

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Syndrom vyhoření v profesi učitele 1. stupně základní školy

Barbora Lachmanová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Syndrom vyhoření v profesi učitele 1. stupně základní školy“ vypracovala samostatně a použila pouze uvedených bibliografických a elektronických zdrojů.

V Olomouci dne 1. 3. 2024

.....

Barbora Lachmanová

Poděkování

Velké poděkování patří Mgr. Michaele Pugnerové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný přístup, cenné rady a čas, který mi věnovala při vedené mé diplomové práci. Ráda bych také poděkovala všem respondentům, kteří se účastnili výzkumného šetření. V neposlední řadě poděkování patří také všem mým blízkým, a rodině za podporu po celou dobu studia.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Barbora Lachmanová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Syndrom vyhoření v profesi učitele 1. stupně základní školy
Název práce v angličtině:	Burnout Syndrome Among Primary School Teachers
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá syndromem vyhoření u učitelů 1. stupně základních škol. Celá struktura diplomové práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a empirickou.</p> <p>V teoretické části se zabýváme nejprve vymezením učitelské profese z hlediska osobnostních charakteristik, profesních kompetencí a profesním vývojem. Dále charakterizujeme stres, jeho vymezení, příznaky a neopomenutelné zvládnání stresu. Další podstatnou kapitolou je definice syndromu vyhoření, jeho příčiny, fáze a následné důsledky. Nechybí ani prevence syndromu vyhoření a zaměření se na výzkumy této problematiky vyhoření.</p> <p>V empirické části pracujeme s kvantitativním výzkumem a zaměřujeme se na vyhodnocování a zpracování získaných dat. Hlavním cílem empirické části je zjistit, v jaké míře se projevuje syndrom vyhoření u učitelů 1. stupně základních škol.</p>
Klíčová slova:	učitel 1. stupně ZŠ, osobnost učitele, stres, distres, eustres, syndrom vyhoření, příčiny, fáze, důsledky, prevence
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on burnout syndrome in primary school teachers. The whole structure of the thesis is divided into two parts: theoretical and empirical.

	<p>In the theoretical part we first deal with the definition of the teaching profession in terms of personal characteristics, professional competences and professional development. Then we characterize stress, its definition, symptoms and stress management. Another essential chapter is the definition of burnout syndrome, its causes, stages and subsequent consequences. Prevention of burnout syndrome and a focus on research on burnout are also included.</p> <p>In the empirical part, we work with quantitative research and focus on the evaluation and processing of the collected data. The main aim of the empirical part is to find out to what extent burnout syndrome is manifested in first grade primary school teachers.</p>
Klíčová slova v angličtině:	primary school teacher, teacher's personality, stress, distress, eustress, burnout syndrome, causes, stages, consequences, prevention
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník k výzkumnému šetření
Rozsah práce:	99 s.
Jazyk práce	Český

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 UČITELSTVÍ JAKO POVOLÁNÍ	11
1.1 Osobnostní charakteristiky učitele	12
1.2 Profesní předpoklady a kompetence učitele	13
1.3 Profesní vývoj povolání učitele	15
2 STRES V UČITELSKÉ PROFESI	19
2.1 Vymezení stresu.....	19
2.2 Příčiny stresu.....	21
2.3 Zvládání stresu	22
3 SYNDROM VYHOŘENÍ	25
3.1 Vymezení syndromu vyhoření.....	26
3.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření.....	27
3.3 Fáze rozvoje syndromu vyhoření.....	29
3.4 Důsledky syndromu vyhoření	30
4 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ	32
4.1 Interní prevence	33
4.2 Externí prevence	34
4.3 Supervize.....	36
5 VÝZKUMY ZAMĚŘENÉ NA SYNDROM VYHOŘENÍ U UČITELŮ V ČESKÝCH ZEMÍCH I V ZAHRANIČÍ	38
5.1 Vztahy mezi dimenzemi osobnosti a vyhoření u učitelů primární školy.....	38
5.2 Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol	39
5.3 Vztah mezi pracovními stresory a syndromem vyhoření u učitelů základních škol..	40
EMPIRICKÁ ČÁST	42
ÚVOD	43

1	CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	43
2	VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY	44
3	POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY	46
4	POSTUP PŘI SBĚRU DAT	49
5	CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU	50
6	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	54
6.1	Vyhodnocení stanovených výzkumných předpokladů	54
6.2	Vyhodnocení dalších zajímavých výsledků.....	70
6.3	Limity výzkumu.....	75
7	DISKUZE	76
	ZÁVĚR	83
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	85
	SEZNAM SYMBOLŮ A ZKRATEK	89
	SEZNAM TABULEK	90
	SEZNAM GRAFŮ	91
	SEZNAM PŘÍLOH	92

ÚVOD

„Pokud zapálíte oba konce svíčky, získáte tím více světla, ale svíčka však zároveň rychleji vyhoří.“

Myron D. Rush (2003)

Problematika syndromu vyhoření se stává v dnešním světě, který se zaměřuje spíše na výkon, modernizaci a neustálý shon, stále více diskutovanějším tématem ve společnosti. Jak je již známo, syndrom vyhoření se může vyskytovat napříč všemi profesemi a jeho výskyt nechybí ani u profese učitele 1. stupně základních škol. Vyhoření se příznačně definuje přehnanou snahou dosílit co nejlepších výsledků, avšak jedinci již nedomýšlí dopady na jejich zdraví.

Učitelská profese se vyznačuje enormním měřítkem stresu a působením jednotlivých stresorů na dané jedince. Na učitele je kladen stále větší nápor očekávání, velkého množství úkolů, požadavků, které nejsou však v silách jednoho učitele splnit. Učitelé si neustále musí doplňovat kvalifikaci a reagovat na neustále se měnící podmínky doby. Také přichází do kontaktu s velkým kvantem lidí, a to jak se svými žáky, jejich rodiči, tak i pedagogickými pracovníky, kolegy, v jejich instituci. Syndrom vyhoření se u učitelů objevuje ve velké míře při nenaplnění jejich ideálů a nemožnosti splnit všechny jimi stanovené cíle. U pedagogických pracovníků dochází stále více k emocionálnímu, fyzickému, psychickému či sociálnímu vyčerpání, což vede ke zhoršení kvality a často dopadá na způsob vedení jejich výuky, udržování sociálních kontaktů, komunikaci s jednotlivci či jejich bytí.

Téma diplomové práce *„Syndromu vyhoření u učitelů 1. stupně základních škol“* jsem si zvolila z toho důvodu, protože si myslím, že syndrom vyhoření je u primárních škol dost často podceňován. Během sbírání mých pedagogických zkušeností jsem právě na tomto stupni vzdělávání narazila na učitele, kteří vykazovali známky probíhajícího syndromu vyhoření. Velmi zajímavým bodem byl jejich příběh a podstata podnětů, které daní pedagogové zažívali. Při působení těchto informací jsem se sama začala zabývat a věnovat sbírání dalších informací, jak vlastně samotné vyhoření na jedince působí. Velmi důležité mi přišlo měřítko opomínání na sebe samého a věnování se svým zálibám a koníčkům, na což učitelé při své práci enormně zapomínají. Veškeré působící aspekty mě motivovaly k zaměření diplomové práce právě tímto směrem.

Cílem mé diplomové práce je přinést pohled na učitele jako iniciátory vzdělávání u žáků, zaměřit se na stres, který v učitelské profesi má své místo a v neposlední řadě přinést náhled do problematiky syndromu vyhoření i jeho prevenci z teoretického hlediska. Dalším cílem diplomové práce je zjistit, v jaké míře se učitelé 1. stupně potýkají s projevy syndromu vyhoření.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí: teoretická a empirická. V teoretické části se nejprve zabýváme učitelstvím jako povoláním. Shrnujeme si, jakými osobnostními charakteristikami by měl jedinec disponovat. Dále se zabýváme profesními předpoklady a vývojem profesní dráhy učitelů. Profesní dráha je k syndromu vyhoření neopomenutelná. V následné kapitole charakterizujeme stres samotný, ale i stres v učitelské profesi. Vymezuje definici stresu, distresu a eustresu, jeho příčiny i s ohledem na stresory v učitelství a koncipujeme problematiku zvládnání stresu. V teoretické části nechybí ani nástin hlavní problematiky syndromu vyhoření, vymezení jeho definice, příčin, které napomáhají k jeho vzniku, fázemi, v jakých se burnout syndrom objevuje, ale také pojmenováváme důsledky, jenž ze syndromu vyhoření vychází. Pro úspěšné zvládnutí či omezení vyhasínání je důležité charakterizovat jeho prevenci a prvky s nimi spojené. Jelikož syndrom vyhoření není jen na území České republiky, ale je to celosvětově probírané téma, v poslední kapitole jsme vytyčili tři výzkumy, které prezentují i zahraniční výsledky v této problematice.

V rámci empirické části jsme provedli výzkumné šetření, jenž bylo orientováno kvantitativním směrem. Pomocí standardizovaného dotazníku MBI, doplněného o námi zvolené sociodemografické údaje, jsme zjišťovali míru výskytu projevů syndromu vyhoření. Naším zkoumaným vzorkem byli učitelé 1. stupně základních škol. Pomocí zanalyzovaných výsledků jsme zjišťovali výskyt projevů vyhoření na úrovni tří oblastí: emocionální vyhoření, depersonalizaci a míru osobního uspokojení. Pomocí těchto aspektů jsme dále zjišťovali vztah vyhoření k pohlaví učitelů, lokalitě jejich pracoviště či délky jejich pedagogické praxe. Na závěr empirické části se v diskuzi věnujeme doporučením pro učitele 1. stupně základních škol jakožto mírnou prevencí před vyhořením.

TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITELSTVÍ JAKO POVOLÁNÍ

Definice a různých charakteristik vymezení a vystižení pojmu učitele neustále přibývá. S konceptem učitele a jeho popsáním se ve společnosti často manipuluje, avšak nikde není přesně dáno jeho vymezení. Každý laik i odborník předpokládá pochopení, ale ne vždy je to korektní. Společnost výrazem učitel rozumí osobu, která pracuje ve školním prostředí a podílí se na vyučovacím procesu a následném učení žáků v rozhraní školy (Průcha, 2002).

Pedagogický slovník definuje učitele jako „jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261).

V širším kontextu se učitel vymezuje jako jedinec, který systematicky a cíleně žáky v rámci vzdělávacího procesu vzdělává a v neposlední řadě vede k osvojování si morálních hodnot. Považuje se za jednu z hlavních složek školního prostředí. Učitelovým úkolem je podněcovat rozvoj žáků v oblasti tělesné, rozumové, morální, citové, estetické a volní stránky. Podíváme-li se do minulosti, lze spatřovat spojitost se zvyky již u Peršanů či Spartánů (Kantorová a Grecmanová, 2008).

Učitel je z pohledu žáků viděn jako vzor a zároveň ho vnímají jako osobu, která jim přináší nové informace a poznatky (Kačáni a Višňovský, 2002). Učitel, jakožto komplexní osobnost, kromě iniciátora výchovně vzdělávacího procesu, se také podílí i na zastupování role sociální. Do této oblasti řadíme komunikaci jak s kolegy, žáky, rodiči, tak i celou veřejností, v níž se dbá na jeho celkové vystupování. Je také důležitou složkou při vytváření adekvátního a bezpečného prostředí pro výchovně vzdělávací proces. V neposlední řadě učitel pracuje jako diagnostik – žáky sleduje, analyzuje, vyhodnocuje a následně s těmito výsledky i pracuje (Podlahová, 2007). Dle Göbelové (2015) je hlavní role učitele směřována na tvoření efektivního klima k učení a je spoluautorem při formování žákovy osobnosti.

Při vymezení charakteru učitele je nutno se zaměřit na pojem pedagogický pracovník. Ve velkém množství bývají tyto dva pojmy – učitel a pedagogický pracovník, využívány současně či jako synonymní dvojice, ale není to úplně korektní. Učitel je osoba, která se řadí do profesního společenství zvaného „pedagogičtí pracovníci“. Tato skupina je právně vymezena ve školském zákoně (Průcha, 2002).

1.1 Osobnostní charakteristiky učitele

Charakteristika osobnosti učitele hraje v jeho profesi nezastupitelnou roli. Již v antice byly zavedeny požadavky na jednotlivé rysy učitelovy osobnosti – tyto požadavky vymezil již J. A. Komenský, jenž se považuje za jednoho z nejvýznamnějších představitelů v oblasti pedagogického myšlení. Na počátku 19. století pedagogická teorie nastolovala rysy osobnosti učitele. Mezi tyto komponenty řadí motivaci k výkonu učitelského povolání, talent a vybavenost na úrovni kognitivních znalostí (Průcha, 2017).

Při vymezení osobnosti učitele je nutno definovat vědu, která se problematikou zabývá – pedeutologie (věda o učitelské osobnosti). Tato disciplína směřuje ke dvěma směrům při svém zkoumání. Prvním je přístup normativní. Hlavní myšlenkou normativního přístupu je učitel. Zaměřuje se na to, jaký má být, aby byl ve své profesi úspěšný a uznávaný. Společně s normativním pojetím se uvádí deduktivní metoda, pomocí níž se charakterizuje ideální vzor učitele, na něhož se má profesně zaměřit. Na druhé straně stojí přístup analytický, jehož úkolem je zjistit, jaký učitel je a jaké má své charakteristické vlastnosti. Při přístupu analytickém se využívá indukce namísto metody dedukce. Je to metoda, která se používá při analyzování odpovědí žáků na učitele či jako sebereflexe učitelů samotných (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Požadavky na učitelovu osobnost se neustále mění ve vzájemné interakci s rychle se měnící dobou. Učitel by měl být expert na komunikaci a práci s lidmi, mít všeobecný a odborný rozhled. Stát se učitelem nezáleží jen na získávání vědomostí a dovedností, ale důležité je přijmout roli učitele a vše, co s ní souvisí. Každý učitel se musí neustále rozvíjet a plnit požadavky a respektovat posuny doby, které jsou nezastavitelné. Upřímnost je neopomenutelná vlastnost osobnosti učitele, která se ovšem pojí s rolí rádce pro žáky (Spousta, 2003).

Nelešovská (2002) vymezuje tři stěžejní dimenze socioprofesionální přípravy učitele – teoretická, která je založená především na vědomostech. Dále praktická dbá na dovednostně praktickou přípravu a v poslední řadě osobnostní neboli hodnotová, axiologická oblast. Axiologickou dimenzi lze chápat jako hodnotový systém, který zahrnuje oblasti jako jsou ideály demokracie, sociální a lidské spravedlivosti, dobra a upřímnosti.

Jako obecný model každé osobnosti člověka, která se charakterizuje determinací v oblasti psychologie, je způsob, jakým je chápána učitelova osobnost. Vytváření komplexní osobnosti učitele je obtížný a dlouhodobý proces, neboť je nutno dbát na rozvoj rozmanitých komponentů (Dytrtová a Krhutová, 2009). Jednotlivé složky lze sledovat ve výchovně vzdělávacím procesu

a řadíme sem: psychickou odolnost, adaptibilitu (schopnost přizpůsobit se a reagovat na nové situace) a adjustabilitu neboli nastavení, schopnost osvojovat si nové poznatky, empatii v oblasti sociální a v neposlední řadě komunikaci. Obecně lze shrnout, že na průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu závisí na učitelových odborných pedagogických, psychologických i morálních vlastnostech (Mikšík, 2007).

V charakteristice osobnosti učitele je kladen velký a opakovaný důraz na pedagogický optimismus, v němž byl J. A. Komenský jako hlavní hlasatel. Jde zejména o pozitivní přijetí žáka (vzdělávaného) učitelem (vzdělavatelem), což se považuje jako přijetí s empatickým vlivem (Dytrtová a Krhutová, 2009). Z charakteristik osobnosti učitele vyplývá, že je nutno si osvojit kompetence jak z oblasti vzdělávací, tak i výchovné. Kačáni a Višňovský (2002) uvádí požadavky, kterými by měl učitel disponovat: všeobecný přehled a nadhled do vyučovaných předmětů, osvojení vývojových charakteristik žáků, kvalitní jazykové a řečové schopnosti a empatické cítění.

Dunn (2017) vytyčuje vztahy jako jeden z pilířů učitelovy osobnosti. Učitel si již od nástupu musí vytvořit adekvátní vztahy jak s kolegy, vedením, rodiči, tak i s žáky. Pro kvalitní vztahy vymezuje tři pilíře, kterými by se měl učitel řídit: empatie, respekt a projevení svého skutečného já. Medwell (2015) se ve své publikaci zaměřuje na otevřenost, odrazivost a odolnost jako jedny z hlavních osobnostních stránek učitele.

Na učitele primární školy jsou kladeny vysoké osobnostní kvality, které vycházejí z faktu, že tento učitel pracuje s žáky mladšího školního věku sám. Učitel na 1. stupni je pro žáky autoritou a dává jim prvotní základy v životní dráze jejich učení. Osobnost učitele by na žáky měla působit důvěryhodně, neboť to je to, co vytváří bezpečné klima třídy (Nelešovská a Spáčilová, 2005).

1.2 Profesionální předpoklady a kompetence učitele

Vzdělávací kurikula vytyčují profesní kompetence učitele jako za stěžejní. V zahraničí, ale i v naší pedagogické sféře jsou tyto kompetence velmi často diskutovány (Dytrtová a Krhutová, 2009). Obecný termín kompetence lze popsat jako soubor jednotlivých a stanovených dovedností, znalostí, postojů a metod, ale také i zkušeností, kdy danému jedinci dopomáhají řešit rozličné situace. S tímto termínem se pojí obecně užívané termíny pravomoc a oprávnění (Tureckiová a Veteška, 2008).

Vašutová (2004) definuje profesní kompetence učitele jako systém, který charakterizuje efektivní přístup učitele v jednotlivých oblastech a pedagogických rolích. Naopak Dytrtová

a Krhutová (2009) popisuje kompetence jako obsahové rámce, které popisují učitelskou profesi, z čehož vyplývá, že kompetence se utváří v dlouhodobém kontextu.

Pro vymezení konceptů, které se podílejí na profesionalizaci učitele, je nutno vymezit triádu vzájemně se prolínajících složek: profesní kompetence učitele – profesní standardy – kvalita pedagogů. Z profesních standardů lze chápat, že učitelství není možné definovat jen jako poslání. Je potřebné mít osvojené velké množství interdisciplinárních poznatků, a to jak praktických, tak i teoretických. Poznatky učitel získává díky vysoké kvalifikaci při jeho studiu na vysoké škole a nejrůznějším absolvováním doplňujících kurzů a webinářů (Vašutová, 2004). Medwell (2015) popisuje učitelské standardy jako klíčové oblasti, které by měl učitel prokázat při procesu vlastního učení.

Vašutová (2004) vytyčila sedm pilířů profesních kompetencí učitele, které vymezují, co by měl mít osvojené, jakými oblastmi by měl disponovat, aby mohl svou profesi kvalifikovaně vykonávat. Mezi tyto oblasti kompetencí řadí: předmětovou neboli oborovou, kompetenci didaktickou a také psychodidaktickou, pedagogickou, diagnostickou a intervenční, sociální, psychosociální, manažerskou a normativní, profesně a osobnostně kultivující.

Kompetence předmětová (oborová) vymezuje, co by měl mít učitel osvojené (znalosti potřebné k výkonu povolání). Dokáže integrovat jednotlivé předměty, zpracovávat poznatky, které získal a aktivně využívá dovednosti v oblasti informačních a digitálních technologií. Kompetenci didaktickou a psychodidaktickou vytyčíme jako dovednost vhodně aplikovat strategie, které se podílejí na vyučování, neboť je potřeba využívat jak poznatky teoretické, tak i praktické. Dále dokážeme vhodně volit hodnotící prostředky a metody. Hodnocení je pro učitele a žáky důležité, jelikož podává přesné poznatky o zvládnutí jednotlivých výstupů (Vašutová, 2004).

Dytrtová a Krhutová (2009) definují kompetenci pedagogickou jako schopnost orientovat se v procesech, podmínkách vzdělávacích soustav. Pedagogickou kompetenci učitel aplikuje především při volbě vhodných metod, zásad a forem pro splnění vytyčených cílů výchovně vzdělávacího procesu. Dbá se na individualitu dítěte v rozvíjení jeho zájmových a volných oblastí. V kompetenci manažerské a normativní se zaměřujeme na normy, které se vztahují k výkonu profese a k jejímu osvojení. Učitel by měl ovládat administrativu spojenou s vedením třídy a požadavcích školského systému. Nedílnou součástí této kompetence je schopnost a dovednost organizovat pro žáky dílčí mimoškolní aktivity a vést je k procesu samostatnosti (Vašutová, 2004).

Nelešovská a Spáčilová (2005) považují kompetence diagnostické a komunikační za nejvíce stěžejních pro učitele primárního školství. Diagnostická činnost učitele je náročná, ale pro jeho povolání neopomenutelná. Učitel při svém výkonu profese neustále sleduje a diagnostikuje práci žáka. Neustále srovnává, co žák již umí, zná, a co by se naučit teprve měl. Analyzuje a vyhodnocuje jeho projevy chování s tím, jak by se měl chovat a jednat v souladu s morálním charakterem. Tyto poznatky jsou prováděny v rámci každodenního diagnostikování a zároveň slouží ke zvládnutí pedagogických cílů.

Kompetence komunikační mají v profesi učitele 1. stupně základní školy taktéž významnou roli. Na učitele je v rámci komunikace kladena velká tíha, neboť komunikuje s dítětem, které nemá ještě zcela osvojen jazyk dospělého jedince a stále si utváří svůj jedinečný jazykový kód. Pro komunikaci mezi učitelem a žákem je důležité bezpečné prostředí, které by učitel měl být schopen vytvořit. Na kompetenci komunikační je brán velký zřetel. Pro učitele je jeho jazyk a mluva pracovním nástrojem. Důležitá v komunikaci je psychologická dovednost naslouchat (Nelešovská a Spáčilová, 2005).

Profesní kompetence jsou pro učitele primární školy nesmírně důležité, neboť je jedním z předních autorů, který pokládá žákům základy vzdělanosti pro další školní, osobnostní a životní dráhu. V rámci učitele primární školy se profesní kompetence zaměřují dle Nelešovské a Spáčilové (2005) především na tyto oblasti předmětové kompetence, pedagogické a psychodidaktické, komunikační kompetence, organizační a řídicí, poradenské a konzultativní, kompetence reflexe vlastní činnosti a diagnostické. Soubor těchto kompetencí se nám propojuje s kompetencemi dle Vašutové (2004).

