odpovědnost učitele za výsledky žáka. Nárůst

nároků lze zaznamenat i ve schopnostech učitele argumentovat, prezentovat a dokázat vysvětlit své pojetí práce, přičemž učitel musí být schopen komunikace s rodiči, kolegy a širší veřejností (Spilková, 1997).

V minulosti byl jasně vymezen prostor pro pedagogické normy, které představovaly jednotné učebnice, učební osnovy a plány, pracovní a klasifikační řády atd. Díky těmto normám, byla striktně dána povaha, role, dále cíle a celkové pojetí této profese. Učitel byl svým způsobem zatlačen do role úředníka, s minimálními kompetencemi, kontrolovaného, zda se neodchyluje od norem (Spilková, 1997).

Jednou z možností rozpoznání jednotlivých etap vývoje učitelské profese lze podle Průchy (2002) shrnout následovně:

- volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství),
- profesní start (učitel – začátečník),
- profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání),
- profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel – expert),
- profesní vyhasínání (vyhoření).

Mnoho lidí si často pokládá otázky, zda má vliv na kvalitu učitele i profesní etapa, ve které se může nacházet. Na druhé straně se rodiče zamýšlí nad otázkami, zda je pro vzdělávání jejich dětí lepší mladý, ale méně zkušený učitel, nebo bude lepší učitel starší a tím pádem i zkušenější. Díky těmto podnětům bylo vytvořeno četné výzkumné šetření (Průcha, 1997).

Podle různých výzkumů bylo zjištěno, že nemá velký vliv samotná charakteristika osobnosti učitele. Podle Průchy (2002) závisí kvalita učitelovi práce na:

- stupni a míře sociability učitele,
- typu vzdělání,
- oblibě ve sboru,
- interakci se žáky a její úrovni,
- odbornosti,

- přiměřenosti klasifikace,
- organizační schopnosti,
- míře tvořivosti.

Mnohé výzkumy se shodují, že úroveň pedagogické činnosti není závislá na:

- věku učitele,
- jeho pohlaví,
- délce pedagogické praxe,
- zdravotním stavu,
- stupni neurotičnosti (Průcha, 2002, p. 193).

## **1.6 Vzdělávání na školách základních a základních školách speciálních**

### **Základní škola**

Základní škola ve svém vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu realizovanou v rodině. Jedná se o jedinou etapu vzdělávání, kterou celá populace žáků absolvuje povinně, a to ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.

Vzdělávání na prvním stupni by mělo novým žákům usnadnit svým pojetím přechod z předškolního vzdělávání do povinného, pravidelného a systematického režimu vzdělávání. Koncepce vzdělávání na prvním stupni je založena na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a možností každého žáka včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Žáci jsou vedeni a motivováni k dalšímu učení, aktivitě při výuce, k objevování, tvoření a hledání nových cest při řešení problému.

Vzdělávání na druhém stupni se snaží žákům vštípit vědomosti, dovednosti a návyky, díky kterým budou schopni utvářet hodnoty a postoje, které povedou k uvážlivému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana České republiky. Koncepce vzdělávání je postavena na širokých základech pro rozvoj zájmů žáků a na vyšších učebních možnostech žáků.

Celkovým cílem základního vzdělávání je pomoc žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout kvalitní základ všeobecného vzdělání na všech základních školách. Cílem je sáhnout především těchto cílů:



- motivace žáků k celoživotnímu vzdělávání a umožnění osvojení si základních strategií učení,
- vést žáky k otevřené, všestranné a účinné komunikaci,
- pobízet žáky k tvořivému, konstruktivnímu a logickému myšlení,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupráce a respektování druhých,
- vést žáky k nutnosti ochrany svého fyzického, duševního a sociálního zdraví,
- příprava žáků na to, aby byli schopni se projevovat jako svébytné a zodpovědné osobnosti,
- pomáhat žákům rozvíjet a poznávat vlastní schopnosti v míře jejich možností a uplatňovat je společně s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o jejich profesní orientaci (MŠMT, 2017).

Základní školy jsou v naší zemi řízeny na základě kurikulárních dokumentů, které jsou pevně zakotveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tato kurikula jsou vytvářena na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představuje Národní program vzdělávání a rámcový vzdělávací program (RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a RVP pak vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy (předškolní, základní, střední školy). Školní úroveň představuje dokument školní vzdělávací program (ŠVP), díky RVP si každá škola vytváří svůj školský vzdělávací program, na jeho základě škola vzdělává své žáky. Například rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je rozdělen na čtyři stěžejní části – A, B, C, D. Část A představuje vymezení rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. Část B představuje charakteristiku základního vzdělávání. Část C je kapitolou nejrozšířenější zabývající se pojetím a cíli základního vzdělávání, klíčovými kompetencemi, vzdělávacími oblastmi, průřezovými tématy a rámcovým učebním plánem. Poslední část D je zásadní pro inkluzivní vzdělávání, jelikož kapitoly této části jsou tvořeny zejména problematikou vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzděláváním žáků nadaných a mimořádně nadaných. Dále se zde nachází materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV. Poslední téma v části D jsou zásady pro

zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu. Uvedené poznatky vycházejí z aktuálně platného RVP ZV k březnu 2017 (MŠMT, 2017).

### **Základní škola speciální**

Na základní školu speciální mají právo docházet žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a autismem. Pro přípravu na vzdělávání lze u těchto žáků zřídit přípravný stupeň základní školy speciální. Základní škola speciální umožňuje vzdělávání žákům, kterým rozumová schopnost neumožňuje účastnit se vzdělávání na běžné základní škole. Je jim však umožněno vzdělávání ve vhodně upravených podmínkách a při odborné speciálně pedagogické péči si osvojit základní vědomosti, dovednosti a návyky.

Vzhledem k tomu, že je u těchto žáků často náročná diagnostika a není občas možné zjistit jejich přesnou kategorii mentálního postižení, přistoupilo se na klasifikaci dle světové zdravotnické organizace (WHO). Do skupiny žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami jsou řazeni i jedinci s hlubokým mentálním postižením, díky čemuž jim je umožněn rovný přístup ve vzdělávání.

Taktéž, jako na základní škole, je i základní škola speciální řízena pomocí kurikulárních dokumentů, pouze s rozdílem, že je RVP vytvořené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy přímo pro základní školu speciální – RVP ZŠS. Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální obsahuje dva díly, které jsou zpracovány podle stupně postižení a jsou navzájem plně prostupné. Díl I. se zaměřuje na vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením. Díl II. je zaměřen na žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vad. RVP ZŠS je stejně jako RVP ZV tvořen čtyřmi částmi – A, B, C, D. Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální obsahuje v části A oblast vymezující rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální. Část B hovoří o charakteristice oboru vzdělávání – základní škola speciální. Část C má dvě kategorie, jedna je pro díl I. a druhá kategorie pro díl II, přičemž rozdíly jsou v pojetí cílů vzdělávání, klíčových kompetencí a vzdělávacího obsahu. Vše je zpracováno a sestaveno na základě potřeb dané skupiny. Poslední část D obsahuje témata: vzdělávání žáků s kombinací postižení. Dále materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZŠS a jako poslední jsou zásady pro zpracovávání školního vzdělávacího programu.

Povinná školní docházka je devítiletá a může trvat nejdéle do konce školního roku, ve kterém jedinec dosáhne sedmnácti let. Ve výjimečných situacích může ředitel školy žákovi prodloužit docházku do konce školního roku, ve kterém dosáhne jedinec dvaceti let. V případě žáků s těžkým mentálním postižením a více vadami či autismem, může ředitel se souhlasem zřizovatele umožnit žákům docházku do dvaceti šesti let. Hodnocení žáků na základní škole speciální je slovní. Uvedené poznatky vycházejí z aktuálně platného RVP ZŠS k červenci 2008. (MŠMT 2008).

### **1.7 Integrace a inkluze**

Oba termíny jsou často populací zaměňovány, nebo stavěny na stejnou úroveň. Výklady autorů se mohou také různit, proto si oba termíny níže popíšeme.

**Integrací** se zabýval profesor Sovák, který patří mezi nejvýznamnější postavy speciální pedagogiky v naší zemi. Profesor Sovák rozdělil integraci na čtyři základní stupně socializace: inferiorita, utilita, adaptace a integrace. Právě integrace byla Sovákem považována jako nejvyšší stupeň socializace jedince. Termín integrace představuje úplné zapojení jedince s určitým typem postižení do běžného života, u něhož byly důsledky vady zcela překonány (Sovák, 2000).

Pedagogický slovník vysvětluje integraci zdravotně postižených žáků následovně: „Děti a žáci se zdravotním postižením mohou být integrováni (začleňováni) do běžných tříd mateřské, základní nebo střední školy, a to v souladu s příslušným pokynem MŠMT ČR.“ (Průcha, Mareš & Walterová, 2003, p. 87).

Integrované vzdělávání lze chápat jako soubor přístupů a způsobů, jak zapojit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu běžné školy. Cílem tohoto vzdělávání je poskytnutí žákům s postižením společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky (Průcha et al., 2003).

**Inkluze** je chápána jako systém nebo určitý směr. Inkluze vychází z latinského slova *inclusionis*, což lze přeložit jako zahrnutí, nebo v širším významu příslušnost k celku. Představuje společné vzdělávání všech žáků ve školách běžného vzdělávacího proudu. Hlavním rysem je akceptace různorodosti, ať už intelektové, pohybové, smyslové, nebo rasové, jazykové, sociální a jiné (Lechta, 2010).

Inkluzivní vzdělávání si klade za jeden z cílů co možná nejvyšší sociální adaptaci člověka. Způsoby, kterým dosáhnout cíle, se často liší. Koncept integrace vychází z potřeb dítěte s postižením, tito žáci se snaží přizpůsobit standardu školy,

naproti tomu koncepce inkluze se zaměřuje na práva všech dětí ve snaze přizpůsobení se školy žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednoduše lze říci, že inkluze zaujímá pozici cíle a integrace cestu k vytyčenému cíli (Lechta, 2016). Často si široká veřejnost pokládá otázku, nebo se dotazuje odborníků, zda je inkluze tou správnou cestou, jak vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jak moc se těmto žákům přizpůsobovat, aby nedocházelo k potlačení rozvoje žáků intaktních. Názory jsou mnohdy v rozporu, avšak čas ukáže, zda je tento způsob vzdělávání správný.

## **1.8 Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga je úzce spjat s integrací a inkluzí. Do českého školství asistent pedagoga vstoupil především na základě inkluzivního vzdělávání. V dnešní době je asistent pedagoga nepostradatelným pedagogickým pracovníkem skoro na každé základní škole. Asistenti působí na školách základních, mateřských, středních či vyšších odborných. Tato kapitola bude zaměřena jak na pracovní náplň asistenta pedagoga, tak jeho vymezení na základě příslušných zákonů.

### **Vymezení pojmu asistenta pedagoga**

Asistent pedagoga je podle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, podpurný pedagogický pracovník, jehož hlavním posláním je podporovat pedagoga v průběhu vzdělávání žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání těchto žáků vyžaduje častější pedagogickou podporu, kontrolu jejich práce, pomoc s koncentrací na zadaný úkol, pomoc s orientací v zadaném úkolu, podporu v komunikaci se žákem a jeho rodinou atd. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017).

Národní ústav pro vzdělávání dále uvádí, že asistent pedagoga je dále využíván pro individuální podporu žáka v jednoduchých sebeobslužných činnostech. Velkou výhodou je také jeho úloha v komunikaci mezi učitelem a žákem. Náročnost podpory je vyhodnocena na základě spolupráce rodiny, žáka, školy a ŠPZ (Národní ústav pro vzdělávání, 2017).

Asistent pedagoga je na základě § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů definován jako pedagogický pracovník. Je zaměstnancem mateřské, základní, speciální základní, střední nebo vyšší odborné

školy a působí ve třídě, v níž je/jsou vzděláváno/y dítě/děti, žák/žáci nebo student/studenti se speciálními vzdělávacími potřebami (Teplá, 2015).

Na straně druhé je například názor Michalíka (2002), který si myslí, že termín asistent pedagoga přesunuje působnost k hlavnímu pedagogovi, nikoliv ve prospěch dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Michalík preferuje spíše termín „třídní asistent“.

## **1.9 Stres v učitelské profesi**

Práce pedagoga je považována za práci namáhavou a často velmi stresující, ačkoliv na každého pedagoga může působit odlišně. Názory veřejnosti, často práci pedagoga zlehčují, ale kdo v pedagogické činnosti působí nebo působil, ví, že stres učitele provází skoro každý den.

Stres lze definovat mnoha způsoby, Křivohlavý (2001) uvádí, že pokud se člověk dostává do zátěžové situace, tj. doléhá na něj různý druh tlaku, hovoříme u něj o stresu.

Dále Křivohlavý (2001) stres popisuje tak, že u člověka, který je vystavován tlaku stresorů, je stres definován jako negativní emocionální zážitek doprovázen souborem biomechanickým, fyziologických, kognitivních a behaviorálních změn. Tyto změny jsou zaměřeny na změnu situace ohrožující člověka, či jsou zaměřeny na přizpůsobení se tomu, co nelze změnit (Křivohlavý, 2001).

Obecně lze říci, že o stresové situaci hovoříme tehdy je-li zátěž, která na člověka působí, nad hranici únosnosti a člověk již není schopen stresu odolávat. Nadlimitní zátěž může být situace, ve které na člověka působí jeden, či více stresorů najednou (Křivohlavý, 2001).

Stres lze chápat také jako psychický a somatický stav, který znamená v určitém okamžiku nebo časovém úseku deletrvající nebo silnější odchylku od obvyklého klidového stavu organismu. Somatické změny se týkají především vegetativních změn (patří k nim snížená aktivita parasympatiku a endokrinní změny jako aktivace nadledvinek a vyplavování příslušných hormonů např. katecholaminy). Psychické změny se projevují jako vnitřní vzrušení, případně napětí, zesílené emoční prožívání,

cílené i bezcílné činnosti atd. Z toho vyplývá, že jde jak o biologicko-fyziologické adaptační mechanismy, tak psychické procesy, které bychom mohli také označit jako zvládající způsoby a dovednosti. (Bartošíková, 2006).

Stres učitelů – působí na výkon učitelské profese. Podle empirických zdrojů jsou hlavními zdroji (Průcha, 2003):

- žáci se špatnými postoji k práci,
- špatné pracovní podmínky (výbava a stav budov, tříd škol, finanční jistota škol, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci),
- spory s kolegy na pracovišti,
- pocit nedocenění učitelské profese ze strany společnosti,
- časový přes,
- časté změny vzdělávacích projektů a organizaci školy (Průcha, 2003, p. 231).

Jestliže je učitel ve stresu, působí negativně na kvalitu jeho výkonu a tím se snižuje jeho motivace a uspokojení z práce. Důsledkem je i zhoršení vztahu mezi učitelem a jeho žáky (Průcha, 2003).

O učitelském stresu lze hovořit v situaci, kdy pedagog cítí například deprivaci, zlobu, zklamání a nervozitu. Dále pokud cítí úzkost a napětí, ve vztahu ke své pedagogické činnosti (Kyriacou, 2004).

Velká řada výzkumných šetření prokázala, že stres učitele provází ve velké míře. Kyriacou (2004) uvádí příklad výzkumu, který provedl Fontany a R. Abouserie v roce 1993 a poukazuje na fakt, že učitelé na základních školách ve Velké Británii trpí mírným stresem v 72 %. Vážným stresem pak v 23 %. Autoři výzkumu uvádějí možné příčiny vzniku v situaci, kdy jsou na pedagoga kladeny velké nároky ze strany rodičů, žáků, kolegů, nadřízených a také zřizovatelů. Práce pedagoga nekončí po odučených hodinách, jak si mnozí mohou myslet, ale často je pedagog nucen si brát svojí práci domů a z toho důvodu nezbyvá těmto pedagogům tolik času pro realizaci svých vlastních zájmů, které jsou pro duševní zdraví tak důležité (Kyriacou, 2004).

## 2 Syndrom vyhoření

Spojení slov syndrom vyhoření je překladem z anglického slova „syndrome burn out“. V překladu burn-out znamená vypálit nebo vyhořet. Američtí psychologové začali v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století věnovat zvýšenou pozornost syndromu vyhoření. V dnešní době je syndrom vyhoření aktuálním tématem po celém světě, především v důsledku zvýšení nároků společnosti na člověka (Baštecká, Vinař, Preiss & Madlafousek, 2003).

Syndrom vyhoření vzniká v profesích, které mají ve své náplni práce práci s lidmi. Syndrom vyhoření má řadu symptomů, objevující se v oblasti psychické, fyzické a sociální. Častěji přibývá lidí, u kterých převládá pocit, že již nedokážou zvládat složité situace v osobním a pracovním životě. Někdy je tento pocit doprovázen i strachem. Mezi nejčastější následky patří únava, snížená výkonnost a celkové vyčerpání (Tošner & Tošnerová, 2002).

Pro vyhoření je typické citové a mentální vyčerpání, ve většině případů jde o důsledek dlouhodobého stresu. Syndrom vyhoření zpočátku postihuje pouze pracovní oblast, kde součástí vyhoření je právě pochybnost o smyslu vykonávané práce. Syndrom vyhoření je dnes známým jevem, který snižuje kvalitu života jedince i jeho blízkého okolí. Je to stav velkého vyčerpání doprovázen poklesem výkonnosti a obtížemi v psychosomatickém spektru (Kebza & Šolcová, 2003).

Zaměříme-li se na syndrom vyhoření v učitelské profesi, často můžeme vidět s jakým nadšením a elánem vstupují mladí učitelé do profese. Ze začátku chce být každý učitel úspěšný, oblíbený a věnuje této práci maximum. To však nemůže fungovat po většinu času kariéry. Po určité době přichází tzv. vyhasínání vnitřního zdroje energie (ohně života). Termín syndrom vyhoření můžeme přirovnat ke skutečnému ohni. Jestliže bude oheň hořet příliš, bude spalovat vše kolem sebe. Pokud bude hořet slabě, funkčnost není ideální a výkon nebude odpovídat ideálu. Člověk se tak neocitá v rovnováze mezi napětím a uvolněním. Energie, kterou člověk vydá, se mu již ve stejné míře nevrací, spotřeba je tak větší, než je schopen člověk

doplnit a následně může docházet k překročení hranic svých fyzických a psychických možností (Henning & Keller, 1996).

Syndrom vyhoření provází všechny profese, při kterých je zvýšený kontakt s lidmi. Lidé si často nedokáží tento problém připustit a jejich fyzické i duševní zdraví je tak ohroženo. V dnešní době existuje mnoho druhů řešení, jak syndromu vyhoření předejít, nebo alespoň zmírnit jeho následky.

## **2.1 Definice syndromu vyhoření**

Syndrom vyhoření má také mnoho různých definic. Křivohlavý (1998) se pokusil ve své knize uvést některé definice, které zformulovali uznávaní psychologové.

### **Cary Cherniss:**

- „Burnout je reakcí na práci, která člověka mimořádně zatěžuje.“
- „Burnout je situací totálního (úplného) vyčerpání sil.“
- „Burnout je pocitem člověka, který došel k závěru, že již nemůže jít dále.“
- „Burnout je stav, kdy člověk ztratil naději, že se ještě něco může změnit.“

### **Carol J. Alexandrová**

- „Burnout je stavem totálního odcizení (eliennation) a to jak v práci, tak druhým lidem i sama sobě.“

### **Helena Sek**

- „Burnout není výsledek dlouho trvajícího stresu, je to spíš důsledek selhání procesů adaptace (schopnosti a možnosti vyrovnat se s těžkou situací).“
- „Burnout je stav chronického špatného fungování.“



### **Definice dle Pinese:**

Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav ohlašuje celá řada symptomů: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně i tělesně unavený. Má pocity bezmocnosti a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života. Vyhoření většinou není důsledkem izolovaných, traumatických zážitků, nýbrž objevuje se jako plíživé psychické vyčerpání. (Henning & Keller, 1996, p. 17).

Jeklová a Reitmayerová (2006) vymezují určité znaky a charakteristiky, které jsou pro syndrom vyhoření ve výčtu definic společné.

- burnout je často spojován s profesemi, které jsou rizikovější, například policisté, zdravotníci, vojáci, učitelé a další,
- důraz není tolik kladen na fyzické příznaky, jako především na psychické příznaky a chování lidí,
- nízká efektivita práce nesouvisí mnohokrát se špatnými pracovními schopnostmi a dovednostmi, ale naopak jsou spjaty s negativními postoji a z nich vyplývajícím chováním,
- mezi hlavní negativní příznaky emocí patří deprese, vyčerpání, únava atd.,
- syndrom vyhoření se projevuje u lidí, kteří jsou běžně psychicky naprosto v pořádku, jelikož to nijak nesouvisí s psychickou patologií (Jeklová & Reitmayerová, 2006).

## **2.2 Historie pojmu syndrom vyhoření**

Pojem burnout (vyhoření nebo také vyhasnutí) vnesl na svět americký psychoanalytik německého původu Hendrich J. Freudenberger v roce 1974. Tento termín byl použit ve článku, který Freudenberger vytvořil, aby popsal vyhoření personálu alternativních léčebných zařízení (Staff burnout). Tento článek byl otisknut v časopise *Journal of social issues* (Freudenberger, 1974). Po otisknutí tohoto článku začal být velký zájem psychologů o danou problematiku. To vedlo k hrubému zkoumání a popisu vývoje, následků a zároveň to vedlo k teoriím, jak syndromu vyhoření předcházet (Křivohlavý, 1998).

Nejprve se pojem syndrom vyhoření používal pro označení alkoholiků a celkově lidí, kteří ztratili zájem o veškeré dění kolem sebe. Později byli tímto termínem označováni lidé, kteří se stali závislými na omamných látkách a vše jim bylo následně lhostejné. Poslední byli lidé, kteří se oddali práci a nic krom práce je nezajímalo (workoholici). U těchto lidí docházelo k apatii a při výskytu překážek a neúspěchu se začali stranit světu. Následovaly časté deprese, celkové vyčerpání, únava a osamění. Jak se začalo častěji mluvit o burnoutu, tak bylo zjištěno, že se jedná o problém, který lidi postihuje. Začaly se objevovat psychologické studie, které monitorovaly osoby postižené syndromem všestranného vyčerpání. V roce 1983 byl uveřejněn americkým psychologem Faeberelem seznam, který obsahoval 1500 odborných publikací zaměřené na burnout. Na tuto odbornou práci navázala dvojice psychologů Kleiber a Enzman, kteří pokračovali ve sběru dat a zjistili, že do roku 1990 vzrostl počet publikací na dvojnásobek. S ohledem na dobu lze s jistotou říci, že publikace ještě rapidně rozrostla (Křivohlavý, 1998).

Mnoho autorů rozlišuje pojem syndrom vyhoření a syndrom vyčerpání. Oba termíny jsou opravdu podobné, zahrnují fyzický, psychický a emocionální stav vyčerpání. Hlavní rozdíl je v příčině vzniku.

Příčinou vyčerpání může být jakákoliv chronická zátěž, což můžeme chápat jako situaci, při které negativní aspekty trvale převládají nad pozitivními. Člověku se nedostává zasloužené odměny nebo ocenění. Zatímco vyhoření se objevuje jako důsledek chronické zátěže emocionální. To bývá zapříčiněno dlouhodobým a intenzivním nasazením pro druhé lidi. Syndrom vyhoření zahrnuje vyčerpání, jelikož emocionální vyčerpání je součástí syndromu vyhoření (Mallotová, 2000).

Za ukázkový příklad syndromu vyhoření lze považovat pověst sahající do období starého Řecka. Hlavním hrdinou příběhu je Sysifos, který byl odsouzen k tomu, aby každý den valil na vysokou horu velký kámen. Tento kámen se mu pokaždé vysmekl těsně před cílem, což znamenalo, že Sysifos musel velký kámen valit znovu na kopec a obtížný úkol musel vykonávat od začátku (Křivohlavý, 1998). U tohoto příkladu jde zřetelně vidět motiv trápení, bezmoci, zbytečnosti a jiné charakteristické znaky pro syndrom vyhoření, který již v dávné době byl patrný.

Další příběh odkazuje na fyzické a psychické vyčerpání z křesťanského prostředí v bibli („kazatel“). Příběh je zaměřen na proroka Eliáše, který utíká před královnou Jezábel. Eliáš byl neustále pronásledovaný královnou, načež byl donucen

utéct až do pouště, kde vyčerpaný padl k zemi a modlil se o vysvobození prostřednictvím smrti (Kallwass, 2007).

### **2.3 Příčiny vzniku syndromu vyhoření**

Syndrom vyhoření může vznikat u každého jedince jiným způsobem, avšak Poschkamp (2013) uvádí jako nejzásadnější faktor vzniku lidskou osobnost, nebo také způsoby organizace práce. Osobnost člověka zahrnuje postoje, hodnoty a normy, které ovlivňují lidské chování a prožívání v osobnostním i profesním životě. Uvedené příčiny vzniku mají pochopitelně výrazný vliv na rozvoj syndromu vyhoření.

Syndrom vyhoření nevzniká náhle, má určitý progres a u každého jedince se rozvíjí jiným tempem. Možnou příčinou vzniku syndromu vyhoření pak může být například velké množství práce v krátké době, vztahové problémy, nízká podpora ze strany zaměstnavatele, konflikty rolí, velká očekávání při nástupu do nového zaměstnání. Mohou se objevit i překážky typu mobbing a bossing na pracovišti. Oba termíny jsou spjaty se šikanou na pracovišti. Mobbing představuje šikanu ze strany kolegů a bossing je šikanou ze strany nadřízené osoby. Dalším důvodem může být špatné či nejasné rozdělení úkolů a kompetencí, rivalita na pracovišti, celkově špatné podmínky na pracovišti. Nejvíce rizikovou skupinou jsou lidé, kteří jsou sami na sebe přísní a mají pochybnosti o svých kvalitách. Mohou mít také strach z neúspěchu a nezvládnutí požadovaných nároků (Kallwass, 2007).