1.3 Profesní vývoj povolání učitele

Vývojové etapy profese a životní dráhy spatřujeme i v jiných profesích, než je pouze učitelství. V profesi učitele je na tyto cykly brán zvláštní zřetel, jelikož široká veřejnost přisuzuje a komparuje jednotlivé etapy k výkonnosti učitelů (Průcha, 2002).

Profesní etapy učitelů se rozdělují do několika fází:

- *„volba učitelské profese*
- *profesní start*
- *profesní adaptace*
- *profesní vzestup*
- *profesní stabilizace, resp. profesní migrace*

- *profesní vyhasínání, resp. profesní konzervatismus*“ (Průcha, 2017, s. 202).

Andrysová (2018) pracuje s vypracovanou teorií od Berlinera popisuje pět etap profesního vývoje učitele a těmi jsou: učitel jakožto začátečník, pokročilý začátečník, učitel kompetentní, předposlední dílčí cyklus pojmenovává jako učitel, který je již zkušený a do poslední fáze zahrnuje učitele experta. V určité míře se klasifikace shoduje s tříděním od Průchy (2017) a navazuje na něj.

S vyjmenovanými stádii je nutno zmínit dva procesy, které se ve vývoji objevují a detailněji je popisuje Průcha (2002). Prvním z nich je profesní kontinuita. V tomto procesu učitel celý svůj život vykonává povolání primárně jen učitele a neodchyluje se k jiné profesi. Opozitum je profesní migrace, kdy sám učitel nevěnuje celý život výkonu profese učitele, ale přechází k jiné oblasti povolání.

- **Volba profese učitel**

Učitelské studium je v České republice definováno a charakterizováno zejména na vysokých školách, pedagogických fakultách. Je obecně známo, že na tyto obory se hlásí mnohem více uchazečů, než mohou samotné univerzity přijmout (Průcha, 2017).

Motivačními položkami k volbě učitelského povolání může být spousta a mohou být rozličné. Žáci se s učiteli setkávají již od prvopočátku při jejich první povinné školní docházce a zážitky, které již od útlého věku získávají, mohou mít vliv na jejich volbu v dospělosti. Vztah k dětem, vliv rodičů, přátel, zaměření střední školy, prestiž učitelské profese mohou být u jednotlivců brány jako podněty, které disponují u uchazeče o studium učitelství (Kantorová a Grecmanová, 2008).

- **Profesní start neboli začínající učitel**

Po pětiletém studiu učitelství přichází vstup mladého jedince do jeho vybraného zaměstnání a role studenta se mění na charakterizující roli učitele. Je to významná etapa jak z hlediska psychologického, tak i sociologického (Kantorová a Grecmanová, 2008). První rok učitelovy práce se považuje za mezník pro formování jeho profesních dovedností, schopností a návyků. Šok z reality neboli profesní náraz se projevuje jak u nás, tak i v zahraničí u začínajících učitelů. Jednou z největších obtíží, kterou začínající učitelé vytyčují, je práce s neprospívajícími žáky, udržením kázně a pozornosti žáků (Průcha, 2002).

Je známé, že při nástupu do výkonu povolání se jedinec vždy prvně zaučí a může se opřít o zkušenosti starších kolegů – postupně se do profese adaptovat. Je ovšem nutné zmínit, že v učitelském povolání tomu je jinak. Učitel od prvního dne přebírá veškeré povinnosti a za jeho práci nese odpovědnost. Velkou oporou je však pro začínající učitele učitel uvádějící – to je pedagog, jenž je zkušený a zároveň se pro začínajícího učitele stává jeho osobním mentorem (je rádcem při organizaci vyučovacích hodin a sestavování edukačních cílů). Úkolem uvádějícího učitele je usnadnit vstup do povolání začínajícímu jedinci (Průcha, 2002).

Příprava začínajících pedagogů je dlouhodobý proces a zabírá více času než příprava zkušeného učitele. Je pravdou, že mladí učitelé jsou pod větším stresem a dostávají se tak často do více stresových situací, neboť je na ně vyvíjen větší tlak. Své první zkušenosti, jakožto učitel, získává metodou pokus a omyl (Kantorová a Grecmanová, 2008).

- **Zkušený učitel (expert)**

Po období začínajícího učitele následuje období stabilizace. Je to situace, kdy učitel již nepotřebuje soustavnou pomoc od jeho zavádějícího učitele. Období stabilizace je většinou po pěti letech učitelské práce (Průcha, 2017). Průcha (2002) uvádí, že učitel – expert dokáže efektivně ovlivňovat edukační proces a nepůsobí jen na žáky, ale zaujímá funkci uvádějícího učitele pro nové začínající jedince. Andrysová (2018) shrnuje strategie, které by již měl mít učitel zcela osvojené. Řadí sem dostatečnou důvěru, smysluplnou improvizaci ve třídě, řešení krizových situací či vědomé rozhodování v jednotlivých postupech. Zvládá plynulé plnění vzdělávacích cílů, a to jak na úrovni kognitivní, afektivních, tak i psychomotorických.

V období profesního vzestupu je neopomenutelným obdobím rozvíjení jeho kvalifikace ve smyslu celoživotního vzdělávání. Za celoživotní vzdělávání považujeme rozvíjení celospolečenského kontextu i osobního charakteru pro učitele a zároveň mu umožňuje držet krok s neustále se vyvíjející dobou (Kantorová a Grecmanová, 2008).

- **Konzervativní (vyhasínající učitel)**

Závěrečnou vývojovou etapou je období, které nemá pevné ukotvení terminologického pojmenování, avšak jej lze zaznamenávat jako období konzervativní nebo vyhasínající. Tento stav je typický ztrátou zájmu o nadšení z práce, provádění stereotypních činností bez tvůrčího myšlení (Průcha, 2002). Průcha (2017) uvádí tři prvky, na něž se konzervativní učitelé více zaměřují, neboť souvisejí se změnou jejich hodnot. Je to zvýšený pohled na jejich

zájem o výdělek, což má za důsledek blížící se odchod do důchodového stádia. Zájem o kvalitnější pracovní podmínky a snad mít prosperující pracovní kolektiv a vztahy v něm.

Konzervativní učitelé jsou charakterizující snížením pracovních ambicí, nadšením, sebevzděláváním a objektivním sebehodnocením (Průcha, 2017). Kantorová a Grecmanová (2008) doplňují tyto charakteristiky dále o nechuť trávit většinu času mezi žáky, apatičnost a respektování či dokonce skeptičnost k veškerým inovativním a dopředu pohybujícím se změnám ve školství.

Kantorová a Grecmanová (2008) se zaměřují na pomoc starším kolegům a aspektům, které je možné realizovat. Je důležitou cestou pomoc mladším čili začínajícím učitelům při jejich prvních pedagogických krůčcích. Konzervativní učitelé si tak mohou zvýšit jejich pocit potřeby, smyslu pokračování v jejich profesi a najít si nový směr.

2 STRES V UČITELSKÉ PROFESI

Téma stresu je v poslední době velmi diskutováno. Stres je možno spojit s anglickými pojmy „load“ (zatížení) a „strain“ (námaha, vyčerpanost). Ve spojitosti se stresem se často pojí termín zátěž (Kliment, 2014). Fontana (2014) charakterizuje učitelské povolání jako stresové zaměstnání, jelikož na učitele jsou kladeny nároky od vedení, rodičů, kolegů, politiků, veřejnosti či samotných žáků. Vzájemná podpora ze stran kolegů a vedení je jedním z hlavních podpůrných opatření před stresem.

Je všeobecně známo, že vykonávání učitelské profese není snadné, mluvíme-li o míře stresu a pracovní zátěži. Vykonávání pozice učitele jako iniciátora vzdělávání žáků je velmi vysilující zejména psychicky. V důsledku psychické vyčerpanosti se lze bavit o negativním působení na zdravotní stav učitelů (Průcha, 2002).

Rozzlobenost, deprimovanost, nervozita či zklamání jsou pocity, které může učitel v důsledku prožívání pedagogické skutečnosti pocítit. S tímto vymezením vytyčujeme „učitelský stres“. Učitelé se se stresem ve své práci setkávají poměrně často (Kyriacou, 2012).

Existuje sedm charakteristik učitelského stresu:

- žáci jako individuální osobnost, negativní postoje a motivace žáků ke vzdělávání, nekázeň ve třídě,
- neustále se měnící organizace ze strany školy,
- neadekvátní pracovní podmínky; špatné vybavení tříd, školy, chybějící podpora k sebevzdělávání učitelů, či podpora intervenčními programy,
- neshody s ostatními kolegy,
- podceňování profese učitele ze strany veřejnosti (Kyriacou, 2012).

2.1 Vymezení stresu

Z historického hlediska byl prvně stres definován jako záporný zážitek postavený na emocionálních pilířích. Stresem a reakcemi při prožívání stresových momentů se zabývalo mnoho badatelů. Mezi nejvýznamnější historické představitele, kteří svou pozornost zaměřovali na výzkumy stresu, lze považovat H. Selye a W. Cannon nebo L. Lazarus (Křivohlavý, 2009).

H. Selye, jenž má rakousko-maďarský původ, je pokládán za jednoho z předních zakladatelů konvenčního systematického výzkumu, který se zabýval stresem. Zajímal se především o zvýšenou funkci nadledvinek jedinice při prožívání stresového okamžiku.

H. Selye koncipuje a pojmenovává generální adaptační syndrom (GAS), jenž se zaměřuje na specifické neočekávané požadavky u nově se vyskytujících zátěžových situací. GAS definuje třemi fázemi:

- **Poplachová fáze**

První stádium má zmobilizovat organismus na přicházející stresovou situaci (Kebza, 2005). Při této fázi dochází ke změně ve fyziologických projevech jako je: změna dýchání, napínání svalů, dochází ke snížení míry soustředění a uchovávání paměti (Dutková, 2023). Organismus se díky adrenalinu proudícího do krve dostává do stavu, kdy se přichystává na akci typu boje či útoku (Křivohlavý, 2009).

- **Stádium rezistence**

Křivohlavý (2009) koresponduje s Kebzou (2005) a popisují stádium rezistence jako stadium vlastního boje organismu se stresem a stresovou situací. Následně v této fázi GAS přichází adaptace a zotavení těla. Zklidňují se fyziologické funkce jedince.

- **Stádium vyčerpání**

Při stádium vyčerpání organismus boj s daným dlouhodobým či navyšujícím se stresem nevyhrává, ale následně mu podléhá či se hroučí. Lze se v této fázi setkat u jedince s příznaky depresivního myšlení a jednání (Křivohlavý, 2009). Dutková (2023) souzní a doplňuje, že organismus v tomto stavu nedokáže setrvat příliš dlouho, neboť při dlouhodobém prožívání stresorů a stresových situací se k tomuto pohledu snižuje odolnost jedince. V delším časovém intervalu lze u něj spatřovat i první známky příznaků syndromu vyhoření.

Mnohými bylo toto pojetí kritizováno, neboť argumentovali, že H. Selye nebral v potaz duševní a emocionální stránku člověka (Křivohlavý, 2009).

Naopak R. Lazarus se zaměřoval především na kognitivní charakteristiku vyrovnání se se stresem. Na prožívání stresu se zaměřil ze všech stránek lidské povahy – snahu poznat, co se v člověku odehrává, odkud stres přichází, jak na něj jedinec reaguje a co se v něm odehrává. Lazarus nastínil novou stránku poznávání stresu, a to z pohledu reakcí kognitivních, emocionálních a volních neboli konativních (Křivohlavý, 2009).

Hartl (2004) popisuje stres jako přílišné zatížení, jenž následně dochází ke stresovým projevům. Při míře stresu závisí na množství jednotlivých stresorů. Obecně lze říci, že výsledný stres je následná reakce na prožívanou situaci (stresor). Organismus je aktivován stresovou

reakcí k úloze přežití (Dutková, 2023). V komparaci Kebza (2005) popisuje definici stresu jako požadavky, kterým je nutno se poddat.

Definice stresu se zaměřuje i na balanc mezi mírou neboli intenzitou prožívaného stresu a vynaloženou silou ke zvládnutí stresové situace. V kontextu stresu jej lze rozlišit na dvě oblasti: distres a eustres. (Křivohlavý, 2009).

Eustres je nejčastěji spojován s pozitivně vztahujícími se emocemi k prožívanému stresu. Eustres obvykle nemá na organismus jedince neblahé a nepříznivé účinky jako naopak distres. Distres je definován s negativně vyskytujícími se emocemi, jenž mají následně škodlivý vliv na organismus člověka (Kebza, 2005). Vnímání stresu je čistě subjektivní rovina, i následné zhodnocování eustresu a distresu u jedince (Křivohlavý, 2009).

2.2 Příčiny stresu

Stres je velmi individuální požitok, avšak v mnohých případech se původ stresové situace u jedinců vytyčuje na velmi podobných principech. Kolektivně se společnost shoduje, že značný rozsah stresu neblaho působí na člověka – i po stránce osobní, tak i pracovní (Smetáčková et al., 2020). Na lidský organismus neustále působí nové a neobvyklé podněty, které nemusí na člověka působit pozitivně. Tyto negativně působící položky nazýváme stresory (Kožínová, 2022).

- **Stresory v učitelství**

Stres a stresory se vzájemně propojují, neboť stresory jsou negativní vlivy, na jejichž podnětu vzniká stres. Obecně se stresor vytyčuje jako faktor, který vychází z vnějšího prostředí, jenž dopadá na daného jedince a následně u něj vyvolává stresovou situaci (Hartl, 2004). Ve shodě Křivohlavý (2009) vymezuje stresor jako soubor neblahých vlivů, které působí na daného jedince. Jednotlivé stresory vedou často k napětí a následně navozují samotný stres. Stresory v učitelském povolání jsou rozmanité a velice specifické. Do jisté míry se tyto stresory odlišují od stresorů v jiných profesích (Čapek et al., 2021).

Autor také klasifikuje učitelské stresory na vnitřní a vnější. Do kategorie vnějších, kterých v poslední době značně přibývá, se řadí v první řadě neustále zvyšující se míra odpovědnosti učitele. Učitelé nesou odpovědnost jak za jejich žáky, tak i za odvedenou práci. Mezi další stresory spadá zvyšující se potřeba administrativy, diagnostikování žáků skrze individuální zdravotní stav, zvyšující se počet žáků se specifickými vzdělávacími potřebami či žáků bilingválních, jenž ve velké míře potřebují IVP. Jeden z dalších výrazných

stresorů je neadekvátní míra relaxace, jelikož učitelé primárního vzdělávání jsou žákům neustále k dispozici v klimatu jejich třídy. Kliment (2014) doplňuje stresory vnitřního charakteru a řadí mezi ně např. únava učitele, objevující se nemoc či individuální problémy.

Smetáčková et al. (2020) rozděluje a zobecňuje zmíněné stresory ve školském prostředí do tří kategorií. První kategorie se zaměřuje na stresory v oblastí vztahů (vztahy s rodiči, jejich dětmi a kolegy v pracovním klimatu). Dále klade důraz na stresory v oblasti osvojení a zvládnutí vedení výuky v heterogenních třídách a v neposlední řadě pokládá za důležité se zaměřit na stresory, které se týkají postavení a hodnocení profese učitele v naší společnosti.

Zahraníční studie prováděná v roce 2022 se zaměřovala na stresory v učitelské profesi, které negativně ovlivňují psychickou pohodu učitele. Mezi učiteli je pracovní přetížení viděno jako největší stresor v povolání. Mezi další stresory uvádí vztahy s kolegy, rodiči a žáky (Tsubono a Ogawa, 2022).

Zvládání stresorů je velmi individuální. Jednotlivé stresory může jeden učitel prožívat intenzivně, ale naopak další pociťuje souhlasný stresor jako mírný pocit nejistoty či výzvu, kterou může v rámci svého seberozvoje vyřešit. Jedinec, který dokáže stres zvládnout a rozeznat přicházející stresory, může tato zkušenost učinit silnějších a zvýšit tak jeho sebevědomí a výkon (Holeček, 2014).

2.3 Zvládání stresu

Stresové situace byly s člověkem spojovány již od pradávny doby. Zvládání stresu a snažit se posílit vlastní odolnost je veledůležitou potřebou každého, zároveň se s každým pojí tento potenciál (Kožínová, 2022).

Se zvládáním stresu se spojuje doslovný termín „coping“, jenž znamená zvládání stresových situací. Copingem se ve velké míře zabýval Lazarus. Specifikuje coping jako dynamický proces komplexního charakteru (Paulík, 2017). Urbanovská (2010) popisuje copingové procesy jako systém strategií, které napomáhají ke zvládání nadlimitních psychických zátěží neboli stresových situacích.

Každý jedinec se se stresem vyrovnává rozdílným způsobem. U učitelů se velmi dbá na existenci jedné schopnosti, bez které se neobejdou – odolnost. Odolnost je pro učitele, vezmeme-li v potaz zátěž a stresory, které na osobnost působí, prvořadou (Průcha, 2002). Helus (2015) taktéž vidí odolnost jako podstatnou schopnost učitele, neboť v důsledku učitel,

který není vůči stresorům a následnému stresu odolný, se stává tvůrcem neblahého třídního klimatu.

Kyriacou (2012) vymezuje pro úspěšné zvládnání stresu dvě strategie: techniky přímé a uvolňující. Technikami přímé akce se rozumí odhalení příčiny stresu a následné řešení, nalezení opatření. Použití techniky přímé znamená, že stresor je řešen přímo a daná situace není adaptována na jedince. Naopak uvolňující technikou je snaha pocity prožívaného stresu zmírnit. Za uvolňovací techniku lze považovat relaxaci. Nešpor (2013) shledává relaxaci za nejdůležitější princip při zvládnání stresu, neboť je to komplexní reakce. Při relaxaci je důležité uklidnit funkce jako je např. svalové napětí nebo změna dýchání. Dodržením těchto principů vede k celkové relaxaci člověka.

Učitel by měl znát zdroje jeho stresu a následně s nimi pracovat, ale v první řadě si osvojit dovednost stresu předcházet. Holeček (2014) nastavil doporučení a jistou míru prevence, kterou se učitelé mohou inspirovat:

- zvolení přijatelné míry zátěže,
- dbát na kvalitní spánek a adekvátní životosprávu,
- relaxace, zařazení pohybu,
- pěstování kvalitních mezilidských vztahů,
- poznat stresory a předcházet jejich vzniku,
- změna není problém.

Kyriacou (2004) ve svém výzkumu konstatuje aktivity, kterými se učitelé vyrovnávají se stresem. Více než polovina zkoumaných učitelů řadí mezi tyto činnosti např. rozvíjení a věnování se osobním zájmům daného jedince, oproštění mysli od práce či účast na vybraných workshopech či intervenčních programech.

Kebza (2005) shrnul zásady aktivního přístupu ke zvládnání stresu:

- Otevřenost vůči vnějšímu okolí, snaha a zájem o události v okolí.
- Chápat změny jako nenucenou cestu k hledání nebo ukazování naší přirozenosti.
- Stresové situace nevnímat pasivně, ale přistupovat k nim aktivně a snažit na nich hledat dobré vlastnosti, které osobnost člověka posunou dál.
- Uvědomění si, že stres patří k životu, a je na každém jedinci, v jaké míře a kolik si ho na sebe vezmeme.

- Schopnost neodnášet si stres z pracovního prostředí do osobního života, snažit se tyto dvě oblasti od sebe diferencovat.
- Udržovat si kladné sociální zázemí, vztahy a komunikace mezi jinými lidmi může pomoci k lepšímu zvládnání stresu – podpora sociálního prostředí.
- Vytvoření přirozeného zázemí, snažit se vždy najít původce stresu. Harmonický osobní život je velkou oporou.
- Zdravý životní styl, kladný přístup k životu, aktivnímu odpočinku a vytyčení správné životosprávy může pomoci ke zvládnání stresu.

3 SYNDROM VYHOŘENÍ

S neustále se vyvíjející dobou se také neustále zvyšují nároky na jedince společnosti. Je stále více těžší udržet s moderní érou krok. Syndrom vyhoření se v neposlední době dostává čím dál více do popředí a diskutovanost o něm je v jisté míře až enormní. Společnost laicky tento syndrom charakterizuje jako pocit bezmoci, nezájmu či úplného vyprahnutí s nezájmem o práci či dokonce lhostejnost k osobnímu životu (Kožínová, 2022). Tento syndrom se v největším měřítku vyskytuje u lidí, kteří ve své profesi pracují s jinými lidmi, i tzv. „pomáhající profese“ (Švamberg Šauerová, 2018).

Syndrom vyhoření se vyskytuje v převážné části u lidí, jenž nedávají důraz na důležitost pozornosti na sebe samého, svých potřeb a signálů, které jim tělo naznačuje – berou je za irelevantní (Kožínová, 2022). Zaměstnavatelé vůči zaměstnancům kladou četné množství úkolů i nad jejich limitní standarty s velmi často i neohleduplnými termíny. I díky těmto požadavkům na osobnost může přes chronický stres, který jedinec prožívá, vznikat syndrom vyhoření (Pugnerová et al., 2019).

Se syndromem vyhoření se potýkají i učitelské profese ve všech stupních vzdělávání. Vyhoření je poměrně charakterizující ve větším případě pro učitele, kteří do svého zaměstnání vstupují s představou, že tu budou pro všechny žáky, všem pomohou při jejich cestě učení se a poznávání světa. Při nenaplnění těchto ideálů a působením stresorů na jedince v nadlimitní míře může docházet k vyhoření (Jochmannová et al., 2021).

Učitelství je od prvopočátku spojováno s velkým množstvím stresu, neboť učitelé se často dostávají do konfliktních poměrů. Setkává se s velkým kvantem lidí, reaguje na neustále se měnící podmínky, řeší jakostní situace a reaguje na ně (Švamberg Šauerová, 2018). Učitelské vyhoření se může projevovat, v nechuti chodit do zaměstnání, hledáním nejbližšího možného odchodu, vyhýbáním se všem kontaktů se spolupracovníky, neprojevuje žádné emoce při úspěchu, dále také nechuti rozvíjet a hledat nové pedagogické postupy a metody (Smetáčková et al., 2020).

García (2019) ve svém výzkumu zaměřil na odolnost učitele spojenou s výskytem syndromu vyhoření. Z výsledků poukazuje na osobnost jedince ve spektru odolnosti. Silná jedincova osobnost má menší sklony k vyhoření, neboť je neúspěch či časová tíseň spíše motivuje, ale naopak u méně odolných bytostí je míra výskytu vyhoření větší.