Jeklová a Reitmayerová (2006) uvádí, že prvním impulsem ke vzniku syndromu vyhoření je ztráta ideálů, nejprve se jedná o nadšení, radost z nového zaměstnání, z nových kolegů apod. Jestliže někdo plní úkoly nad rámec, nebo je v práci přesčas, není to zpočátku vnímáno negativně, ale právě naopak, pomáhá to jedinci naplňovat ideály. Časem však vznikají potíže, dochází ke střetu ideálů s realitou, může docházet k nedůvěře ve vlastní schopnosti. V těchto chvílích je důležitá pomoc od blízkého okolí, podpora od přátel, rodiny, pracovníků v zaměstnání a v neposlední řadě snaha a odhodlání jedince nepříznivě vyvíjející se situaci řešit. Další problematickou oblastí je workoholismus, tento termín představuje závislost jedince na své profesi. Tito lidé mají velkou potřebu pracovat, což se projevuje v časové vytíženosti a úbytku energie.

Matoušek (2003) popsal syndrom vyhoření jako problém týkající se především lidí pracujících v pomáhajících profesích, jelikož nejnáročnější je práce s lidmi např. handicapovanými, tak s těmi, kteří jsou nedobrovolně v některých zařízeních typu vězení, výchovné ústavy, psychiatrické kliniky a podobně. Dále jsou to zařízení pečující o nemocné (nemocnice a hospice). Pedagogové patří také do ohrožené skupiny, jelikož musí zvládnout všechny úskalí, které pedagogická profese přináší. Dosáhnout uspokojení v takových profesích je velmi náročné, a proto je nutné o psychické zdraví pečovat.

Zvláštním faktem je, že syndromem vyhoření ve většině případů postihuje osoby, které jsou velice odolné, věrné, motivované, vzdělané, energetické, nadané. Tito lidé jsou idealisté a perfekcionisté, kteří očekávají mnohé od sebe i od druhých. Další důvod může být také počáteční aktivita a vysoká výkonnost, která je následně od těchto osob očekávána i v budoucnu (Minirth, Hawkins, Meier & Flournoy, 2012).

### **Příčiny vzniku syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků**

U pedagogických pracovníků je riziko vzniku syndromu vyhoření vysoké. V této profesi je důležité, aby pedagogům vydržela chuť do práce. Ztráta chuti doprovázena vyčerpáním, vede ke stresu, a nakonec k vyhoření. Syndrom vyhoření se u pedagogických pracovníků objevuje zejména kvůli déle trvajícím problémům mezi pedagogy. Může docházet ke vzájemnému ponižování, pomluvám, soupeřením mezi sebou na pracovišti a špatné komunikaci (Míček & Zeman, 1992).

Pedagogové by se měli, pokud možno snažit vyhýbat se stresovým situacím, trávit svůj volný čas v přírodě, věnovat se svým koníčkům, pohybovým aktivitám a dalšími činnostmi, které mají pozitivní vliv na člověka. Důležitým faktorem je také atmosféra, která panuje v pedagogickém sboru. Pedagogové by si měli pomáhat, vytvářet kladný vztah mezi sebou. Dobrým prostředkem proti stresu je v každém případě pozitivní myšlení a smysl pro humor. Není dobré se utápět v lítosti a výčitkách, co mohl člověk udělat jinak a lépe (Kebza & Šolcová, 2003). Vašťáková a Hoferková (2008) hovoří o skutečnosti, že syndrom vyhoření postihuje ve větší míře mladé pedagogy, než pedagogy starší a zkušené. Mladí pedagogové nastoupí do škol často hned po absolvování studia, přičemž jsou plní očekávání, elánu, odhodlání a

během krátké doby mohou ztrácet nadšení, iluze a ideje, které tak vedou k syndromu vyhoření.

## **2.4 Příznaky syndromu vyhoření**

Příznaky nebo také symptomy syndromu vyhoření se nejčastěji projevují na psychické a fyzické úrovni.

### **Psychická úroveň**

Na této úrovni dominuje pocit, že dlouhodobé úsilí, které je do práce vkládáno trvá již dlouhou dobu a efektivita tohoto snažení je malá v poměru k vynaloženému úsilí. Výrazný je pocit celkového, především duševního, vyčerpání, přičemž v duševní oblasti se projevuje vyčerpání emocionální, dále pak vyčerpání v oblasti kognice spolu s markantním poklesem motivace. Dochází k celkovému útlumu aktivity, člověk postrádá kreativitu, iniciativu a invenci. Převládá depresivní ladění člověka, pocit smutku, frustrace, beznaděj, tíživě je prožívána marnost vynaloženého úsilí a jeho velmi malá smysluplnost. Objevuje se přesvědčení o vlastní bezcennosti a postradatelnosti. Jedinci se často projevují negativně, cynicky, a to i ve vztahu ke svým žákům, klientům, pacientům, zákazníkům atd. Dále dochází k poklesu až ztrátě zájmu o témata související s profesí, k tom je zmiňována i kritika instituce, ve které byla profese až do poslední doby vykonávána. Objevuje se sebelítost a pocit nedostatečného uznání. Lidé redukují činnost na rutinní postupy, užívání stereotypních frází a klišé (Kebza & Šolcová, 2003).

### **Fyzická oblast**

Tato oblast sebou nese celkovou únavu organismu, apatii a ochablost. Nastává rychlá unavitelnost, dostavující se po krátkých etapách relativního zotavení. Vegetativní obtíže se mohou projevat bolestmi u srdce, změny srdeční frekvence, zažívací obtíže a dýchací problémy. Dalšími symptomy může být bolest hlavy, poruchy krevního tlaku, poruchy spánku, bolest svalů, přetrvávající celkové tenze. Zvýšené riziko závislosti všeho druhu. Zásah do rytmu, frekvence a intenzity tělesné aktivity. Často dochází také k výrazné redukci kontaktu s kolegy či jinými lidmi z blízkého okolí, kteří mají vazbu na profesi, kterou dotyčný vykonává (Kebza & Šolcová, 2003).

Křivohlavý (1998) rozděluje příznaky na subjektivní a objektivní.

**Subjektivní příznaky:** nadměrná únava, snížené sebehodnocení, vyplývající z pocitu snížené profesionální kompetence. Sem řadíme problémy spjaté se sníženou schopností pozornosti a soustředění se, snadné podráždění a negativismus. Dále sem řadíme i řadu příznaků stresového stavu při absenci organického onemocnění.

**Objektivní příznaky:** zahrnují po několika měsících trvající sníženou výkonnost. Této skutečnosti si všímají i spolupracovníci, žáci, klienti, pacienti a jiní lidé z blízkého okolí, kteří pozorují výrazné změny u postižené osoby syndromem vyhoření

## 2.5 Fáze syndromu vyhoření

Vznik syndromu vyhoření je značně ovlivněn dlouhodobým působením stresu. Všechny fáze nemusejí být ihned patrné, některé mohou být viditelné na první pohled, jiné se mohou projevovat nenápadně. Každá fáze syndromu vyhoření navazuje plynule na ty předchozí, a proto postihuje jedince často nepozorovaně (Schmidbauer, 2008).

Většina autorů popisuje vývoj syndromu vyhoření v určitých fázích, které nejsou vždy popisovány totožně, avšak podstata je velmi podobná. Nejjednodušší model je rozdělen do tří fází, a naopak nejsložitější do dvanácti. Níže si uvedeme několik modelů, které jsou odborníky používány. První je fázový model dvojice autorů Edelwiche a Brodského (Stock, 2010).

**Idealistické nadšení:** skoro každý jedinec zpočátku pracuje s velkým nasazením, které pochopitelně vyžaduje určitou míru energie. Velké ideály jsou pak v rozporu s vysokými nároky, které jsou kladeny na jedince i na jeho okolí. Často se v těchto případech můžeme setkat s lidmi, kteří žijí pouze svojí prací a uzavírají se před okolním světem.

**Stagnace:** V této fázi začíná jedinec přehodnocovat své priority a nasazení již není tak vysoké, jak na samotném začátku. Práce tedy není pro jedince prioritou číslo jedna, jelikož se v minulosti objevilo zklamání. Jako důležité věci začíná vnímat ty, které nebyly dříve prioritou (plat, možnost kariérního růstu, pracovní benefity apod.).

V rodinném životě zaznamenává první defekty a jeho působení se zaměřuje především na práci. V tomto stádiu ještě nelze pozorovat známky syndromu vyhoření.

**Frustrace:** Člověk začíná pochybovat o smyslu svého snažení v zaměstnání, sráží své výkony a výsledky práce. Vnímá nedostatek uznání ze strany jeho kolegů či nadřízených. Objevuje se zklamání, jelikož není schopen realizovat to, co by chtěl, ale pouze to, čeho je v danou chvíli schopen.

**Apatie:** Nastupuje vnitřní rezignace jako obranná reakce na předchozí fázi. Jestliže se práce stane zdrojem zklamání a nejsou žádné pozitivní vyhlídky na změnu, tak jedinec přistupuje k práci negativně, s opovržením, dělá jen to, co musí a je nezbytně nutné. Vyhýbá se složitým úkolům, snaží se vyhýbat kontaktu s pracovníky, vše se snaží provést co nejrychleji. Nadšení, kterým disponoval na začátku kariéry, je již pryč. Objevují se pocity zoufalství a rezignace, člověk si je vědom nedostatku možností pro jiné uplatnění (Stock, 2010).

### **Fáze dle Christiny Maslach**

Tento model lze řadit do kategorie jednodušších, avšak podstatu vystihuje velmi výstižně. Je rozdělen na čtyři fáze, které vypadají následovně:

- idealistické nadšení a přetěžování,
- emocionální a fyzické vyčerpání,
- dehumanizace druhých lidí jako obrana před vyhořením,
- terminální stádium: stavění se proti všem a všemu. Objevení se syndromu vyprahlosti v celé jeho pestrosti (Křivohlavý, 1998, p. 61).

### **Fáze podle Kebzy a Šolcové (Kebza & Šolcová, 2003).**

- iniciační fáze - představuje původní zapálení pro věc, po které dojde k procitnutí a zjištění, že ideály nejsou plně realizovatelné,
- první frustrace - jde o zklamání tématem, řešeným problémem, nebo celou profesí. Osoby, se kterými je jedinec v pracovním kontaktu, začíná negativně vnímat,
- apatie – nastupuje absolutní hostilita vůči klientům a také vůči všemu, co souvisí s profesí nebo vykonávanou činností,

- fáze úplného vyhoření – jedná se o poslední stádium, ve kterém se objevuje vyčerpání, cynismus, odosobnění a ztráta lidskosti (Kebza & Šolcová, 2003, p. 13).

### **Dvanácti fázový model**

Křivohlavý ve své publikaci odkazuje na nejčlenitější model, který byl upraven a sestaven Johnem W. Jamesem a ten uvádí model dvanácti fází (Křivohlavý, 2012).

1. Snaha dobře se osvědčit v pracovním procesu,
2. Snaha vykonat vše sám,
3. Zapomínat na sebe a na vlastní osobní potřeby,
4. Práce projekt, návrh, plán, úkol se postupně stává tím jediným, o co danému jedinci jde,
5. Zmatení v hodnotovém žebříčku,
6. Nutkavé popírání všech příznaků rodícího se vnitřního napětí jako projev obrany před tím, co se děje,
7. Dezorientace, vnímání angažovanosti, zdroj cynismu. Útěk od všeho a hledání útěchy,
8. Radikální, vně pozorovatelné změny v chování – neschopnost přijmout kritiku,
9. Ztráta kontaktu sama se sebou a s vlastními životními cíli a hodnotami,
10. Prázdnota – převládání pocitu selhání a zoufalství s pocitem pádu „až na dno“. Touha po smysluplném životě,
11. Deprese – zoufalství z poznání, že nic nefunguje a člověk se ocitá ve smysluprázdném vakuu,
12. Totální vyčerpání – fyzické, emocionální a mentální. Vyplnění všech zásob energie a zdrojů motivace (Křivohlavý, 2012, p. 88).

### **2.6 Diagnostické metody syndromu vyhoření**

Pro zjištění, zda u člověka došlo ke vzniku syndromu vyhoření, lze použít různých diagnostických metod. Mezi běžné formy se řadí například sebepozorování, pozorování druhými lidmi a rozhovor. Jako hlavní a také nejpoužívanější je diagnostika pomocí dotazníků.



### **Dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI)**

Dotazník MBI patří mezi nejpoužívanější metody pro zjištění syndromu vyhoření. První verze byla publikována dvojicí autorů Ch. Maslachová a S. Jacksonová (1981). Úpravou prošla tato metoda o pět let později a sice v roce 1986. Pomocí této metody lze zjistit stupeň syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a sníženého pracovního výkonu (PA).

- EE – Emocionální vyčerpání: jedince provází ztráta chuti k životu, nedostatek sil k jakékoliv činnosti a skoro žádná motivace k činnostem. EE je základním příznakem syndromu vyhoření,
- DP – Depersonalizace: projev tohoto psychického vyčerpání je patrný u lidí, kteří potřebují dostávat kladné odezvy od lidí, kterým se věnují. Jakmile se jim nedostává kladné odezvy, objevuje se zahořknutí a staví se k druhým lidem cynicky. Přestávají je respektovat a mít k nim úctu,
- PA – Snížený pracovní výkon: tento příznak postihuje nejvíce lidí s nízkým sebevědomím a sebehodnocením. Tento typ lidí pak není tak odolný vůči stresu, jelikož si sami nevěří.

V dotazníku MBI je 9 otázek zaměřených na EE, 5 otázek na DP a 8 otázek na PA. Každá otázka má možnost vyjádření v jednom ze sedmi stupňů škály stupnice (Křivohlavý, 1998, pp. 40-41).

### **Tedium Measure**

Tento dotazník se řadí k těm jednodušším a v překladu slovo tedium znamená znechucení. Dotazník byl vytvořen autory Christianem Maslachem a Ayalou Pinesovou (1981). Dotazník je minimálně časově náročný a lze díky němu odhalit, jaký má člověk vztah k práci, k osobnímu životu, jak se momentálně cítí a zda není testovaná osoba v ohrožení syndromu vyhoření. Pomocí škály od 1 do 7 testovaná osoba hodnotí, do jaké míry jsou výroky pravdivé (Stock, 2010).

### **Orientační dotazník**

Orientační dotazník byl sestaven čtyřmi autory, jmenovitě se jednalo o Hawkinga, Minirtha, Maiera & Thursmana (1990). Orientační dotazník představuje

jednoduchou metodu, která je vhodná k poznání bližícího se stavu vyhoření. Slouží jako typ diagnostické samoobsluhy, při které si je člověk schopen sám zjistit, jaký je jeho aktuální stav. Dotazník je tvořen pomocí 24 otázek, kdy jedinec odpovídá pouze ano, či ne. Pokud je na většinu otázek zodpovězeno ano, pak se pravděpodobně jedná o zrod syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření je autory vnímán jako postupně se rozvíjející stav – zrod, vývoj, rozvoj i vyvrcholení (Křivohlavý, 1998).

### **Dotazník BM – psychického vyhoření (Burnout measure)**

Dotazník BM byl vytvořen autory A. Pinesová a E. Aronson. Ve své praktické části jsem použil tento dotazník, pro zjištění míry syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků na základních školách. Jedná se o dotazník, který si je každý schopen vyzkoušet, nicméně je nutné si předem nastudovat způsob, jakým se dotazník vyhodnocuje. Dotazník se zaměřuje na tři aspekty:

- pocity fyzického (tělesného) vyčerpání – projevuje se pocitem únavy, oslabením, celkovou slabostí, ztrátou energie atd.,
- pocity emocionálního (citového) vyčerpání – pocit tísně (deprese), beznaděje,
- pocity (psychického) duševního vyčerpání – pocit naprosté bezmocnosti ztráta lidské hodnoty, ztráta iluzí o sobě a světě.

Dotazník je složen z 21 otázek a na každou se může odpovědět na stupnici 1–7. Každé číslo odpovídá určité odpovědi na danou otázku. BM dotazník má vysokou míru shody mezi údaji, když se hodnotí jedinec sám a když jej hodnotí ten, kdo ho dobře zná. Příkladem je spolupracovník nebo člen rodiny (Křivohlavý, 1998).

### **3 Prevence syndromu vyhoření**

Prevence představuje mnoho možností a zásad, jak předcházet syndromu vyhoření. Jednou z hlavních jsou dobré mezilidské a přátelské vztahy, jelikož častý kontakt s přáteli může pomoci předejít syndromu vyhoření. Další možností je aktivní a zdravý životní styl, který je spojen s relaxací. Zaměstnavatel může být taktéž ten, který si uvědomuje nebezpečí syndromu vyhoření a snaží se pro své zaměstnance vytvářet harmonické prostředí, pořádat různé semináře a workshopy, které budou zaměřené právě na téma syndromu vyhoření.

Je na každém z nás, jak budeme se zátěžovými situacemi, které vedou k syndromu vyhoření, bojovat. Způsob, jaký si člověk zvolí, je jen čistě na něm. Nikdo nemá právo jedinci něco nařizovat nebo zakazovat. Každý by měl dát jen na svůj pocit a na případné doporučení odborníků. Jelikož lidé jsou různí, tak někdo je více přizpůsobivý, někdo naopak méně a někteří nejsou schopni adekvátně reagovat na stresové situace.

Než dojde k samotnému výběru strategie, je velice důležité poznat sama sebe, zamyslet se nad spokojeností svého života, ať už se jedná o spokojenost v rodinném životě (partner, děti), se zdravotním stavem, s vykonávanou profesí, ale také se svými životními plány. Důležitým faktorem je i spokojenost z pohledu materiální jistoty např. finanční situace, bydlení a jiné (Jeklová & Reitmayerová, 2006).

#### **3.1 Prevence syndromu vyhoření u učitelů**

Henning & Keller (1996) uvádějí strategie, díky kterým lze překonávat stres, a především předcházet syndromu vyhoření: snižování počtů stresových situací během dne, změna způsobu, jak zacházet se stresem, zmírnění emočního napětí souvisejícího se stresem, snaha pozitivního myšlení, umět si zorganizovat čas, snažit se vést zdravý fyzický život, hledání smyslu života, relaxace a podobně.

Každý učitel by se měl po dobu svého působení snažit vzdělávat a prohlubovat své znalosti.

Psychickou pohodu pro učitele bude zajišťovat i stránka rodinná, která se může jevit jako ta nejdůležitější. Jedinec by se měl snažit vést kvalitní a harmonický rodinný život, dobré zázemí pro své děti a celou rodinu. Důležité je utužování vztahů

s přáteli a partnerem. Životospráva hraje důležitou roli ve všech směrech fyzické a psychické pohody. Člověk by se měl vyhýbat alkoholu, cigaretám a jiným návykovým látkám. Měl by upřednostnit pohybovou aktivitu, vytěsnit sedavé činnosti jako je počítač, televize a jiné pasivní trávení času, které jsou dnes abnormálně rozšířené. Důležitý je také kvalitní spánek. Tohle vše je potřeba aplikovat jak na sebe samého, tak na své děti, rodinu, žáky a kamarády. Prevence je důležitá hlavně pro děti, jelikož mohou v budoucím životě čelit nástrahám syndromu vyhoření.

Papršteinová (2011) ve své publikaci uvádí, že pro lepší zvládnání zátěže by mělo být kompenzováno učitelům větší finanční ohodnocení. V České republice je všeobecně známá problematika s výší výdělku pedagogů. V minulosti proběhlo velké množství demonstrací vedeno nespokojenými učiteli. Těžko předpovídat, zda se tato věc v budoucnu zlepší. V současnosti jsou minimální opatření vůči podpoře zdraví učitelů. Učitelům by se mělo poskytnout dostatek informací o rizikových faktorech týkající se učitelské profese, o možných stresorech, o prevenci syndromu vyhoření, o způsobech relaxace a odborné pomoci.

### **3.2 Pracovní oblast**

Syndrom vyhoření vstupuje do způsobů chování a postojů, které se projevují ve výkonu práce. Tím je myšleno: absence v zaměstnání, snížení pracovního úsilí, změna zaměstnání, snížení pracovní spokojenosti a podobně. V tomto důsledku je postihnuta i finanční stránka věci, a proto je v největším zájmu zaměstnavatele, aby se problematikou a prevencí syndromu vyhoření zabýval. Prevencí se mohou rozumět programy zaměřené na osobní rozvoj, pracovní poradenství, výcvik v pracovních dovednostech, týmovou spolupráci, zvýšení podílu pracovníků na řízení atd. Řada podniků investuje do kondičních programů, které prokazatelně snižují psychický i fyzický stres a díky tomu tak klesají náklady na nemocenské dávky (Kebza & Šolcová, 2003).

Švingalová (2006) poukazuje na doporučení dvojice Henning a Keller (1996), jakým způsobem zvládnout stres u pedagogů. Následující výčet je zároveň prevencí proti stresu a syndromu vyhoření:

- nepropadat syndromu pomocníka (pohybovat se v rozmezí mezi soucítěním a emocionálním odstupem),

- stanovit priority (soustředit se jen na důležité činnosti),
- zařadit přestávky mezi vykonávanou práci,
- hledat emocionální a věcnou podporu (nebát se požádat o pomoc nebo radu své kolegy),
- předejít problémům ve výuce (připravit se na výuku, být důsledný, sdělit své představy o požadavcích, vyhýbat se výhrůžkám),
- získat znovu energii (umět odpočívat a relaxovat, práce by měla být v rovnováze s odpočinkem),
- využívat pomoci, pokud je nabízena,
- snížit příliš vysoké ideály (lze pak předcházet zbytečné frustraci, když něco nevyjde),
- naučit se říkat „ne“ (neubírat si energii tím, že bude člověk dělat něco za jiné, je potřeba myslet také na sebe),
- dobře plánovat čas (umět si čas zorganizovat, neodkládat práci ani úkoly),
- vyjadřovat své pocity otevřeně a citlivě,
- vyvarovat se negativnímu myšlení,
- zachovat si rozvahu při vyučování (nejednat výbušně v napjaté situaci, kritizovat konstruktivně, nezapomínat na dobrou náladu a humor),
- snažit se vyhledávat výzvy (vzdělávat se, rozvíjet výchovné a výukové metody),
- žít zdravě (Švingalová, 2006, p. 52).

Švingalová (2006) doporučuje účast na supervizních skupinách. Česká republika se zaměřuje spíše na oblast medicíny, psychologie a rozvíjí se v oblasti sociální práce. Supervize je naopak zanedbaná v oblasti školství. Supervize jako součást celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků chybí, a proto se riziko syndromu vyhoření zvyšuje.

### **Pojem supervize**

Výraz supervize je odvozen z anglického slova *supervisit*, což vzniklo z latinského slova *super* – nad a *vidare* – hledět, vidět, koukat, zírat. To znamenalo, že pověřená osoba dohlížela na jiné osoby při provádění činnosti a plnění úkolů. Pojem

supervize se v pomáhajících profesích v průběhu let vyvíjel v závislosti na společnosti, profesi a povaze činnosti (Havrdová & Hejný et. al., 2008).

### **Supervize jako nástroj prevence**

V souvislosti s prevencí syndromu vyhoření je nejvíce zmiňován pojem supervize. Holá (2011) uvádí, že se jedná o vzdělávací a poradenský postup, zaměřený především na klienta a jeho reflex či úvahu konkrétního vlastního jednání, které se vědomě či nevědomě odráží v počínání jednotlivce.

Supervize může být určitým ukazatelem, který signalizuje a naznačuje konkrétní situaci v pracovním kolektivu. Pokud je naznáno, že je to nezbytné, může zajistit svým působením předcházení či zhoršení nynějšího stavu syndromu vyhoření a zajistit jeho následnou léčbu. V supervizi je vždy kladen důraz na konání v bezpečném prostředí, na pravidelnost a odbornost. Jedině tak lze chápat supervizi jako jeden z nejefektivnějších preventivních nástrojů působících proti vzniku syndromu vyhoření (Tošner & Tošnerová, 2002).

V pomáhajících profesích, jako jsou pedagogické, zdravotnické, psychologické a další služby, které se zaměřují na přímou práci s lidmi, vystupuje do popředí potřeba jiného druhu učení, než je nabízeno v klasickém systému vzdělávání. Důležité je získání profesionální jistoty a dostatečných kompetencí při práci s klientem a v této souvislosti se hovoří o supervizi, jako o metodě, která vstupuje napříč pomáhajícími profesemi. Pracovníci, kteří spadají do kategorie pomáhajících profesí by neměli zapomínat, jak je důležité ve své kariéře pravidelně zúčastňovat supervize, bez ohledu na získané vzdělání pro výkon své práce (Bednářová & Pelech, 2003).

### **Pojetí supervize**

Supervize je forma podpory, kdy se můžeme se svým supervizorem podělit o část odpovědnosti za práci s klienty, žáky a dalších. Jedná se o součást neustálého profesního učení a vývoje, supervizor může také pomoci lepším využíváním vlastních zdrojů, poradí s objemem práce a zároveň upozorní na špatné návyky ve zvládnání potíží (Hawkins & Shobet, 2004).