3.1 Vymezení syndromu vyhoření

První zmínky o syndromu vyhoření a jeho zkoumání pochází přibližně ze 70. let 20. století, kdy se do pozornosti mnohých lékařů dostávaly stavy celkového vyčerpání lidského organismu ve všech oblastech. Herbert J. Freunderger, americký psychoanalytik, je autorem prvního použití pojmu „burnout syndromu“. Freudenbergler pracoval na základě vlastní iniciativní zkušenosti a euforie z díla Grahama Greena pod názvem *A Burnt Out Case* neboli Případ vyhoření (Jochmannová et al., 2021).

Syndrom vyhoření je také označován termínem „burnout syndrom“, kde význam anglického verba „to burn“ je český ekvivalent ke slovu hořet a výraz „burn out“ nese přenesený význam dohořet neboli vyhořet (Pešek a Praško, 2016).

Pugnerová et al. (2019) definuje syndrom vyhoření jako stav, kdy se u člověka projevuje v oblasti psychické, tělesné a sociální určitá míra vyčerpání. Tato míra je charakteristická dlouhodobým prožíváním neúměrného stresu, jenž na jedince působí. Stock (2010) poukazuje na neodmyslitelnou spojitost stresu se syndrom vyhoření, jelikož stresory, které jedinec zažívá, ovlivňují jeho celkový stav.

Kallwass (2007) popisuje burnout syndrom jako stav extrémního vnitřního nadšení a celkového snížení pohybového aparátu. Klade důraz i na psychosomatické problémy, které ve spojitosti se stresem, vedou ke vzniku prvních příznaků syndromu vyhoření.

Čapek et al. (2021) se shoduje s pojetími Pugnerové et al. (2019) a Kallwasse (2007) a obecně tyto definice shrnuje jako celkový duševní status jedince, kdy dochází k vyčerpání organismu vlivem dlouhodobého vystavování neúprosných stresových linií. Ve velké části se burnout syndrom vyskytuje převážně u profesí jejich obsahem je práce s lidmi, ale nevylučuje se i výskyt vyhoření v jiných profesních skupinách.

Velká řada definic a vymezení syndromu vyhoření se vzájemně diferencují, ale lze interpretovat jejich společné body. Kebza (2005) shrnuje tyto kolektivní znaky a syndrom vyhoření definuje jako psychický stav, který se projevuje celkovým vyčerpáním organismu na úrovni psychické, ale i fyzické, emoční a sociální. Burnout syndrom vzniká z dlouhodobého působení chronického stresu. Jeho výskyt se dle prováděných výzkumů nejčastěji objevuje u tzv. „pomáhajících profesí“.

Syndrom vyhoření lze rozdělit dle časového vývoje na syndrom burnout akutní a chronický. Akutní syndrom se objevuje za příčiny působení nadměrné pracovní zátěže,

kteřá je náhlá. Za náhlé změny lze považovat rezignaci vedení, změny v pracovním kolektivu či úprava pracovních podmínek. Na druhé straně chronický syndrom vyhoření počíná při dlouhodobém a přímém působení stresorů, které jsou v neadekvátním kvantu. Chronický syndrom vyhoření se obvykle projevuje v pěti fázích rozvoje, kde konečným a finálním stavem je jedincovo vyhoření (Švamberk Šauerová, 2018).

3.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření

Příčiny, které přispívají ke vzniku syndromu vyhoření, lze obecně naformulovat jako narušení harmonického průběhu života překážkou, problémem, který se v danou chvíli stal pro člověka nezvládnutelným i při zmobilizování všech sil. Tento stav může zahájit cestu výskytu syndromu vyhoření (Pugnerová et al., 2019).

Chronická zátěž, jenž jedinec prožívá, se řadí k předním příčinám vzniku syndromu vyhoření. Tato zátěž může být definována dlouhodobě prožívanými osobními či pracovními problémy, neadekvátní pracovní a rodinné prostředí apod. Jako jednu z dalších příčin burnout syndromu Jochmannová et al. (2021) popisuje celkovou neúnosnou zátěž na jedince ze strany pracovní a osobnostních povinností.

Pugnerová et al. (2019) vytyčuje zátěžové situace, které přispívají ke vzniku burnout syndromu:

- **frustrace:** nesplnění očekávaného vytyčeného cíle jedince;
- **prožitá trauma:** situace, kdy člověk ztratí pro něj něco neodmyslitelného a vede k rychlé a nečekající změně;
- **deprivace (psychická či fyzická):** jestliže nejsou fyzické či fyzické potřeby jedince naplněny, negativně to ovlivňuje jeho bytí;
- **časová pracovní náročnost:** velké množství požadavků, které se musejí splnit v co nejkratším čase;
- **konflikty:** konflikt, který má pro osobnost jedince příliš velkou emocionální váhu.

Kallwass (2007) pojmenovává charakteristické příčiny, jež vedou ke vzniku vyhoření. I když tyto jednotlivé příčiny nijak nestrukturuje a nezařazuje, i tak zapadají do schéma předešlých autorů. Jako za jednu z hlavních příčin považuje neúnosné konfliktní situace, kterým je jedinec vystaven. Nadměrné pracovní zatížení, přílišné očekávání od jeho výkonů,

neharmonizující osobní sféra, přemírná pracovní prestiž vykonávané profese či nedostatečné sebehodnocení.

Falkenberg (2015) definuje příčiny vzniku burnout syndromu jako určitou souhru negativních vlivů, ze jména stresového původu, které na jedince působí v neadekvátním měřítku. Kromě stresorů, které vytyčuje jako hlavní, pokládá za důležitou i osobnost jedince. Jelikož každá individualita je ojedinělá a každý snáší negativně působící jevy jinak, je nutno brát potaz i na osobnostní charakteristiky jedince při vzniku syndromu vyhoření.

Příčiny, které často vedou ke vzniku syndromu vyhoření, lze obecně rozdělit na vnější a vnitřní faktory (Čapek et al., 2021).

Vnější faktory

Vnější faktory, které napomáhají k rozvoji syndromu vyhoření rozděluje a definuje Čapek et al. (2021) do třech sfér: zaměstnání a pracovní organizace, rodina a společnost.

- **Zaměstnání a pracovní organizace**

Každé zaměstnání má své stresory, které lidé při výkonu prožívají. Při vystavení zátěže závisí na osobnosti jedince, jak k ní přistoupí. K pomoci rozvoje syndromu vyhoření mohou být řazeny tyto podněty v zaměstnání: jednání s lidmi (krátkodobé i dlouhodobé), pracovní kolektiv, čas, velké množství pracovních úkolů, neadekvátní platové ohodnocení či nedostatečná motivace a ocenění při práci.

- **Rodina**

Rodina by pro člověka měla být kotvou, přístavem a místem, kde se cítí bezpečně. Pokud tomu však tak není, rodina není harmonizující, může být jednou z faktorů příčiny vzniku syndromu vyhoření. Finanční problémy, nerespekt, dlouhodobé zdravotní potíže, ne hierarchie či dokonce přehnaná pozornost věnovaná druhým na úkor sobě samému může přispívat.

- **Společnost**

Společnost se neustále žene dopředu a zvyšuje své nároky na jedince. Kladou si stále větší a větší cíle, které již nejsou schopni fyzicky ani duševně vykonat. Lidé ve společnosti nechtějí být za nikým v pozadu a snaží se udržet svůj krok s celosvětově uznávanými osobnosti společnosti, ale už při jejich cestě nevěnují pozornost projevům svého těla, které tuto námahu nezvládá.

Vnitřní faktory

Vnitřní faktory, které napomáhají k rozvoji burnout syndromu, vycházejí z osobnostních rysů jedince. Mezi tyto faktory lze zařadit převyšující nadměrné nadšení a zapálení pro činnost, soutěživost, neúnosné srovnávání s ostatními, špatná sebeevaluace, špatný duševní i fyzický stav, minimální asertivita a také neschopnost zařadit aktivní nebo pasivní odpočinek do každodenní rutiny (Čapek et al., 2021).

Kebza (2005) popisuje jako jeden z klíčových vnitřních faktorů rozvoje syndromu vyhoření samostatnou osobnost jedince, neboť každá osobnost má jiné predispozice ke zvládnání nejrůznějších stresových elementů.

3.3 Fáze rozvoje syndromu vyhoření

Samotný burnout syndrom se neobjeví najednou, neboť je to dlouhodobý proces, který se objevuje v určitých poměrně rozvleklých fázích. Není pravidlem, aby jedinec prošel všemi fázemi postupně, je to zcela individuální (Stock, 2010).

Dále autor uvádí pětifázový model od známé dvojice amerických psychologů Edelwiche a Brodského (1980). Deskripci jednotlivých fází se kromě Stocka (2010) zabývají i Švamberk Šauerová (2018), Čapek et al. (2021). Fáze se nazývají idealistické nadšení, stagnace, frustrace, apatie a finálně následuje konečné vyhoření.

- **Idealistické nadšení**

Fáze idealistického nadšení se především charakterizuje jako fáze počínající, jelikož z jedince vychází pozitivní namotivovanost. Ve své práci tráví většinou více času, než by měl, má velká očekávání od svých kroků a výkonů. Ve velké míře nebere ohled na své potřeby a upozaduje se (Švamberk Šauerová, 2018).

- **Stagnace**

Jedinec v této fázi zjišťuje a pociťuje, že ne všechny ideály budou splněny v takové míře, kterou si na počátku stanovil. Zažívá pocity zklamání a snaží se do popředí dostat i své osobní potřeby (Stock, 2010).

- **Frustrace**

Ve fázi frustrace se objevují myšlenky a otázky o efektivitě práce a smyslu pomoci druhým. Jedinci se seznamují s pocitem bezmoci. V pokročilejší fázi frustrace se objevují problémy v oblasti emoční a fyzické stránky. Jedinec se potýká s cynizmem, odmítání rad

druhých či konečného nezájmu o práci. Tyto pocity často vedou až k sociální izolaci od ostatních (Čapek et al., 2021).

- **Apatie**

Apatie je definována jako reakce na obrannou schopnost proti frustraci a v obecném měřítku se popisuje jako rezignace jedince. Jedinec už nemá žádnou motivaci snažit se efektivně pracovat, dělá jen to, co je nepostradatelně potřebné dokončit. Často se vyhýbá jakémukoliv sociálnímu kontaktu, je uzavřený do sebe a neprojevuje žádné emoce (Stock, 2010).

- **Vyhoření**

Konečná fáze rozvoje burnout syndromu je úplné vyhoření. V této fázi je už jedinec emočně vyprahlý, neudrží žádné sociální kontakty, ztrácí sebe samého a ve velké míře se do sebe uzavírá (Švamberk Šauerová, 2018). Pešek a Praško (2016) v tomto období kladou důraz i na depresivní stavy jedince až jeho úplný odchod ze zaměstnání.

Dále Pugnerová et al. (2019) popisuje model rozvoje syndromu vyhoření dle A. Längleho, který jej charakterizuje pouze ve třech fázích. První fází je fáze nadšení. Fáze nadšení je charakterizována přemotivovaností jedince k dané práci, idealizování jeho představ a postupů. Po fázi nadšení uvádí fázi vedlejšího zájmu, kdy se jedinec nezaměřuje na co nejkvalitnější splnění vytyčeného cíle, ale do popředí se dostávají prostředky, které za splnění obdrží. Ztrácí nadšení. Konečnou fází je fáze popela, kdy už je jedinec vyhaslý a ztrácí zájem o vše kolem něj, i o sebe samého.

3.4 Důsledky syndromu vyhoření

Burnout syndrom má konečný dopad na člověka jako komplex a nezasahuje pouze do jedné dimenze, ale postihuje všechny oblasti bytí. Oblast myšlenek, pocitů či fyziologických struktur se projevuje negativním způsobem jak u daného jedince, tak má i dopad na jeho blízké, spolupracovníky nebo obecně řečeno na lidi v jeho blízkosti (Pešek a Praško, 2016).

Prožívání syndromu vyhoření není lehké, pro člověka je to velmi náročné období, které se sebou nese ve velké míře téměř žádné pozitivní dopady, které může člověk zažít. Obvykle již člověk rezignuje na vše, co ve svém životě měl. Rush (2003) konstatuje důsledky této rezignace a řadí sem ztrátu smyslu života, ztrátu pozitivního vnímání sebe samého, pocit samoty, pocity nenávisti a hořkosti či pocity beznaděje.

Pešek a Praško (2016) vytyčují konkrétní negativní dopady u jedinců, na které syndrom vyhoření dopadl. Tyto následky shledává za neopomenutelné i Pugnerová et al. (2019) a obecně je rozděluje a ve třech dimenzích: psychická, fyzická a sociální a také se věnuje jejich deskripci.

- **Psychická oblast**

Autorka spatřuje správně nastavenou psychickou oblast pro jedince při vyhořívání jako neopomenutelnou. Při negativním působení na psychickou stránku jedince mohou vznikat neblahé vlivy, které se v určité míře považují za negativní dopady u syndromu vyhoření. Mezi typické znaky je v první řadě snížení celkové aktivity jedince. Ať už se jedná o pokles komplexního zájmu o pracovní činnosti, razance na kognitivní projevy, vyšší riziko projevů nemocí, velký nárůst emocionální nerovnováhy – projevy beznaděje, úzkosti, smutku až známky deprese. Člověk, který si prochází syndromem vyhoření může mít také v poslední fázi myšlenky na sebevraždu.

- **Fyzická oblast**

Při dopadech na fyzickou oblast se autorka zaměřuje na prvky v oblasti organismu. U jedince se mohou projevovat problémy s vyčerpáním. Objevují se příznaky poruchy spánku, které souvisejí s vysokou únavou člověka. Před tím aktivní jedinec už se nevěnuje sportovním aktivitám, začíná ochabnutí pohybového aparátu. Vyskytují se problémy spojené s mikroflórou jedince, žaludeční problémy, ale také je možné pozorovat problémy spojené s psychosomatickou stránkou jedince. Člověk si také může vytvářet různé druhy závislostí, které mu odvádějí pozornost od jeho obtíží.

- **Sociální oblast**

Jedinec se již během probíhajícího syndromu vyhoření odcizil svému okolí, neboť se snižuje zájem o jeho blízké a uzavírá se do sebe. Autorka poukazuje na poznatek odcizení se od okolí a omezení veškerého kontaktu pouze na nezbytně nutné. Vyskytuje se zde minimální empatie, cynismus až lhostejnost ke společnosti.

4 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Prevence je pro jedince při vyhořívání velmi důležitá, neboť může jeho průběh v jisté míře ovlivnit. Slovník definuje a předkládá význam slova prevence jako: „*předcházení nežádoucím jevům, nehodám, úrazům nebo nemocem*“ (Hart, 2004, s.198).

Prevence se v obecném pojetí rozděluje na primární, sekundární a terciální. Primární prevence se zaměřuje na celkové předcházení pro vznik problému, může se vyznačovat například intervenčními programy. Prevence sekundární se snaží u jedince, skupiny nebo populace včasným diagnostikováním omezit již projevované příznaky a zamezit jejich dalšímu výskytu. Naopak prevence terciální se zaměřuje na opatření, při již probíhaném a diagnostikovaném problému (Hartl, 2004).

Při prevenci proti výskytu syndromu vyhoření, které vzniká z dlouhodobého důsledku nepřiměřené rovnováhy mezi očekáváním a realitou, jenž vyplývá z pracovního nasazení, je důležité nezabývat se jen stránkou psychickou, která je neopomenutelná, ale zaměřit se i na oblast fyzickou (Čapek et al., 2021).

S prevencí burnout syndromu se pojí duševní hygiena, jenž se definuje různými technikami a metodami sloužících k redukci vyskytujících se stresorů a předběžného vzniku tohoto syndromu. Právě duševní hygiena se u jedince zaměřuje i na pohybové aktivity, relaxační chvíle a celkový pravidelný denní režim (Švamberk Šauerová, 2018).

Stock (2010) uvádí jako jednu z účinných metod při vyhoření nebo jeho průběhu intervenční program, do kterého se může učitel zaregistrovat. Spolu s tímto program je také vhodné zařazení odpočinkových relaxačních cvičení, pohybových aktivit či pomalé obnovování ztracených sociálních kontaktů a vazeb. V neposlední řadě je obnova koníčků a zálib jedince, které u něj vyvolávaly pocity blaženosti.

Je důležité nezapomínat, že problematiku syndromu vyhoření není možné „odstranit“ ze dne na den, ani není stanovené žádné pravidlo pro úplné a úspěšné zotavení jedince. Existují pouze techniky, s kterými je možné syndromu vyhoření předcházet či zmírnit jeho dopady. Pro jedince je neopomenutelná pomoc jeho okolí či pomoc odborná, terapeutická. Terapeutické techniky a metody, které se využívají, pracují s metodami a jistými zásadami z oblasti psychoterapie. U jedince je důležitá jeho mentální stabilita a uznání, že se u něj projevují příznaky vyhoření, či se již nachází v konečné fázi (Švamberk Šauerová, 2018).

Kallwass (2007) shledává psychoterapeutickou pomoc jako pozitivní impulz k řešení probíhajícího vyhoření. Doporučuje vyhledat při bezmoci pomoc psychologa či psychiatra, který má vzdělání ve sféře psychoterapeutické pomoci.

4.1 Interní prevence

Interní prevence a postupy jsou zaměřené na samotného jedince, u něhož vzniká riziko vzniku vyhoření. Pomocí interních postupů se zjišťuje, jak k burnout syndromu u člověka dochází. Ukazuje se, že jedinec přílišně upíná svou pozornost na jeden úkol, cíl, hodnotu a dynamika jeho pozornosti se ubírá jen směrem ke splnění úkolu (Jochmannová et al., 2021).

S interní prevencí je často spojována psychohygienu jedince, která pomáhá zvyšovat odolnost jedince proti negativním jevům, s kterými se může potýkat. Učí pohlízet člověka na problém jako výsledek našeho vlastního prožívání. Duševní a tělesné zdraví a jeho stimulaci si klade za hlavní cíl. Nemělo by se opomínat na kvalitní a dostatečný spánek, pestrou a vyváženou stravu, zaměřit se na vlastní hranice, najít si a sestavit pravidla, obnovit si zálibu ve vlastních koníčcích a v neposlední řadě nezapomínat na odpočinek a dostatek relaxace (Švamberk Šauerová, 2018).

- **Smysluplnost žití**

Smysluplnost žití je pro jedince, jenž prochází fázemi vyhoření, neodkladně důležitou otázkou, neboť část ztrácí význam svého bytí na světě. Smysluplnost žití se pojí s otázkami základních existenciálních potřeb a jejich uspokojení či právě naopak. Při vyhasínání je u jedinců takhle myšlenka neopomenutelná. Jejich pohled na smysluplnost bytí jejich osobnosti začíná být negativní. Smysluplnost lze rozlišit do dvou kategorií – smysluplnost práce a smysluplnost života. Mnozí považují pocity smysluplnosti práce za efektivní podněty u jedince. Obvykle se společně se smysluplností objevuje i podstata hodnot. Člověk si utváří své priority. Ustanovení si priorit a následně smyslu pro danou činnost se může stát relevantní motivací k následnému zotavení (Křivohlavý, 2012).

- **Osobnostní charakteristiky**

Každá osobnost je jedinečná a výjimečná a s jedinečností se pojí i odlišné zvládnání náporu na jedince. Lidé jsou rozliční a v každé situaci jednájí individuálně. Při vyšším náporu stresových situací a výskytu stresorů se u jedince aktivuje jeho odolnost, avšak na rozličné úrovni. Na jedné straně stojí jedinci, kteří spatřují překážky, stresory jako výzvy, které je motivují a ve finální podobě je posilují a posouvají dál. Druhý diferencovaný přístup,

při kterém se daný jedinec může dostávat do nelehkých situací a panuje u něj negativní pohled na situaci. Objevují se u nich obavy, strach, pocity úzkosti či nezmaru, nezvládají stresové situace a následně se urychluje proces samotného vyhasínání. Posilování osobnosti je podstatná vlastnost, na niž by se jedinci měli zaměřit a v neposlední řadě je to neoblomná prevence při zvládnání nelehkých situací (Křivohlavý, 2012).

- **Poměr mezi stresory a salutory**

Syndrom vyhoření vzniká při nekorespondujícím poměru stresorů a salutorů. Definice stresorů je založena na podnětech, které na jedince negativně působí, zatím co salutory, jenž se definují jako faktory, které pomáhají k úspěšnému zvládnání stresu. Při nevhodném poměru stresorů a salutorů dochází k vytyčenému stresu, který má pro člověka neblahé důsledky. Prevence při syndromu vyhoření se přiklání k navýšení salutorů či omezení stresorů působících na jedince. Při omezení stresorů je důležité vytyčit si priority a disponuje ovšem myšlenka vzdání se některých aktivit, které na člověka negativně působí. Nýbrž zvýšení počtu salutorů přináší jedinci pozitivní koncept. Jedinec se začíná více zajímat o relaxační techniky, buduje si své záliby či si osvojuje možnosti posilování duševního zdraví (Křivohlavý, 2012).

- **Odpočinkové činnosti, relaxace**

Relaxace se pro člověka při potýkání se syndromem vyhoření stává v rámci jeho prevence nezbytnou součástí. Člověk při vypjatých a zároveň při zvyšovaném výskytu příznaků syndromu vyhoření v situacích, kdy se jedinec žene za cíli, a opomíná důležitou složku relaxace a odpočinku. Jedinec by si měl najít takovou techniku, která uvolní jeho napětí a oprostí jej o množství prožívaného stresu. Mezi tyto odpočinkové aktivity lze zařadit jógu, čtení knih, relaxační techniky, procházky v přírodě, sportovní činnosti a podobně (Stock, 2010).

4.2 Externí prevence

Externí prevence zahrnuje úpravu pracovních podmínek zaměstnance z hlediska vnějších podnětů. Jako podněty, které je nutno upravit lze shledat transformaci pracovních podmínek, zahrnutí odpočinkového místa pro zaměstnance a kooperaci pracovního týmu a utváření jeho soudržnosti. Pro vytvoření fungujícího týmu lze ze strany zaměstnavatele zřizovat podpůrné programy, které jsou zaměřené na tým a jeho spolupráci. Zaměstnavatelé by neměli také zapomínat na zpětnou vazbu, která má velké zásluhy pro jedince, u kterých se objevují

známky vyhasínání. Zpětnou vazbu může představovat pochvala, poděkování či finanční odměna pro zaměstnance (Švamberg Šauerová, 2018).

- **Sociální opora**

Křivohlavý (2009) vytyčuje sociální oporu jako důležitou složku exténní prevence u vyhasínajícího jedince. Jochmannová et al. (2021) uvádí hlavní pilíře sociální opory pro jedince. Těmito pilíři je v první řadě rodina, u které člověk s příznaky či probíhajícím syndromem vyhoření má pevné zázemí. Dále uvádí zaměstnání a podporu ze strany kolegů, přátel jedince, s nimiž může čas iniciovat k posilování zájmu koníčků a zálib. Při nedostatečné sociální opoře a nemožnosti jedince mít někde své zázemí, je nástup již příznakového vyhoření rychlejší, neboť samotná opora je v mnohých případech označována jako odrazový nárazník negativních a stresových situací na jedince.