Mezi hlavní úkoly supervizora patří pomáhat zaměstnancům, konzultovat s nimi problémy s klienty, problémy pracovníků s organizací, problémy mezi spolupracovníky atd. Supervize může mít charakter jak individuální, tak skupinový a řeší se při ní reálné situace pracovníků s klienty. Kopřiva mluví o supervizi jako

o živé práci na konkrétních praktických problémech, které jsou dobrou metodou učení dospělých (Kopřiva, 2013).

### **Cíle a funkce supervize**

Cílem supervize je odborný i osobní rozvoj pracovníků, jedná se o specifickou metodu učení v důvěrném prostředí, zaměřující se na podporu pracovníka, probírání případů, vyhodnocování postupů a metod. Dále se jedná o stanovení dalších strategií, uvědomění si dalších souvislostí, pocitů a emocí, které by mohly ovlivňovat práci s klienty.

Matoušek (2003) uvádí, že mohou být cíle supervize krátkodobé i dlouhodobé. Ty krátkodobé slouží k získání odpovídajících dovedností pracovníka či vytvoření základních podmínek pracovního týmu k efektivní práci. Dlouhodobé cíle mohou sloužit k formulaci a dlouhodobějšímu monitoringu osobního rozvoje pracovníků, k harmonickému fungování celé organizace nebo zvyšování citlivosti organizace na potřeby klientů.

McKitterick (2012, p. 6) uvádí primární funkce supervize následujícím způsobem:

- rozbor vlastní klientovy úvahy či reflexe – dle odborného zaměření supervizora,
- rozvést diskuzi o konkrétních případech, se kterými má supervidovaný pracovník problém,
- rozpoznat schopnosti či dovednosti, které mohou zkvalitnit a vylepšit situaci supervidovaného pracovníka,
- zlepšovat a prohlubovat kompetence supervidovaného pracovníka,
- připravovat a sledovat rozvoj supervidovaného pracovníka,
- zajišťovat produktivitu a rozvoj potenciálu supervidovaného pracovníka.

### **3.3 Oblast soukromí**

Dle Cimického (1996) stres působí na všechny, i na ty, kteří jsou neustále v běhu, středem pozornosti, mezi druhými lidmi a stále ve střehu, pod tlakem – i na ty, kteří dělají jen monotónní a mechanickou, stejně však unavující, práci. Někdo pak

potřebuje svůj klid a nemá rád, je-li z něho vyrušován, druhý se potřebuje bavit a být mezi lidmi (p.39).

Cimický (1996) dále uvádí rady, jak se bránit osamocení.

- zbavit se zábran a předsudků, které člověk má,
- neodsuzovat předem něco, co člověk nezná,
- více poznávat okolí i lidi kolem sebe,
- zbořit zeď a další překážky kolem sebe,
- distancovat se společnosti, která uznává jen něco,
- nepodceňovat sám sebe, být trpělivý, houževnatý, vytrvalý, odvážný a zvědavý,
- nebát se přiznat, když je člověk nespokojený.

Ke zvládnutí nepříjemných událostí, u kterých je důležité zůstat v duševní rovnováze, napomáhá tzv. komplex protektivních faktorů. Je to schopnost vyrovnávat se s náročnými situacemi, které život přinese. Uvedené faktory zahrnují i sociální oporu, což je podpora rodiny, partnera, přátel, širší sociální sítě (pomoc i odborníku). Jde především o to, aby tato opora byla k dispozici a jedinec ji dokázal rozpoznat, přijmout a využít (Vágnerová, 2004).

Zvýšení průměrné délky života a tím pádem i menší náchylnost na onemocnění mají lidé, kteří žijí v pevném partnerském vztahu, mají dobré zázemí u příbuzných, přátel a dostává se jim lásky a citové podpory. Objevují se i výzkumy, které ukazují na fakt, že ovdovělé osoby, mají slabší imunitní systém, a naopak u osob žijících ve fungujícím páru je výskyt onemocnění nižší (Stock, 2010).

Další prevence říká, že by nikdo neměl zanedbávat své koníčky, které přispívají ke spokojenosti, k regeneraci organismu a rovnováze mezi fyzickou a psychickou oblastí (Stock, 2010). Doporučené aktivity:

- kino,
- hraní společenských her,
- uvařit si něco nového,
- zajet si na víkendový wellness nebo jinou rekreaci,
- přečíst si pěknou knihu,
- udělat si radost nákupem,
- zajít do restaurace na dobré jídlo,



- pracovat na zahradě (Stock, 2010).

### 3.4 Sport a relaxace

Oblast sportu a relaxace zajišťuje důležité složky v prevenci proti syndromu vyhoření. Vždy nejde jen o pohyb jako takový, ale zvolit správnou míru. Ani pohybovou aktivitu nesmí člověk přehánět. Musíme se tedy snažit o rovnováhu mezi námahou a odpočinkem. U syndromu vyhoření jde především o vyváženost právě sportu a relaxace. Relaxační cvičení pomáhají nalézt u člověka vnitřní klid a sport umožní zvýšení fyzické kondice. Každý by měl zjistit, jaká kombinace a v jakém poměru je pro něj vhodná.

Šest relaxačních typů:

- autogenní trénink (vytvořen doktorem Schultzem),
- progresivní svalová relaxace (vytvořena doktorem Jacobsonem),
- jóga, Tai chi, Čchi-kung (asijské techniky),
- autohypnóza,
- meditace (nejedná se o meditaci náboženské, ale o tzv. bdění, snění),
- biofeedback (biologická zpětná vazba).

Všechny tyto metody jsou vědecky ověřené a jednoznačně přínosné. Pravidelné cvičení přináší lidem blahodárné účinky, které se projevují na zdraví jedinců.

Pro osoby trpící syndromem vyhoření jsou tyto techniky velice důležité. Je tedy žádoucí, aby se cvičení prováděla pravidelně a v delším časovém sledu.

Účinky relaxace jsou následující: duševní svěžest, snížení svalového tonu, rozšíření cév, snížení tepové frekvence, snížení krevního tlaku, snížení spotřeby kyslíku, snížení dechové frekvence, zvýšení práhu vnímání, klid a vyrovnanost (Stock, 2010).

Spánek je velmi efektivní z pohledu relaxace. Zdravý spánek přináší tělesný i duševní odpočinek. Spánek je běžnou biologickou potřebou každého člověka. Délka spánku se pohybuje kolem 4-10 hodin, kdy doporučení hovoří o 8 hodinách. Spánek je přirozený psychosomatický stav, při kterém dochází k poklesu a utlumení

psychické a fyzické aktivity. Dochází tak k oddělení mozkové aktivity od vnější reality.

Pro spánek jsou důležité následující zásady:

- dodržení správného a pravidelného rytmu spánku – bdění (pravidelná doba spánku, stejné místo pro spánek, chladnější teplota v místnosti na spaní, neužívat léky na spaní či alkohol),
- znalost vlastní výkonnostní křivky (výkonnostní křivka představuje dobu, ve které člověk funguje nejefektivněji. Například ranní typ má největší výkonnost z rána a k večeru již nastupuje útlum. Večerní typ to má naopak. Dopoledne spí a největší výkonnost nastupuje až odpoledne nebo večer),
- nepodceňovat psychologický význam snu (k udržení optimální duševní rovnováhy napomáhá právě snění), (Vávrová & Pastucha, 2013).

Než začne člověk aktivně se sportem, je potřeba vzít v úvahu návštěvu lékaře. Díky vyšetření lze určit vhodnost určitého sportu, nebo naopak některý sport vyloučit, jelikož by nebyl pro člověka vhodný. Následně nic nebrání v tom, aby jedinec začal s nějakou pohybovou aktivitou. Vždy je výhodné začít s méně náročnou aktivitou, pokud člověk dlouho nesportoval. Ze začátku bude stačit pravidelná procházka. Pokud by měl člověk někoho k sobě, je to vždy lepší, jelikož se nemá člověk tendenci vymlouvat a lze tuto procházku spojit s konverzací s přáteli. Podle výkonnosti lze navyšovat náročnost každého sportu a tím i jeho intenzitu.

Výběr vhodného sportu záleží vždy jen čistě na každém jedinci. Je-li to možné, volba vytrvalostních disciplín je vždy vhodnější. Příkladem je plavání nebo nordic walking (chůze s holemi). Vždy je důležité to, že ať si člověk vybere cokoli, musí sport hlavně bavit. Další faktor při výběru je i časová náročnost, pokud činnost vyžaduje zdlouhavé cestování na sportoviště, nebo v okolí určitý sport nelze vykonávat, je lepší volit časově nenáročný druh pohybové aktivity, jelikož čas může od sportu každého odradit a motivace pak klesá.

Sport slouží k odreagování, sdružení myšlenek, zlepšení fyzické kondice atd. Není tolik důležitý samotný výkon, nejde o to být sportovcem na vysoké úrovni. Ideální časová dotace je dvakrát nebo třikrát týdně. Pokaždé se bohužel nepodaří sportovat tak často, a proto stačí se jednou týdně věnovat relaxaci a jednou týdně sportu (Stock, 2010).

### 3.5 Plánování času

Zacházet užitečně s časem není vůbec jednoduché, a proto když lidé časově nestíhají, bývají obvykle nervózní, ve stresu a v jiných nespokojených stavech. Je tedy velice důležité umět si každodenní plán rozvrhnout. Člověk si musí uvědomit, kolik toho má na práci, aby věděl, že vše stihne a na nic nezapomene. Často se stává, že se jedinec podívá na denní plán a zjišťuje, že je toho mnoho a nejspíš vše nestihne. Proto je potřeba se vyhnout dlouhé pracovní době, nosit si práci domů, či pracovat přes víkendy. Člověk by si neměl brát práce nadměrně moc, pokud to není v jeho silách.

Častou frustrací může být i uspořádání pracovního místa. V tomto případě je mnohdy velká ztráta času hledání potřebných dokumentů, pomůcek atd. Tím, že bude mít člověk pořádek ve věcech, se vyhne ztrátě času hledáním, a hlavně zbytečnému stresu a negativní náladě. Výhodné je mít nějaký systém, který si člověk vytvoří, aby dokázal ve věcech rychle hledat, řadit věci podle důležitosti, nebo podle časové důležitosti. Každému vyhovuje vlastní systém úklidu.

Dobrá organizace času spočívá v každodenním uspořádání práce. Na každý den si člověk může sepsat seznam úkolů, které musí splnit. Vždy je lepší si nejtěžší a nejsložitější věci udělat hned ze začátku pracovní doby, dokud má člověk chuť, energii. Je důležité pracovat co nejefektivněji vůči času a zbytečně se nezdržovat na jednoduchých věcech příliš dlouho, než je potřeba, protože to stojí zbytečnou energii.

Velkým plusem pro každého je umět říkat zbytečným věcem „NE“. Často je člověk zatěžován věcmi a úkoly, které dělat nemusí. Ty stojí každého jedince zbytečně moc úsilí, které by mohl vynaložit smysluplně jinde. Každý by si měl plnit svoji práci. Jestli je práce zadána kolektivu, každý musí trvat na práci rozdělené spravedlivým dílem. Nemělo by se stávat, že by někdo dělal něco za jiného člena, jelikož se pak může stát, že člen, který dělá navíc, bude takto využíván i v budoucnu, což nemusí mít dobrý vliv na jeho zdraví (Brock, 2002).

## 4 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce bylo zjistit stupeň syndromu vyhoření a celkový pohled na problematiku syndromu vyhoření u pedagogů základních škol. Do výzkumného šetření jsem vybral tři základní školy, které jsou mezi sebou vzdáleny maximálně šest kilometrů. Jmenovitě se jedná o Základní školu Jaroměřice, Základní školu Jevíčko a Základní školu Velké Opatovice.

Výzkumné šetření se kromě porovnávání a mapování míry syndromu vyhoření zabývalo závislostí syndromu vyhoření na pohlaví, věku, stupni, na kterém pedagogové působí a délkou jejich praxe. Další oblastí pro zjištění vztahu vzniku syndromu vyhoření bylo množství pohybové aktivity a volného času.

Stupeň syndromu vyhoření jsem zjišťoval pomocí standardizovaného dotazníku Burnout Measure – BM (Křivohlavý, 1998). Tento dotazník je zaměřen na zjištění míry vyhoření ve fyzické, emocionální a mentální oblasti. Dotazník byl dále doplněn o anketní otázky, které jsem využil v bakalářské práci v roce 2016 a nyní jsem jejich skladbu upravil a doplnil o nové.

Pro splnění stanovených cílů jsem stanovil následující problémové otázky:

- Budou existovat rozdíly mezi mírou syndromu vyhoření a jednotlivými školami?
- Budou existovat rozdíly v míře syndromu vyhoření na ZŠ Jevíčko z výzkumného šetření z roku 2016 a nyní?
- Bude existovat souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a:
  - a) pohlavím pedagogů?
  - b) věkem pedagogů?
  - c) délkou praxe?
  - d) učiteli vyučujících na prvním, či druhém stupni?
  - e) pohybovou aktivitou?
  - f) volným časem?
  - g) vztahem k profesi?

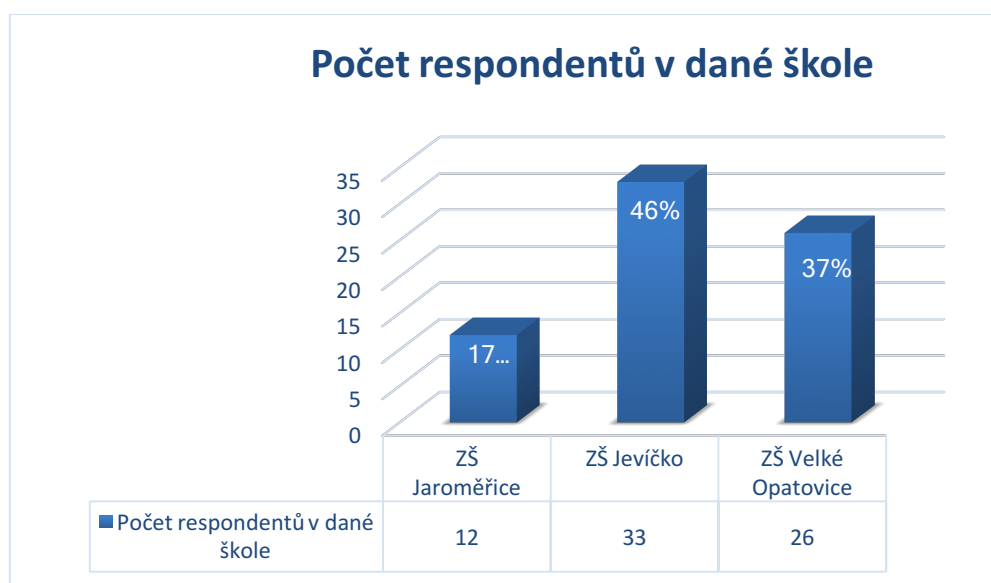
## 5 Metodika

### 5.1 Charakteristika respondentů

Výzkumné šetření míry vyhoření bylo uskutečněno v květnu roku 2018 na třech základních školách (ZŠ Jaroměřice, ZŠ Jevíčko, ZŠ Velké Opatovice). Způsob provedení výzkumného šetření mělo na všech školách stejný průběh. Oslovil jsem ředitele zmíněných základních škol s prosbou o pomoc s výzkumem k mé diplomové práci. Etická komise schválila moji žádost pro výzkumné šetření s lidskými účastníky viz. příloha č. 3. Všechny zainteresované osoby jsem ujistil, že je vše anonymní a je pouze na nich, zda se výzkumného šetření chtějí zúčastnit.

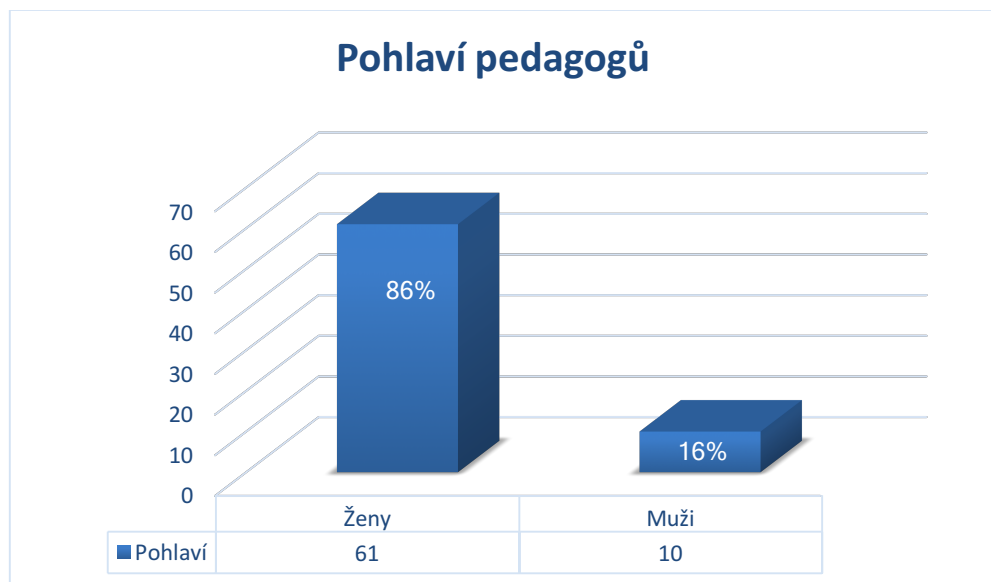
Trojici základních škol jsem si vybral, jelikož jsou to školy z mého blízkého okolí a vzdálenost mezi nimi je zhruba šest kilometrů. Chtěl jsem zjistit, jak se může lišit výsledek šetření v jednotlivých školách i přes to, že všichni respondenti sdílejí místní kulturu a žijí ve stejném regionu. Druhým důvodem bylo porovnání Základní školy v Jevíčku z pohledu časového odstupe. Zajímalo mě, zda se hodnoty míry vyhoření na této škole mohly za dva roky změnit.

Výzkumné šetření tvoří celkem 71 respondentů. Základní škola Jaroměřice má 12 (17 %) respondentů. Základní škola Jevíčko je nejpočetnější skupinou se 33 (46 %) respondenty. Základní škola Velké Opatovice je zastoupena 26 (37 %) respondenty.



Obr. 1. Zastoupení respondentů v jednotlivých školách

Rozdělení pohlaví přineslo očekávanou početní převahu u žen, kterých bylo 61 (86 %) a mužů pouze 10 (14 %). Tato skutečnost opět potvrzuje genderovou tradici pedagogických pracovníků, kdy zastoupení žen má velkou převahu nad muži.



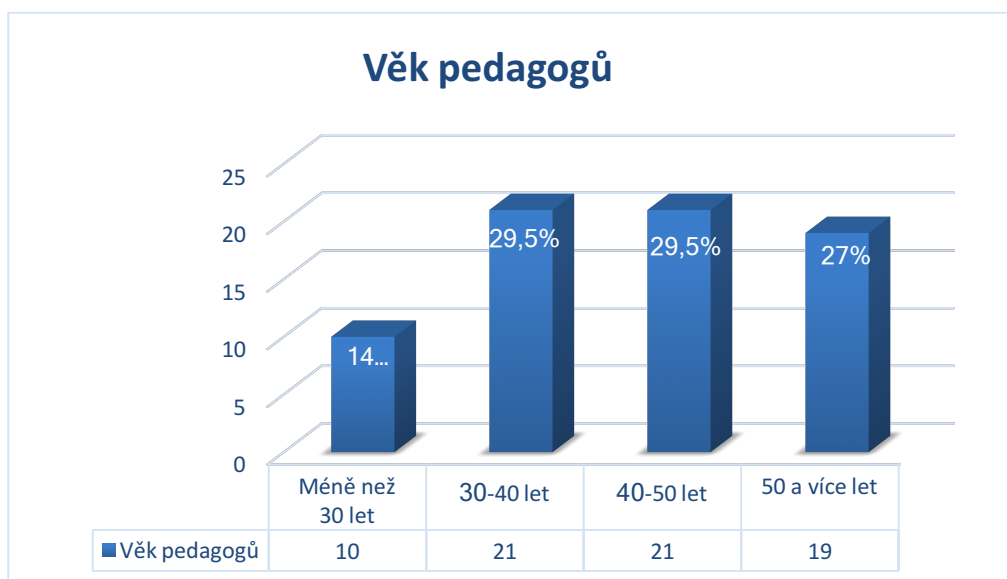
Obr. 2. Zastoupení žen a mužů ve výzkumném šetření

Dalším zásadním údajem pro rozčlenění respondentů je věk. Ve výzkumném šetření byla použita věková škála, kterou vytvořil Průcha (2002). Průcha rozdělil věk jedince do třech období. První věk je nižší jak 30 let, další kategorií je 30-50 let. Nejstarší kategorií tvoří lidé nad 50 let. V případě mého šetření jsem rozdělil věk 30-50 na dvě kategorie, a sice 30-40 a 40-50 let. Důvodem je to, že jsou ženy často ve věku 30 až 40 let na mateřské dovolené, a proto se profesní stabilizace může posunout na hranici 40. roku života.

Rozdělení věku:

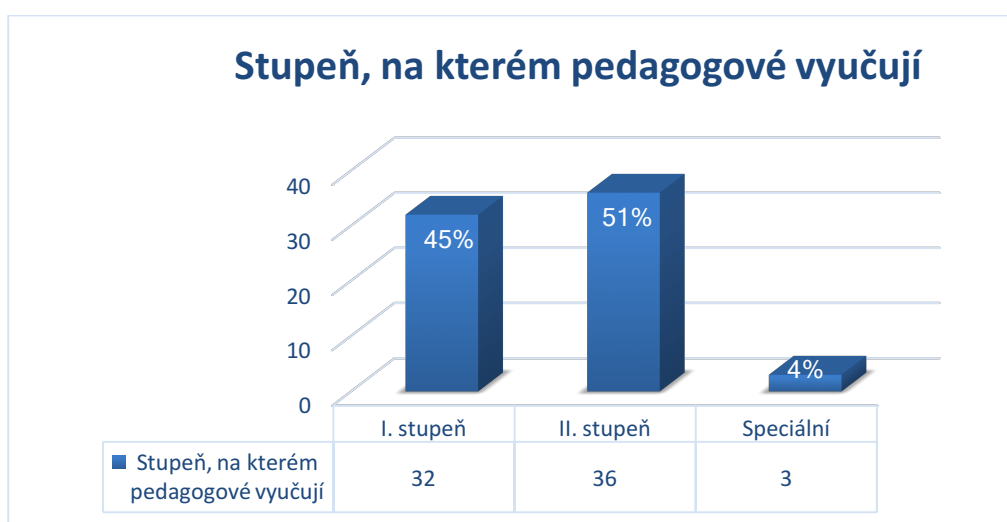
- 1) Méně než 30 let = profesní adaptace
- 2) 30–40 let = profesní výstup
- 3) 40–50 let = profesní stabilizace
- 4) 50 a více let = profesní vyhasínání nebo také profesní konzervatismus

V kategorii méně jak 30 let je zařazeno 10 (14 %) respondentů. Druhá kategorie 30–40 let disponuje 21 (29 %) respondenty. Třetí kategorie 40–50 let má 21 (30 %) respondentů. Do poslední kategorie 50 a více let spadá 19 (27 %) dotazovaných.



Obr. 3. Věkové rozvrstvení u pedagogů

Dalším hlediskem je vytvoření kategorie pro vzdělávací stupeň, na kterém pedagogové ve své profesi působí. První kategorií je tedy I. stupeň základní školy, na kterém vyučuje 32 (45 %) pedagogů. Na II. stupni základní školy vyučuje 36 (51 %) dotazovaných pedagogů. Nejméně početnou skupinku tvoří pedagogové vyučující skupinově integrované žáky. Tato kategorie je označena jako speciální a vyučují na ní 3 (4 %) pedagogové. V další části výzkumného šetření jsem s daty poslední zmíněné kategorie již nepracoval, neboť početní zastoupení 3 respondentů je malé a nebylo by statisticky významné vzhledem k počtu respondentů na I. a II. stupni.



Obr. 4. Stupeň, na kterém pedagogové vyučují

## 5.2 Metody výzkumu

Pro výzkumné šetření jsem zvolil standardizovaný dotazník Burnout Measure (BM) vytvořený autory Ayala Pines a Elliot Aronson (Křivohlavý, 1998). BM dotazník umožňuje zjistit celkovou míru vyčerpání. Dotazník zahrnuje tři roviny pocitů, kterými jsou fyzické vyčerpání, psychické vyčerpání a citové vyčerpání.

Jak již bylo zmíněno, dotazník jsem doplnil sadou otázek, ve snaze zachytit informace typu: věk, pohlaví, délka pedagogické praxe. Můžeme tedy hovořit o vstupních informacích respondentů. Další část je tvořena otázkami, které by případně mohly odhalit vztah k míře vyhoření vyskytující se u dotazovaných pedagogů. Celkově se jedná o 13 otázek uzavřených a 3 polouzavřené. Celou anketu s dotazníkem BM naleznete v příloze č.1.