- **Pozitivní mezilidské vztahy**

Sociální interakce mezi lidmi je důležitá vlastnost při fungování v jedné společnosti. Pozitivní mezilidské vztahy na pracovišti má pro jedince pozitivní účinek a zároveň se v takové společnosti syndrom vyhoření vyskytuje jen v ojedinělých případech. Dobře vycházející lidé, kteří i vzájemně kooperují, si vytváří bezpečné prostředí pro výkon jejich povolání. Aktivní naslouchání, vzájemné respektování tolerance, kooperace, povzbuzování, projevy uznání jsou příznaky kvalitně fungujících mezilidských vztahů, které se shledávají při prevenci vyhasínání důležité (Křivohlavý, 2012).

- **Pracovní podmínky, organizace práce**

Se stále se zvyšujícími požadavky na jedince v jejich zaměstnání, roste také nárůst případů s příznaky syndromu vyhoření, které mohou vyplývat z neúnosného množství zadané práce na jednoho zaměstnance. Při prevenci je důležitá organizace práce, kdy by zaměstnavatel měl svým zaměstnancům jasně vytyčit jejich povinnosti. Měl by brát každého jako individualitu a zadávat přiměřené množství úkolů. Zaměstnavatelé by neměli opomínat důležitost zpětné vazby, která se pro zaměstnance stává značnou motivací (Křivohlavý, 2012). Smetáčková et al. (2020) klade důraz při prevenci proti vyhasínání na úpravu pracovních podmínek. Do této dimenze shledává za důležité neopomenout vytyčení „osobního, soukromého“ prostoru pro zaměstnance. S tím souhlasí i Čapek et al. (2021), neboť takové místo nabízí možnost odpočinku a zároveň je to prostor, který si může zařídit dle svého uvážení a cítí se tam bezpečně.

- **Pozitivní hodnocení**

Křivohlavý (2012) spatřuje pozitivní hodnocení jako jednu z důležitých složek při prevenci vyhoření. Úcta, uznání či pouze prosté poplácání po zádech může mít pro jedince při vyhasínání motivační následek. Jejich sebevědomí, emoční stabilita a sbírání pocitu důležitosti se s pozitivním hodnocením zvyšuje a negativní pocity jako ztráta respektu, snížení úrovně úcty přichází do pozadí. Při setkávání s vyhořívajícími lidmi bychom na poznatek o pozitivním hodnocení neměli zapomínat, neboť i vlídné slovo pro ně může mít za následek velký krok v jejich pomoci při burnout syndromu.

4.3 Supervize

Supervize je ve slovníku chápána jako příprava na odborné úrovni, během které se stimuluje reálné prostředí, v něm bude výkon budoucí profese vykonáván. Na celou přípravu dohlíží odborný pracovník (Hartl, 2004).

Čapek et al. (2021) definuje supervizi jako určitou formu sledování, dohlížení či řízení. V obecném významu lze říci, že se jedná o uspořádanou část pomoci, která se využívá při řešení konfliktů v pracovním kolektivu. Sleduje stránku osobnostní, emoční, ale také účast jedince u problému. Naopak Smetáčková et al. (2020) charakterizuje supervizi jako soustavné setkávání menší skupiny odborníků, kteří se zabírají řešením problému daného klienta.

Supervize se stala nedílnou součástí při zvyšování profesních kvalit jedince. Supervize se nezabývá osobní sférou jedince, ale jeho pozornost se uchycuje pouze a jedině na pracovní složku. Odborník, který supervizi provádí, se nazývá supervizor. Supervizor musí disponovat odbornou kvalifikací a příslušným vzděláním, neboť není přímým zaměstnancem školy, ale pouze externistou, kterého si škola najímá. Jedinec skládá slib mlčenlivosti a má přísně zakázáno vydávat jakékoliv informace ze školského prostředí komukoliv jinému než přímému účastníkovi superviznímu setkání (Smetáčková et al., 2020).

Čapek et al. (2021) vytyčuje cíle supervize a uvádí následovně:

- zaměřuje se na postupy a metody při kontaktu s klientem a následně probíhá proces ověřování,
- nabízí alternativní možnosti při řešení případů,
- zabývá se neefektivními postupy a navrhuje jejich řešení,
- osvojování si nových získaných zkušeností.

Smetáčková et al. (2020) cíle doplňuje dále o zážitky z odvedené práce. Zabývá se zvyšováním profesních výkonů, udává možnosti nových pohledů při profesním jednání, zaměřuje se na inovativní přístupy k tvořivému myšlení a zaměřuje se na prevenci vyhasínání na profesní úrovni.

Se supervizí se pojí pojem koučink neboli koučování. Koučink se zaměřuje na individuální přístup a rozvoj jedince v oblasti, kterou si samostatně zvolí. Na řešení problému a jeho řešení se podílí a hledají nový přístup kolektivně (Smetáčková et al., 2020). Čapek et al. (2021) uvádí příklad koučování ze školského prostředí z oblasti začínajícího pedagoga, kterému je přiřazen jeho uvádějící učitel.

5 VÝZKUMY ZAMĚŘENÉ NA SYNDROM VYHOŘENÍ U UČITELŮ V ČESKÝCH ZEMÍCH I V ZAHRANIČÍ

Učitelé jsou neustále vystavováni stresovým situacím, neboť jejich práce obnáší osvojení nejrůznějších profesních kompetencí. Specifická náplň, která zahrnuje samotné vyučování žáků, ale posléze i činnosti administrativní, osvojování neustále se měnících odborných znalostí, nových pedagogických a edukačních metod a zásad. Není divu, že syndrom vyhoření se učitelů nevyhýbá (Jochmannová et al., 2021).

Výzkumů zaměřených na syndrom vyhoření u učitelů obecně přibývá nejen u nás, ale i v zahraničí. Mnohé výzkumy a jejich výsledky řadí výkon učitelského povolání do stresové oblasti s velkou možností následného výskytu syndromu vyhoření (Jochmannová et al., 2021).

Diagnostika vyhasínání je prováděna různými a mnohými technikami. Z hlediska odborného vyšetření psychologického rázu se využívají metody kvalitativní a jsou jimi pozorování, dialog či vyhodnocení dlouhodobě sbírané anamnézy jedince. Z hlediska kvantitativních metod je nedílnou součástí dotazník, kterým je možné u jedince sledovat hned několik dimenzí zasažení (Švamberk Šauerová, 2018).

5.1 Vztahy mezi dimenzemi osobnosti a vyhoření u učitelů primární školy

Výzkum, který vedl García (2019) byl publikován v mezinárodním elektronickém časopise o základním vzdělávání. Tato verze časopisu je poměrně ojedinělá a vychází pouze pětkrát za rok. Výzkum se zabývá celkovými vztahy mezi jednotlivými dimenzemi odolnosti osobnosti učitelů základních škol a následného procesu vyhořívání, jenž často nastupuje.

García (2019) si za cíl vytyčil zkoumanou problematiku syndromu vyhoření mezi učiteli základních škol. Jeho hlavním záměrem byla analýza vztahů dimenzí učitelů při výskytu vyhasínání. Ze svých dosavadních poznatků pracoval s teorií neustále se navyšujících povinností na jednoho učitele a neúprosně modernizující se školní prostředí, v němž učitel působí.

Do výzkumu bylo celkem zapojeno 334 respondentů. Tito respondenti byli z oblasti učitelů základních škol a do výzkumu se zapojili zcela anonymně. K zapojení do výzkumu bylo nejprve potřebné udělit souhlas s jejich účastí. Metodou pro sběr dat byl využit dotazník MBI,

jenž se zaměřuje na tři dimenze u jedince – emoční vyčerpání, depersonalizace jedince a rovina osobního uspokojení.

Z autorova výzkumu plynou výsledky, jenž působí jako transkripce úrovně vztahů mezi vytyčeným vyhoření a odolností učitelů primárních škol. Jak z výzkumu vyplývá, učitelé s vysokou mírou odolnosti jsou méně náchylnější k výskytu příznaku vyhoření. Svou odolnost, energii a motivaci využívají k dosažení stanovených cílů, k plnění úkolů a jejich dokončení. Překážky berou jako motivaci k jejich výkonům. Obecně z výzkumu k odolnosti lze definovat, že její míra snižuje přítomnost vyhoření.

Pomocí výzkumu byla celkově mezi učiteli identifikována nízká míra výskytu syndromu vyhoření. Avšak dle výsledků MBI dotazníku byla v enormním měřítku výsledná fáze emočního vyčerpání, jenž bylo klasifikováno jako ohrožující. Emoční vyčerpání u učitel je individuální a práce s žáky je v tomto ohledu náročná. U čtyř učitelů, kteří byli ve výzkumu zapojeni, byly nalezeny značné příznaky vyskytujícího se vyhoření (García, 2019).

5.2 Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol

Ptáček et al. (2018) provedl nejrozsáhlejší vědeckou studii na území České republiky, která se zabývá syndromem vyhoření u českých učitelů primárních škol v komparaci k pojetí jejich životního stylu. Životní styl při výkonu profese učitele základních škol je opomíjený a ani samotní učitelé na něj nekladou velký zřetel. Neadekvátní míra životního stylu má za následek větší rozvoj prožívaného stresu, emočního i fyzického vyčerpání a v neposlední řadě rozvoj příznaků nejen syndromu vyhoření, ale i dalších existenciálních duševních poruch.

Výzkumným vzorkem autorova výzkumu byl tvořen 2394 učiteli z oblasti primární školy na českém území. V dalším rozboru bylo zjištěno, že výzkumu se účastnilo 358 respondentů mužského pohlaví a zbylých 2036 tvořilo ženské spektrum. Respondenti byli osloveni skrze vedení škol, pomocí e-mailové adresy s průvodním dopisem, informativními pokyny a samotnou metodou k získání dat. Další získávání respondentů bylo realizováno pomocí mediálního prvku či informování o výzkumu Národní institut pro vzdělávání a prosbou o pomoc se získáním veledůležitých respondentů z řad učitelů. Výzkumné šetření probíhalo pod zcela anonymním vyplněním.

Jako metoda pro získání dat Ptáček et al. (2018) zvolil kvantitativní průzkum s výhradně dotazníkovým šetřením. Dotazník, byl zaměřen nejen na symptomy vyhasínání, ale inklinoval i k depresivním stavům, metodami pro zvládání stresu či následnou prevenci syndromu vyhoření.

Dle analyzovaných výsledků autor uvádí, že celých 53,2 % učitelů primárních škol, kteří se do výzkumu zapojili, měli impozantní sklony k výskytu se příznaků syndromu vyhoření. Tito učitelů v dotazníkovém šetření často doplňovali, že se nacházejí ve velkém střetu s profesními stresory, které však doplňují i osobní problémy. Tento výsledek je spojen s otázkou životního stylu, neboť polovina uvedeného procentuálního kvanta respondentů se na životní styl nezaměřují. Ve své profesi se zabývají výkonem a splněním všech vytyčených povinností a opomíjí svůj osobní život a také následnou relaxaci a prevenci. V malém počtu 16 % učitelů se charakterizují absencí jakýchkoliv příznaků vyhasínání.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že české školství se potýká se syndromem vyhoření i u učitelů základních škol. Burnout syndrom je zasouván do pozadí, avšak je důležité, aby si učitelé vytyčili svůj osobní čas a věnovali se životnímu stylu a ve velké míře provozovali techniky, které jim pomáhají k prevenci před vyhořením či pocíťování depresivních stavů (Ptáček et al., 2018).

5.3 Vztah mezi pracovními stresory a syndromem vyhoření u učitelů základních škol

Kokkinos (2007) sestavil výzkumnou studii, která se zaměřuje na pracovní stresory a výskyt syndromu vyhoření ke vztahu k osobnosti učitelů základních škol, převážně učitelů na 1. stupni. Autorovo myšlení se ztotožňuje s Fontanou (2014) v názoru, že učitelská profese je jednou z nejvíce stresovaných povolání.

Celkový počet respondentů odpovídá hodnotě 447 učitelů základních škol, působící na území Kypru. Všichni respondenti měli ukončené studium učitelství a jejich pedagogická praxe již sbírala vlivné zkušenosti. Věková hranice výzkumného vzorku se pohybovala v rozmezí od 26 let do hranice 58 let. Vzorek výzkumné studie tvořila jak populace mužská, tak i ženská, která však více převažovala (Kokkinos, 2007).

Metoda pro sběr dat byla zaměřena kvantitativním směrem a vytyčovala se dotazníkem, Samotný dotazník byl respondentům doručen v papírové formě a následně se pomocí doručovacích společností koncipoval nazpět. Dotazník byl využit MBI na měření míry výskytu syndromu vyhoření, který ve své studii použil i García (2019). Dotazník se zaměřuje na tři dimenze a v souladu s nimi vyhodnocuje výsledky výskytu vyhoření, avšak v první řadě byly pomocí dotazníku zjištěny sociodemografické údaje napovídající o osobnostní stránce respondenta (Kokkinos, 2007).

Interpretace výsledků poukazuje na pracovní stránku učitelů, kde se objevovaly stresory vedoucí k příznakům syndromu vyhoření. Mezi tyto stresory můžeme zařadit nevhodné chování žáků, zvyšující se kvantita žáků na jednoho učitele, neúprosné množství administrativy spojené s povoláním. Velký zřetel je definován na neurotismus, jenž se popisuje jako charakteristika negativně prožívaných emocí, ve spojení se všemi zkoumanými dimenzemi vyhoření. Pozitivní reakcí je zvýšená odolnost jedinců, která dopomáhat kvalitnější zvládnání působících stresorů (Kokkinos, 2007).

Autor v závěru svého výzkumu definuje osobnostní charakteristiky jedince, na které by měly být při vyhodnocování relevantní a akceptované, jelikož každá osobnost je individuální a jedinečná. Následně doporučuje aktivní podílení se učitelů na intervenčních programech, které se ve svém obsahu zaměřují na prevenci syndromu vyhoření lokálně ve všech dimenzích působení – emoční, osobní, sociální a profesní.

EMPIRICKÁ ČÁST

ÚVOD

V teoretické části byla nastíněna problematika spojená se syndromem vyhoření u učitelů 1. stupně. Pro lepší porozumění bylo nezbytné charakterizovat profesi učitele a stres, který je pro výkon povolání učitele v jeho poměrech velmi častý. Neopomenutelnou část tvoří definování syndromu vyhoření, zaměření na jeho příčiny, fáze, dopady a v neposlední řadě také včasná prevence. Výzkum, jenž byl stanoven, by měl teoretické znalosti z práce ověřit a srovnat s praktickými poznatky, s čímž souhlasí Gavora (2010), který vidí hlavní princip zkoumání v potvrzování či negaci zkoumaného problému.

Empirická část je zaměřená na výskyt příznaků syndromu vyhoření u učitelů 1. stupně základních škol. Jako výzkumná metoda je zvolen dotazník, tudíž se tato práce charakterizuje kvantitativním výzkumem. Pro empirickou část je neopomenutelné vytyčení cílů a stanovení výzkumných předpokladů, které budou nedílnou součástí diplomové práce. Metoda, jenž slouží ke sběru dat, bude nejprve charakterizována na teoretické úrovni a následně provedena v praxi. Výzkumný vzorek a postup při sběru dat bude definován a pozornost se bude ubírat i na limity při tomto postupu, které mohou nastat. V poslední řadě bude stanovena interpretace zjištěných výsledků výzkumného šetření a výsledky budou srovnány s výzkumnými předpoklady, jež budou již stanovené.

1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V empirické části diplomové práce byl zvolen **hlavní cíl**:

- Zjistit, v jaké míře se učitelé 1. stupně potýkají s projevy syndromu vyhoření.

Díličí cíle empirické části diplomové práce jsou:

- Zjistit, jak se syndrom vyhoření u učitelů 1. stupně projevuje v oblastech emocionálního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení.
- Zjistit, jak je ovlivněna problematika syndromu vyhoření pohlavím učitelů 1. stupně ZŠ s projevy v jednotlivých oblastech.
- Zjistit, jak souvisí délka pedagogické práce s problematikou syndromu vyhoření v oblastech emocionálního vyčerpání, depersonalizace a míry osobního uspokojení u učitelů 1. stupně ZŠ.
- Zjistit, jak je ovlivněn výskyt syndromu vyhoření v jednotlivých oblastech s místem výkonu profese učitele 1. stupně.

2 VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY

- **1. výzkumný předpoklad**

Projevy syndromu vyhoření v oblasti emočního vyčerpání se objevují alespoň u poloviny dotazovaných učitelů 1. stupně ZŠ.

- **2. výzkumný předpoklad**

Projevy syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace jedince se vyskytují alespoň u 20 % respondentů z řad učitelů 1. stupně ZŠ.

- **3. výzkumný předpoklad**

V oblasti osobního uspokojení se projevy syndromu vyhoření objevují alespoň u 30 % učitelů 1. stupně ZŠ, respondentů.

- **4. výzkumný předpoklad**

U učitelů 1. stupně ženského pohlaví se vyskytují projevy syndromu vyhoření v oblasti emočního vyčerpání více než u učitelů 1. stupně mužského pohlaví.

- **5. výzkumný předpoklad**

Učitelé 1. stupně ZŠ ženského pohlaví vykazují vyšší hodnoty výskytu projevů syndromu vyhoření v oblastech depersonalizace a osobního uspokojení než učitelé 1. stupně ZŠ mužského pohlaví.

- **6. výzkumný předpoklad**

Učitelé 1. stupně ZŠ s délkou praxe delší než 15 let se potýkají s větší mírou projevů syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace než učitelé 1. stupně ZŠ s praxí pod 15. let.

- **7. výzkumný předpoklad**

Učitelé 1. stupně ZŠ, jenž se jejich lokalita pracoviště vyskytuje ve městě, vykazují vyšší hodnoty výskytu syndromu vyhoření v oblastech depersonalizace a osobního uspokojení než učitelé 1. stupně ZŠ působících na vesnických školách.

- **8. výzkumný předpoklad**

Učitelé 1. stupně ZŠ pracující ve městech vykazují vyšší hodnoty výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyhoření než učitelé 1. stupně ZŠ pracující na vesnici.

- **9. výzkumný předpoklad**

Riziko syndromu vyhoření se vyskytuje alespoň u 40 % dotazovaných respondentů z řad učitelů 1. stupně ZŠ.

3 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY

Výzkumné šetření diplomové práce je orientováno na kvantitativní výzkum, jelikož naši představou bylo zajistit co nejvíce odpovědí od respondentů. Gavora (2010) popisuje kvantitativní výzkum a jeho zaměření. Ve své podstatě pracuje s kvantitou, množství a vyzdvihuje číselné údaje, které jsou nedílnou součástí kvantitativního výzkumu. S těmito údaji se provádí matematické operace (sčítání, odčítání, aritmetické průměry, statistiky, procentuální řešení), díky kterým se vyjadřují výsledky. Oproti kvalitativnímu výzkumu se daný výzkumník, který provádí výzkumné šetření kvantitativního směru, definuje značným osobním odstupem od jednotlivých zkoumaných jevů. Díky odstupu zajišťuje jeho nestranný pohled na výzkumný problém. Nejvýznačnějším cílem kvantitativního výzkumu je klasifikace získaných údajů a jejich následný výklad. Pomocí získaných údajů snadněji může stanovit potvrzení či vyvrácení dané hypotézy či výzkumného předpokladu v rámci daného výzkumu.

Jako výzkumná metoda práce byl zvolen standardizovaný dotazník. Gavora (2010) uvádí deskripci výzkumné metody a definuje ji jako cestu, která napomáhá k získávání údajů, které vedou k analýze následných výsledků. Dotazník, jenž slouží jako výzkumný nástroj práce, je mnohými autory často definován. Například Gavora (2010) spatřuje dotazník jako komplexní nástroj k získávání výsledků kvantitativních výzkumů. Především se volí při frekventovaném množství sbíraných údajů a poněkud menší časové náročnosti ve srovnání s pozorováním. Také Chráska (2016) se ztotožňuje s názorem Gavory (2010) a dotazník charakterizuje jako soubor dopředu vytyčených otázek, na které následně respondenti písemnou podobou skládají své odpovědi. Jednotlivé položky by měly být relevantně sestaveny v adekvátní posloupnosti ke zkoumanému jevu.

Díky získaným poznatkům o kvantitativní metodě jsme si jako výzkumný nástroj zvolili standardizovaný dotazník doplněný o sociodemografické položky (viz. Příloha č. 1). Sestrojený dotazník obsahuje celkem 27 položek, které jsou rozčleněné na dvě části. První části, položky 1 až 5, zajišťují sociodemografické údaje o jednotlivých respondentech z řad učitelů 1. stupně základních škol. Druhá část je standardizovaný dotazník Maslach Burnout Inventory (dále jen MBI), který díky svým položkám, zjišťuje výskyt syndromu vyhoření. V našem případě byl dotazník MBI doplněn prvky Maslach Burnout Inventory – Educators Survey, který se používá pro vyučující. Jediná diferencovanost mezi těmito dotazníky plyne v záměně slova klientů na pojmenování žáci, studenti (Švamberská Šauerová, 2018).

Standardizovaný dotazník, jenž byl zvolen, je dotazník MBI, který se nejčastěji využívá k získávání míry výskytu syndromu vyhoření u profesí pomáhajících a pracujících s ostatními lidmi. MBI dotazník je dílem autorek Christine Maslachové a Susan E. Jacksonové, které jej poprvé představily v roce 1981. Samotný dotazník obsahuje 22 položek, které jsou rozčleněné do tří zkoumaných částí. Devět položek se zaměřuje na emoční vyčerpání, pět na úroveň depersonalizace jedince a zbývajících osm položek vystihuje míru osobního uspokojení (Švamberg Šauerová, 2018). MBI dotazník ve svých odpovědích pracuje s Likertovou škálou, jenž se využívá pro získávání hodnocení názorů, postojů či pocitů respondentů. Konstantnost stupnice je u všech položek totožná a respondent pracuje s prvky souhlasu a nesouhlasu s danými výroky (Gavora, 2010).

- **Emocionální vyčerpání (*značení EE*)**

Emocionální vyčerpání ve značné míře přispívá k projevům syndromu vyhoření. Vyznačuje se častým odpíráním zájmu o emoce druhých, nechutí bytí na světě a následnou úplnou ztrátou motivace k nejrůznějším aktivitám. Jedinec nepocituje žádné emoce či jakoukoliv míru soucitu.

- **Depersonalizace (*značení DP*)**

Jedinci jsou často zaměřeni na úspěchy a pochvaly, jenž za vykonanou práci chtějí získat. Při neadekvátní míře této rezonance, jedinec následně ztrácí zájem o práci, další výkony a ve velké míře u něj začíná převažovat cynismus.

- **Osobní uspokojení (*značení PA*)**

Při nedostatečném osobním uspokojení klesá pracovní výkon jedinců. Disponují tu především prvky syndromu vyhoření z oblasti psychického vyčerpání, které vznikají skrze osobní nedocnění a neúctu k sobě samému. Následně klesá i míra vynaložené energie jedince k diferencovaným činnostem osobního charakteru i pracovních povinností (Křivohlavý, 2012).

Všechny zkoumané dimenze se rozčleňují do 3 stupňů prožívání na základě jejich intenzity. Při vyhodnocování získáme data z oblasti emočního vyčerpání z položek 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 MBI dotazníku. Druhou dimenzi, depersonalizaci, doložíme na základě položek 5, 10, 11, 15 a 22. Následně při vyhodnocování třetí a poslední oblasti osobního uspokojení výsledky interpretujeme z položek č. 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. U vyhodnocování osobního uspokojení je konstatování, že čím více jedinec získá bodů, tím lépe. Jednotlivé oblasti hodnotíme na základě škál ve třech stupních – nízký, mírný a ve finální sféře vysoký. Avšak u míry

osobního uspokojení je tato škála stupně opačná. Nejlepší výsledky se dosahují ve stupni vysokém a zároveň stupeň nízký je již opravdu alarmující.

Dimenze	Stupeň výskytu syndromu vyhoření		
	<i>Nízký</i>	<i>Mírný</i>	<i>Vysoký</i>
Emocionální vyčerpání	0-16	17-26	27 a více <i>(= vyhoření)</i>
Depersonalizace	0-6	7-12	13 a více <i>(= vyhoření)</i>
Osobní uspokojení	31-0 <i>(= vyhoření)</i>	38-32	39 a více

Tabulka č. 1: Přehled hodnocení dimenzí dotazníku MBI (Převzato: Židková, 2013)

4 POSTUP PŘI SBĚRU DAT

Výzkumné šetření a kompletní sběr byl realizován v období od října roku 2023 do konce listopadu příslušného roku prostřednictvím elektronického dotazníku na platformě Survio. Před realizováním sbírání výzkumných dat byl proveden předvýzkum z důvodu vyjasnění srozumitelnosti zvolené výzkumné metody, sestavených jednotlivých položek dotazníku, časového limitu a také abychom případné nejasnosti či doplňující poznatky doplnili před samotným výzkumem. Gavora (2010) spatřuje jako hlavní charakteristiku samotného předvýzkumu zjištění a ověření, zda výzkumný nástroj, který byl sestaven, funguje a následně či splňuje podmínky pro adekvátní získávání údajů.

Byli osloveni učitelé 1. stupně základních škol v sumě 8 respondentů, jejich odpovědi nejsou součástí hlavního výzkumu a byly anulovány. Před samotným vyplňováním dotazníku, jim byly sdělené pokyny a doplňující informace, které jsou součástí průvodního dopisu u výzkumu. Na základě jejich podnětů jsme doplnili jejich poznatky a následná časová dotace byla díky předvýzkumu zkrácena z 15–20 minut na pouhých 10-15 minut, jelikož dle těchto výsledků se jevila jako více relevantní.

Průvodní dopis obsahoval identifikační údaje, jako je jméno autora výzkumu, navštěvovaná fakulta a následně i studující program a ročník. Dále byli respondenti seznámeni s cílem výzkumného šetření a jeho zaměření, informací o anonymitě jejich odpovědí, informací, že veškerá posbíraná data poslouží pouze za účelem výzkumného šetření diplomové práce, poděkováním a případný e-mailový kontakt při nejasnostech, doplňujících informací či jakémkoliv dotazu ze strany respondentů.

Po zpracovaném předvýzkumu následoval samotný sběr dat pro výzkum k diplomové práci a byl rozdělen do dvou fází. V první fázi jsme rozesílali hypertextový odkaz na veřejné facebookové skupiny učitelů 1. stupně základních škol, které jsou rozdělené i dle jednotlivých ročníků, a záhy jsme je požádali o zapojení se do výzkumu zcela anonymní podobě. Je velmi důležité vyhodnotit vstřícnost samotných učitelů se zapojením do šetření a následné pomoci získání dalších dat skrze své pracovní kolegy, učitele 1. stupně. Druhá fáze probíhala pomocí oslovení jednotlivých ředitelů vybraných základních škol a současně s prosbou o zapojení jejich učitelů 1. stupně ZŠ do výzkumného šetření. Učitelům byl v obou případech poskytnut tento odkaz s průvodním dopisem, žádostí a pokyny k vyplnění. Při oslovování ředitelů jsme narazili na úskalí, kdy někteří ředitelé značně spolupráci s výzkumem odmítli a odkaz již svým učitelům neposkytli.

5 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU

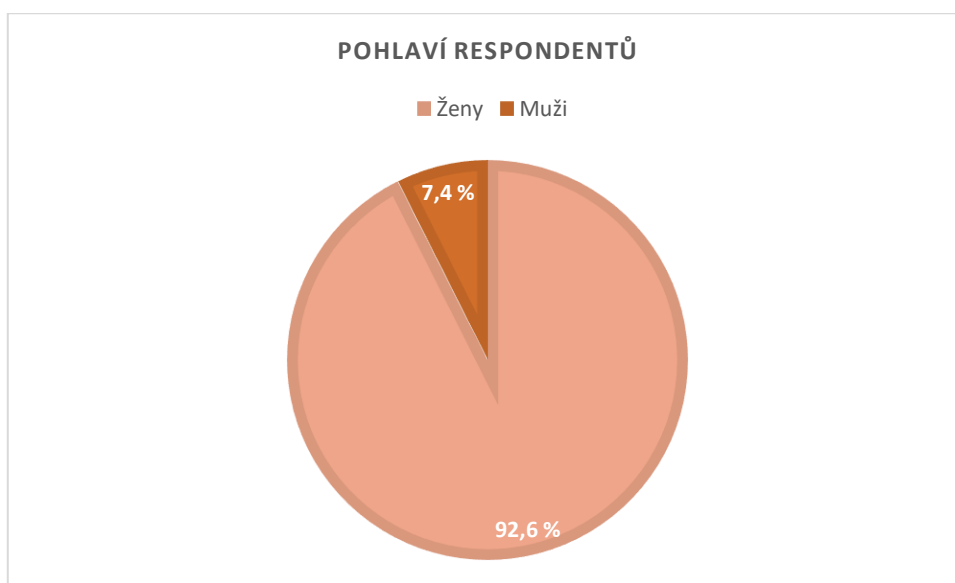
Výzkumný vzorek výzkumného šetření je založen na dobrovolnosti a zájmu zapojit se do výzkumu. Jak je z názvu definováno, celé šetření je zaměřené na primární školství, v hlavní roli na učitele 1. stupně základních škol. Oslovení respondenti byli ujištěni, že výzkumné šetření je založeno na anonymitě, především na jejich dobrovolnickém duchu se zapojit. Celkový počet zkoumaného vzorku tvoří 189 respondentů. Jednotlivé sociodemografické údaje byly zjišťovány skrze dotazníkové šetření, a to konkrétně položkami 1 až 4.

- **Zastoupení respondentů dle pohlaví**

Diplomová práce se ve svém výzkumu zaměřuje i na zkoumání vztahu výskytu syndromu vyhoření u učitelů 1. stupně k pohlaví. Z celkového počtu 189 respondentů výzkumný vzorek tvořilo zastoupení žen v počtu 175 (92,6 %) respondentů a zbylých 14 (7,4 %) respondentů bylo zastoupení mužů.

Pohlaví respondentů	n	%
Ženy	175	92,6 %
Muži	14	7,4 %
Celkem	189	100 %

Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů dle pohlaví



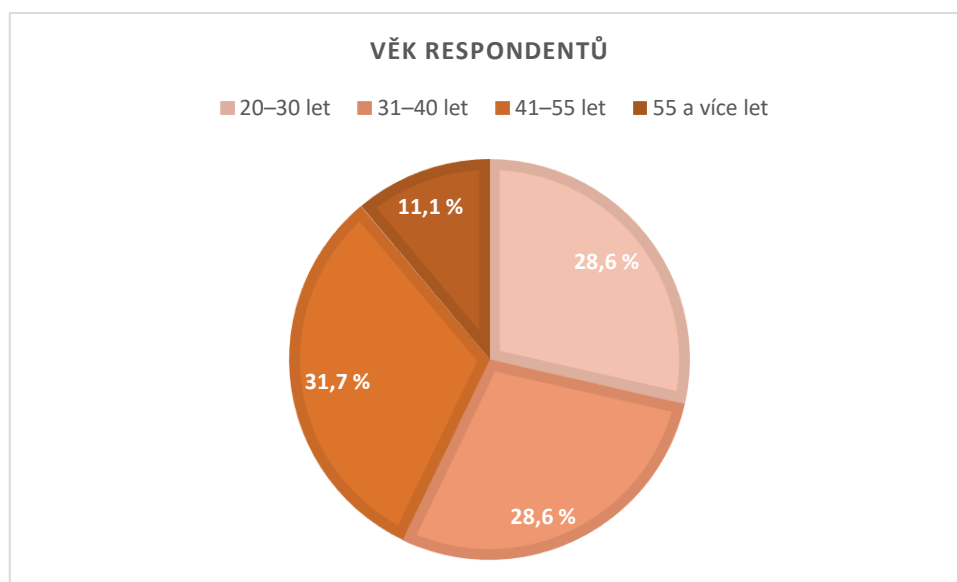
Graf č. 1: Zastoupení respondentů dle pohlaví

- **Zastoupení respondentů dle věkového rozmezí**

Z následujícího tabulkového a grafického zobrazení lze vyčíst věkové měřítko jednotlivých respondentů. Zjištěné věkové rozmezí všech respondentů bylo velmi rozmanité a diferencující. Respondentů ve věku 20–30 let, kteří se do výzkumného šetření zapojili, celkem tvořilo 54 (28,6 %) učitelů. Absolutní hodnota věkového složení 31–40 let byla totožná 54 (28,6 %) učitelů 1. stupně. Nejvíce zastoupenými respondenty tvoří věková škála 41–55 let, a to v celkovém počtu 60 (31,7 %) respondentů. Poslední skupinou byli učitelé ve věku 55 a více let, a zastupovali skupinu celkových 21 (11,1 %) respondentů.

Věk respondentů	n	%
20–30 let	54	28,6 %
31–40 let	54	28,6 %
41–55 let	60	31,7 %
55 a více let	21	11,1 %

Tabulka č. 3: Zastoupení respondentů dle věkového rozmezí



Graf č. 2: Zastoupení respondentů dle věkového rozmezí

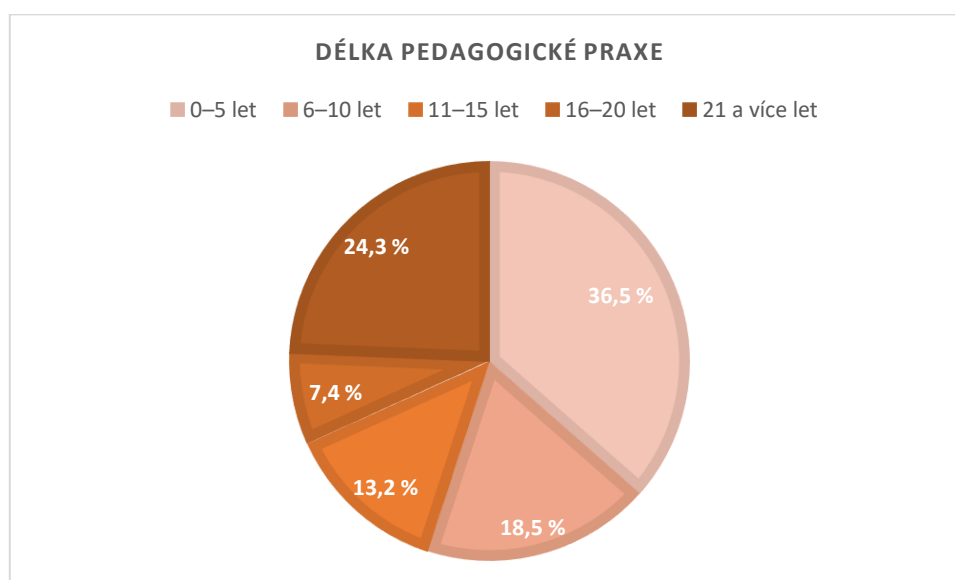
- **Zastoupení respondentů dle délky pedagogické praxe**

Z teoretického východiska lze považovat i délku pedagogické praxe učitelů 1. stupně ke vztahu k výskytu projevů syndromu vyhoření jako diskutabilní. V našem výzkumném šetření se vyskytuje 69 (36,5 %) učitelů s praxí v rozmezí 0–5 let neboli se definují jako učitelé začínající. Dalších 35 (18,5 %) respondentů se charakterizuje délkou praxe 6–10 let, 25 (13,2 %) respondentů má za sebou praxi v rozmezí 11–15 let. Posledními dvěma rozmezími byli učitelé s praxí 16–20 let a do našeho výzkumu se zapojili v počtu 14 (7,4 %) respondentů

a poslední škálou byla hranice 21 a víceletá praxe s celkovým počtem zapojených respondentů 46 (24,3 %).

Délka pedagogické praxe	n	%
0–5 let	69	36,5 %
6–10 let	35	18,5 %
11–15 let	25	13,2 %
16–20 let	14	7,4 %
21 a více let	46	24,3 %

Tabulka č. 4: Zastoupení respondentů dle délky pedagogické praxe



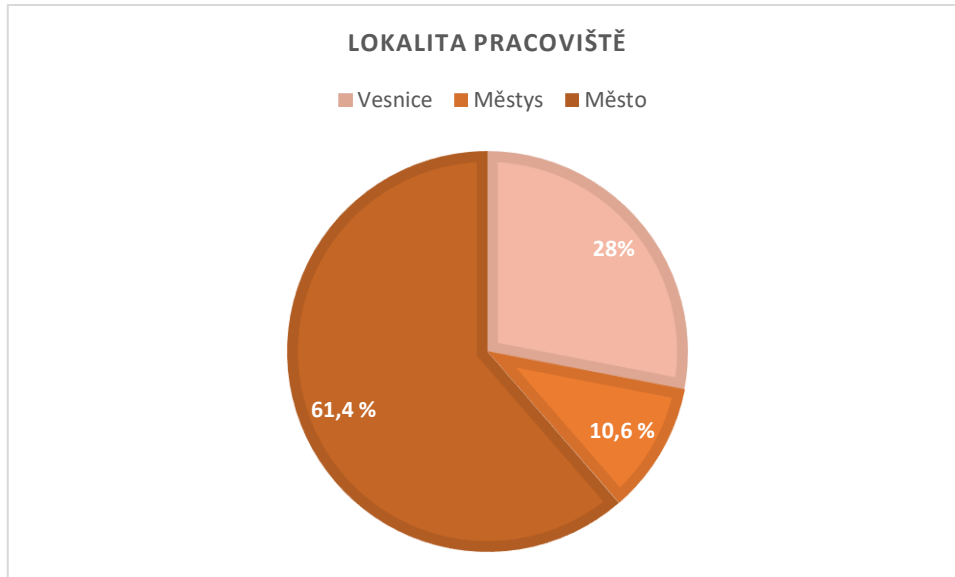
Graf č. 3: Zastoupení respondentů dle délky pedagogické praxe

- **Zastoupení respondentů dle lokality pracoviště**

S vyskytujícím se syndromem vyhoření a jeho projevů se v některých případech objevují ve spojitosti s lokalitou daného pracoviště. Z následující schématu je možné vyčíst jednotlivé lokality výskytu působení učitelů, respondentů, na jejich školách. Nejvíce odpovědí bylo získáno od učitelů z měst v celkové sumě 116 respondentů, což z celkového počtu činí 61,4 %. Z městysu se zapojilo 20 učitelů (10,6 %) a dále učitelů působících na vesnických školách se na výzkumném šetření podílelo 53 respondentů, v procentuální hodnotě 28 %.

Lokalita pracoviště	n	%
Vesnice	53	28 %
Městys	20	10,6 %
Město	116	61,4 %

Tabulka č. 5: Zastoupení respondentů dle lokality pracoviště



Graf č. 4: Zastoupení respondentů dle lokality pracoviště

6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Získaná data byla zanalyzována a seskupena do tabulek a grafů. Pro jednotlivé tabulkové a grafové zobrazení byl využit program Microsoft Excel. Každá tabulka a graf je opatřena komentářem a shrnutím zjištěných faktů. V tabulkách jsou uváděny dvě četnosti: absolutní (n) a relativní (%).

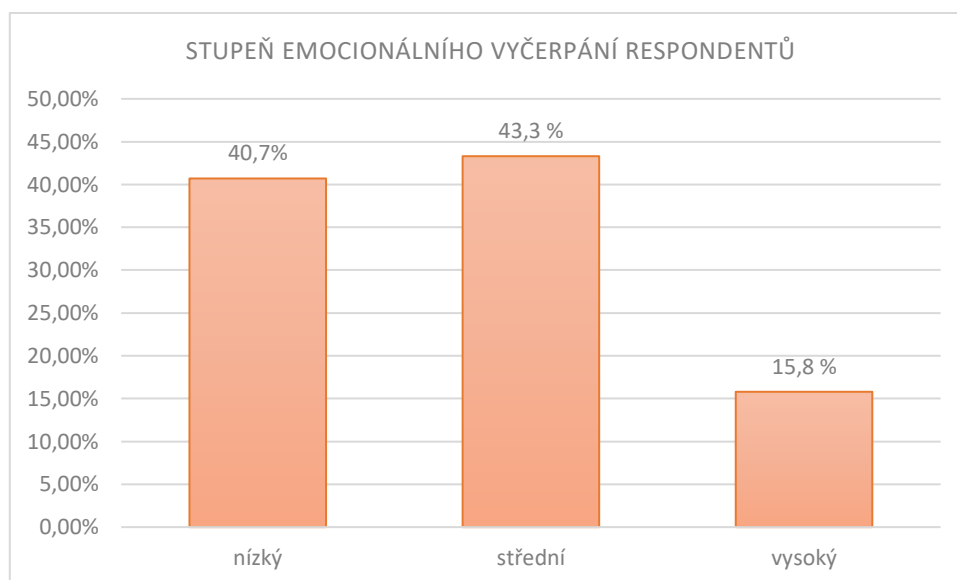
6.1 Vyhodnocení stanovených výzkumných předpokladů

VP1: Projevy syndromu vyhoření v oblasti emočního vyčerpání se objevují alespoň u poloviny dotazovaných učitelů 1. stupně ZŠ.

Stupeň emocionální vyčerpání respondentů	n	%
Nízký	77	40,7 %
Střední	82	43,3 %
Vysoký	30	15,8 %

Tabulka č. 6: Stupeň emocionální vyčerpání respondentů

Tabulka č. 6 nám prezentuje výsledky stupně emocionálního vyčerpání zaměřeného na všechny respondenty zapojené do výzkumného šetření. Jednotlivé odpovědi jsme klasifikovali do tří stupňů: nízký, střední a vysoký. Z tabulky lze definovat, že z celkového počtu 189 (100 %) respondentů z řad učitelů 1. stupně základních škol se 77 (40,7 %) z nich nachází v nízkém stupni emočního vyčerpání. Naopak jak je patrné, nejvíce převažuje střední stupeň, který už nelze brát na lehkou váhu a je zde riziko výskytu syndromu vyhoření, a to celkem u 82 (43,3 %) respondentů. Poslední stupeň, vysoký, signalizuje vysoké riziko výskytu projevů burnout syndromu. V tomto stupni ohrožení se nachází 30 (15,8 %) učitelů 1. stupně zapojených do výzkumného šetření.



Graf č. 5: Stupeň emocionální vyčerpání respondentů

Jak lze z grafu č. 5 zpozorovat, ukazuje nám procentuální poměr emocionálního vyčerpání na třech stupních: nízký, střední a vysoký. Je důležité zmínit, že vyhoření se spatřuje už i ve středním stupni, jelikož je to adekvátní varovný signál pro vyhoření. Z celkového zastoupení 189 respondentů nám graf ukazuje, že 40,7 % z nich se nachází v nízkém stupni rizika výskytu emočního vyhoření, ale naopak ve středním a vysokém stupni se nachází většina dotazovaných respondentů. Střední stupeň poukazuje na 43,3 % respondentů a vysoký stupeň, ve kterém už jsou znaky vyhoření opravdu patrné, se nachází 15,8 % dotazovaných učitelů 1. stupně ZŠ.

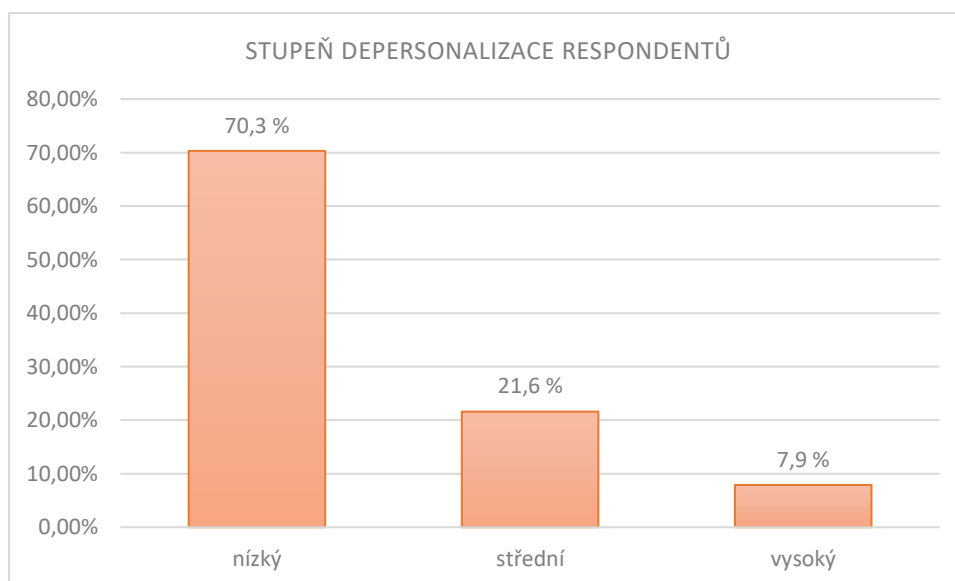
VP2: Projevy syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace jedince se vyskytují alespoň u 20 % respondentů z řad učitelů 1. stupně ZŠ.