### Dotazník BM

Dotazník Burnout Measure od dvojice autorů Ayala Pinese a Elliota Aronsona (Křivohlavý, 1998) představuje způsob, jak určit míru vyhoření. Dotazník je sestaven z 21 otázek, pro které je stanovena hodnoticí škála v rozsahu 1 až 7, přičemž každé z čísel představuje slovní odpověď. Viz škála níže:

- 1 – nikdy,
- 2 – jednou za čas,
- 3 – zřídka kdy,
- 4 – někdy,
- 5 – často,
- 6 – obvykle,
- 7 – vždy,

Výsledek hodnoty (BQ) je vyhodnocen pomocí vzorce:

1. výpočet hodnoty A – sečtení hodnot u otázek: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 a 21
2. výpočet hodnoty B – sečtení hodnot u otázek: 3, 6, 19 a 20
3. výpočet hodnoty C – dle vzorce:  $C = 32 - B$
4. výpočet hodnoty D – dle vzorce:  $D = A + C$
5. výpočet hodnoty BQ – podle vzorce:  $BQ = D : 21$



Psychický stav je možné vyhodnotit na základě výsledných hodnot dotazníku BM a přiřazení do příslušné kategorie, která je uvedena níže. Například výsledná hodnota BQ = 2,4 bude odpovídat kategorii BM2 = uspokojivý psychický stav.

- BM1 = dobrý (BQ < 2,0),
- BM2 = uspokojivý (BQ = 2,0 – 2,9),
- BM3 = potřeba ujasnění žebříčku hodnot (BQ = 3,0 – 3,9),
- BM4 = přítomnost syndromu vyhoření (BQ = 4,0 – 4,9),
- BM5 = akutní stav vyhoření (BQ > 5,0).

### **5.3 Realizace výzkumného šetření**

Realizace výzkumu proběhlo následujícím způsobem:

1. Prvním krokem bylo sestavení anketních otázek, které jsem prokonzultoval s vedoucí práce a po drobných korekturách byla sada otázek schválena a připravena pro výzkumné šetření.
2. Realizace výzkumného šetření na základních školách v Jaroměřicích, Jevíčku a Velkých Opatovicích. Termín a rozsah času pro šetření byl předem domluven s vedoucími pracovními daných škol.
3. Získaná data jsem roztrídil podle specifík, provedl analýzu a syntézu.
4. Prezentace informací vyplývajících z výsledků šetření s diskuzí.
5. Vyvození závěrů.

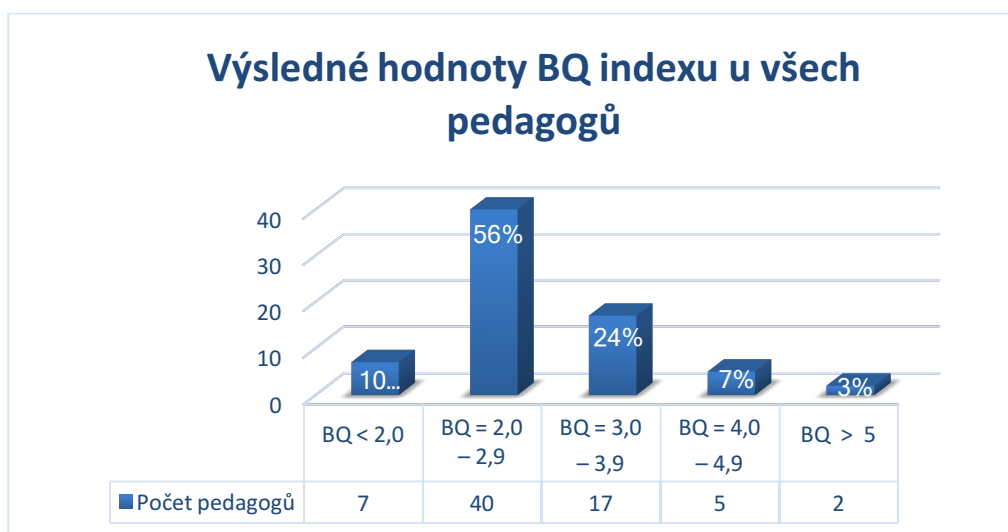
### **5.4 Statistické vyhodnocení výsledků a interpretace získaných dat**

První část dotazníku byla vyhodnocena za pomoci popisné statistiky, díky které jsem vyjádřil počty a procenta jednotlivých odpovědí zanesené do grafů. Dotazník Burnout Measure byl vyhodnocen dle pokynů autorů. Respondenti byli rozčleněni do pěti kategorií na základě získaných výsledků BQ indexu. Závislost mezi jednotlivými otázkami dotazníku a mírou vyhoření bylo zjišťováno za pomoci metody kontingenčních tabulek, které byly doplněné Mann–Whitney U testem a Kruskal-Wallis Anova testem, díky panu RNDr. M. Elfmarkovi.

## 6 Výsledky a diskuse

### 6.1 Vyhodnocení dotazníku Burnout Measure (BM) – kompletní soubor respondentů

V této kapitole uvádím výsledné (BQ) hodnoty dotazníku Burnout Measure. První graf znázorňuje výsledky všech respondentů bez ohledu na to, na které základní škole působí.



Obr. 5. Výsledné hodnoty BQ indexu u všech pedagogů

Následující tabulka uvádí výsledné (BQ) hodnoty dotazníku Burnout Measure a stručný popis psychického stavu.

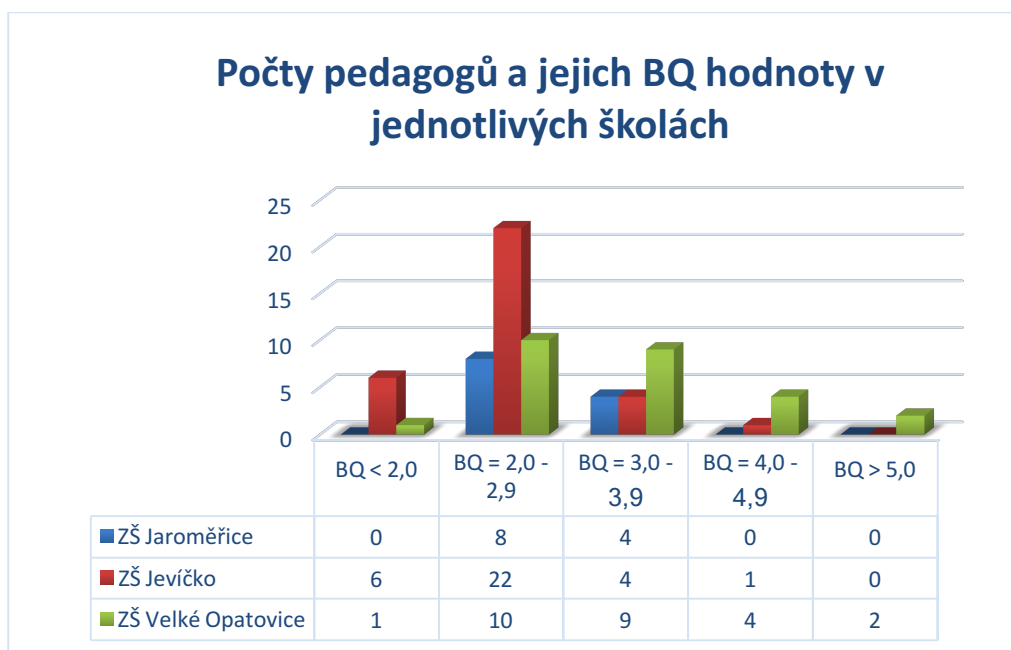
Tabulka 1. Výsledné hodnoty BQ indexu s vyhodnocením psychického stavu

Hodnota BQ	Počet pedagogů/procentuální zastoupení	Psychický stav pedagogů na základě BQ indexu
BQ < 2,0	7 / 10 %	Dobry výsledek z pohledu psychického zdraví
BQ = 2,0 – 2,9	40 / 56 %	Uspokojivý psychický stav
BQ = 3,0 – 3,9	17 / 24 %	Potřeba ujasnění žebříčku hodnot
BQ = 4,0 – 4,9	5 / 7 %	Přítomnost syndromu vyhoření (psychické vyčerpání je prokazatelné)
BQ > 5,0	2 / 3 %	Akutní stav vyhoření, pro jedince stav akutní, nutnost vyhledat lékaře

Výsledné hodnoty zaznamenané v grafu a tabulce nám ukazují počet pedagogů a jejich BQ skóre. Nejpočetnější skupinu tvoří BQ = 2,0 – 2,9. Tato skupina čítá 40 osob, což tvoří více jak polovinu dotazovaných, přesněji 56 %. Pedagogové v této kategorii nejsou přímo ohroženi syndromem vyhoření, jejich psychický stav je uspokojivý, což lze považovat za pozitivní výsledek. Skupinu pedagogů s hodnotami BQ < 2,0 tvoří 7 osob. Dobrý psychický stav je zastoupen pouze u 10 % respondentů, což při celkovém počtu 71 respondentů, není tak vysoké číslo. Kategorie BQ = 3,0 – 3,9 je považovaná za skupinu ohroženou a pedagogové by si měli ujasnit žebříček hodnot. Každý jedinec má ve svém životě určitý žebříček hodnot, který ctí, dodržuje, nebo i v průběhu života přetváří. Takový žebříček hodnot odráží například naše postoje, názory a pohled na svět. Jestliže se dokážeme ztotožnit se svými hodnotami, stanou se pro nás normou a vytvoří v nás určitou stabilitu (Pekárková, 2007). Respondentů, kteří by si měli ujasnit žebříček hodnot je 17 (24 %). Výsledky, které jsou již alarmující a syndrom vyhoření se značně projevuje, byly zjištěny u 5 (7 %) pedagogů. Výsledné hodnoty jsou na škále BQ = 4,0 – 4,9. Tito respondenti, by měli situaci řešit. Vypořádání se s tímto problémem již nemusí být v silách jedince, a proto je vhodné vyhledat odbornou pomoc. Včasná prevence je důležitým faktorem pro zamezení nebo alespoň snížení pravděpodobnosti vzniku syndromu vyhoření. Poslední kategorii je akutní stav vyhoření, přičemž výsledné hodnoty BQ > 5 se projeví u 2 (3 %) respondentů. Pro zvládnutí tohoto psychického stavu musí jedinec vyhledat odborníka. Akutní stav syndromu vyhoření je již havarijním signálem pro okamžité vyhledání klinického psychologa nebo psychoterapeuta. Odborníci, kteří se věnují těmto problémům, můžeme nejčastěji vyhledat v nemocnicích, pedagogicko-psychologických poradnách, ve středisku psychoterapeutů atd. V těchto situacích může hrát podstatnou roli čas, není dobré problémy odkládat. Čím dříve bude léčba zahájena, tím větší má pedagog šanci na vyléčení (Křivohlavý, 1998).

Průměrná hodnota BQ indexu u všech respondentů činí 2,7. Tato hodnota odpovídá kategorii uspokojivého psychického stavu. Nejnížší hodnota byla zaznamenána na úrovni BQ = 1,6 čili dobrý psychický stav a nejvyšší až na úrovni BQ = 6, kdy se jedná o akutní stav vyhoření. Pokud budeme předpokládat, že dotyčný respondent vyplnil dotazník dle svého nejlepšího uvážení, je tak jeho situace opravdu alarmující.

## 6.2 Vyhodnocení dotazníku Burnout Measure (BM) – dle jednotlivých škol



Obr. 6. Počty pedagogů a jejich výsledné BQ hodnoty v jednotlivých školách

Výsledné hodnoty jednotlivých škol se již na první pohled různí, zejména ZŠ Jevíčko a ZŠ Velké Opatovice. Proto jsem statisticky porovnával i jednotlivé školy pomocí Kruskal–Wallis Anova testu a na stanovené hladině významnosti  $p \leq 0,05$  bylo zjištěno, že mezi ZŠ Jevíčko a ZŠ Velké Opatovice existuje statistická významnost z pohledu dosažených hodnot BQ indexu. Jestliže se podíváme na obrázek číslo 6, můžeme si všimnout, že ZŠ Jevíčko má velké zastoupení respondentů v kategorii BQ < 2,0 a BQ = 2,0 – 2,9 odpovídající kategorii dobrého a uspokojivého psychického stavu. Přesněji se jedná o 28 osob, což zaujímá 85 % všech dotazovaných pedagogů ze ZŠ Jevíčko. Kategorie BQ = 3,0 - 3,9 čítá 4 (12 %) respondenty, kteří by si měli ujasnit žebříček hodnot. Na druhou stranu tato škola nemá žádného zástupce v kategorii BQ > 5 a pouze jedna spadá do kategorie BQ = 4,0 – 4,9. Celkově mohu říci, že dosažený výsledek Základní školy v Jevíčku je velmi dobrý.

Základní škola Velké Opatovice disponuje v oblasti dobrých psychických stavů menším zastoupením než ZŠ Jevíčko. ZŠ Velké Opatovice v kategorii BQ < 2,0 a BQ = 2,0 – 2,9 disponuje 11ti zástupci. Z celkového vzorku ZŠ Velké Opatovice je to 42 %. Jestliže porovnáme tyto dvě kategorie mezi jednotlivými školami (ZŠ Jevíčko – 85 % a ZŠ Velké Opatovice – 42 %), vidíme markantní rozdíl

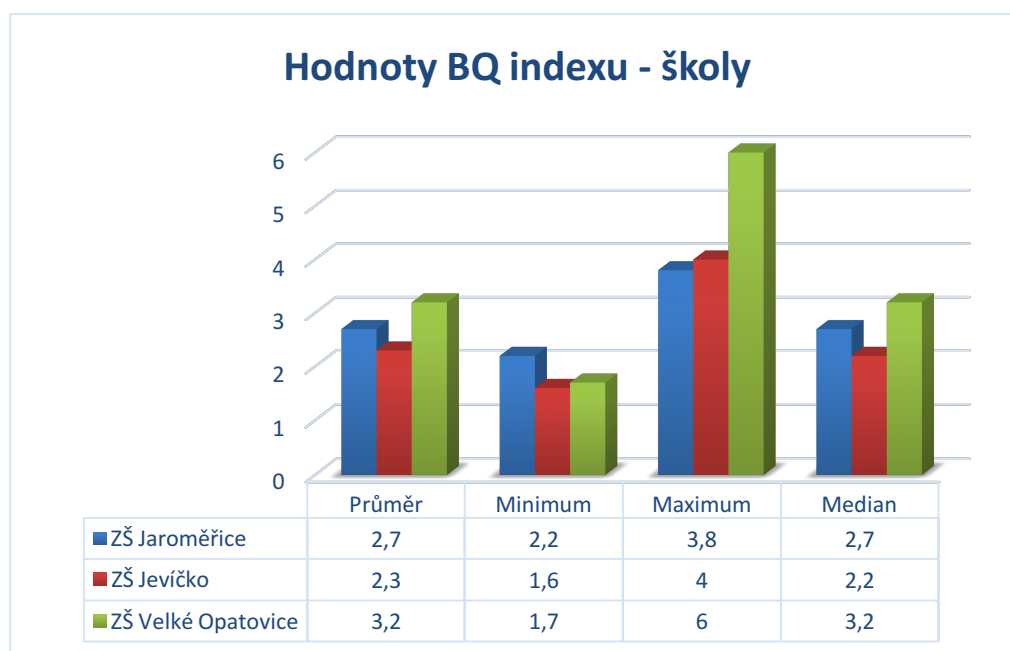
v procentuálním zastoupení těchto kategorií. Třetí kategorie BQ = 3,0 - 3,9 disponuje 9 respondenty tvořící 35 % všech dotazovaných ze ZŠ Velké Opatovice. Poslední dvě kategorie BQ = 4,0 – 4,9 a BQ > 5, u kterých je prokázána vysoká míra psychického vyčerpání, má ve svých řadách 6 (23 %) respondentů, což nelze považovat za tak dobrý výsledek jako u ZŠ Jevíčko.

Základní škola Jaroměřice nevykazovala statistickou významnost v porovnání s jednotlivými školami. Zajímavým zjištěním bylo pouze to, že ani jeden z respondentů neměl výsledné skóre odpovídající kategorii BQ < 2. Pozitivně vnímám fakt, že ani jeden z respondentů nespadá do kategorie BQ = 4,0 – 4,9 a BQ > 5. Nejpočetnější zastoupení má kategorie BQ = 2,0 – 2,9 čítající 8 (67 %) respondentů. Zbývající 4 (33 %) pedagogové sdílejí kategorii BQ = 3,0 - 3,9.

Tabulka 2. Tabulka uvádějící statistickou významnost mezi ZŠ Jevíčko a ZŠ Velké Opatovice, (Kruskal Wallis test,  $p \geq 0.001$ )

		Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); BQ (Tabulka výsledku SV (celek)) Nezávislá (grupovací) proměnná : škola Kruskal-Wallisův test: H ( 2, N= 71) =15,90402 p =,0004		
Závislá: BQ		1	2	3
	R:	41,375	25,712	46,577
1			0,073124	1,000000
2		0,073124		0,000347
3		1,000000	0,000347	

Popis: 1 = ZŠ Jaroměřice, 2 = ZŠ Jevíčko, 3 = ZŠ Velké Opatovice



Obr. 7. Průměrné, minimální, maximální a mediánové BQ hodnoty, dle jednotlivých škol

### 6.3 Porovnání výzkumného šetření na ZŠ Jevíčko v letech 2016 a 2018

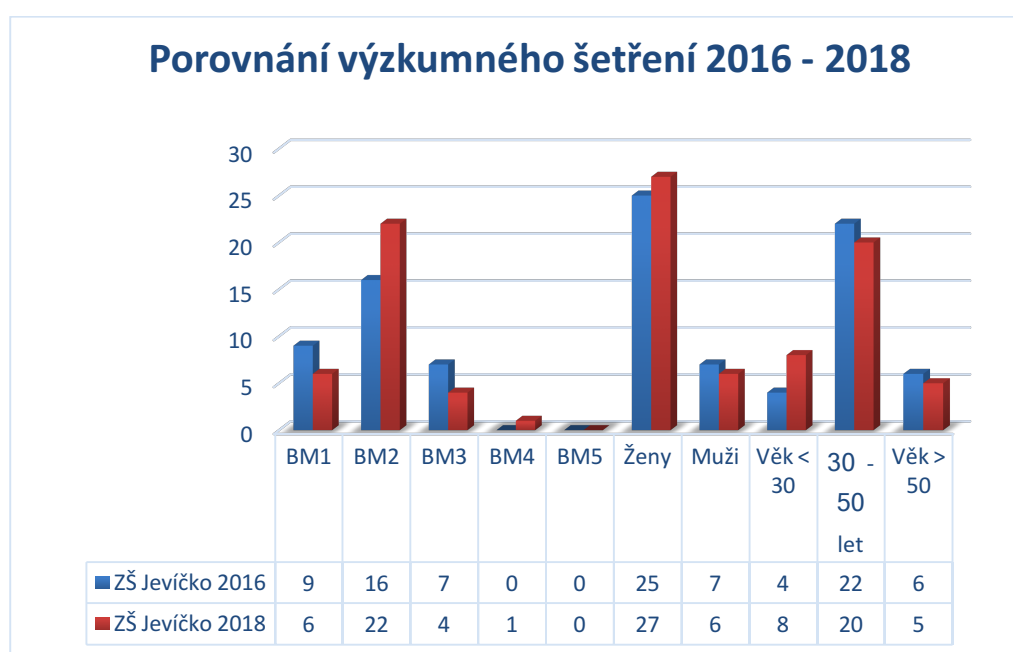
Pro srovnání ročníku 2016 a 2018 jsem vybral výsledky dotazníkového šetření Burnout Measure, pohlaví a věk respondentů. Celkový počet pedagogů se ve výzkumném šetření změnil pouze o jednoho respondenta. Letošní rok činil 33 dotazovaných a před dvěma lety 32. Pedagogický sbor je početně tedy velice podobný jak v roce 2016. Dalším kritériem, které jsem se snažil porovnat je ukazatel míry vyhoření BM1 – BM5. Nejpočetnější kategorií je u obou případů BM2 (uspokojivý psychický stav). Pro lepší porovnání jsem spojil u obou případů kategorií BM1 a BM2, kterou vnímám jako kategorií dobrých výsledků bez přítomnosti zvýšené míry psychického vyčerpání. Ročník 2016 v kategorii BM1,2 disponoval 25 respondenty, což tvořilo 78 % všech pedagogů. V roce 2018 došlo k mírnému zlepšení, kdy stejnou skupinu tvoří 28 probandů rovnající se 85 % všech dotazovaných. Kategorie BM3 byla v roce 2016 zastoupena 7 (22 %) respondenty. V roce 2018 tuto skupinu sdílí 4 (12 %) respondenti. Výzkumné šetření z roku 2016 nepoukázalo ani v jednom případě na syndrom vyhoření, jelikož kategorie BM4 a BM5 neměla svého zástupce. Rok 2018 si již svého zástupce našel a kategorii BM4 sdílí jeden pedagog. BM5 je stejně jako před dvěma lety s nulovou četností. Výsledné hodnoty zjištěné prostřednictvím BM dotazníků v roce 2018 ukázala na téměř totožné výsledky jako v roce 2016, kdy průměrná hodnota BQ činila v roce 2016  $BQ = 2$ , řadící se do kategorie BM2 = uspokojivý psychický stav. Výsledky v roce 2018 ukazují opravdu jen malé zlepšení, jelikož průměrná hodnota BQ indexu činí  $BQ = 1,95$ . Pokud však dojde k zaokrouhlení na jedno desetinné místo, dostaneme hodnotu 2, která se bude taktéž řadit do kategorie BM2 = uspokojivý psychický stav.

Další oblastí, kterou jsem porovnával, je pohlaví respondentů. V roce 2016 se zúčastnilo výzkumného šetření 25 (78 %) žen a 7 (22 %) mužů. Rok 2018 ukázal malé změny u obou pohlaví. Zastoupení žen narostl na 82 %, které tvoří 27 respondentů. Naopak počet mužů klesl o jednoho pedagoga. Vzorek tedy tvoří 6 (18 %) mužů.

Poslední oblast, kterou jsem vybral pro srovnání je věk respondentů. Rok 2016 měl v kategorii do 30 let zastoupení 4 (12 %) respondentů. Kategorie 30–50 let má 22 (69 %) respondentů a patří tak k nejvíce početné skupině pedagogů. Poslední kategorií nad 50 let tvoří 6 (19 %) respondentů. Výzkumné šetření 2018 ukázalo nejvýraznější změnu v počtu respondentů u první kategorie, tj. do 30 let. Došlo ke

zvýšení počtu respondentů na 8 (24 %) ze všech zúčastněných. Tento nárůst může být například z důvodu zařazování mladých pedagogických asistentů do výuky, kteří byli do výzkumného šetření zařazeni. Kategorii ve věku 30–50 let tvoří 20 (61 %) pedagogů, což je pouze o dva méně než v roce 2016. Poslední kategorie nad 50 let, je taktéž poměrně stejná a čítá 5 (15 %) respondentů.

Z důvodu anonymního šetření není možné poznat, jak moc, nebo jestli vůbec se složení pedagogů změnilo oproti roku 2016. Nic méně charakteristika věku a pohlaví je poměrně stejná, avšak je možné, že se výzkumného šetření účastnili jiní respondenti jak v roce 2016. Pozitivní zjištění je, že si Základní škola v Jevíčku stále drží tak dobré výsledky psychického stavu svých pedagogů jako před dvěma lety. Průměr hovoří o výsledku BM2 rovnající se uspokojivému psychickému stavu.



Obr. 8. Porovnání výzkumného šetření na ZŠ Jevíčko v letech 2016–2018

#### **6.4 Hodnocení a posouzení výsledků dotazníku BM ve vztahu k oblastem osobnostních charakteristik, volného času, pohybových aktivit a profesní oblasti:**

V následujících kapitolách jsou uvedeny výsledky dotazníku Burnout Measure ve vztahu k jednotlivým oblastem. Osobnostní charakteristika zahrnuje pohlaví, věk a délku pedagogické praxe. Další oblastí je volný čas a jako poslední uvádím vztah syndromu vyhoření k pohybové aktivitě. Závislost jednotlivých proměnných je vyhodnocena na základě dvou odlišných typů měření. První měření bylo

vyhodnoceno na základě proměnné k výsledné hodnotě BQ zvoleného výzkumného souboru. Druhé hodnocení je tvořeno na základě výsledků hodnot BM, rozdělené do pěti kategorií BM1 až BM5. Závislost míry vyhoření v jednotlivých oblastech je vyhodnoceno za pomoci metody kontingenčních tabulek, doplněné Mann–Whitney U test a Kruskal–Wallis Anova test, kdy hladina statistické významnosti je stanovena hodnotou  $p \leq 0,05$ .

#### **6.4.1 Vztah osobnostních charakteristik k syndromu vyhoření**

Tato kapitola shromažďuje odpovědi na otázky z ankety vlastní konstrukce, konkrétně se jedná o otázky:

- a) Pohlaví
- b) Věk
- c) Kolik let se pohybujete v učitelské profesi?
- d) Na jakém vzdělávacím stupni působíte?
- e) Ve své profesi zastáváte pozici:

Výsledky:

##### **a) závislost míry vyhoření (BQ a BM) na pohlaví pedagogů**

Vyhodnocení závislosti míry vyhoření na pohlaví bylo provedeno metodou Mann–Whitney U test na hladině statistické významnosti  $p \leq 0,05$ . V tomto případě nebyla nalezena statistická významnost, jelikož výsledná hodnota činila  $p = 0,630774$ .

Vzhledem k velké převaze žen v učitelské profesi mě zajímalo, zda je reálná možnost zjistit statistickou významnost syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví respondentů. V dřívějších letech autoři zmiňují větší pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření u žen. Postupem času studie ukazují, že statistické rozdíly mezi pohlavím a mírou vyhoření nejsou významné. Jedním z důvodů, proč se názor postupem času změnil, je fakt, že dřívější studie se zaměřovaly na profese, které jsou typické pro ženy a mužské zastoupení je pouze v malé míře, například zdravotní sestry, učitelky, prodavačky a podobně (Kebza & Šolcová, 2003; Konopásek & Šeblová, 1998).

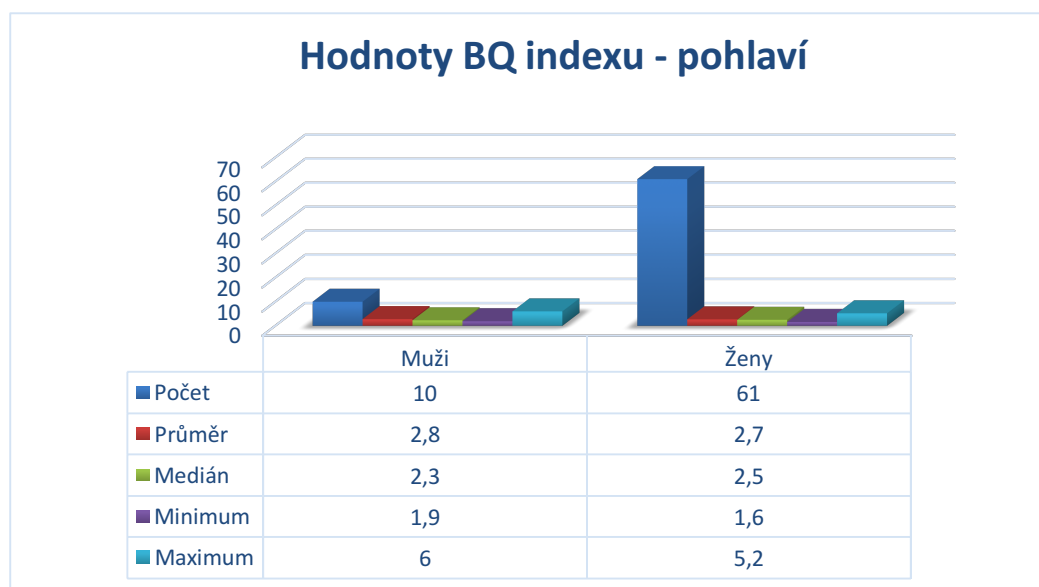
V testovaném souboru byla dle očekávání velká převaha žen oproti mužům. Výzkumného šetření se zúčastnilo 61 žen a 10 mužů. Průměrné hodnoty BQ indexu



hovoří ve prospěch žen a sice BQ = 2,7. Muži jsou na tom velice podobně BQ = 2,8. Nejnižší BQ hodnota u mužů je BQ = 1,9 a nejvyšší BQ = 6. Ženy u minima mají hodnotu nižší jak muži a to BQ = 1,6 a nejvyšší BQ = 5,2. Ačkoliv nebyla prokázána statistická významnost, lze podotknout, že ženy mají lepší výsledky jak muži, jelikož rozptyl hodnot není tak velký jako u mužů. Muži mají ve školství často obraz klidných, vyrovnaných, autoritativních pedagogů, kteří si jakékoliv problémy nepřipouští tak blízko jako ženy a jsou často věci, avšak nejedná se o pravidlo.

Tabulka 3. Statistické zpracování závislosti BQ na pohlaví respondentů

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Tabulka výsledku SV (celek))										
Dle proměn. Pohlaví										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Proměnná	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
BQ	2226,000	330,0000	275,0000	0,487620	0,625819	0,488596	0,625128	61	10	0,630774



Obr. 9. Průměrné, minimální, maximální a mediánové BQ hodnoty u pohlaví respondentů

Dalším parametrem pro zjištění závislost syndromu vyhoření na pohlaví je hodnota BM. Za pomoci Pearsonova chí-kvadrátu a M–V chí-kvadrátu nebyla ani v tomto případě zjištěna statistická významnost. Nejpočetnější kategorií je BM2, kterou zaujímá 34 žen. Kategorie BM5 má jednoho zástupce z řad žen a jednoho z řady mužů. Výzkumné šetření tedy prokázalo, že pohlaví nemá významný vliv na syndrom vyhoření u pedagogů základních škol.

Výzkumné šetření na Kypru provedené profesorem Oznanem (2009) bylo zaměřeno na syndrom vyhoření u pedagogů základních škol. Výzkumné šetření se taktéž zabývalo vztahem a závislosti vzniku syndromu vyhoření na pohlaví, věku a dalších proměnných. Významné výsledky byly zjištěny u míry vyhoření a volby povolání. Oznan (2009) zjistil, že nižší úrovně syndromu vyhoření dosahují pedagogové, kteří si tuto profesi vybrali z vlastní vůle.

Tabulka 4. Statistické zpracování závislosti BM na pohlaví respondentů

Statist.	Statist. : BM(5) x Pohlaví(2) (data)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	3,055181	df=4	p=,54863
M-V chí-kvadr.	3,076126	df=4	p=,54517
Fi	,2074385		
Kontingenční koeficient	,2031144		
Cramér. V	,2074385		
Kendall. tau b & c	b=,0175569	c=,0134894	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,02786	Y X=,01106	
Gama	,0460705		
Spearmanovo poř. R	,0187018	t=,15538	p=,87698
Koeficient nejistoty	X=,0183374	Y=,0532919	X Y=,02729

#### b) Závislost míry vyhoření (BQ a BM) na věku pedagogů

Jak již bylo popsáno výše, věk respondentů je rozdělen do čtyř kategorií (méně než 30 let, 30-40 let, 40-50 let, 50 a více let. Viz obr. 3). Kruskal-Wallis Anova test neprokázal statistickou významnost mezi věkem respondentů a mírou vyhoření. Hladina statistické významnosti byla stanovena na hodnotu  $p \leq 0,05$ . Výsledek mediánového testu činil  $p = 0,988$ . Věk nemá v případě testovaného souboru vliv na míru vyhoření u pedagogů základních škol.

Ačkoliv statistická významnost nebyla prokázána, přemýšlel jsem nad tím, jaká skupina je opravdu nejvíce ohrožena. Osobně jsem si myslel, že to bude skupina respondentů spadající do věkové kategorie starší jak 50let. Jedná se sice o pedagogy zkušené, nic méně pokud vezmeme v potaz například i dobu praxe, která je často u pedagogů nad 50 let dlouhá, lze předpokládat, že z těchto pedagogů může energie vyprchat a tím i chuť do práce. To vše může vést ke zhoršení psychického stavu jedince.

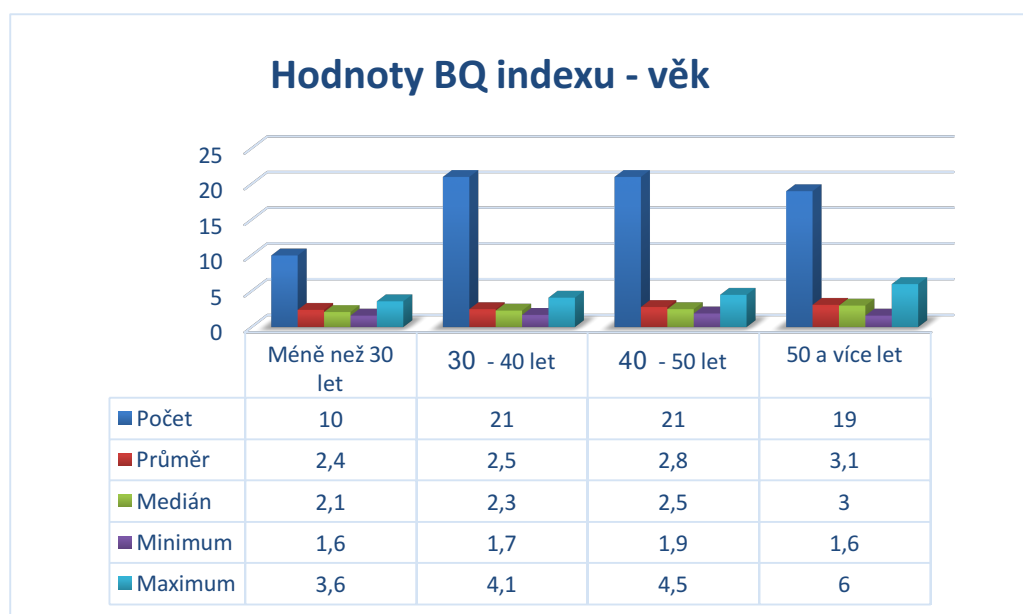
Výsledek výzkumného šetření u respondentů neprokázal vliv věku na míru vyhoření, ale lze si všimnout na obrázku číslo 10, že nejvyšší průměr BQ hodnot je

právě u pedagogů nad 50 let. Průměrná hodnota BQ u této kategorie činí BQ = 3,1. Mluvíme tedy o kategorii BM3 = ujasnění žebříčku hodnot. Na straně druhé je BQ hodnota nejnižší u věkové kategorie do 30 let, ta činí průměr BQ = 2,4 (BM2 = uspokojivý psychický stav). BQ hodnoty se stupňují lineárně vzhůru, až ke zmíněnému průměru BQ = 3,1.

Tabulka 5. Statistické zpracování závislosti BQ na věku respondentů

Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); BQ (Tabulka výsledku SV (celek)) Nezávislá (grupovací) proměnná : Věk Kruskal-Wallisův test: H ( 3, N= 71) =6,279061 p =,0988				
Závislá: BQ	1 R:25,700	2 R:31,690	3 R:38,333	4 R:43,605
1		1,000000	0,666832	0,158303
2	1,000000		1,000000	0,409625
3	0,666832	1,000000		1,000000
4	0,158303	0,409625	1,000000	

Popis: 1 = méně než 30 let, 2 = 30 - 40 let, 3 = 40 - 50, 4 = 50 a více let.



Obr. 10. Průměrné, minimální, maximální a mediánové BQ hodnoty u jednotlivých věkových kategorií

Statistická významnost byla zkoumána za pomoci Pearsonova chí-kvadrátu a M-V chí-kvadrátu. Ani v tomto případě nebyla statistická významnost mezi věkem a výsledky hodnot BM prokázána. Nejčetnější zastoupení respondentů je v kategorii BM2 ve věku 30-40 let. Jedná se o 15 (21 %) pedagogů. Kategorie BM5 = akutní stav

vyhoření, byla z celého souboru prokázána u dvou pedagogů. Oba tito respondenti spadají do věkové kategorie 50 let a více.

Výzkumné šetření pomocí dotazníku Burnout Measure využila ve své práci i Jílková (2018), která se zabývala syndromem vyhoření u učitelů a u asistentů pedagoga. Výzkumné šetření bylo provedeno na třech základních školách v Zábřehu na Moravě, kterého se zúčastnilo 49 pedagogů a 34 asistentů pedagoga. Jílková ve svém šetření srovnává asistenty a pedagogy navzájem mezi sebou, tudíž i průměrné BQ hodnoty jsou stanoveny pro příslušnou skupinu zvlášť. Pro srovnání jsem se rozhodl použít pouze výsledné průměry BQ hodnot ze vzorku 49 pedagogů. Výsledky Jílkové jsou taktéž statisticky nevýznamné z pohledu vztahu syndromu vyhoření a věku respondentů, avšak ukazují stejně jako v mém šetření, že vyšších BQ hodnot dosahují respondenti ve věku 50 let a více. Průměrná hodnota v kategorii nad 50 let činila BQ = 2,77. Nejnižší průměr byl zaznamenán u věkové kategorie do 30 let, kdy BQ = 2,47. Jílková taktéž uvádí lineární nárůst BQ hodnot v závislosti na věku respondentů. Čím věkově mladší skupina tím nižší BQ hodnoty a opačně.

Tabulka 6. Statistické zpracování závislosti BM na věku respondentů

Statist.	Statist. : BM(5) x Věk(4) (data)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	17,68337	df=12	p=,12565
M-V chí-kvadr.	16,60753	df=12	p=,16497
Fí	,4990606		
Kontingenční koeficient	,4465411		
Cramér. V	,2881328		
Kendall. tau b & c	b=,2532926	c=,2258811	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,23093	Y X=,27781	
Gama	,3684210		
Spearmanovo poř. R	,2896605	t=2,5139	p=,01428
Koeficient nejistoty	X=,0990010	Y=,0866690	X Y=,09243

### c) Závislost míry vyhoření (BQ a BM) na délce praxe

Závislost výsledných BQ hodnot na délce praxe byla zjišťována za pomoci Kruskal-Wallis Anova testu, kde hladina statistické významnosti byla stanovena hodnotou  $p \leq 0,05$ .

Kruskal-Wallis Anova test neprokázal statistickou významnost mezi délkou praxe a mírou vyhoření. Výsledek mediánového testu činil  $p = 0,2046$ . Délka

pedagogické praxe nemá v případě testovaného souboru vliv na míru vyhoření u pedagogů základních škol.

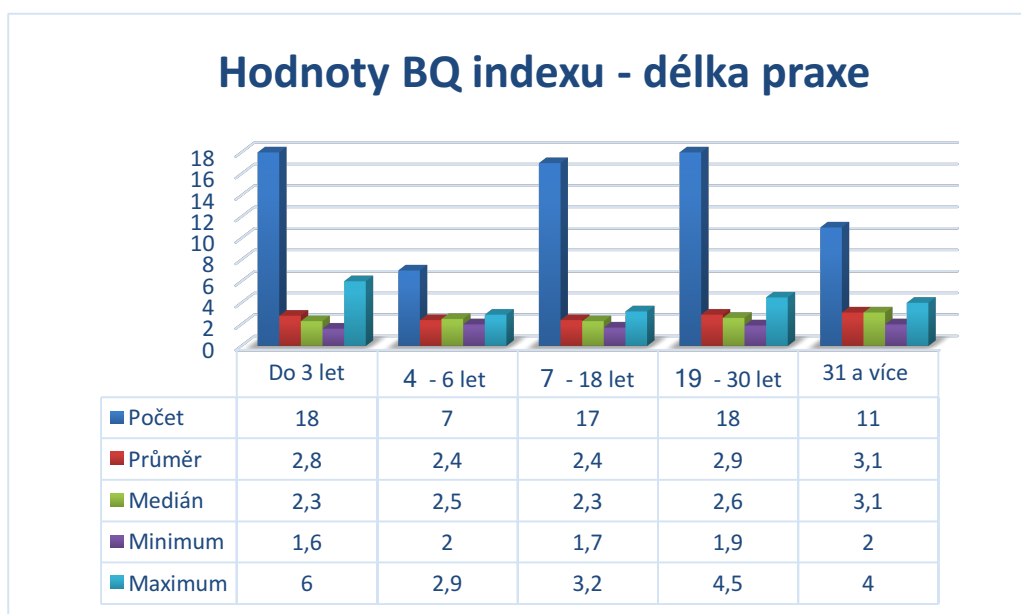
Délka praxe úzce souvisí s věkem pedagoga, ve většině případů je délka praxe přímo úměrná věku. Jen zřídka se stane, že by se někdo stal pedagogem až v pokročilém věku, vzhledem k délce studia. Na obrázku 11 si můžeme všimnout statistických hodnot BQ indexu, který již nepotvrzuje určitou linearitu v nárůstu BQ hodnoty, jako tomu bylo u věku. Lze si všimnout, že průměrná BQ hodnota u začínajícího pedagoga s praxí do tří let vykazuje téměř identickou hodnotu BQ = 2,8 jak u pedagogů s praxí 19-30 let, tady průměrná hodnota dosáhla úrovně BQ = 2,9. Nejnižší skóre bylo zjištěno u kategorie 4-6 let a 7-18 let, tady je hodnota naprosto identická a sice BQ = 2,4. Nejvyšší průměrná hodnota byla zjištěna u kategorie s délkou praxe nad 31 let, která činí BQ = 3,1 a jako jediná spadá do kategorie BM3 = nutnost ujasnění žebříčku hodnot. Na základě výsledných BQ hodnot lze konstatovat, že respondenti s nejdelší pedagogickou praxí patří do skupiny, která je nejvíce ohrožena syndromem vyhoření. Nutno však říci, že tato skutečnost nemusí platit ve všech případech.

Výzkumné šetření Jílkové (2018) taktéž ukázalo skutečnost, že nejvyššího průměru dosáhla skupina pedagogů s nejdelší pedagogickou praxí (30 let a více). Průměrná hodnota této kategorie byla stanovena na úrovni BQ = 2,96. Naměřená hodnota je o něco nižší jak u mého výzkumného souboru, avšak rozdíl není nikterak velký.

Tabulka 7. Statistické zpracování závislosti BQ na délce praxe

Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); BQ (Tabulka výsledku SV (celek)) Nezávislá (grupovací) proměnná : Praxe Kruskal-Wallisův test: H ( 4, N= 71) =5,928380 p =,2046					
Závislá: BQ	1 R:32,167	2 R:31,000	3 R:30,647	4 R:40,306	5 R:46,682
1		1,000000	1,000000	1,000000	0,661218
2	1,000000		1,000000	1,000000	1,000000
3	1,000000	1,000000		1,000000	0,446749
4	1,000000	1,000000	1,000000		1,000000
5	0,661218	1,000000	0,446749	1,000000	

Popis: 1 = do 3 let, 2 = 4 - 6 let, 3 = 7 - 18 let, 4 = 19 – 30 let, 5 = 31 let a více



Obr. 11. Průměrné, minimální, maximální a mediánové BQ hodnoty u délky praxe respondentů

Statistická významnost byla taktéž zkoumána na základě výsledků BM. Pro vyhodnocení bylo využito Pearsonova chí-kvadrátu a M-V chí-kvadrátu. Díky této metodě byla zjištěna statistická významnost mezi mírou vyhoření a délkou pedagogické praxe. Nejpočetnější skupinou je BM2 s délkou praxe 7-18 let, do které se řadí 11 respondentů. Důležitým údajem, který se v našem případě projevil jako statisticky významný je kategorie BM5. Tato kategorie disponuje dvěma pedagogy, přičemž délka praxe u obou respondentů je do 3 let. Na první pohled to může vyznít zvláště, že by pedagog vykonávající profesi tak krátkou dobu trpěl syndromem vyhoření. Mé zjištění potvrzuje i studie autorů Goddarda a Goddarda (2016), kteří uvádí, že čím je délka praxe kratší, tím vyšší riziko syndromu vyhoření je. Autoři také uvádí jako jeden z důvodů vysoké nároky na pedagoga, který vstupuje do profese jako začátečník s určitými očekáváními, které se nemusí naplnit. V tomto období je na začínajícího pedagoga kladeno mnoho nároků, které mohou být na něj příliš. V dřívějších letech bylo běžné, že začínající učitel k sobě dostal takzvaného úvodního učitele, který byl pro začínajícího pedagoga oporou a rádcem. Dle mého názoru je velká škoda, že tato pomoc již není standardem všech škol.

Na straně druhé výzkumné šetření provedené autorkami Žitníkovou Gurgovou a Behúňovou (2017), které se zabývalo problematikou stresu a mírou syndromu

vyhoření u učitelů na základních školách na Slovensku hovoří o opačném výsledku. Autorky také použily standardizovaný dotazník Burnout Measure od autorů A. Pines a E. Aronson. Žitníková Gurgová a Behúňová rozdělily respondenty dle délky praxe, a to na dobu do 5 let = pedagog začátečník a nad 5 let = pedagog pokročilý. V tomto případě bylo zjištěno, že lepších výsledků dosahují pedagogové začátečníci BM = 2, přičemž kolegové pokročilí dosahují hodnoty BM = 2,7. Tyto hodnoty autorky označily jako signifikantní neboli statisticky významné. Lze tedy konstatovat, že provedená šetření podobného druhu na různých místech mohou být odlišná.

Tabulka 8. Statistické zpracování závislosti BM na délce praxe

Statist.	Statist. : BM(5) x Praxe(5) (data)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	25,24737	df=16	p=,06558
M-V chí-kvadr.	27,22903	df=16	p=,03901
Fí	,5963193		
Kontingenční koeficient	,5121694		
Cramér. V	,2981597		
Kendall. tau b & c	b=,2133707	c=,1839913	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,18861	Y X=,24137	
Gama	,3053498		
Spearmanovo poř. R	,2422628	t=2,0742	p=,04180
Koeficient nejistoty	X=,1623179	Y=,1232819	X Y=,14013

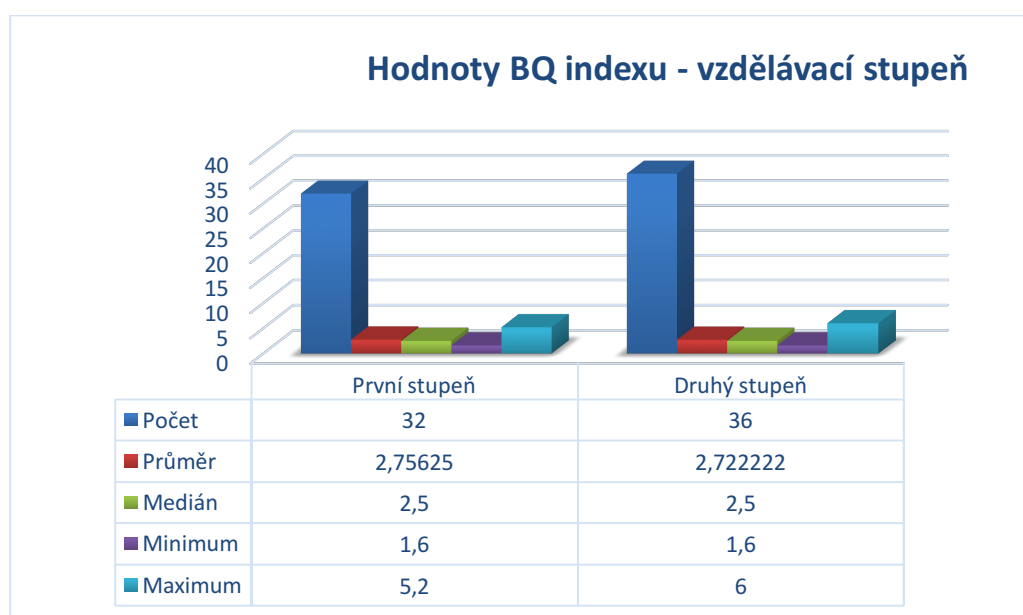
#### d) Závislost míry vyhoření (BQ a BM) na stupni, na kterém pedagog vyučuje

V předchozí kapitole jsem popisoval zastoupení jednotlivých pedagogů a jejich působení buď na prvním, druhém či speciálním stupni. Vzhledem ke skutečnosti, že na prvním stupni vyučuje 32 (45 %) pedagogů, na druhém stupni 36 (51 %) a na speciálním pouze 3 (4 %), tak jsem se po konzultaci s vedoucí práce rozhodl statisticky srovnat pouze první a druhý stupeň, jelikož stupeň speciální by pro malý počet respondentů neměl vypovídající hodnotu.

Je velice zajímavé, že i tato otázka vykazuje téměř totožný výsledek průměrné hodnoty BQ indexu u prvního i druhého stupně. Výsledek se dle Mann-Whitney U test projevil jako statisticky nevýznamný a není tedy vztah mezi syndromem vyhoření a stupněm, na kterém pedagogové vyučují. Hodnota po zaokrouhlení je totožná a činí BQ = 2,7 u obou případů. Ze zkušeností předchozích výsledků víme, že BQ index má poměrně velký rozptyl svých hodnot, tudíž můžeme mluvit o zajímavé náhodě, kterou

lze v našem případě interpretovat jako výsledek vypovídající o průměrně stejné úrovni psychického stavu pedagogů působících jak na prvním, tak druhé stupni a nelze určit, jaký stupeň inklinuje více k syndromu vyhoření. Minimální hodnoty BQ indexu jsou taktéž u obou případů totožné BQ = 1,6. Maximum u prvního stupně je BQ = 5,2. Druhý stupeň disponuje svým maximem na hodnotě BQ = 6.

Autorky Žitníková Gurgaová a Behúňová (2017) ve svém výzkumu na Slovensku porovnávaly taktéž vztah mezi syndromem vyhoření a stupněm, na kterém pedagogové vyučují. Rozdělení stupňů, na kterém pedagogové vyučují bylo také rozděleno na první a druhý stupeň. Autorky došly k závěru, že pedagogové vyučující na prvním stupni disponují hodnotou BM = 2,72. Pedagogové na druhém stupni měli pak BM = 2,16. Tento výsledek se oproti mému šetření projevil jako statisticky významný a lze tedy v tomto případě hovořit o faktu, že pedagogové vyučující na druhé stupni inklinují k syndromu vyhoření méně než pedagogové z prvního stupně.



Obr. 12. Průměrné, minimální, maximální a mediánové BQ hodnoty u vzdělávacího stupně pedagogů

Tabulka 9. Statistické zpracování závislosti BQ na stupni, na kterém respondenti působí

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Tabulka výsledku SV (celek))								
Dle proměn. Stupně1/2/spec.								
Označené testy jsou významné na hladině p <,05000								
Proměnná	Sčet poč. skup. 1	Sčet poč. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	2*1str. přesné p
BQ	1113,000	1233,000	567,0000	0,104438	0,916822	0,104642	0,916660	32 36 0,917375



Statistická významnost se neprojevila ani na základě BM hodnot, kdy hladina statistické významnosti  $p \leq 0,05$  pomocí metod Pearsonova chí-kvadrátu a M-V chí-kvadrátu nebyla významná, jelikož jsou výsledky respondentů rozloženy na obou stupních velmi podobně. Kategorie BM1 je zastoupena 3 respondenty z prvního stupně a 4 z druhého stupně. Kategorii BM2 sdílí 17 pedagogů z prvního stupně a 20 ze stupně druhého. BM3 reprezentuje 7 pedagogů působících na prvním stupni a 10 z druhého stupně. BM4 a BM5 má malé zastoupení, nicméně 5 pedagogů z prvního stupně tvoří kategorii BM4 a 2 pedagogové spadají do kategorie BM5.