Stupeň depersonalizace respondentů	n	%
Nízký	133	70,3 %
Střední	41	21,6 %
Vysoký	15	7,9 %

Tabulka č. 7: Stupeň depersonalizace respondentů

Data uvedená v tabulce č. 7 vypovídají o výsledcích v oblasti depersonalizace jedince v rámci syndromu vyhoření. Do tabulky a při vyhodnocování jsme vycházeli ze tří stupňů: nízký, střední a vysoký, kde se za projevy vyhoření berou již výsledky ze stupňů středního

a vysokého rizika. Z celkového počtu 189 dotazovaných respondentů se v nízkém stupni depersonalizace nachází 133 (70,3 %) zapojených respondentů. Naopak ve středním stupni se nachází 45 (21,6 %) respondentů a ve vysokém pouze 15 (7,9 %) z počtu 189 učitelů 1. stupně podílejících se na výzkumném šetření DP.



Graf č. 6: Stupeň depersonalizace respondentů

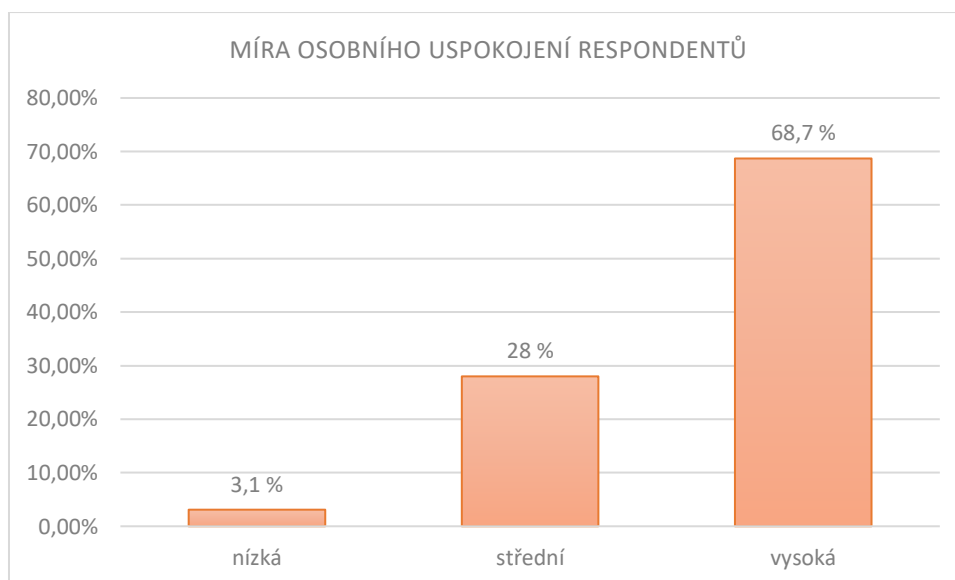
Z grafu č. 6 lze pozorovat procentuální hodnoty jednotlivých stupňů míněné depersonalizace dotazovaných respondentů. V grafu zohledňujeme tři stupně depersonalizace, kde se za varovné považují stupně střední a vysoký, ve kterých jsou již projevy samotného syndromu vyhoření na úrovni depersonalizace. Jak můžeme z grafu vidět, výsledky nám názorně klesají. V nízkém stupni depersonalizace se nachází 70,3 % respondentů. Naopak střední a vysoké stupně a jejich výsledky nepřevažují ani polovinu. Střední stupeň depersonalizace vytyčuje 21,6 % dotazovaných učitelů 1. stupně základní školy a pouze 7,9 % je zastoupen ve vysokém stupni výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace.

VP3: V oblasti osobního uspokojení se projevy syndromu vyhoření objevují alespoň u 30 % učitelů 1. stupně ZŠ, respondentů.

Míra osobního uspokojení respondentů	n	%
Nízká	6	3,1 %
Střední	53	28 %
Vysoká	130	68,7 %

Tabulka č. 8: Míra osobního uspokojení respondentů

Z tabulky č. 8 vyplývá, že se zaměřuje na míru uspokojení jednotlivých respondentů. I při míře uspokojení na osobní bázi, jsme pracovali s mírou jednotlivých stupňů, jako při předešlém vyhodnocování. Při analyzování výsledků v oblasti osobního uspokojení je vyhoření definováno v opačných pólech jednotlivých stupních. Z celkového počtu 189 respondentů, kteří se jednotlivě zapojili do výzkumného šetření, se 130 (68,7 %) z nich nachází ve vysoké míře osobního uspokojení. Naopak 53 (28 %) respondentů, jak lze z tabulky vyčíst, se řadí do středního stupně míry osobního uspokojení a pouhých 6 (3,1 %) respondentů, z celkového počtu 189 dotazovaných učitelů, se nachází na nízkém stupni osobního uspokojení, což vyznačuje vysoké riziko výskytu syndromu vyhoření.



Graf č. 7: Míra osobního uspokojení respondentů

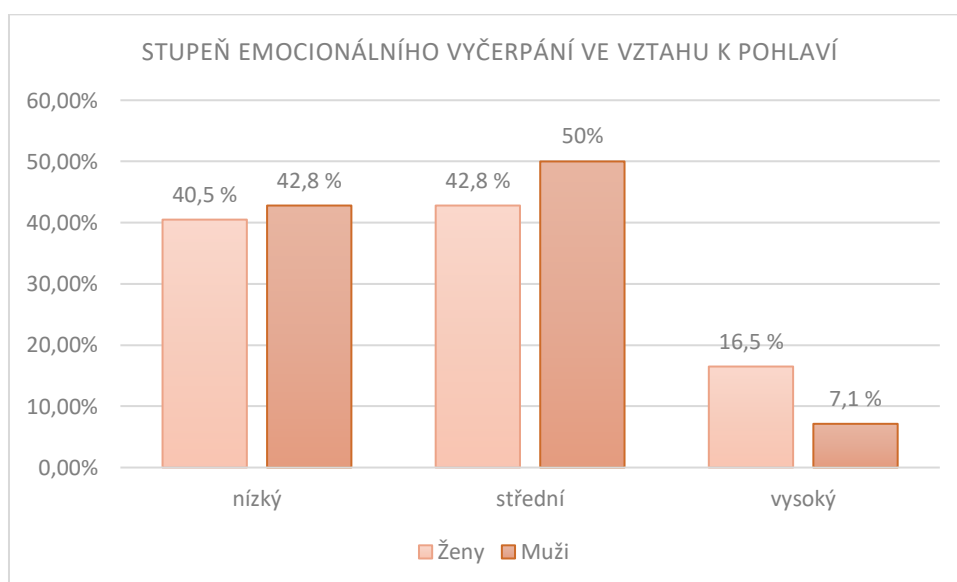
Z grafu č. 7 můžeme vyčíst a dále také charakterizovat míru osobního uspokojení jednotlivých respondentů v závislosti na výskyt syndromu vyhoření. Jak lze na první pohled definovat, jednotlivé procentuální hodnoty nám navzájem stoupají. Ve vysoké míře osobního uspokojení se nachází 68,7 % respondentů. Ve středním stupni osobního uspokojení se nachází 28 % dotazovaných respondentů. V nízkém stupni neboli míře se nachází pouze z celkového počtu 189 respondentů 3,1 % všech učitelů 1. stupně zapojených do výzkumného šetření.

VP4: U učitelů 1. stupně ženského pohlaví se vyskytují projevy syndromu vyhoření v oblasti emočního vyčerpání více než u učitelů 1. stupně mužského pohlaví.

Stupeň emocionálního vyčerpání ve vztahu k pohlaví	Ženy		Muži	
	n	%	n	%
Nízký	71	40,5 %	6	42,8 %
Střední	75	42,8 %	7	50 %
Vysoký	29	16,5 %	1	7,1 %
Celkem	175	100 %	14	100 %

Tabulka č. 9: Stupeň emocionálního vyčerpání ve vztahu k pohlaví

Z tabulky č. 9 vyplývá, že se zaměřujeme na pohlaví respondentů (muži a ženy) ve vztahu k jednotlivým škálám výskytu emocionálního vyčerpání syndromu vyhoření. Nejprve se zaměříme na dosažené výsledky u ženského pohlaví, které se do výzkumného šetření zapojilo v počtu 175 respondentů. Z tohoto počtu se v nízkém stupni emocionálního vyčerpání nachází 71 (40,5 %) žen. Ve středním stupni, který již však signalizuje známky výskytu syndromu vyhoření v této oblasti, se nachází a z tabulky lze vyčíst celkem 75 (42,8 %) respondentů, naopak ve vysokém stupni emocionálního vyčerpání se nachází pouze 29 (16,5 %) dotazovaných učitelek 1. stupně základních škol. Zaměříme-li se na druhou část tabulky, tak definujeme stupně emocionálního vyčerpání u respondentů mužského pohlaví, jež se do výzkumného šetření zapojili v celkovém počtu 14 respondentů. Z tohoto počtu se 6 (42,8 %) respondentů mužského pohlaví nachází v nízkém stupni emočního vyčerpání, ale naopak druhá nadpoloviční většina dotazovaných mužských respondentů je rozložena mezi střední a vysoký stupeň. Ve středním stupni se nachází 7 (50 %) respondentů a ve vysokém stupni pouze 1 (7,1 %) element mužského pohlaví z řad učitelů 1. stupně ZŠ.



Graf č. 8: Stupeň emocionálního vyčerpání ve vztahu k pohlaví

Na grafu č. 8 můžeme spatřit procentuální vyjádření a jeho komparaci mezi ženským a mužským pohlavím respondentů z řad učitelů 1. stupně ZŠ zapojených do výzkumného šetření DP. Jak je již známo, tak na vodorovné ose definujeme tři stupně emočního vyčerpání, mezi které byli jednotliví respondenti rozřazeni. První sloupce, světlejší barvy, jsou přiřazeny ženám, učitelkám, ale naopak druhé sloupce tmavšího odstínu definují procentuální četnost mužského pohlaví z řad pouze učitelů, mužů. V nízkém stupni u žen spatřujeme výskyt 40,5 %, ale naopak u mužů je vyšší, a to v procentech 42,8 %. Komparace středního stupně emocionálního vyčerpání vykazuje u žen hodnoty 42,8 %, ale naopak u mužů 50 %. Vysoký stupeň vykazuje hodnoty klesající. U žen lze spatřit ve vysokém stupni 16,5 % dotazovaných respondentů, ale hodnoty u mužů jsou o něco nižší a vykazují 7,1 % respondentů mužského pohlaví.

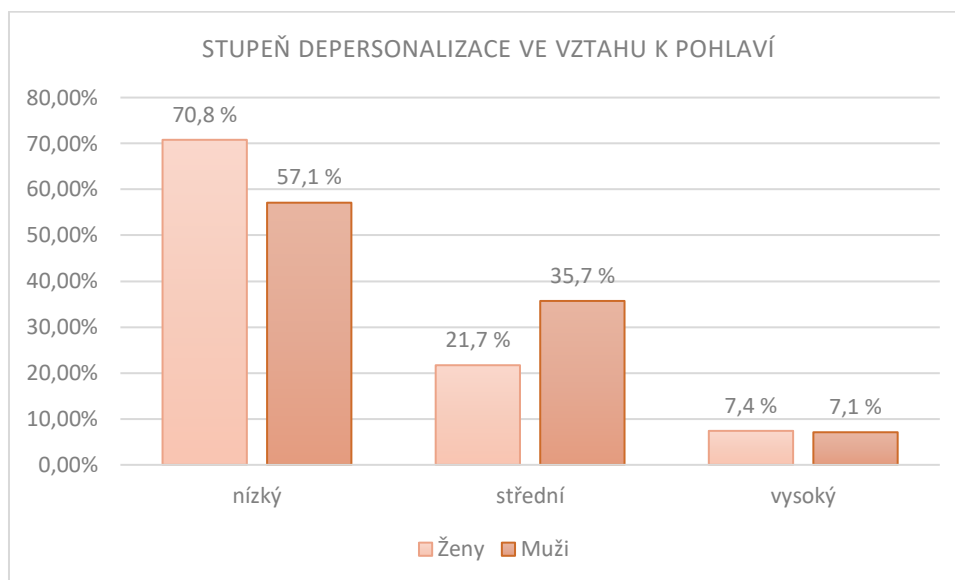
VP5: Učitelé 1. stupně ZŠ ženského pohlaví vykazují vyšší hodnoty výskytu projevů syndromu vyhoření v oblastech depersonalizace a osobního uspokojení než učitelé 1. stupně ZŠ mužského pohlaví.

Stupeň depersonalizace ve vztahu k pohlaví	Ženy		Muži	
	n	%	n	%
Nízký	124	70,8 %	8	57,1 %
Střední	38	21,7 %	5	35,7 %
Vysoký	13	7,4 %	1	7,1 %
Celkem	175	100 %	14	100 %

Tabulka č. 10: Stupeň depersonalizace ve vztahu k pohlaví

Z tabulky č. 10 můžeme vyčíst, že se vztahuje k depersonalizaci ve vztahu k pohlaví jednotlivých respondentů. Pohlaví jsme rozdělili na muže a ženy. Z celkového počtu 189 respondentů tvoří část 175 žen a zbývající část 14 mužů. Jak je již známo, depersonalizace je rozdělena na jednotlivé stupně: nízký, střední a vysoký. Nejprve se podíváme na poměry těchto stupňů mezi ženami, učitelkami na 1. stupni ZŠ. Tabulka nám udává, že z počtu 175 žen, se v nízkém stupni depersonalizace nachází 124 (70,8 %). Kdežto střední a vysoký stupeň depersonalizace nepřesahuje polovinu. Středním stupněm v oblasti depersonalizace jsou v celkovém počtu 38 (21,7 %) zasaženy ženy, respondentky zapojené do výzkumného šetření. Počet 13 (7,4 %) se klasifikuje do stupně s vysokým rizikem výskytu depersonalizace mezi jedinci, což také ve velké míře značí velké ohrožení syndromem vyhoření. Tabulka č. 10 nám definuje i stupně depersonalizace u mužů. Z celkového počtu 14 mužů, se v nízkém stupni depersonalizace nachází 8 jedinců, což definuje 57,1 %. Ve středním stupni se vyskytuje 5 (35,7 %) respondentů mužského pohlaví z řad učitelů 1. stupně základních škol. Poslední

stupeň, vysoký, z tabulky ukazuje na 1 (7,1 %) respondenta, u kterého se vyskytuje velmi vysoké ohrožení syndromem vyhoření.



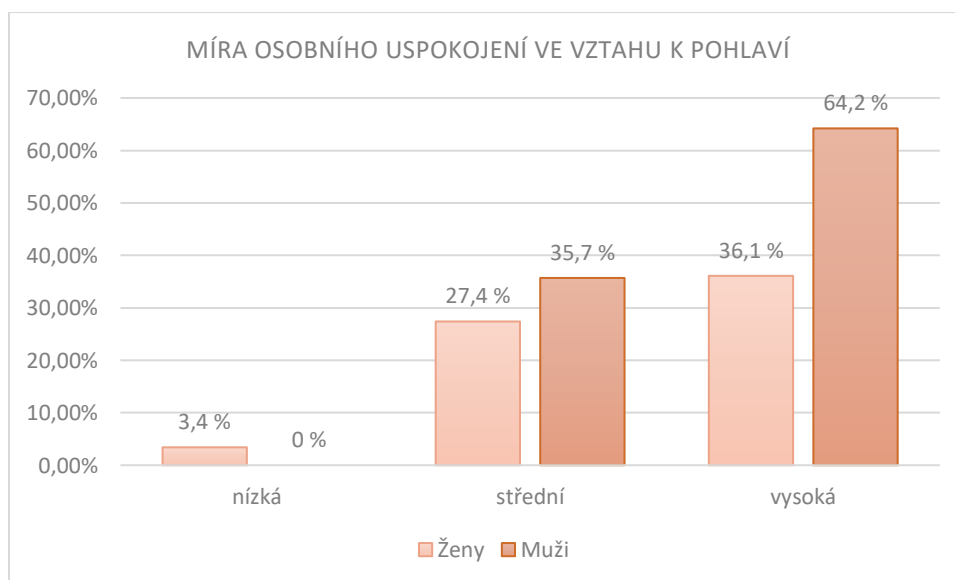
Graf č. 9: Stupeň depersonalizace ve vztahu k pohlaví

Z grafu č. 9 vyplývají jednotlivé procentuální poměry mezi jednotlivými stupni depersonalizace u žen a mužů. Na vodorovné ose vidíme pojmenované jednotlivé stupně, do kterých byly výsledky rozřazeny. Následně u výsledků proběhla komparace mezi muži a ženami. Světlá barva je vytyčená pro ženy, naopak tmavá ukazuje výsledky mužů, učitelů. První stupeň, nízký, jenž nepředstavuje riziko výskytu burnout syndromu v oblasti depersonalizace, je u žen zastoupen v počtu 70,8 %, avšak i u mužů převažuje poloviční většinu, a to v celku 57,1 %. Ve středním stupni již můžeme shledat razantně nižší hodnoty. U žen je tato procentuální hodnota nižší a vykazuje 21,7 %, ale v komparaci s muži, u něž je výsledek vyšší, vykazuje 35,7 %. Již střední stupeň vykazuje velké riziko výskytu syndromu vyhoření právě v oblasti depersonalizace. Ve vysokém stupni depersonalizace jsou výsledky, jak lze vyčíst, mírně totožné. U žen spatřujeme procentuální skóre 7,4 % a u mužů lze z tabulky vyčíst údaj 7,1 %.

Míra osobního uspokojení ve vztahu k pohlaví	Ženy		Muži	
	n	%	n	%
Nízká	6	3,4 %	0	0 %
Střední	48	27,4 %	5	35,7 %
Vysoká	121	36,1 %	9	64,2 %
Celkem	175	100 %	14	100 %

Tabulka č. 11: Stupeň depersonalizace ve vztahu k pohlaví

Tabulka č. 11, která nese název „Míra osobního uspokojení ve vztahu k pohlaví“, vykazuje počty žen a mužů, kteří byli na základě jejich odpovědí u jednotlivých položek rozřazeni ve vztahu k míře osobního uspokojení mezi jednotlivé stupně. Z celkového počtu 189 respondentů tvořila část 175 respondentů žen a 14 respondentů mužského pohlaví. V první části tabulky č. 11 lze vyčíst výsledky žen. Vysoký stupeň osobního uspokojení je u žen zastoupen v počtu 121 (36,1 %) respondentů. Střední stupeň, který již vykazuje riziko syndromu vyhoření v této oblasti, se vyskytuje u 48 (27,4) učitelek 1. stupně základních škol, jež se do výzkumného šetření zapojily. Naopak nízká míra osobního uspokojení se vyskytuje pouze u 6 respondentech, což činí 3,4 %. V druhé části tabulky č. 11 vidíme výsledky respondentů mužského pohlaví, kteří se do výzkumného šetření zapojili v počtu 14. Zaměříme-li se na vysoký stupeň osobního uspokojení, vidíme výsledky v počtu 9 (64,2 %) respondentů, což převažuje polovinu. Střední stupeň osobního uspokojení se vykazuje a klasifikuje pouze v počtu 5 (35,7 %) respondentů. Nízký stupeň osobního uspokojení je u mužských respondentů, učitelů 1. stupně základní škol, nulový (0 %).



Graf č. 10: Stupeň depersonalizace ve vztahu k pohlaví

Z grafu č. 10 vyplývá procentuální komparace mezi jednotlivými stupni míry osobního uspokojení u respondentů mužského a ženského pohlaví. Na vodorovné ose můžeme vidět popis jednotlivých stupňů míry osobního uspokojení. Naopak na svislé ose jsou patrné procentuální měřítka. Dle legendy, která se v grafu vyskytuje uprostřed dole pod vodorovnou osou, lze shledat popis a vysvětlení grafického schématu. Ženy jsou znázorněny světlou barvou, ale naopak muži disponují barvou tmavou. Když se zadíváme na jednotlivé hodnoty u vysokého stupně míry osobního uspokojení, tak ženy vykazují hodnoty nižší než muži. Respondentky,

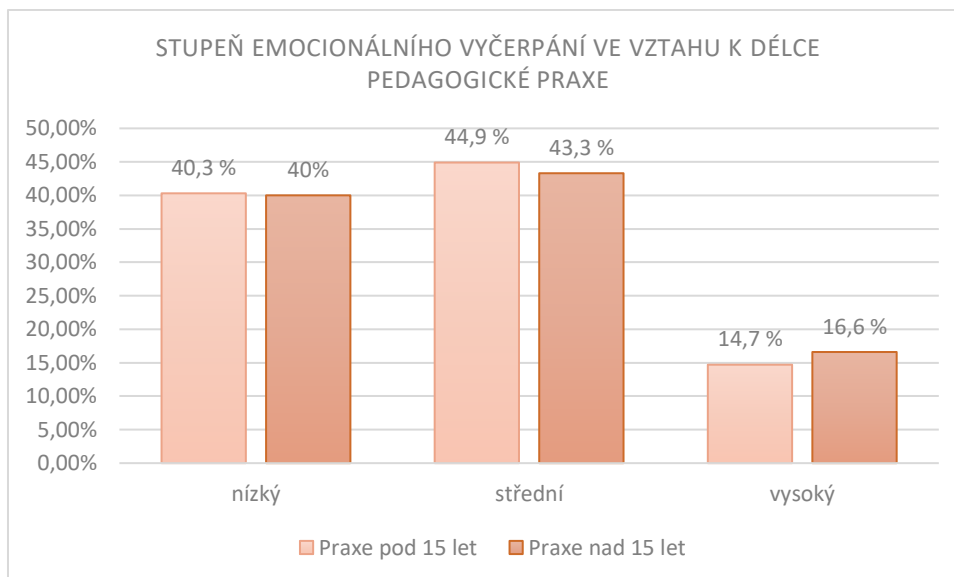
ženy, jsou charakterizovány hodnotou 36,1 % a muži o necelou polovinu mají hodnoty vyšší, 64,2 %. Střední stupeň míry osobního uspokojení vytyčuje u žen hodnotu 27,4 % a u mužů 35,7 %. Nízká míra osobního uspokojení značí procentuální hodnoty odlišné. Celkem nízké míry u žen z tabulky č. 10 vyčteme jako 3,4 %, ale u mužů je tato hodnota stupně nulová (0 %).

VP6: Učitelé 1. stupně ZŠ s délkou praxe delší než 15 let se potýkají s větší mírou projevů syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace než učitelé 1. stupně ZŠ s praxí pod 15. let.