Tabulka 10. Statistické zpracování závislosti BM na stupni, na kterém respondenti působí

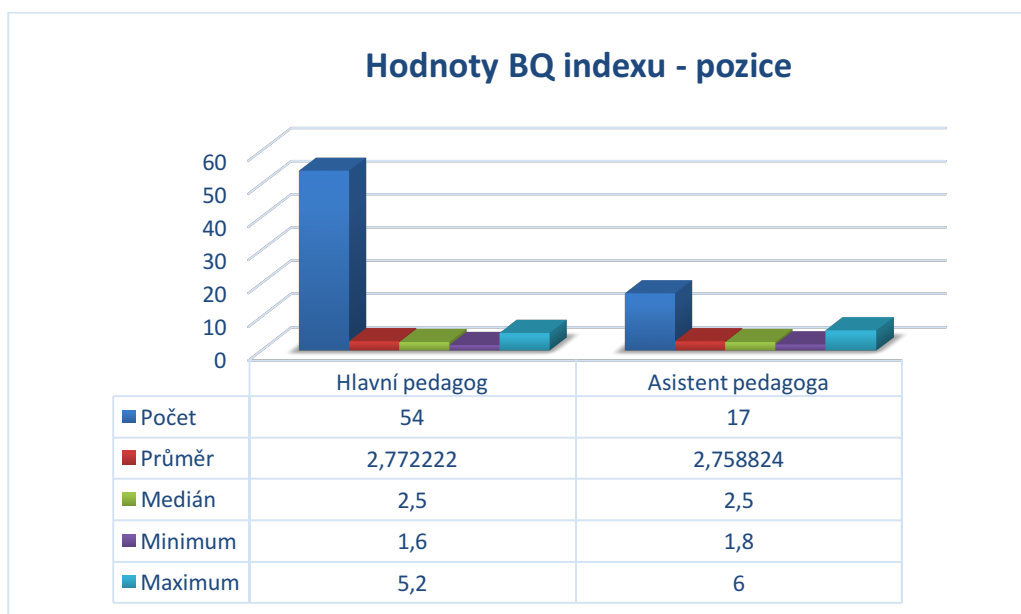
Statist.	Statist. : BM(5) x Stupně1/2/spec.(3) (data)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	5,024765	df=8	p=,75493
M-V chí-kvadr.	6,156133	df=8	p=,62975
Fí	,2660288		
Kontingenční koeficient	,2570871		
Cramér. V	,1881108		
Kendall. tau b & c	b=-,096975	c=-,083317	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=-,1032	Y X=-,0910	
Gama	-,171149		
Spearmanovo poř. R	-,104538	t=-,8731	p=,38561
Koeficient nejistoty	X=,0366980	Y=,0517808	X Y=,04295

#### e) Závislost míry vyhoření (BQ a BM) na pozici, kterou pedagog vykonává

V současné době české školství zažívá velký rozmach inkluzivního vzdělávání, které nebylo pro naši zemi v dřívějších letech rozšířené, jak je tomu dnes. Inkluzivní vzdělávání se ve většině škol neobejde bez asistentů pedagoga, kteří jsou součástí výuky a jsou nápomocni hlavnímu pedagogovi. Zařazení této otázky považuji za důležité a díky výsledným hodnotám BQ a BM jsem se snažil zjistit vztah syndromu vyhoření vzhledem k pozici, kterou respondent vykonává ve svém pracovním poměru. Nejpočetnější skupinu tvoří hlavní pedagogové, kterých je ve výzkumném souboru 54 (76 %), asistentů pedagoga je 17 (24 %).

Mann-Whitney U test neprokázal statistickou významnost mezi pozicí pedagoga a syndromem vyhoření. Pokud se však podíváme na obrázek 17 můžeme vidět, že průměrná hodnota BQ je u obou pozic totožná, a to BQ = 2,7. Cíleně jsem do grafu

udal hodnotu bez zaokrouhlení, aby bylo patrné, jak moc jsou hodnoty podobné. Je tedy více než zřetelné, že hlavní pedagog a asistent pedagoga jsou na tom v průměru úplně stejně a neexistuje závislost mezi syndromem vyhoření a pozicí, kterou respondent vykonává.



Obr. 13. Průměrné, minimální, maximální a mediánové BQ hodnoty u vykonávající pozice respondenta

Tabulka 11. Statistické zpracování závislosti BQ na pozici, kterou respondenti vykonávají

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Tabulka výsledku SV (celek))										
Dle proměn. Pozice										
Označené testy jsou významné na hladině $p < .05000$										
Proměnná	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
BQ	594,5000	1961,500	441,5000	-0,229061	0,818821	-0,229520	0,818465	17	54	0,815307

Statistickou významnost jsem ověřoval i na základě BM hodnot, pomocí metod Pearsonova chí-kvadrátu a M-V chí-kvadrátu. Ani v tomto případě nebyla zjištěna statistická významnost. Do kategorie BM2 s pozicí hlavního pedagoga spadá 29 respondentů. Asistentů pedagoga je v této kategorii 11. Druhá nejpočetnější skupina je hlavních pedagogů v kategorii BM3, kterých je 14.

Tabulka 12. Statistické zpracování závislosti BM na pozici, kterou respondenti vykonávají

Statist.	Statist. : BM(5) x Pozice(2) (data)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	1,794807	df=4	p=,77343
M-V chí-kvadr.	1,745293	df=4	p=,78247
Fí	,1589936		
Kontingenční koeficient	,1570213		
Cramér. V	,1589936		
Kendall. tau b & c	b=0,000000	c=0,000000	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=0,0000	Y X=0,0000	
Gama	0,000000		
Spearmanovo poř. R	0,000000	t=0,0000	p=1,0000
Koeficient nejistoty	X=,0104041	Y=,0223295	X Y=,01419

#### 6.4.2 Vztah volného času k syndromu vyhoření

Tato kapitola shromažďuje odpovědi na otázky z vlastní konstrukce, konkrétně se jedná o otázky:

- a) Stíháte se zabývat svými zájmy mimo pracovní dobu?
- b) K čemu obvykle využíváte čas mimo pracovní dobu?
- c) Jaké koníčky ve svém volném čase provozujete?

Vyhodnocení:

#### a) Závislost míry vyhoření (BQ a BM) na volném čase: Stíháte se zabývat svými zájmy mimo pracovní dobu?

U první otázky z oblasti volného času byli respondenti dotazováni na to, zda se stíhají zabývat svými zájmy mimo pracovní dobu. Odpověď „vždy“ zvolilo 11 (16 %) respondentů. Nejčtenější zastoupení měla odpověď „často“, kterou volilo 36 (51 %) dotazovaných pedagogů. Někdy se stíhá zabývat svými zájmy 20 (28 %) respondentů. Zřídka 3 (4 %) a nikdy 1 (1 %) dotazovaný.

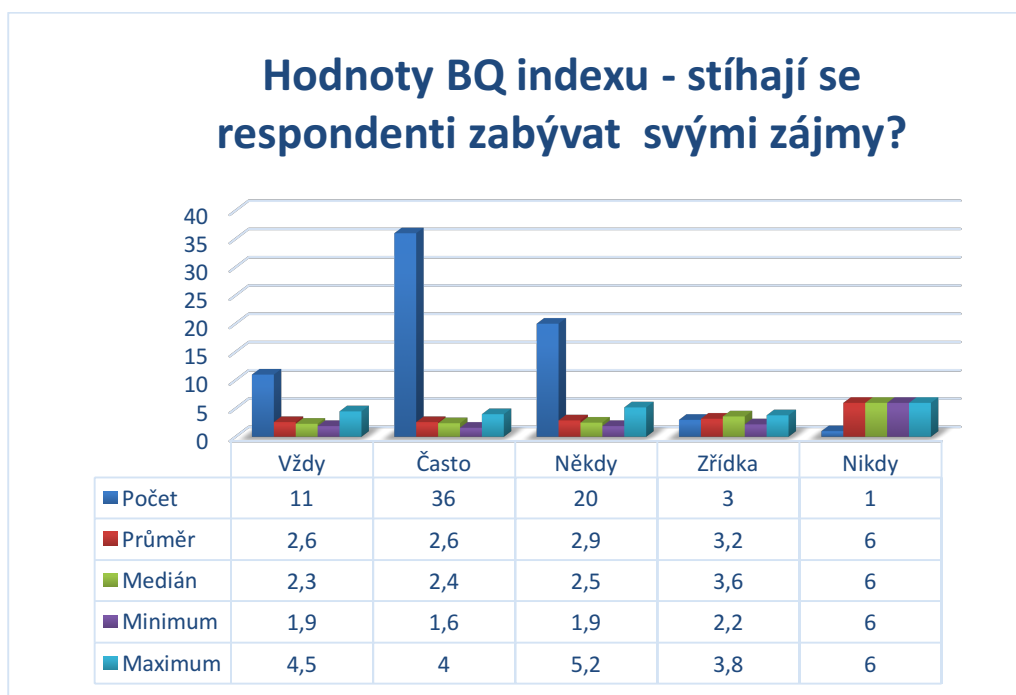
Při porovnání BQ výsledku z obrázku 12, je zřejmé, že vyššího průměru dosahují respondenti, kteří nemají čas na své zájmy. Opět se projevuje lineární vzestup těchto hodnot. Respondenti, kteří mají vždy čas na své zájmy dosahují nejnižších hodnot BQ = 2,6. Odpověď „často“ má průměr BQ = 2,6, čili shodné jako u předchozí odpovědi. Další odpověď má již vyšší hodnotu BQ = 2,9. Zřídka kdy má

čas na své koníčky respondenti s průměrem BQ = 3,2 a jako poslední je odpověď „nikdy“ zvolil pouze jeden pedagog, nelze tedy hovořit o průměru významném, ale jedná se pouze o dosažený výsledek jednoho respondenta.

I když se v našem případě statistická významnost neprojevila, tak je patrné, že sklon k vyšší míře vyhoření mají opravdu jedinci, kteří nemají na své zájmy mimo pracovní dobu čas. Tento fakt potvrzují i autoři Stock (2010), Vališová (2008) a další, kteří mluví o důležitosti a nutnosti nacházet si ve svém volném čase prostor pro realizaci vlastních zájmů, jelikož přesně tohle je jeden ze způsobů prevence. Může se jednat jak o aktivní odpočinek, tak o pasivní (například formou relaxace).



Obr. 14. Odpovědi pedagogů na otázku týkající se volného času



Obr. 15. Průměrné, minimální, maximální a mediánové BQ hodnoty u otázky, zda se stíhají respondenti zabývat ve svém volném čase svými zájmy

Vyhodnocení statistické významnosti bylo provedeno na základě BM výsledků za pomoci metody Pearsonova chí-kvadrátu a M-V chí-kvadrátu. Ani v tomto případě nebyla zjištěna statistická významnost. Největší zastoupení respondentů má kategorie BM2, při které zvolilo odpověď často 20 (28 %) dotazovaných. Kategorie BM1 ukazuje na zastoupení sedmi dotazovaných, přičemž respondenti mají na své zájmy čas vždy, často a někdy. Žádný pedagog z této skupiny nezvolil odpověď „zřídka“ a „nikdy“. To potvrzuje naše předchozí tvrzení, že respondenti s dobrými výsledky (dobrým psychickým stavem), mají ve svém volném čase prostor pro realizaci vlastních zálib a tím tak předcházejí vzniku syndromu vyhoření.

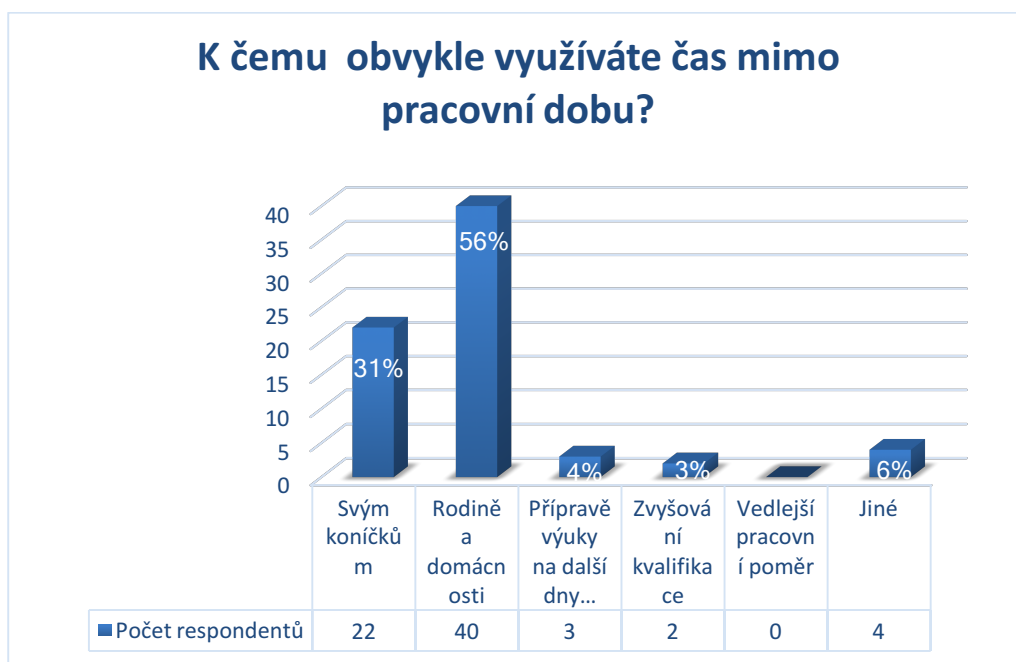
Tabulka 13. Statistické zpracování závislosti BM na možnosti realizace vlastních zálib mimo pracovní dobu

Statist.	Statist. : BM(5) x Čas na zájmy mimo prac.dobu(5) (data)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	44,39199	df=16	p=,00017
M-V chí-kvadr.	18,14760	df=16	p=,31533
Fí	,7907208		
Kontingenční koeficient	,6202468		
Cramér. V	,3953604		
Kendall. tau b & c	b=,1673443	c=,1304305	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,16365	Y X=,17111	
Gama	,2632633		
Spearmanovo poř. R	,1893009	t=1,6014	p=,11386
Koeficient nejistoty	X=,1081816	Y=,1079491	X Y=,10807

**b) Závislost míry vyhoření (BQ a BM) na volné čase: K čemu obvykle využíváte čas mimo pracovní dobu?**

V této otázce respondenti nejčastěji volili odpověď „věnování se rodině a domácnosti“, tuto možnost si vybralo 40 (56 %) respondentů. Druhou nejčastější odpovědí je, že se respondenti nejčastěji ve svém volném čase věnují svým koníčkům. Tato odpověď se týká 22 (31 %) dotazovaných. Mále zastoupení pak mají zbylé čtyři odpovědi. Přípravě výuky na další dny a jiným pracovním povinnostem zvolili 3 (4 %) respondenti. Zvyšování kvalifikace byla zvolena u 2 (3 %) dotazovaných. Jiný pracovní poměr nezvolil ani jeden z pedagogů a jinou možnost využili 4 (6 %) respondenti. K jiné odpovědi pedagogové psali činnosti jako je posilování, práce kolem domu, hra na hudební nástroj a čtení knih.

Velké zastoupení měly odpovědi jedna a dvě, kterou volilo 87 % respondentů, což můžeme považovat za pozitivní zjištění, jelikož jak bylo řečeno v předchozích textech, mít čas na své zájmy (koníčky) je důležitým faktorem prevence syndromu vyhoření. Čas strávený s rodinou můžeme také považovat za pozitivní faktor. Pokud je rodina fungující, tak má vliv na dobrý psychický stav jedince. Dokazuje to i četné zastoupení kategorie BM1 a BM2 při volbě odpovědi jedna a dvě. Celkem tyto odpovědi zvolilo 42 (59%) ze všech dotazovaných, lze tedy konstatovat že 59 % respondentů dosahuje dobrého a uspokojivého psychického stavu, jestliže využívají čas mimo pracovní dobu pro své koníčky a rodinu.



Obr. 16. Odpovědi pedagogů na otázku týkající se volného času

**c) Závislost míry vyhoření (BQ a BM) na volném čase: Jaké koníčky ve svém volném čase provozujete?**

Tato otázka je jako jediná z celého dotazníku plně otevřená a respondenti na ní odpovídali velmi rozmanitě, proto uvádím pouze odpovědi, které se objevily u více respondentů. Nejvíce respondentů volilo sport různého druhu (cyklistika, tanec, běh, kolečkové brusle, plavání a jiné). Druhou nejpočetnější odpovědí je četba knihy. Další odpovědi, které se opakovaly u více pedagogů jsou například: zahrádkářství, turistika, cestování, kultura, hudba a další. Bylo pro mě potěšující zjištění, že velké množství pedagogů tráví svůj volný čas aktivně a netráví jej pasivně, třeba u televizoru nebo počítače.

#### 6.4.3 Vztah pohybové aktivity k syndromu vyhoření

Tato kapitola shromažďuje odpovědi na otázky z vlastní konstrukce, konkrétně se jedná o otázky:

- a) Provozujete ve svém volném čase pravidelně pohybové aktivity?
- b) Jak často pohybovou aktivitu trvající bez přerušování nejméně 30 min. provozujete?

c) Jedná se převážně o pohybové aktivity:

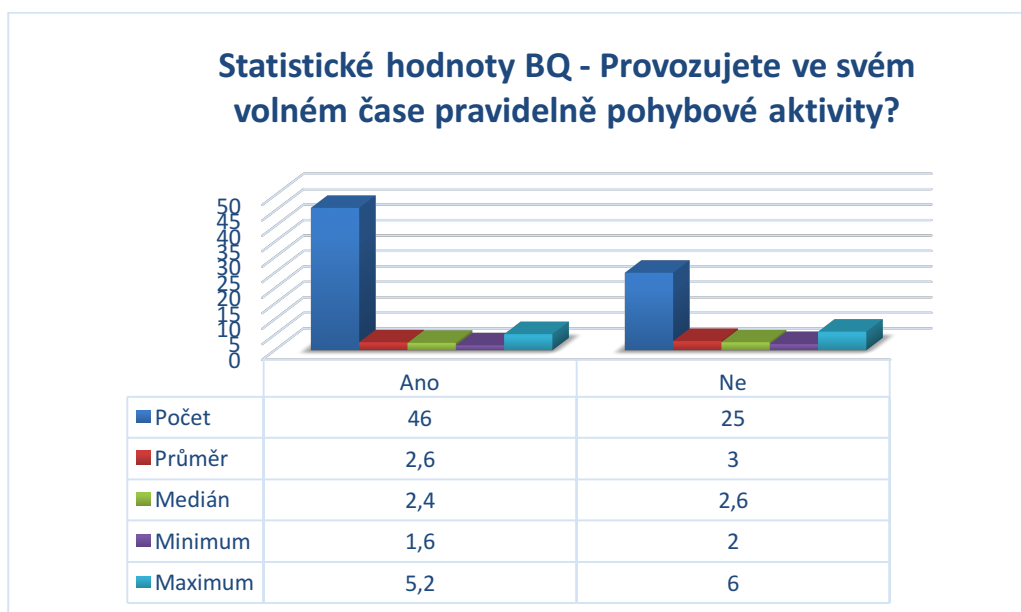
Vyhodnocení:

**a) Závislost míry vyhoření (BQ a BM) na pohybové aktivitě: provozujete ve svém volném čase pravidelně pohybové aktivity?**

První otázka z oblasti pohybové aktivity, ve které jsem se dotazoval pedagogů, zda provozují ve volném čase pravidelně pohybové aktivity, byla dle metody Whitney U testu statisticky významná. Hladina statistické významnosti byla stanovena na hodnotou  $p \leq 0,05$ , kdy výsledná hodnota činila  $p = 0,044485$ . Na otázku, zda respondenti provozují ve svém volném čase pravidelně pohybové aktivity, bylo 46 (65 %) odpovědí „ano“ (provozují) a 25 (35 %) že „ne“ (neprovozují). Statistická významnost byla tedy prokázána na základě výsledných BQ hodnot a v našem případě tedy mohu konstatovat, že provozování pohybové aktivity má vliv na míru vyhoření. Výsledek šetření hovoří o faktu, že pedagogové, kteří provozují pravidelně pohybové aktivity mají prokazatelně nižší BQ hodnoty, a tím i lepší psychický stav než pedagogové, kteří pravidelně pohybovou aktivitu neprovozují. Mé zjištění potvrzuje i studie Birsona a Tokera (2012), kteří hovoří o nutnosti provozování pohybových aktivit ve svém volném čase, z důvodu prevence syndromu vyhoření. Ze studie je dále patrné, že lepších výsledků dosahují osoby vykonávající pohybové aktivity než ti, kteří pohybové aktivity nevykonávají.

Průměrná BQ hodnota u odpovědi „ano“ činí  $BQ = 2,6$ . Minimální hodnota  $BQ = 1,6$  a maximální  $BQ = 5,2$ . U odpovědi „ne“ byl průměr stanoven hodnotou  $BQ = 3$ . Minimální hodnota činí  $BQ = 2$  a maximální  $BQ = 6$ .





Obr. 17. Statistické hodnoty BQ indexu u otázky, zda respondenti provozují ve svém volném čase pravidelně pohybové aktivity

Tabulka 14. Statistické zpracování závislosti BQ na pohybové aktivitě

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Tabulka výsledku SV (celek))										
Dle proměn. Provozujete pravidel.pohyb.akt										
Označené testy jsou významné na hladině $p < .05000$										
Proměnná	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
BQ	1067,000	1489,000	408,0000	2,004424	0,045025	2,008436	0,044598	25	46	0,044485

Statistická významnost byla hodnocena i dle BM výsledků, ale v tomto případě nebyla statistická významnost prokázána. Nejpočetnější zastoupení má kategorie BM2 se zvolenou odpovědí (ano), tuto kategorii tvoří 26 pedagogů. BM2 se zvolenou odpovědí (ne) má 14 pedagogů. Nejvýznamnější zjištění přináší kategorie BM1 se zvolenou odpovědí (ano) ve které je zařazeno 7 respondentů, přičemž do kategorie BM1 s odpovědí (ne) nebyl zařazen ani jeden z dotazovaných. Na základě získaných výsledků mohou konstatovat, že dobrého psychického stavu dosahují pouze respondenti provozující pravidelnou pohybovou aktivitu. Dobrý psychický stav nemá ani jeden z respondentů, který pohybovou aktivitu neprovozuje.

Tabulka 15. Statistické zpracování závislosti BM na pohybové aktivitě

Statist.	Statist. : BM(5) x Provozujete pravidel.pohyb.akt(2) (data)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	5,608819	df=4	p=,23033
M-V chí-kvadr.	7,788496	df=4	p=,09964
Fí	,2810648		
Kontingenční koeficient	,2705804		
Cramér. V	,2810648		
Kendall. tau b & c	b=,2233935	c=,2356675	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,25826	Y X=,19323	
Gama	,4188999		
Spearmanovo poř. R	,2379621	t=2,0351	p=,04568
Koeficient nejistoty	X=,0464289	Y=,0845457	X Y=,05994

**b) Závislost míry vyhoření (BQ a BM) na pohybové aktivitě: Jak často pohybovou aktivitu trvající bez přerušení nejméně 30 min. provozujete?**

Odpovědi v této otázce jsou až na jednu výjimku početně vyrovnané. 1x týdně se pohybovou aktivitou zabývá 18 (29 %) pedagogů. 2x týdně vykonává pohybovou aktivitu 19 (30 %) pedagogů. Pohybovou aktivitu 3x týdně provozuje 23 (36 %) respondentů a tvoří tak nejpočetnější skupinu pedagogů. Pouze 3 (5 %) respondenti provozují pohybové aktivity denně, což není jistě z časových důvodů jednoduché, a proto mají tito lidé můj obdiv.



Obr. 18. Odpovědi pedagogů na otázku týkající se pohybové aktivity provozované během jednoho týdne

Na základě BM výsledků nebyla zjištěna statistická významnost mezi syndromem vyhoření a množstvím pohybové aktivity provozované za jeden týden. Nejpočetnější kategorie je opět BM2, ve které provozuje 14 respondentů pohybovou aktivitu 3x a vícekrát týdně. Velice podobně je na tom opět kategorie BM2 provozující pohybovou aktivitu 2x týdně, sem bylo zařazeno 11 pedagogů. Kategorie BM1 má taktéž jako BM2 nejpočetnější zastoupení u pohybové aktivity provozované 3x a vícekrát týdně, jedná se o 4 respondenty. Překvapivé zjištění je pro mě kategorie BM5, do které patří dva respondenti, z toho jeden provozuje pohybovou aktivitu 3x a vícekrát týdně, druhý denně, a přesto oba jedinci disponují akutním stavem vyhoření.

Tabulka 16. Statistické zpracování závislosti BM na provozování pohybové aktivity během jednoho týdne

Statist.	Statist. : BM(5) x Jak často pohyb.akt.(4) (data)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	19,45622	df=12	p=,07810
M-V chí-kvadr.	18,39627	df=12	p=,10418
Fí	,5557237		
Kontingenční koeficient	,4857552		
Cramér. V	,3208472		
Kendall. tau b & c	b=-,149589	c=-,130343	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=-,1412	Y X=-,1583	
Gama	-,223502		
Spearmanovo poř. R	-,169882	t=-1,346	p=,18316
Koeficient nejistoty	X=,1219803	Y=,1184804	X Y=,12020

**c) Závislost míry vyhoření (BQ a BM) na pohybové aktivitě: Jedná se převážně o pohybové aktivity:**

Tato otázka nabízela tři možnosti odpovědi, přičemž nejvíce volenou odpovědí je provozování pohybové aktivity individuálního charakteru (např. běh, cyklistika, plavání a další). Individuální charakter zvolilo přesně 35 (55 %) dotazovaných pedagogů. Druhou možností odpovědi byla volba skupinové pohybové aktivity (např. kolektivní sporty, skupinové lekce ve fitness a další), tuto odpověď si vybralo 5 (8 %) respondentů. V tomto ohledu jsem čekal četnější zastoupení dotazovaných pedagogů, oproti individuální pohybové aktivitě volí skupinovou formu 7x méně osob. Důvodů může být samozřejmě celá řada, ale je obecně známé, že skupinová pohybová aktivita je organizačně a časově náročnější, a proto mnoho lidí volí pohybové aktivity individuální. Individuální charakter pohybové aktivity je jednodušší na organizaci,

člověk se může z minuty na minutu rozhodnout, že si půjde zaběhat, projet na kole, zaplavat a není závislí ani na čase ani na jiné osobě, což je obrovská výhoda. Kombinaci individuální i skupinové pohybové aktivity zvolilo 24 (37 %) respondentů

I v této otázce byla zjišťována statistická významnost ve vztahu k charakteru provozované pohybové aktivity a vzniku syndromu vyhoření. Tato otázka nepřinesla statistickou významnost. Lze však uvést nejpočetnější kategorii BM2, ve které provozuje 20 respondentů individuální pohybovou aktivitu. Druhou nejpočetnější kategorií je opět BM2, ve které 13 pedagogů preferuje kombinaci skupinové a individuální pohybové aktivity.

Ačkoliv byla prokázána statistická významnost mezi syndromem vyhoření a provozování pohybové aktivity, tak bližší specifikace jako je její charakter, nemá prokazatelnou významnost ve vztahu k syndromu vyhoření. Čili není důležité, jestli respondenti provozují pohybové aktivity skupinové nebo individuální, ale je důležité alespoň nějakou vykonávat.

Tabulka 17. Statistické zpracování závislosti BM na charakteru pohybové aktivity

Statist.	Statist. : BM(5) x Jedná se o pohyb.akt.(3) (data)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	6,551353	df=8	p=,58572
M-V chí-kvadr.	7,398910	df=8	p=,49427
Fí	,3199451		
Kontingenční koeficient	,3047283		
Cramér. V	,2262354		
Kendall. tau b & c	b=,148423	c=,129639	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,1559	Y X=,1412	
Gama	-,251064		
Spearmanovo poř. R	-,162285	t=-1,295	p=,20012
Koeficient nejistoty	X=,0486846	Y=,0644382	X Y=,05546

#### 6.4.4 Vztah profesní oblastí k syndromu vyhoření

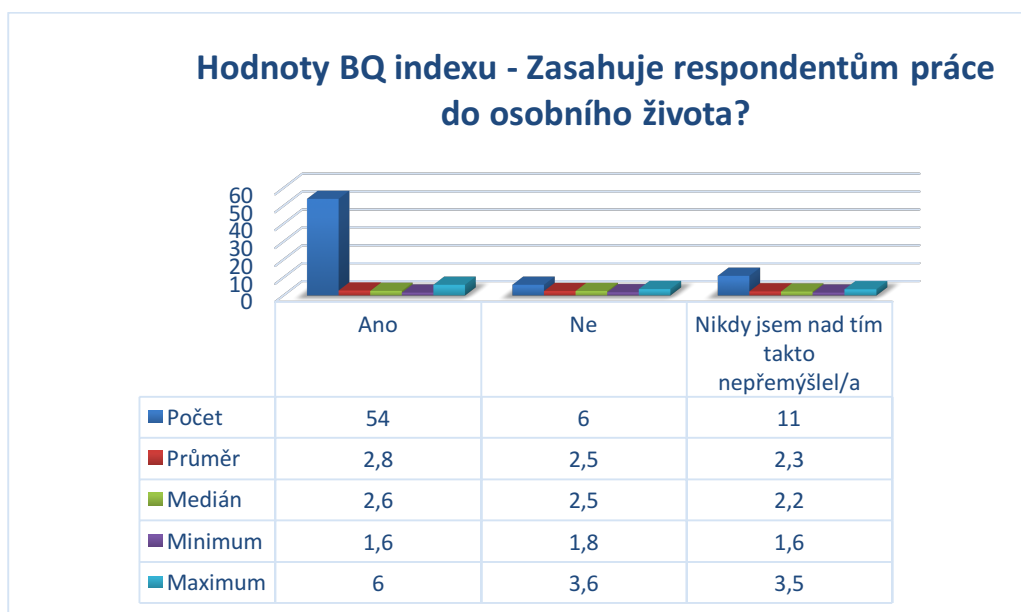
Tato kapitola shromažďuje odpovědi na otázky z vlastní konstrukce, konkrétně se jedná o otázky:

- a) Zasahuje vám práce do osobního života?
- b) Máte v tuto chvíli svojí práci rád?
- c) V mé profesi mě nejvíce stresuje:

Výsledky:

- a) Závislost míry vyhoření (BQ a BM) na profesní oblasti: Zasahuje vám práce do osobního života?**

Kruskal-Wallisuv test s výslednou hodnotou  $p = 0,0872$  neprokázal na hladině statistické významnosti  $p \leq 0,05$  vztah mezi mírou vyhoření a zásahem práce do osobního života. Lze tedy říci, že zásah práce do osobního života nemá vliv na míru vyhoření. Příložený obrázek 19 nám opět ukazuje na statistické hodnoty BQ indexu, kdy průměr BQ hodnot je nejvyšší u odpovědi – ano,  $BQ = 2,8$ . Zásah práce do osobního života uvedlo 54 (76 %) dotazovaných pedagogů, takové množství odpovídá  $\frac{3}{4}$  respondentům z celého výzkumného souboru.  $\frac{3}{4}$  pedagogů je svojí profesí ovlivňováno i v osobním životě, což může vést k syndromu vyhoření, jelikož práce často v osobním životě bývá stresujícím faktorem a ten může psychický stav negativně ovlivňovat (Křivohlavý, 1998). Že práce nezasahuje pedagogům do osobního života, zvolilo 6 (8 %) respondentů. Tuto odpověď volilo malé množství dotazovaných, což svědčí o faktu, že práce pedagoga nekončí odchodem z budovy školy, jak si mnohdy veřejnost myslí, ale provází učitele i v osobním životě a volném čase. Tato kategorie disponuje průměrem  $BQ = 2,5$ . Poslední možnou odpověď zvolilo 11 (16 %) dotazovaných, a sice že nikdy nepřemýšleli nad tím, zda jim práce zasahuje do osobního života. Z těchto dat si lze všimnout, že nejlepších výsledků dosahují respondenti, kteří nad touto problematikou ani nepřemýšlí a dále ti, kterým práce do osobního života nezasahuje. Horšími výsledky disponují pedagogové, kterým práce do osobního života bohužel zasahuje.



Obr. 19. Průměrné, minimální, maximální a mediánové BQ hodnoty u otázky, zda respondentům zasahuje práce do osobního života

Tabulka 18. Statistické zpracování závislosti BQ na zásahu práce do osobního života

Závislá: BQ	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); BQ (Tabulka výsledku SV (celek)) Nezávislá (grupovací) proměnná : Zásah práce do os.živ. Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=71) = 4,878426$ $p = ,0872$		
	1 R:38,815	2 R:32,583	3 R:24,045
1		1,000000	0,091581
2	1,000000		1,000000
3	0,091581	1,000000	

Popis: 1 = ano, 2 = ne, 3 = nikdy jsem nad tím takto nepřemýšlel(a)

Statistická významnost nebyla zjištěna ani ve vztahu k výsledkům BM. Zajímavé hodnoty vykazuje kategorie BM4 a BM5, kdy obě kategorie mají ve svých řadách dohromady 7 respondentů. Všem těmto pedagogům zasahuje práce do osobního života a nutno podotknout, že negativně, jelikož míra vyhoření je u těchto pedagogů velmi vysoko. Na druhou stranu velmi početné zastoupení má kategorie BM2 a sice 31 respondentů, kterým také práce zasahuje do osobního života, ale jak je vidět, jejich psychický stav je uspokojivý a syndrom vyhoření je neohrožuje. Jsou tedy respondenti, kteří s tímto problémem umí pracovat efektivně, a jiné může tato situace velmi negativně ovlivnit.

Kunetová (2017) provedla výzkumné šetření podobného typu u pedagogů mateřských škol v roce 2017. I v jejím případě zasahovala práce respondentům do osobního života. Tento fakt se týkal 53 (72,6 %) dotazovaných z celkového počtu 73 respondentů. Naopak těm, kterým práce do osobního života nezasahuje, je 12 (16,4 %) a těch kteří nad tím nepřemýšlí je 8 (11%).

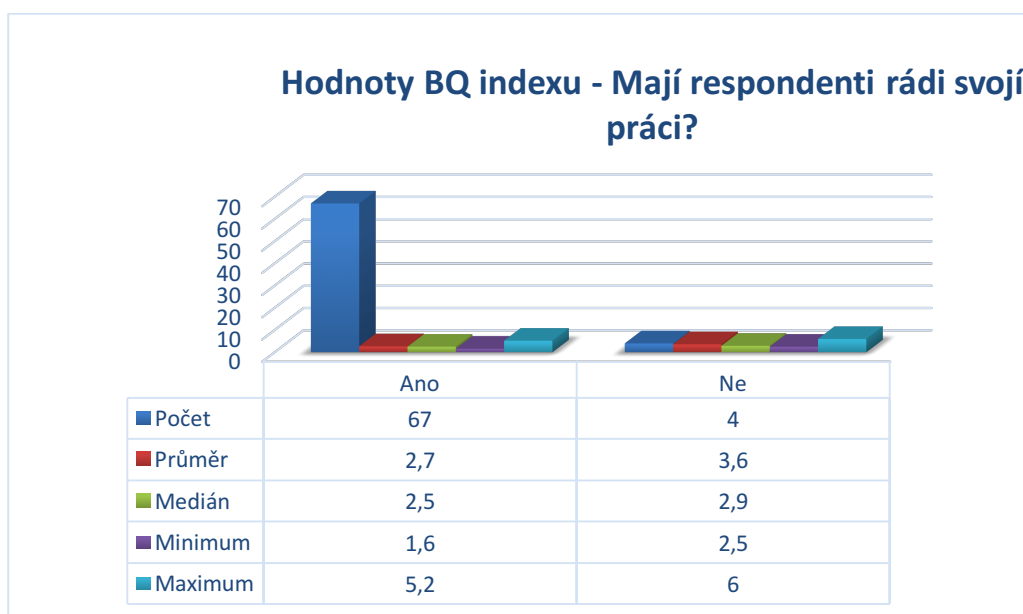
Tabulka 19. Statistické zpracování závislosti BM na zásahu práce do osobního života

Statist.	Statist. : BM(5) x Zásah práce do os.živ.(3) (data)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	7,317211	df=8	p=,50283
M-V chí-kvadr.	7,970306	df=8	p=,43638
Fí	,3210285		
Kontingenční koeficient	,3056639		
Cramér. V	,2270014		
Kendall. tau b & c	b=-,213043	c=-,155921	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=-,2662	Y X=-,1704	
Gama	-,425325		
Spearmanovo poř. R	-,232656	t=-1,987	p=,05088
Koeficient nejistoty	X=,0475127	Y=,0795158	X Y=,05948

**b) Závislost míry vyhoření (BQ a BM) na profesní oblasti: Máte v tuto chvíli svoji práci rád?**

Zjištění statistické významnosti na hladině  $p \leq 0,05$  pomocí Mann-Whitney U testu nebylo prokázáno. Vznik syndromu vyhoření není ovlivněn skutečností, zda má či nemá pedagog svoji práci rád.

Na otázku, zda mají respondenti svoji práci rádi, bylo možné odpovědět buď ano, nebo ne. Odpověď „ano“ zvolilo 67 (94 %) respondentů, tito pedagogové disponují průměrnou hodnotou BQ = 2,7. Respondenti, kteří nemají svoji práci rádi, jsou 4 (6 %) a jejich výsledný průměr je BQ = 3,6. Tyto výsledky mezi sebou vykazují velký rozdíl, načež lze konstatovat, že markantně lepších výsledků dosahují respondenti, kteří mají svoji práci rádi. Naopak výsledek těch, kteří svoji práci rádi nemají, je prokazatelně horší a míra vyhoření je na vyšší úrovni. Tito respondenti by se možná měli zamyslet nad tím, zda profese pedagoga je pro ně tou správnou volbou. Celkově lze hodnotit pozitivně skutečnost, že 94 % dotazovaných pedagogů má rádo svoji práci, jelikož tohle je právě předpoklad k tomu, aby ji učitelé vykonávali co nejlépe.



Obr. 20. Průměrné, minimální, maximální a mediánové BQ hodnoty u otázky, zda mají respondenti svoji práci rádi

Tabulka 20. Statistické zpracování závislosti BQ na skutečnosti, zda mají respondenti svoji práci rádi

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Tabulka výsledku SV (celek))										
Dle proměn. Máte práci rád										
Označené testy jsou významné na hladině $p < .05000$										
Proměnná	Sčet poč. skup. 1	Sčet poč. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
BQ	2352,500	203,5000	74,50000	-1,47133	0,141204	-1,47427	0,140410	67	4	0,142269

Statistická významnost nebyla prokázána ani při porovnání výsledných BM hodnot pomocí metod Pearsonova chí-kvadrátu a M-V chí-kvadrátu.

Kategorii BM1 (dobrý psychický stav) zastupuje v celém výzkumném souboru 7 ze 71 respondentů. Zmíněných 7 respondentů má rádo svoji práci a zauímají své místo v kategorii BM1. Nejčetnější kategorií je BM2, ve které má svoji práci rádo 38 respondentů. Další velkou skupinou je BM3, ve které má svoji práci rádo 16 pedagogů. Na druhou stranu musím uvést, že dva respondenti, kteří nemají svoji profesi rádi, disponují uspokojivým výsledkem, což je kategorie BM2. Takové zjištění je zajímavé, jelikož i přesto, že práci člověk nemá rád, je jeho psychický stav uspokojivý a nevykazuje syndrom vyhoření. Kategorie BM5 má dva zástupce, z toho jeden svoji práci má rád a druhý ne.



Tabulka 21. Statistické zpracování závislosti BM na skutečnosti, zda mají respondenti rádi svoji práci

Statist.	Statist. : BM(5) x Máte práci rád(2) (data)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	8,153468	df=4	p=,08612
M-V chí-kvadr.	4,521154	df=4	p=,34005
Fí	,3388769		
Kontingenční koeficient	,3209491		
Cramér. V	,3388769		
Kendall. tau b & c	b=,1168576	c=,0595120	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,27985	Y X=,04879	
Gama	,4285714		
Spearmanovo poř. R	,1244785	t=1,0421	p=,30100
Koeficient nejistoty	X=,0269515	Y=,1468795	X Y=,04555

### c) V mé profesi mě nejvíce stresuje:

Tato otázka nabízela osm možností odpovědi. První možností byla práce s rodinou žáků, kterou zvolilo 19 (27 %). Spolupráci s kolegy zvolilo 7 (10 %) dotazovaných. Třetí možnost byla spolupráce s odborníky, kterou zvolil pouze jeden pedagog. Nejvíce volenou odpovědí byla možnost administrativy, která nejvíce stresuje 30 (42 %) pedagogů. Skupinové akce nejvíce stresuje 2 (3 %) respondenty. Finanční ohodnocení zvolilo 8 (11 %) pedagogů. Předposlední odpověď zvolili 3 (4 %) respondenti, jejich odpověď byla taková, že je v profesi nic nestresuje. Poslední odpověď byla volná a 1 pedagog napsal, že jej nejvíce stresuje časová náročnost na přípravu vyučování.

Zahraniční studie autorů Abel a Sevell (1999) mluví o nejčastějších zdrojích stresu u pedagogů v situacích jako je: časový tlak, duchovní nároky, početné třídy, potíže se žáky, finanční omezení, neuspokojivé vztahy s kolegy, ale také izolace.

Výzkum provedený v Portugalsku autory Pinto, Lima & Lopes da Silva (2005) mluví o příčinách stresu u pedagogů nejčastěji v časové tísní a při špatném chování studentů. Všechny uvedené stresory mohou vést v pedagogické profesi ke vzniku syndromu vyhoření.

Novější šetření bylo provedené autory Clipem a Bogheanem (2015) v Rumunsku v mateřských školách. Pedagogové byli taktéž dotazováni na to, co je nejvíce stresuje v jejich profesi. Výsledkem bylo, že pedagogy nejvíce stresuje pracovní zátěž a jako nejúčinnější opatření proti stresu vnímají zlepšení finančního

ohodnocení a lepší pracovní podmínky.

Jako poslední příklad uvádím studii ze Slovenska provedenou autorkami Žitníkovou Gurgovou a Behúňovou (2017) z Katedry psychologie Univerzity Mateja Bela z Bánské Bystrice. Autorky také zjišťovaly, co nejvíce stresuje pedagogy v jejich profesi a jaké jsou nejčastější projevy stresu. Výsledek ukázal, že pedagogy nejvíce stresuje práce s žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, časté legislativní změny, společenské ohodnocení jejich práce a finanční ohodnocení. Za častý projev stresu respondenti uvedli fyzické vyčerpání, psychické vyčerpání, náchylnost k onemocnění, bolesti hlavy a vnitřní napětí.

Všechny zmíněné výzkumy měli jistě mírně odlišnou nabídku odpovědí, avšak legislativní zátěž a finanční ohodnocení trápí velkou část pedagogů nejen v České republice, ale i v zahraničí. Pedagogové v České republice dávají často najevo svoji nespokojenost s podmínkami, které v resortu školství v tomto ohledu panují, ale zatím nebyly jejich stížnosti dostatečně vyslyšeny. Pedagogům nezbývá než doufat, že se situace a podmínky pro jejich profesi do budoucnalepší.

## 7 Závěry

Výzkumné šetření bylo provedeno v květnu roku 2018 na třech základních školách v okruhu do šesti kilometrů. Jednalo se o Základní školu Jaroměřice, Základní školu Jevíčko a Základní školu Velké Opatovice. Celkově se zúčastnilo výzkumného šetření 71 respondentů. Žen se zúčastnilo 61 (86 %) a mužů 10 (14 %). Věkové kategorie byly čtyři a shodný počet respondentů měly kategorie ve věku 30-40 a 40-50 let. Počet respondentů činil v obou případech 21 (29,5 %). Nejmladší kategorie do 30 let reprezentovalo 10 (14 %) respondentů. Naopak nejstarší kategorii nad 50 let zastupovalo 19 (27 %) respondentů.

Míra vyhoření byla zjišťována pomocí standardizovaného dotazníku Burnout Measure. Výsledek šetření ukázal na zastoupení všech kategorií určující úroveň psychického stavu. Nejlepší výsledky byly zjištěny u 7 (10 %) pedagogů, kteří byli na základě výsledných BQ hodnot zařazeni do kategorie BM1 (dobrý psychický stav). Kategorie BM2 (uspokojivý psychický stav) byla tou nejpočetnější a shromažďuje 40 (56 %) respondentů. Do kategorie BM3 (potřeba ujasnění žebříčku hodnot) bylo zařazeno 17 (24 %) respondentů. 5 (7 %) respondentů sdílí kategorii BM4 (přítomnost syndromu vyhoření). Poslední kategorie BM5 (akutní stav vyhoření) je tou nejzávažnější kategorií a v našem případě do ní byli zařazeni 2 (3 %) respondenti.

Po vyhodnocení dotazníku Burnout Measure a porovnání základních dat přišlo na řadu zjišťování odpovědí na výzkumné otázky, které jsem si předem stanovil. Závislost mezi jednotlivými výzkumnými otázkami a mírou vyhoření bylo zjišťováno za pomoci metody kontingenčních tabulek, doplněné Mann-Whitney U testem a Kruskal-Wallis Anova testem na hladině statistické významnosti  $p \leq 0,05$ . Níže uvádím získané odpovědi na výzkumné otázky.

### **a) Existuje souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a jednotlivými školami?**

Při porovnání výsledných hodnot BQ indexu, byla na základě Kruskal-Wallis U testu zjištěna statistická významnost mezi ZŠ Jevíčko a ZŠ Velké Opatovice. ZŠ

Velké Opatovice vykazovala markantně vyšší BQ hodnoty než ZŠ Jevíčko. U ZŠ Jevíčko činil průměr BQ = 2,3. U ZŠ Velké Opatovice byl zjištěný průměr BQ = 3,2. Základní škola v Jevíčku měla celkově 33 respondentů, u kterých je průměrný věk nižší a délka pedagogické praxe kratší v porovnání s 27 respondenty Základní školy ve Velkých Opatovicích. Základní škole v Jaroměřicích patří průměr BQ = 2,7.

#### **b) Porovnání míry vyhoření ve výzkumném šetření na ZŠ Jevíčko v letech 2016 a 2018**

Díky výsledkům z roku 2016 jsem mohl provést porovnání BQ hodnot na ZŠ Jevíčko s odstupem dvou let. Tato škola neprošla nikterak zásadní změnou, co se pedagogického sboru týče. Počty pedagogů jsou téměř totožné, a sice v roce 2018 bylo o jednoho respondenta více. Výsledky BQ hodnot také ukázaly na téměř totožné hodnoty jako před dvěma lety. V roce 2016 byl výsledek BQ = 2. V roce 2018 výsledek činil BQ = 1,95. Lze si tedy všimnout malého zlepšení, avšak nejedná se o nijak zásadní změnu, spíše můžeme hovořit o totožném výsledku.

#### **c) Existuje souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a pohlavím?**

V tomto případě nebyla dle Mann-Whitney U test zjištěna statistická významnost mezi syndromem vyhoření a pohlavím pedagogů. 61 žen mělo průměrnou hodnotu BQ = 2,7. Výsledný průměr 10 mužů činil BQ = 2,8. Získané hodnoty jsou tedy velmi vyrovnané a vznik syndromu vyhoření nemá vliv na pohlaví pedagogů u našeho výzkumného souboru.

#### **d) Existuje souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a věkem?**

Souvislost věku a rizika vzniku syndromu vyhoření nebylo v tomto výzkumném šetření prokázáno, avšak lze si při pohledu na výsledky šetření všimnout úměrného nárůstu BQ hodnot společně s věkem respondentů. Nejvyšších hodnot dosáhli respondenti v kategorii nad 50 let (BQ = 3,1). Nejnižších hodnot pak dosáhla věková kategorie do 30 let (BQ = 2,4). I když se nejedná o výsledek statisticky významný, lze v našem případě hovořit o skutečnosti, že čím jsou pedagogové starší, tím je riziko vzniku syndromu vyhoření vyšší.

**e) Existuje souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a délkou praxe?**

Souvislost mezi délkou pedagogické praxe a mírou syndromu vyhoření se v tomto výzkumném šetření prokázalo jako statisticky významné a v případě tohoto šetření má délka praxe vliv na vznik syndromu vyhoření. Respondenti, kteří spadají do kategorie BM5 (akutní stav vyhoření), patří zároveň do kategorie s nejkratší pedagogickou praxí, která je do 3 let. Mé zjištění potvrzuje i výzkum Goddard a Goddard (2006), ve kterém autoři uvádějí, že největší riziko vzniku syndromu vyhoření je právě na začátku pedagogické praxe. Pedagog je v tomto období plný představ, očekávání, a pokud není jeho představa naplněna, může velmi rychle nastat syndrom vyhoření. Nejvyššího průměru dosáhla kategorie 31 let a více (BQ = 3,1). Nejnížší hodnotu měly shodně dvě kategorie 4-6 let a 7-8 let, v obou případech průměr činil BQ = 2,4.

**f) Existuje souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a učiteli vyučujícími na prvním nebo druhém stupni?**

Pomocí metody Mann-Whitney U test nebyla zjištěna statistická významnost mezi vznikem syndromu vyhoření a stupněm, na kterém respondenti vyučují. Vzhledem k malému počtu pedagogů, kteří vyučují na stupni speciálním, bylo provedeno statistické vyhodnocení pouze u pedagogů vyučujících na prvním a druhém stupni. Na prvním stupni vyučuje 32 pedagogů, u kterých byl zjištěn průměr BQ = 2,75. Na druhém stupni vyučuje 36 pedagogů s průměrem BQ = 2,72. Lze si všimnout téměř totožného výsledku u obou kategorií. Vznik syndromu vyhoření tedy u našeho souboru respondentů není závislý na stupni, na kterém pedagogové vyučují.

**g) Existuje souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a pohybovou aktivitou?**

Na základě šetření bylo zjištěno, že pohybová aktivita ovlivňuje míru vyhoření. Tento vztah byl statisticky významný a u respondentů, kteří pohybové aktivity pravidelně vykonávají, jsou výsledky BQ hodnot prokazatelně nižší, než u těch, kteří pohybové aktivity nevykonávají. Důsledkem je pak vyšší riziko vzniku syndromu

vyhoření. Pedagogů vykonávající pravidelně pohybovou aktivitu bylo v šetření 46 (65 %) s průměrem BQ = 2,6. Respondentů nevykonávající pravidelně pohybové aktivity bylo 25 (35 %) a výsledný průměr činil BQ = 3. V tomto případě se potvrzuje tvrzení autorů Birona a Tokera (2012), kteří ve své práci uvádějí nutnost provozování pohybových aktivit jako prevenci vzniku syndromu vyhoření.