Stupeň emocionálního vyčerpání ve vztahu k délce pedagogické praxe	Praxe pod 15 let		Praxe nad 15 let	
	n	%	n	%
Nízký	52	40,3 %	24	40 %
Střední	58	44,9 %	26	43,3 %
Vysoký	19	14,7 %	10	16,6 %
Celkem	129	100 %	60	100 %

Tabulka č. 12: Stupeň emocionálního vyčerpání ve vztahu k délce pedagogické praxe

Z tabulky č. 12 vyplývají údaje, které se zaměřují na stupeň emocionálního vyčerpání skrze syndrom vyhoření ve vztahu k délce praxe jednotlivých respondentů. Délku praxe jsme v rámci výzkumnému předpokladu v tabulce rozřadili do dvou dimenzí: praxe pod 15 let a praxe nad 15 let. Pro výsledky praxe pod 15 let bylo důležité zanalyzovat výsledky jednotlivých skupin: praxe 0-5 let, 6-10 let a 11-15 let. Těchto respondentů se celkem charakterizovalo 129. Respondenti s praxí nad 15 let se skládají z respondentů s praxí 16-20 let a 21 a více let praxe. Celkem tuto skupinu tvořilo 60 respondentů. V první části tabulky lze najít výsledky respondentů s praxí pod 15 let v celkovém počtu 129. Nízký stupeň emocionálního vyčerpání nese hodnotu 52 (40,3 %) respondentů. Naopak ve středním stupni se nachází 58 respondentů, což činí 44,9 %, V posledním vysokém stupni se nachází celkem 19 (14,7 %) respondentů s praxí pod 15 let. V druhé části tabulky č. 12 se nachází výsledné hodnoty učitelů respondentů s praxí nad 15 let. Lze vyčíst, že v nízkém stupni emočního vyčerpání se nachází 24 (40 %) respondentů s praxí nad 15 let. Střední stupeň se charakterizuje 26 (43,3 %) respondenty, kteří splňovali kritéria praxe nad 15 let. V posledním, vysokém, stupni se z celkového počtu nachází pouhých 10 respondentů, což činí 16,6 %.



Graf č. 11: Stupeň emocionálního vyčerpání ve vztahu k délce pedagogické praxe

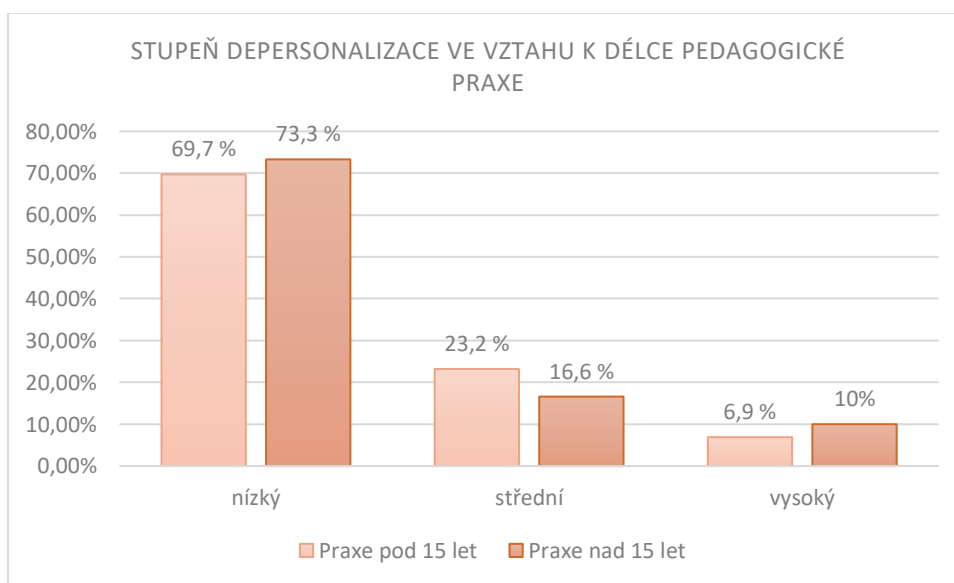
Graf č. 11 nám ukazuje výsledné hodnoty jednotlivých stupňů emocionálního vyčerpání respondentů ve vztahu k délce pedagogické praxe. Jak lze z legendy grafu vyčíst, rozlišujeme délku praxe do dvou skupin: pod 15 let a nad 15 let. Pedagogická praxe pod 15 let je znázorněna světlou barvou v grafu, naopak praxe nad 15 let nese barvu tmavší. Podíváme – li se na graf č. 11 a shlédneme stupeň nízký, zjistíme, že respondenti s délkou praxe pod 15 let a zastupují procentuální hodnoty 40,3 % a hodnota respondentů s praxí nad 15 let je zcela totožná a činí 40 %. Střední stupeň emocionálního vyčerpání je u učitelů s praxí pod 15 let zastoupen v procentuální míře 44,9 %. U učitelů, respondentů, s praxí nad 15 let se tato hodnota definuje 43,3 %. Poslední stupeň emocionálního vyčerpání z hlediska syndromu vyhoření se u učitelů s praxí pod 15 let vyskytuje u 14,7 % dotazovaných. Naopak u učitelů s praxí nad 15 let je tato hodnota vyšší a vykazuje 16,6 %.

Stupeň depersonalizace ve vztahu k délce pedagogické praxe	Praxe pod 15 let		Praxe nad 15 let	
	n	%	n	%
Nízký	90	69,7 %	44	73,3 %
Střední	30	23,2 %	10	16,6 %
Vysoký	9	6,9 %	6	10 %
Celkem	129	100 %	60	100 %

Tabulka č. 13: Stupeň depersonalizace ve vztahu k délce pedagogické praxe

Z tabulky č. 13 vyplývají jednotlivé stupně depersonalizace ve vztahu k délce praxe u dotazovaných učitelů 1. stupně základních škol. Délka praxe byla rozdělena na praxi pod 15 let a praxi nad 15 let. Jak jsme již zmiňovali u tabulky č. 12, nejprve jsme si museli

zanalyzovat všechny vytyčené délky praxe respondentů, abychom získali data pro nadskupiny praxe pod 15 let a praxe nad 15 let. V první části tabulky č. 13 definujeme hodnoty respondentů s praxí pod 15 let. V prvním stupni s nízkým výskytem depersonalizace lze z tabulky vyčíst z celkového počtu 129 respondentů 90 (69,7 %), což činí nadpoloviční většinu. Dále u středního stupně, který se již definuje rizikem výskytu syndromu vyhoření, máme u respondentů s praxí pod 15 let celkem 30 (23,2 %) učitelů. V posledním stupni klasifikujeme celkem 9 (6,9 %) respondentů s praxí pod 15 let. Učitelů, kteří se do výzkumného šetření z 1. stupně základních škol zapojili a jejich praxe dosahovala nad 15 let, tvořilo celkem 60 respondentů. Z tohoto celkového počtu, lze v druhé části tabulky č. 13 vyčíst, následující hodnoty. Nízkým stupněm depersonalizace se definuje 44 respondentů, což činí 73,3 %. Ve středním stupni této oblasti se nachází, s délkou praxe nad 15 let, celkem 10 (16,6 %) respondentů. V posledním, a opravdu extrémně rizikovém stupni, se s praxí nad 15 let nachází celkem 6 (10 %) dotazovaných respondentů.



Graf č. 12: Stupeň depersonalizace ve vztahu k délce pedagogické praxe

Data uvedená v grafu č. 12 prezentují stupeň depersonalizace ve vztahu k délce pedagogické praxe dotazovaných respondentů. Všechny kategorie, do kterých se respondenti mohli řadit dle délky jejich pedagogické praxe, jsme vydefinovali na dvě hlavní skupiny v tomto výzkumném předpokladu. Jak lze z grafu a jeho legendy vyčíst, jedná se o skupinu pedagogické praxe pod 15 let a pedagogické praxe nad 15 let. Na vodorovné ose popisujeme stupně depersonalizace a na svislé procentuální hodnoty. V prvním nízkém stupni se pedagogická praxe pod 15 let vytyčuje hodnotou 69,7 % a délka pedagogické praxe, jak lze z grafu č. 12 vyčíst, činí hodnotu 73,3 %. Ve středním stupni s možným rizikem

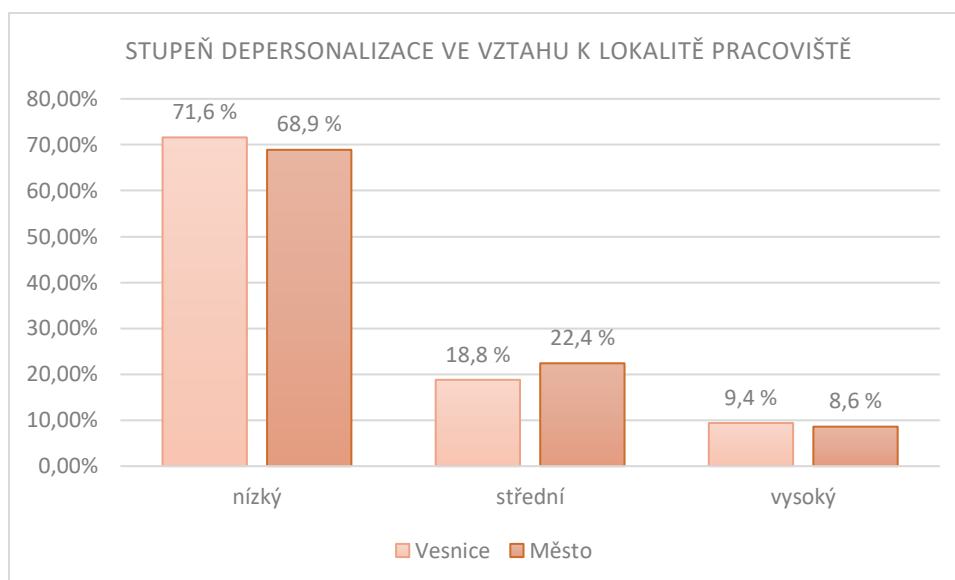
syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace se respondenti s délkou pedagogické praxe objevují s procentuální hodnotou 23,2 %. Učitelé zapojení do tohoto výzkumného šetření s délkou praxe nad 15 let se v oblasti depersonalizace nachází ve středním stupni s procentuální hodnotou 16,6 %. Vysoký stupeň v oblasti depersonalizace, jak již grafu vyplývá, se definuje hodnotami u délky praxe pod 15 let celkem 6,9 % a u respondentů s praxí nad 15 let v celkové procentuální hodnotě 10 %.

VP7: Učitelé 1. stupně ZŠ, jenž se jejich lokalita pracoviště vyskytuje ve městě, vykazují vyšší hodnoty výskytu syndromu vyhoření v oblastech depersonalizace a osobního uspokojení než učitelé 1. stupně ZŠ působících na vesnických školách.

Stupeň depersonalizace ve vztahu k lokalitě pracoviště	Vesnice		Město	
	n	%	n	%
Nízký	38	71,6 %	80	68,9 %
Střední	10	18,8 %	26	22,4 %
Vysoký	5	9,4 %	10	8,6 %
Celkem	53	100 %	116	100 %

Tabulka č. 14: Stupeň depersonalizace ve vztahu k lokalitě pracoviště

Data z tabulky č. 14 prezentují deskripci stupňů depersonalizace ve vztahu k lokalitě pracoviště dotazovaných respondentů. Ve výzkumné předpokladu se zaměřujeme na učitele z vesnic a měst a jejich poměr výskytu mezi jednotlivými stupni. Celkem zapojených učitelů z vesnických škol, jak nám tabulka ukazuje, je 53 respondentů. Učitelů zapojených z městských škol je více, a to 116 respondentů zapojených do výzkumného šetření. V první části tabulky se zaměřujeme na hodnoty mezi jednotlivými stupni u učitelů z vesnických škol. V nízkém stupni ohrožení syndromem vyhoření v oblasti depersonalizace se vyskytuje celkem 38 (71,6 %) respondentů. Do středního stupně, jak z tabulky definujeme, se charakterizuje celkem 10 (18,8 %) učitelů jako respondentů a v posledním stupni vysokém se nachází pouhých 5 respondentů, což činí 9,4 %. Další část tabulky je vyplněna respondenty, jejichž lokalita pracoviště se nachází ve městě. Tuto oblast charakterizuje celkem 116 respondentů. Z tohoto počtu se v nízkém stupni depersonalizace nachází 80 (68,9 %) dotazovaných učitelů. Ve středním stupni, jenž lze považovat za rizikový při výskytu syndromu vyhoření, se definuje z tabulky v hodnotách 26 (22,4 %) respondentů. V posledním stupni, a to stupni vysokém, se nachází celkem z městských škol 10 (8,6 %) dotazovaných učitelů 1. stupně základních škol.



Graf č. 13: Stupeň depersonalizace ve vztahu k lokalitě pracoviště

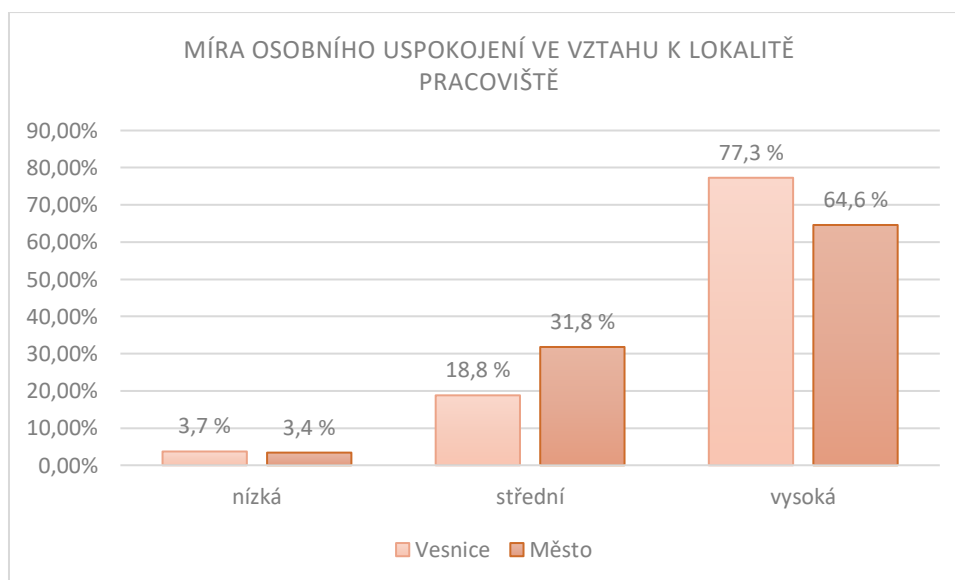
Z grafu č. 13 je patrné procentuální rozložení mezi jednotlivými stupni depersonalizace ve vztahu k lokalitě pracoviště dotazovaných respondentů. Jak lze vyčíst, zabýváme se lokalitami pracoviště na vesnici (světlejší barva) a ve městě (tmavší barva). Komparace jednotlivých výsledků je na stupni nízké depersonalizace vskutku ne tak rozsáhlá. Učitelé působící na vesnických školách zastupují celkem 71,6 % a učitelé městských škol vykazují procentuální hodnoty v počtu 68,9 %. U středních a vysokých hodnot nám grafické zobrazení výrazně kleslo. Ve středním stupni v oblasti depersonalizace k výskytu syndromu vyhoření se z vesnických škol nachází celkem 18,8 % učitelů zapojených do výzkumného šetření, ale naopak učitelů působících na městských školách je více, 22,4 %. V posledním stupni vysokém se nachází 9,4 % vesnických učitelů a 8,6 % městských učitelů.

Míra osobního uspokojení ve vztahu k lokalitě pracoviště	Vesnice		Město	
	n	%	n	%
Nízká	2	3,7 %	4	3,4 %
Střední	10	18,8 %	37	31,8 %
Vysoká	41	77,3 %	75	64,6 %
Celkem	53	100 %	116	100 %

Tabulka č. 15: Míra osobního uspokojení ve vztahu k lokalitě pracoviště

Tabulka č. 15, jenž je pojmenována jako „Míra osobního uspokojení ve vztahu k lokalitě pracoviště“ se zaměřuje na dva faktory: vesnice a město. V první části tabulky se definuje lokalita pracoviště u učitelů vesnických škol, a to na třech stupních míry osobního uspokojení dle MBI dotazníku: nízký, střední a vysoký, kde nízký stupeň charakterizuje jako velké riziko

syndromu vyhoření. Z celkového počtu vesnických učitelů 53, se ve vysoké míře osobního uspokojení nachází nadpoloviční většina 41 dotazovaných respondentů, což činí 77,3 %. Ve středním stupni osobního uspokojení se nachází 10 (18,8 %) respondentů a 2 respondenti, 3,7 %, tvoří škálu učitelů vesnických škol v nízkém stupni osobního uspokojení, což signalizuje riziko syndromu vyhoření. Druhá polovina tabulky je zaměřená na učitele působící na městských školách. Jak můžeme z tabulky č. 15 vyčíst z celkového počtu 116 respondentů se ve vysokém stupni osobního uspokojení nachází 75 (64,6 %) dotazovaných učitelů. Naopak ve středním stupni se nachází 37 respondentů, což činí 31,8 %. Hodnota u nízkého stupně, jak můžeme vidět, je prezentována pouhými 4 respondenty v procentuální hodnotě 3,4 %.



Graf č. 14: Míra osobního uspokojení ve vztahu k lokalitě pracoviště

Graf č. 14 pod názvem „Míra osobního uspokojení ve vztahu k lokalitě pracoviště“ se zaměřuje podle legendy u grafu na dvě stěžejní oblasti: vesnice a město jako lokalitu pracoviště. Dle grafu lze prezentovat, že vesnice je charakterizována barvou světlejší, ale naopak město se definuje barvou tmavší. Pro zjištění jednotlivých výsledků musela proběhnout komparace dvou vytyčených úrovní. Zaměříme – li se na jednotlivé stupně míry osobního uspokojení respondentů, nejvíce zastoupenou část tvoří stupeň vysoký, a to u vesnických učitelů v měřítku 77,3 %, ale naopak u městských učitelů z řad respondentů 64,6 %. Ve středním stupni osobního uspokojení, což značí signalizaci rizika výskytu syndromu vyhoření se z vesnických škol nachází 18,8 % a z městských škol naopak o poznatek vyšší část 31,8 %. V posledním a velmi rizikovém stupni se z vesnických a městských škol dle grafu nachází procentuální měřítko v podstatě totožné. Respondenti s lokalitou pracoviště na vesnici

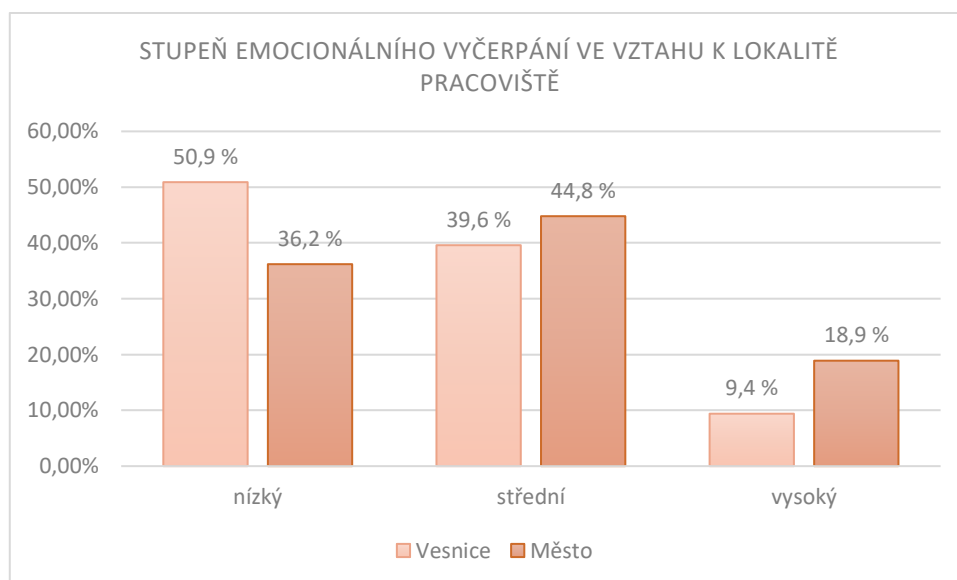
se definují 3,7 % a učitelé, kteří se do výzkumného šetření zapojili a jejich lokalita pracoviště se nachází ve městě, zastupují v 3,4 %.

VP8: Učitelé 1. stupně ZŠ pracující ve městech vykazují vyšší hodnoty výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyhoření než učitelé 1. stupně ZŠ pracující na vesnici.

Stupeň emocionálního uspokojení ve vztahu k lokalitě pracoviště	Vesnice		Město	
	n	%	n	%
Nízký	27	50,9 %	42	36,2 %
Střední	21	39,6 %	52	44,8 %
Vysoký	5	9,4 %	22	18,9 %
Celkem	53	100 %	116	100 %

Tabulka č. 16: Stupeň emocionálního uspokojení ve vztahu k lokalitě pracoviště

Z tabulky č. 16 lze vyčíst vzájemný vztah stupně emocionálního vyčerpání k lokalitě pracoviště respondentů z řad učitelů 1. stupně základních škol v České republice. Jednotlivé stupně jsou rozděleny do tří kategorií: nízký, střední a vysoký. V první části tabulky prezentujeme výsledky respondentů z vesnických škol, kterých se do výzkumného šetření zapojilo celkem 53 učitelů. Z počtu 53 celkově zapojených respondentů, se v nízkém stupni ohrožení emocionálního vyčerpání, spojeného se syndromem vyhoření, vyskytuje 27 (50,9 %) učitelů. Ve středním stupni, již hodnoty o něco méně klesají. Počet respondentů 21 (39,6 %) se právě v tomto středním stupni nachází. Naopak ve vysokém stupni emocionálního vyčerpání se z vesnických škol nachází pouhých 5 respondentů, což z celkového počtu tvoří 9,4 %. Ve druhé části tabulky č. 16 jsou prezentovány a definovány výsledky učitelů, jež působí na městských školách. Do výzkumného šetření se takto působících učitelů zapojilo celkové množství 116. Jak můžeme z tabulky vyčíst, z tohoto počtu se nachází 42 (36,2 %) respondentů v nízkém stupni emocionálního vyčerpání. Ve středním stupni nám však počty o něco stoupají a celkem 52 (44,8 %) učitelů. Následně ve vysokém stupni emočního vyčerpání spojeného se syndromem vyhoření se již vyskytuje 22 respondentů, což celkem činí 18,9 %.



Graf č. 15: Stupeň emocionálního uspokojení ve vztahu k lokalitě pracoviště

Z prezentovaných výsledků stupňů emocionálního vyčerpání ve vztahu k lokalitě pracoviště dotazovaných respondentů v grafu č. 15 lze vyčíst, že hodnoty mezi jednotlivými stupni jsou značně variabilní. Legenda grafu nám ukazuje, jaké barevné spektrum má která lokalita a jak je z grafu diferencovat. Na vodorovné ose můžeme zpozorovat vymezené jednotlivé stupně emocionálního vyčerpání, zatím co svislá osa nám ukazuje procentuální škálu. V nízkém stupni emočního vyčerpání se nám k lokalitě pracoviště na vesnici vyskytlo celkem 50,9 % respondentů, zatím co ve městě je procentuální hodnota 36,2 %. Dále lze z grafu č. 15 popsat hodnoty středního stupně, kde se 39,6 % respondentů nachází z řad vesnických škol, a vyšší hodnoty vykazují učitelé působících na městských školách, a to v měřítku 44,8 %. V posledním vysokém stupni se z vesnických škol nachází 9,4 %, ale z městských škol je tato hodnota 18,9 %.

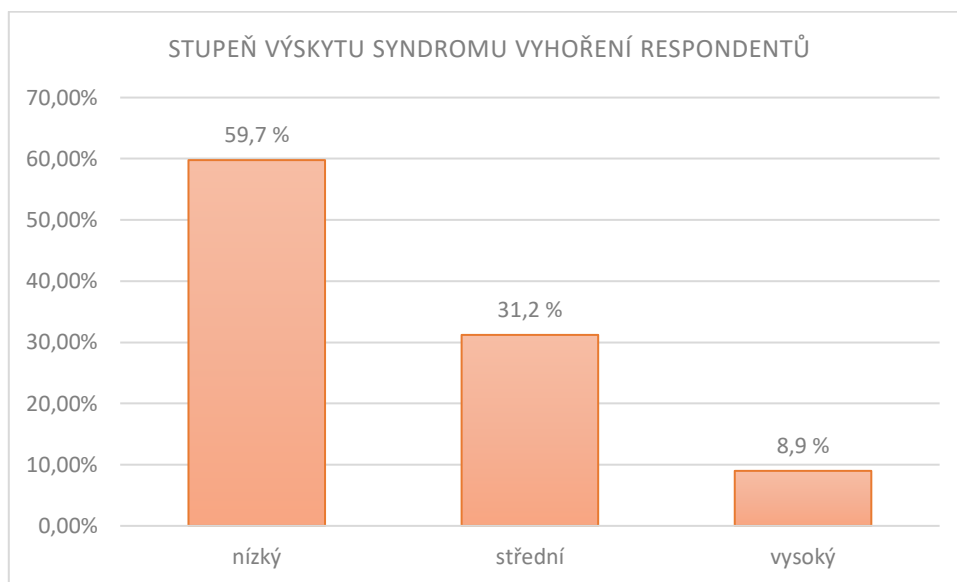
VP9: Riziko syndromu vyhoření se vyskytuje alespoň u 40 % dotazovaných respondentů z řad učitelů 1. stupně ZŠ.

Stupeň výskytu syndromu vyhoření respondentů	n	%
Nízký	113	59,7 %
Střední	59	31,2 %
Vysoký	17	8,9 %
Celkem	189	100 %

Tabulka č. 17: Stupeň výskytu syndromu vyhoření respondentů

Tabulka č. 17 nám vypovídá o celkovém stupni výskytu syndromu vyhoření mezi respondenty. Celkový počet 189 respondentů, kteří se do výzkumné šetření zapojili, tvoří

celkovou zkoumanou škálu, jenž byla při zkoumání tohoto výzkumného předpokladu rozdělena do tří stupňů dle standardizovaného dotazníku MBI: nízký, střední a vysoký stupeň. Jak můžeme z tabulky vyčíst v nízkém stupni ve vztahu k výskytu syndromu vyhoření se vyskytuje 113 (59,7 %) respondentů. Naopak u středního stupně nám již hodnoty klesají. 59 (31,2 %) prezentuje výsledky mezi respondenty ve stupni středním. V závěrečném vysokém stupni výskytu syndromu vyhoření se nachází celkem 17 (8,9 %) respondentů z řad učitelů 1. stupně základních škol.



Graf č. 16: Stupeň výskytu syndromu vyhoření respondentů

Z grafu č. 16 lze vyčíst a vypočítat procentuální výsledky dotazovaných respondentů ve vztahu k výskytu syndromu vyhoření samotného. Na vodorovné ose jsme definovali jednotlivé stupně a na ose svislé zase naopak procentuální hodnoty. Jak lze zpozorovat, tak v nízkém stupni se ze všech 189 respondentů nachází 59,7 %. U stupně středního a vysokého nám již výsledky klesají. Ve středním stupni výskytu syndromu vyhoření nachází 31,2 % učitelů, kteří se do výzkumné šetření diplomové práce zapojili. Naopak ve vysokém stupni se již nachází 8,9 % respondentů.

6.2 Vyhodnocení dalších zajímavých výsledků

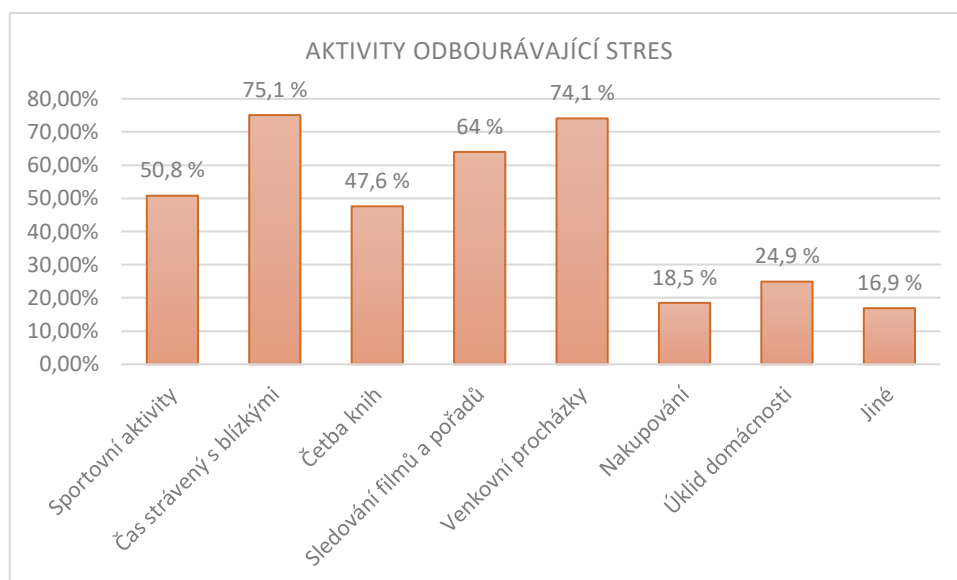
Podkapitola vyhodnocení dalších zajímavých výsledků se odproštuje od výzkumných předpokladů a zaměřuje se na zajímavé výsledky dotazníkového šetření. Výsledky prezentujeme pomocí tabulek a grafů.

Položka č. 5 z dotazníkového šetření se zaměřovala na vyjmenování aktivit, které dotazovaným učitelům pomáhají při odbourávání stresu.

Aktivity odbourávající stres		
Odpovědi	n	%
Sportovní aktivity	96	50,8 %
Čas strávený s blízkými	142	75,1 %
Četba knih	90	47,6 %
Sledování filmů a pořadů	121	64 %
Venkovní procházky	140	74,1 %
Nakupování	35	18,5 %
Úklid domácnosti	47	24,9 %
Jiné	32	16,9 %

Tabulka č. 18: Aktivity odbourávající stres

Tabulka č. 18 prezentuje výsledky položky č. 5 z dotazníku. Respondenti měli na výběr škálu vyznačených odpovědí, které mohli volit. Dále byla možností položka jiné, kdy respondenti mohli napsat, jaká jiná aktivita jim při odbourávání stresu napomáhá. Učitelé z dotazníkového šetření mohli vybírat více možností, ne pouze jednu. Z tabulky č. 18 můžeme vyčíst spektrum volby sportovních aktivit, kdy je respondenti zvolili v množství 96 (50,8 %), následně čas strávený s blízkými se vyskytoval v sumě 142 (75,1 %) odpovědí. Následně četba se objevovala u respondentů v celkové sumě 90 (47,6 %), sledování filmů a pořadů 121 (64 %) či venkovní procházky u respondentů převládali v množství 140 (74,1 %). Dále se jako aktivity při odbourávání stresu vybíralo nakupování v celkové sumě 35 (18,5 %) odpovědí a úklid domácnosti celkem zvolilo 47 (24,9 %) respondentů. Jako poslední možná odpověď byla jiné v celkové sumární hodnotě 32 (16,9 %), kdy při vyhodnocování výsledků jsme zjistili odpovědi jako hraní her, turistika, sborový zpěv či hra na klavír, spirituální činnosti, relaxační cvičení, zahradničení či rozhovory nad problémy s kolegy v zaměstnání.



Graf č. 17: Aktivity odbourávající stres

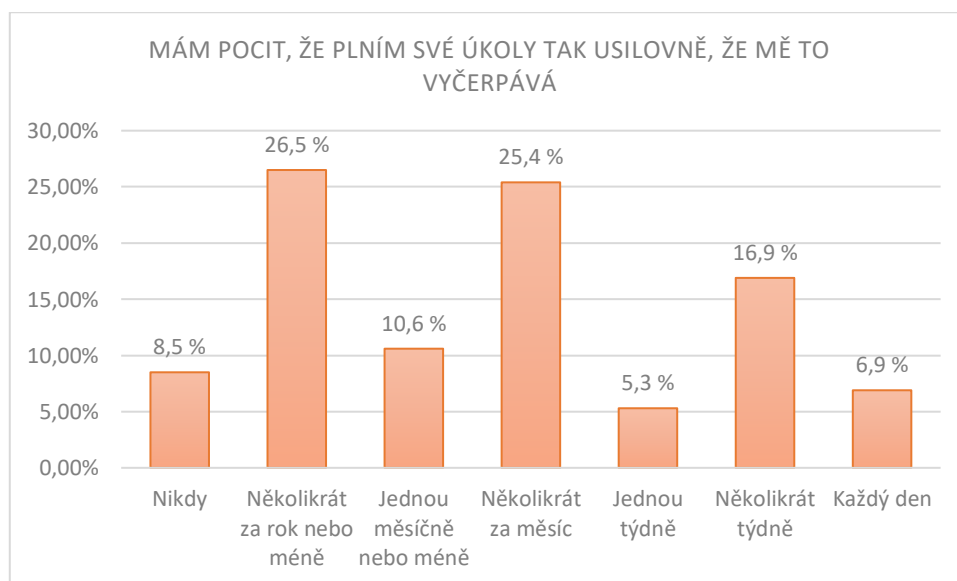
Graf č. 17 ukazuje procentuální hodnoty zvolených aktivit při odbourávání stresu dotazovaných učitelů 1. stupně základních škol. Na vodorovné ose můžeme vidět vyjmenovanou škálu vybraných aktivit, které respondenti mohli zvolit. Na svislé ose naopak vidíme procentuální škálu. První možnou volbou byly sportovní aktivity, které se v odpovědích vyskytovaly v procentuální hodnotě 50,8 %, následně čas strávený s blízkými 75,1 % či četba knih 47,6 %. Jak můžeme z tabulky č. 17 vyčíst, tak 64 % odpovídá sledování filmů a pořadů, 74,1 % venkovním procházkám, 18,5 % nakupování a 24,9 % úklidu domácnosti. Poslední volbou byla možnost jiné, kterou respondenti ve svých odpovědích zvolili v hodnotě 16,9 %.

Položka č. 19 se zaměřovala na výskyt četnosti pocitů při pocitu, že respondenti plní své úkoly v takové míře, že je to až vyčerpává. Volba této otázky je zařazena, neboť na učitele, jak interpretuje Kožíňová (2022), jsou neustále kladeny vyšší a vyšší nároky než dříve.

Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mě to vyčerpává		
Odpovědi	n	%
Nikdy	16	8,5 %
Několikrát za rok nebo méně	50	26,5 %
Jednou měsíčně nebo méně	20	10,6 %
Několikrát za měsíc	48	25,4 %
Jednou týdně	10	5,3 %
Několikrát týdně	32	16,9 %
Každý den	13	6,9 %
Celkem	189	100 %

Tabulka č. 19: Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mě to vyčerpává

Tabulka č. 19 prezentuje výsledky položky č. 19 z dotazníku, který byl předložen respondentům. V položce jsme zjišťovali, jak často mají respondenti pocit, že plní své úkoly v zaměstnání tak usilovně, že je to vyčerpává. Měli škálu odpovědí, ve kterých bylo jejich úkolem zvolit četnost tohoto pocitu. Z celkového počtu 189 zvolilo odpověď nikdy v celkovém množství 16 (8,5 %) respondentů, několikrát za rok nebo méně celkem 50 (26,5 %) respondentů, jednou měsíčně nebo méně 20 (10,6 %) respondentů a několikrát za měsíc v celkovém množství 48 (25,4 %) respondentů. Dále odpovědi ve škále četnosti výskytu se odpověď jednou týdně vyskytovala v měřítku 10 odpovědí, což činí 5,3 %, několikrát týdně zvolilo 32 (16,9 %) respondentů. Poslední možnou volbou byla četnost každý den, kterou následně zvolilo 13 (6,9) respondentů.



Graf č. 18: Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mě to vyčerpává

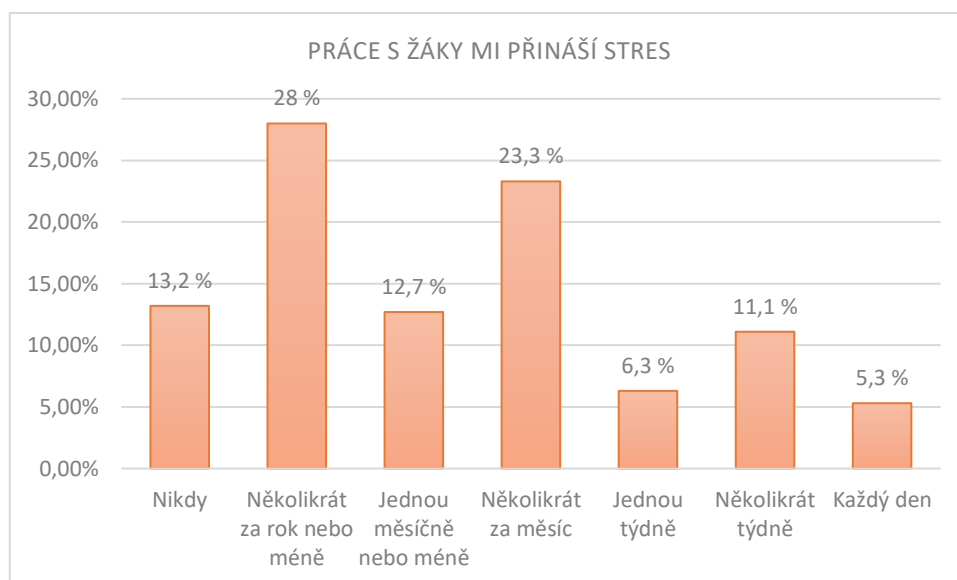
Z grafu č. 18 lze vyčíst rozmanitost četnosti odpovědí ve vztahu k vyčerpanosti respondentů při usilovném plnění jejich povinností v zaměstnání. Jak lze vypožorovat, nejvíce zvolená odpověď je v procentuální hodnotě 26,5 % několikrát za rok nebo méně, následně respondenti zvolili v množství 25,4 % několikrát za měsíc. Počet 16,9 % odpovídalo volbě několikrát týdně a jednou měsíčně nebo méně se vyskytovalo celkem v počtu 10,6 %. Zajímavě zvolenou odpovědí byla četnost nikdy, která se objevovala celkově 8,5 % a četnost každý den 6,9 %. Poslední nejméně volenou volbou byla četnost jednou týdně v měřítku 5,3 %.

Položka č. 21 se zaměřovala na četnost pocitů, kdy respondenti pociťují při své práci s žáky stres. Smetáčková et al. (2020) vytyčuje jako stresor v učitelské profesi právě práci s žáky, komunikaci, zvyšující se jejich počet ve třídách jako jeden z velkých stresorů.

Práce s žáky mi přináší stres		
Odpovědi	n	%
Nikdy	25	13,2 %
Několikrát za rok nebo méně	53	28 %
Jednou měsíčně nebo méně	24	12,7 %
Několikrát za měsíc	44	23,3 %
Jednou týdně	12	6,3 %
Několikrát týdně	21	11,1 %
Každý den	10	5,3 %
Celkem	189	100 %

Tabulka č. 20: Práce s žáky mi přináší stres

Z tabulky č. 20 jsou čitelné četnosti pocitů stresu, který se u respondentů vyskytuje při práci s žáky. Z celkového počtu 189 zapojených respondentů do výzkumného šetření se odpověď nikdy vyskytovala u 25 (13,2 %) respondentů, několikrát za rok nebo méně se objevovala nejvíce v množství 53 respondentů, což činí 28 %. Četnost pocitů jednou měsíčně nebo méně dle tabulky č. 20 vyskytuje v celkovém počtu 24 (12,7 %) či několikrát za měsíc u 44 (23,3 %) respondentů. Při častější četnosti jako je jednou týdně se k této odpovědi přihlásilo celkem 12 (6,3 %) respondentů, několikrát týdně se vyskytovala u 21 (11,1 %) dotazovaných učitelů a četnost každý den se objevuje u 10 respondentů, což činí 5,3 %.



Graf č. 19: Práce s žáky mi přináší stres

Graf č. 19 vychází z tabulky č. 20 a prezentuje výsledky položky, která se zaměřovala na výskyt četnosti stresu při práci s žáky ve školském prostředí. Ze zjištěných výsledků, lze konstatovat, že nejvíce volenou odpovědí je četnost několikrát za rok nebo méně, a to v celkovém procentuálním počtu 28 %, dále četnost několikrát za měsíc se procentuálně vyskytuje v počtu 23,3 %. Následné četnosti jsou již docela udržitelné. Četnost nikdy se vyskytuje v procentech 13,2 %, jednou měsíčně nebo méně 12,7 %, několikrát týdně 11,1 %. Jednou týdně se četnost vyskytovala v poměru 6,3 % a nejméně volenou četností byla odpověď každý den 5,3 %.

6.3 Limity výzkumu

Při psaní diplomové práce a při jejím vyhodnocování výzkumného šetření jsme narazili na limity, které jsme vyzorovali. Nejprve je však nutné podotknout, že veškeré výsledky a zjištění se vztahují pouze k zapojenému vzorku respondentů, učitelů 1. stupně základních škol, nikoliv k celé populaci učitelů na prvním stupni ZŠ v České republice.

Limit, který vyvstal, byl v poměru žen a mužů na celkové měřítko respondentů v dotazníkovém šetření. Z celkového 189 respondentů, bylo 175 žen a pouhých 14 učitelů bylo mužského pohlaví. Genderová nevyrovnanost je patrná již dlouhou dobu u učitelů na 1. stupni ZŠ. Podle údajů z internetového článku z roku 2024 s názvem „*Učitelské povolání: mění se předsudky nebo jen čísla?*“ a informovaností MŠMT se učitelů mužského pohlaví na 1. stupni vyskytuje pouhých 6 %. Ve srovnání se zahraničními zeměmi je Česká republika klasifikována jako čtvrtá země s nejnižším počtem učitelů působících na primární škole.

7 DISKUZE

Tuto kapitolu budeme věnovat interpretaci výsledků našeho výzkumné šetření v rámci diplomové práce a její empirické části. Vydefinujeme si verifikaci či falzifikaci jednotlivých námi stanovených výzkumných předpokladů a zaměříme se na doporučení pro prevenci.

Problematika syndromu vyhoření mezi učiteli je stále více aktuálnějším tématem, než bylo dříve. Na učitele jsou kladeny stále vyšší nároky, a to nejen z hlediska administrace, ale například zvyšujícího se počtu žáků na jednoho učitele v jedné třídě či rostoucí prestiží pedagogické profese ve společnosti (Smetáčková et al. 2020).

Pro zjištění výsledků výskytu syndromu vyhoření mezi učiteli 1. stupně základních školy, kteří se zapojili do výzkumného šetření diplomové práce, byl využit dotazník MBI, jenž se zaměřuje na hodnocení výskytu burnout syndromu a definuje ho mezi tři dimenze: emocionální vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení (Švamberk Šauerová, 2018).

Pro vyhodnocení výsledků jednotlivých oblastí bylo důležité zanalyzovat jednotlivé položky, které jsou pro samotné oblasti vyhoření charakterizující. Výsledky oblasti emocionálního vyčerpání byly sestaveny z položek našeho standardizovaného dotazníku doplněného o sociodemografické údaje č. 6, 7, 8, 11, 13, 18, 19, 21, 25. Dimenze depersonalizace byla definována na položkách č. 10, 15, 16, 20, 27 a pro oblast osobního uspokojení byly analyzovány položky č. 9, 12, 14, 17, 22, 23, 24, 26. Sestavené výsledky byly poté rozdělené do tří stupňů (nízký, střední, vysoký) na základě, kterých se vyhodnocuje míra výskytu vyhoření v jednotlivých oblastech.

Pro diplomovou práci jsme si zvolili celkem devět výzkumných předpokladů, které jsme analyzovali pomocí dotazníkového šetření. Do našeho výzkumného šetření se zapojilo celkem 189 učitelů základních škol působících na 1. stupni. Z tohoto celkového počtu jsme získali odpovědi od 175 (92,6 %) žen a pouhých 14 (7,4 %) odpovědi od učitelů 1. stupně mužského pohlaví.

Výzkumný předpoklad č. 1: Projevy syndromu vyhoření v oblasti emočního vyčerpání se objevují alespoň u poloviny dotazovaných učitelů 1. stupně ZŠ.

Stanovení tohoto výzkumného předpokladu vycházelo prvotně z přesvědčení, že míra emocionálního vyčerpání je u učitelů velmi častým faktorem a vzájemně koresponduje k výskytu syndromu vyhoření u jedinců (Pugnerová et al. 2019). K vyhodnocení daného výzkumného předpokladu byla využita tabulka č. 6 a graf č. 5.

Jak lze z tabulky č. 6 a grafu č. 5 vyčíst, tak z celkového počtu 189 respondentů, se projevy syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání, nachází celkem u 112 dotazovaných, což nám činí výstražných 59,1 % ze všech zapojených respondentů. Naše výsledky jsou v oblasti emocionálního vyčerpání identifikující a souhlasné s výsledky výzkumu García (2019), kde byla suma respondentů nacházejících se v emocionálním vyčerpání alarmující. Za příčinu García spatřoval náročnost převážně individuální práce s žáky