#### **h) Existuje souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a množstvím volného času?**

Při hodnocení souvislosti volného času a rizika vzniku syndromu vyhoření, nebyla zjištěna statistická významnost. Výsledky však mluví ve prospěch pedagogů, kteří mají více času na realizaci vlastních zájmů mimo pracovní dobu. Tato skupina respondentů tedy disponuje lepším psychickým stavem než respondenti, kteří na realizaci svých zájmů mají času málo.

#### **i) Existuje souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a vztahem k profesi?**

V této oblasti bylo také zakomponováno více otázek, avšak stěžejní je vyhodnocení otázky, zda zasahuje pedagogům práce do osobního života. Statistická významnost nebyla prokázána, ale výsledky šetření ukázaly, že nejnižších hodnot dosahují respondenti, kteří nad tímto faktem nikdy nepřemýšleli. Těchto pedagogů bylo v šetření 11 (16 %) s průměrnou hodnotou BQ = 2,3. Další kategorii tvořilo 6 (8 %) respondentů, kterým práce do osobního života nezasahuje a jejich průměrná hodnota činí BQ = 2,5. Nejvyššího průměru dosáhla kategorie s 54 respondenty, kterým práce zasahuje do osobního života a výsledkem je BQ = 2,8. Lze tedy konstatovat, že dle výzkumu nebyl potvrzen vztah mezi syndromem vyhoření a zásahem práce do osobního života, avšak jedincům, kterým práce do osobního života zasahuje, jsou více ohroženi vznikem syndromu vyhoření.

## 8 Souhrn

Ve své diplomové práci jsem se zabýval syndromem vyhoření u pedagogů základních škol. Syndrom vyhoření je aktuálním tématem dnešní doby i v pedagogické profesi. Mým cílem bylo mimo jiné zjistit rizika jeho vzniku v souvislosti s jevy jako je věk, pohlaví, délka praxe, stupeň, na kterém pedagogové působí, množstvím volného času a provozováním pohybové aktivity. Výzkumné šetření bylo provedeno na třech základních školách. Jmenovitě se jednalo o Základní školu Jaroměřice, Základní školu Jevíčko a Základní školu Velké Opatovice.

Teoretická část byla zaměřena na objasnění základních pojmů, které jsou pro syndrom vyhoření typické. Provedl jsem charakteristiku pedagogické profese, osobnosti učitele a typologii pedagogické osobnosti, profesní dráhu a historii vývoje. Oblast syndromu vyhoření byla zaměřena na příčiny vzniku, příznaky, prevenci a jednotlivé fáze syndromu vyhoření.

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na výzkum, ve kterém jsem zjišťoval míru vyhoření u pedagogů základních škol v Jaroměřicích, Jevíčku a Velkých Opatovicích. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí standardizovaného dotazníku Burnout Measure. Celkový počet respondentů byl 71. Z toho nejvíce pedagogů bylo ze Základní školy v Jevíčku (33). Základní škola ve Velkých Opatovicích měla (27) pedagogů a nejméně početný byl pedagogický sbor z Jaroměřic (11). Kromě porovnávání míry vyhoření u jednotlivých škol, byla porovnávána závislost míry syndromu vyhoření na pohlaví, věku, délce praxe a stupni, na kterém pedagogové působí. Další část, která byla srovnávána, je souvislost mezi pohybovou aktivitou, volným časem a profesní oblastí ve vztahu k syndromu vyhoření. Statistická významnost byla prokázána mezi jednotlivými školami, délkou pedagogické praxe a pohybovými aktivitami.

Výzkumné šetření přineslo mnoho užitečných dat, díky kterým bylo možné poukázat na problematiku syndromu vyhoření u pedagogů základních škol. K tomuto výzkumu byl zvolen standardizovaný dotazník Burnout Measure od autorů Pines a Aronson a anketních otázek vlastní konstrukce. Výzkumem bylo zjištěno, že Základní

škola ve Velkých Opatovicích, je více ohrožena syndromem vyhoření, než Základní škola v Jevíčku či Jaroměřicích. 7 pedagogů bylo na základě svých výsledků zařazeno do kategorie BM1 = dobrý psychický stav ( $BQ < 2,0$ ). 40 pedagogů tvořilo kategorii BM2 = uspokojivý psychický stav ( $BQ = 2,0 - 2,9$ ). 17 pedagogů zařazených do kategorie BM3 = potřeba ujasnění žebříčku hodnot ( $BQ = 3,0 - 3,9$ ). 5 pedagogů sdílelo kategorii BM4 = přítomnost syndromu vyhoření ( $BQ = 4,0 - 4,9$ ) a poslední kategorii BM5 = akutní stav vyhoření ( $BQ > 5,0$ ) tvořili 2 pedagogové.

Díky výzkumnému šetření se dále zjistilo, že riziko vzniku syndromu vyhoření u našeho souboru respondentů není ovlivněno věkem, pohlavím ani stupněm, na kterém pedagogové vyučují. Bylo však prokázáno, že riziko vzniku syndromu vyhoření je ovlivněno délkou pedagogické praxe, v mém případě se jednalo o vyšší míru syndromu vyhoření v kategorii do 3 let praxe.

Souvislost volného času na riziko vzniku syndromu vyhoření nebylo prokázáno, avšak lze konstatovat, že vyšší riziko vzniku syndromu vyhoření je u pedagogů, kteří nemají dostatek volného času. Naopak pedagogové, kteří mají volného času dostatek, vykazují lepší výsledky.

Další oblast, která byla do šetření zahrnuta, je pohybová aktivita. V tomto případě byla zjištěna statistická významnost, jelikož respondenti, kteří provozují pravidelně pohybovou aktivitu, vykazují lepší výsledky než ti, kteří pohybovou aktivitu pravidelně neprovozují.

Poslední oblast se mimo jiné zabývala zásahem práce do osobního života. Výsledky v tomto ohledu vykazují nižší BQ hodnoty u pedagogů, kterým práce do osobního života nezasahuje, nebo nad tím ani nepřemýšlí. Respondentům, kterým práce do osobního života zasahuje, měli výsledné BQ hodnoty vyšší.



## Summary

In my master thesis I dealt with the burnout syndrome in primary school teachers. Burnout syndrome is a current topic in this time also in the pedagogical profession. I wanted to find out the risks of burnout syndrome in connection with phenomena such as age, gender, length of practice, the school level when the teacherswork, the amount of free time and the exercise of physical activity. The research investigation was attended by three schools, primary schools in Jevíčko, Jaroměřice and Velké Opatovice.

The theoretical part was focused on clarifying the basic concepts typical of burnout syndrome. I have made a characteristic of pedagogical profession, teacher's personality and typology of pedagogical personality, career path and history of development. The sphere a of burnout syndrome was focused on the causes of the problem

The practical part of the thesis was focused on research where I investigated the burnout rate of primary school teachers in Jařoměřice, Jevíčko and Velké Opatovice. In the thesis was used a standartized questionnaire Burnout Measure. 71 teachers participated in a research investigation. Most teachers were from primary shool Jevíčko (33). 27 teachers attended from the primary school Velké Opatovice. Least tecachers attended from the school in Jaroměřice (11). Also the part of my thesis is focused on finding out the connections between some phenomena, such as age, gender, length of practice and the educational level at which teachers teach. The next part examined is the context between burnout syndrome and free time and amount of physical activity. Statistical significance has been demonstrated between schools and the length of pedagogical practice and physical activities.

The research investigation has provided many useful data that have shown the problem of burnout syndrome in primary school teachers. In this thesis was used standardized Burnout Measure questionnaire from Pines and Aronson and personally created questionnaire. The research found that Primary School in Velké Opatovice is more threatened by burnout syndrome than Primary School in Jevíčko or Jaroměřice. 7 teachers were included in the category BM1 = good mental state ( $BQ < 2,0$ ). 40 teachers were included in the category BM2 = satisfactory mental state ( $BQ = 2,0 -$

2,9). 17 teachers were included in the category BM3 = teachers should clarify the value list (BQ = 3,0 – 3,9). And 5 teachers were included in the category BM4 = the presence of burnout syndrome (BQ = 4,0 – 4,9) and the last category is a BM5 = acute burnout (BQ > 5,0) and there are 2 teachers.

The research investigation that the risk of burnout is not influenced by the age, gender, or school level at which teachers teach. It was found that the risk of burnout syndrome is influenced by the length of pedagogical practice, in my case it was a higher burnout syndrome in the category of up to 3 years of practice.

The context between the burnout and free time has not been proven. Teachers who have enough free time have better results.

Another sphere which was included in the research is physical activity. In this case, statistical significance was found because respondents who regularly perform physical activity show better results than those who do not regularly exercise physical activity.

The last sphere dealt with the interference with work in personal life. Teachers who don't care about work in their personal life or they don't think about it have a lower BQ.

## Referenční seznam

Abel, M., & Sewell, H. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.

Bartošíková, I. (2006). *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů.

Baštecká, B. (2003). *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál.

Bednářová, Z., & Pelech, L. (2003). *Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování*, 1. vyd. Brno: Doplněk.

Birson, S., & Toker, S. (2012). Job burnout and depression: Untraveling their temporal relationship and considering the role of physical activity. *Journal Of Applied Psychology*, 97(3), 699-710.

Brock, L., & Grady, L. (2002). *Avoiding Burnout*. California: Corwin press.

Clipa, O., & Boghean, A. (2015). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia – Social and Behavioral sciences*, 180, 907-915.

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada.

Fišer, J., & Volný, J. (1972). *Osobnost učitele a učení*. Praha: Univerzita Karlova.

Frais, J., (2005). *Reformy Marie Terezie a Josefa II. Nejen v Českých a Moravských zemích*. Třebíč: Akcent.

Freudenberger, H., (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.

- Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with Serious Intentions to Leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 63-75.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havrdová, Z., & et al. (2008). *Praktická supervize: průvodce supervizi pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Hawkins, D., Minirth, F., Maier, P., & Thurman, Ch. (1990). *Before Burnout. Balanced Living for Busy People*. Chicago: Moody Press.
- Holá, L. (2011). *Mediace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Henning, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Jeklová, M., & Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Jílková, K. (2018). *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků*. Diplomová práce, Fakulta tělesné kultury. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kallwass, A. (2007). *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál.
- Kantorová, J., & kol. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex.

- Kavka, F., & Petráň, J. (1995). *Dějiny Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. (2nd ed.). Praha: Státní zdravotní ústav.
- Konopásek, P., & Šeblová, J. (1998). *Jak vidíme sami sebe*. *Urgentní medicína*, 1(2), 33-35.
- Kopřiva, K. (2013). *Lidská vztah jako součást profese*. 7. vyd. Praha: Portál
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztrati nadšení*. (1st ed.). Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. (2nd ed.). Praha: Portál.
- Křivohlavý, J., (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Praha: Karmelitánské nakladatelství.
- Kunetová, M. (2017). *Syndrom vyhoření u pedagogů mateřských škol*. Diplomová práce, Fakulta tělesné kultury. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kyriacou, Ch. (2004). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. (2nd ed.). Praha: Portál.
- Langová, M. & kol. (1992). *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova.
- Lechta, V. & kol. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Lechta, V. & kol. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Mallotová, K. (2000). Burn-out neboli syndrom vyhoření. *Psychologie dnes*, 6(2), 14-15.

- Matoušek, O., & kol. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál.
- McKitterick, B. (2012). *Supervision*. Masidenhead: Open university press.
- Míček, L., & Zeman, V. (1992). *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita.
- Minirth, F., Hawkins, D., Meier, P., & Flournoy, R. (2011). *Jak překonat vyhoření: Naučte se rozpoznávat, chápat a zvládat stres*. (1st ed.). Praha: Návrat domů.
- Národní ústav pro vzdělávání. (2017). Problémy s asistentem pedagoga. <http://www.nuv.cz/t/ap-1>
- Oznan, M.B. (2009). A study on Primary School Teachers Burnout Levels: *The Northern Cyprus Case*, 129, 692-703.
- Papršteinová, M. (2011). Zdravotní stav a životní styl učitelů různých stupňů škol. *Pedagogika*, (2), 164-174.
- Pekárková, A. (2007). *Přemýšlíme o hodnotách: tématický okruh osobností a sociální výchovy hodnoty, postoje, praktická etika*. Praha: Projekt Odyssea.
- Pinto, A., Lima, M., & Lopes Da Silva, L. (2005). Stress sources, burnout and coping among portuguese teachers. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Plevová, I., & Petrová, A. (2012). *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Pohořelý, S. (2017). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dokument ke stažení <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- Poschkamp, T. (2013), *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 1. vyd. Brno: Edika.

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. (1st ed.). Praha: Portál.

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

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. (2nd ed.). Praha: Portál.

Průcha, J., Walertová, E., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Santus, A. (2008). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Dokument ke stažení <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola>

Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal.

Sovák, M. (2000). *Defektologický slovník*. Jihočany: H&H.

Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. (1st ed.). Praha: Grada.

Švingalová, D. (2006). *Stres a vyhoření u profesionálů pracujících s lidmi*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita.

Teplá, M. (2015). *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer.

Tošner, J., & Tošnerová, T. (2002). *Burn-out syndrom – Syndrom vyhoření*. Praha: Hestia

Váagnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál

Vališová, A. (2008). *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada.

Vašťáková, J., & Hoferková, S. (2008). *Jak proti syndromu vyhoření? aneb Pomoc pro pomáhající*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vorlíček, Ch. (2000). *Úvod do pedagogiky*. Jihočany: H&H.

Žitníkává Gurgová, B., & Behúňová, L. (2017). Stresory a syndróm vyhorenia v práci učiteľa ZŠ. *Slovak Journal for Educational Sciences/pedagogika*, 8(2), 92-108.



## **Přílohy**

### **Příloha č. 1**

#### **Dotazník**

Vážený pane řediteli/vážená paní ředitelko, vážený pane učiteli/vážená paní učitelko, vážený asistenta pedagoga.

Jmenuji se Vít Horák a jsem studentem druhého ročníku navazujícího magisterského studia, obor Aplikovaná tělesná výchova na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.

Předkládám Vám dotazník zaměřený na syndrom vyhoření v učitelství profesí. Touto cestou bych Vás chtěl srdečně požádat o spolupráci na mé diplomové práci, jež se tímto tématem zabývá. Vyplněním tohoto dotazníku pomáháte získat data potřebná k zmapování problematiky syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků.

Vyplněním tohoto dotazníku dáváte souhlas s poskytnutím Vašich odpovědí v tomto dotazníkovém šetření pro účely zpracování dat a jejich využití pro napsání diplomové práce či odborného pojednání s tematikou syndromu vyhoření. Účast v šetření je dobrovolná a anonymní.

Tento dotazník se skládá ze dvou částí. První část tvoří anketní otázky a druhou částí je standardizovaný dotazník Burnout Measure.

Předem Vám děkuji za spolupráci a čas vložený do vyplnění tohoto dotazníku. Velice si toho vážím.

---

**U každé z otázek zakroužkujte prosím pouze jednu možnost**

#### **První část (anketní otázky)**

1. Pohlaví
  - a) muž
  - b) žena
  
2. Věk
  - a) méně než 30 let
  - b) 30 – 40 let
  - c) 40 – 50 let

- d) 50 a více let
3. Kolik let se pohybujete v učitelské praxi?  
a) do 3 let  
b) 4 – 6 let  
c) 7 – 18 let  
d) 19 – 30 let  
e) 31 a více
4. Ve své profesi zastáváte pozici:  
a) hlavního učitele  
b) asistenta pedagoga
5. Na jakém stupni působíte?  
a) 1. stupni  
b) 2. stupni  
c) speciální škola
6. Spolupracujete při výuce s asistentem pedagoga?  
a) ano  
b) ne
7. Zasahuje Vám práce do osobního života?  
a) ano  
b) ne  
c) nikdy jsem nad tím takto nepřemýšlel(a)
8. Máte v tuto chvíli svoji práci rád(a)?  
a) ano  
b) ne
9. Myslíte si, že byste měl(a) změnit svoji profesi?  
a) ano  
b) ne
10. V mé profesi, mě nejvíce stresuje:  
a) práce s rodinou žáků  
b) spolupráce s kolegy  
c) spolupráce s odborníky  
d) administrativa  
e) skupinové akce  
f) finanční ohodnocení  
g) nic  
h) jiná odpověď (vypište)
- 
11. Stiháte se zabývat svými zájmy mimo pracovní dobu?  
a) vždy  
b) často

- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

12. K čemu obvykle využíváte čas mimo pracovní dobu?

- a) svým koníčkům
  - b) rodině a domácnosti
  - c) přípravě výuky na další dny a jiným pracovním povinnostem
  - d) zvyšování kvalifikace
  - e) vedlejší pracovní poměr
  - f) jiné (vypište)
- .....

13. Jaké koníčky ve svém volném čase provozujete? (Vypište)

.....

14. Provozujete ve svém volném čase pravidelně pohybové aktivity?

- a) ano
- b) ne

15. Jak často pohybovou aktivitu trvající bez přerušení nejméně 30 min provozujete?

- a) 1x týdně
- b) 2x týdně
- c) 3x a vícekrát týdně
- d) denně

16. Jedná se převážně o pohybové aktivity:

- a) individuální (např.: běh, cyklistika, plavání a další...)
- b) skupinové (např.: kolektivní sporty, skupinové lekce ve fitness a další...)
- c) individuální i skupinové

## Druhá část (standardizovaný dotazník)

BM (Burnout Measure – míra vyhoření)

Autoři: Ayala Pines, Ph.D. a Elliot Aronson, Ph.D.

Jak často míváte následující pocity a zkušenosti? Do tabulky запиšte pouze číslo:

1 = Nikdy

2 = Jednou za čas

3 = Zřídka kdy

4 = Někdy

5 = Často

6 = Obvykle

7 = Vždy

1. Byl(a) jsem unaven(á)	
2. Cítil(a) jsem se v tísní	
3. Prožíval(a) jsem krásný den	
4. Byl(a) jsem tělesně vyčerpán/vyčerpaně	
5. Byl(a) jsem citově vyčerpán/vyčerpaná	
6. Byl(a) jsem šťastný/šťastná	
7. Byl(a) jsem vyřízen(a), zničen(a)	
8. Nemohl(a) jsem se vzchopit a pokračovat dále	
9. Byl(a) jsem nešťastný/nešťastná	
10. Cítil(a) jsem se vyčerpán/vyčerpaná	
11. Cítil(a) jsem se jakoby uvězněn(a) v pasti	
12. Cítil(a) jsem se zcela bezcenný/bezcenná	
13. Byl(a) jsem unaven(á) a utrápen(á)	
14. Trápil(a) jsem se starostmi	
15. Cítil(a) jsem se rozčarován/rozčarovaná a zklamán/zklamaná	
16. Byl(a) jsem sláb/slabá a skoro nemocen/nemocná	
17. Cítil(a) jsem se beznadějně	
18. Cítil(a) jsem se odmítnutý/odmítnutá a odstrčený/odstrčená	
19. Cítil(a) jsem se pln(á) optimismu	
20. Cítil(a) jsem se pln(á) energie	
21. Byl(a) jsem pln(á) úzkosti a obav	

## Příloha č. 2

Kontingenční tabulky popisující rozvrstvení respondentů dle jednotlivých BM kategorií. Jedná se o pohlaví, věk, délku praxe a stupeň, na kterém pedagogové vyučují

Tabulka č. 1 - rozdělení respondentů dle pohlaví:

BM	2-rozměrná tabulka: Pozorované četnosti (data) Četnost označených buněk > 10		
	Pohlaví 1	Pohlaví 2	Řádk. součty
1	1	6	7
Sloupcov	10,00%	9,84%	
Řádko	14,29%	85,71%	
Celková	1,41%	8,45%	9,86%
2	6	34	40
Sloupcov	60,00%	55,74%	
Řádko	15,00%	85,00%	
Celková	8,45%	47,89%	56,34%
3	2	15	17
Sloupcov	20,00%	24,59%	
Řádko	11,76%	88,24%	
Celková	2,82%	21,13%	23,94%
4	0	5	5
Sloupcov	0,00%	8,20%	
Řádko	0,00%	100,00%	
Celková	0,00%	7,04%	7,04%
5	1	1	2
Sloupcov	10,00%	1,64%	
Řádko	50,00%	50,00%	
Celková	1,41%	1,41%	2,82%
Celk.	10	61	71
Celková	14,08%	85,92%	100,00%

Tabulka č. 2 - rozdělení respondentů dle věku:

BM	2-rozměrná tabulka: Pozorované četnosti (data)				
	Četnost označených buněk > 10				
	Věk 1	Věk 2	Věk 3	Věk 4	Řádk. součty
1	3	2	1	1	7
Sloupcov	30,00%	9,52%	4,76%	5,26%	
Řádko	42,86%	28,57%	14,29%	14,29%	
Celková	4,23%	2,82%	1,41%	1,41%	9,86%
2	4	15	13	8	40
Sloupcov	40,00%	71,43%	61,90%	42,11%	
Řádko	10,00%	37,50%	32,50%	20,00%	
Celková	5,63%	21,13%	18,31%	11,27%	56,34%
3	3	3	4	7	17
Sloupcov	30,00%	14,29%	19,05%	36,84%	
Řádko	17,65%	17,65%	23,53%	41,18%	
Celková	4,23%	4,23%	5,63%	9,86%	23,94%
4	0	1	3	1	5
Sloupcov	0,00%	4,76%	14,29%	5,26%	
Řádko	0,00%	20,00%	60,00%	20,00%	
Celková	0,00%	1,41%	4,23%	1,41%	7,04%
5	0	0	0	2	2
Sloupcov	0,00%	0,00%	0,00%	10,53%	
Řádko	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	
Celková	0,00%	0,00%	0,00%	2,82%	2,82%
Celk.	10	21	21	19	71
Celková	14,08%	29,58%	29,58%	26,76%	100,00%

Tabulka č. 3 - rozdělení respondentů dle délky praxe

BM	2-rozměrná tabulka: Pozorované četnosti (data) Četnost označených buněk > 10					
	Praxe 1	Praxe 2	Praxe 3	Praxe 4	Praxe 5	Řádk. součty
1	4	0	2	1	0	7
Sloupcov	22,22%	0,00%	11,76%	5,56%	0,00%	
Řádko	57,14%	0,00%	28,57%	14,29%	0,00%	
Celková	5,63%	0,00%	2,82%	1,41%	0,00%	9,86%
2	8	7	11	10	4	40
Sloupcov	44,44%	100,00%	64,71%	55,56%	36,36%	
Řádko	20,00%	17,50%	27,50%	25,00%	10,00%	
Celková	11,27%	9,86%	15,49%	14,08%	5,63%	56,34%
3	3	0	4	4	6	17
Sloupcov	16,67%	0,00%	23,53%	22,22%	54,55%	
Řádko	17,65%	0,00%	23,53%	23,53%	35,29%	
Celková	4,23%	0,00%	5,63%	5,63%	8,45%	23,94%
4	1	0	0	3	1	5
Sloupcov	5,56%	0,00%	0,00%	16,67%	9,09%	
Řádko	20,00%	0,00%	0,00%	60,00%	20,00%	
Celková	1,41%	0,00%	0,00%	4,23%	1,41%	7,04%
5	2	0	0	0	0	2
Sloupcov	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	
Řádko	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	
Celková	2,82%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,82%
Celk.	18	7	17	18	11	71
Celková	25,35%	9,86%	23,94%	25,35%	15,49%	100,00%

Tabulka č. 4 - rozdělení respondentů dle stupně na kterém působí:

BM	2-rozměrná tabulka: Pozorované četnosti (data) Četnost označených buněk > 10			
	Stupně1/2/spec. 1	Stupně1/2/spec. 2	Stupně1/2/spec. 3	Řádk. součty
1	3	4	0	7
Sloupcov	9,38%	11,11%	0,00%	
Řádko	42,86%	57,14%	0,00%	
Celková	4,23%	5,63%	0,00%	9,86%
2	17	20	3	40
Sloupcov	53,13%	55,56%	100,00%	
Řádko	42,50%	50,00%	7,50%	
Celková	23,94%	28,17%	4,23%	56,34%
3	7	10	0	17
Sloupcov	21,88%	27,78%	0,00%	
Řádko	41,18%	58,82%	0,00%	
Celková	9,86%	14,08%	0,00%	23,94%
4	4	1	0	5
Sloupcov	12,50%	2,78%	0,00%	
Řádko	80,00%	20,00%	0,00%	
Celková	5,63%	1,41%	0,00%	7,04%
5	1	1	0	2
Sloupcov	3,13%	2,78%	0,00%	
Řádko	50,00%	50,00%	0,00%	
Celková	1,41%	1,41%	0,00%	2,82%
Celk.	32	36	3	71
Celková	45,07%	50,70%	4,23%	100,00%



### Příloha č. 3

#### Vyjádření Etické komise FTK UP



Fakulta  
tělesné kultury

#### Vyjádření Etické komise FTK UP

**Složení komise:** doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D. – předsedkyně  
Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.  
doc. MUDr. Pavel Maňák, CSc.  
Mgr. Filip Neuls, Ph.D.  
Mgr. Michal Kudláček, Ph.D.  
doc. Mgr. Erik Sigmund, Ph.D.  
Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.

Na základě žádosti ze dne 5.4.2018 byl projekt diplomové práce

autor: **Bc. Vít Horák**

s názvem **Syndrom vyhoření u pedagogů základních škol**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: **43/2018**  
dne: **15. 5. 2018.**

Etická komise FTK UP zhodnotila předložený projekt a **neshledala žádné rozpory** s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směnicemi pro výzkum zahrnující lidské účastníky.

**Řešitel projektu splnil podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.**

za EK FTK UP  
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.  
předsedkyně

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury  
Komise etická  
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc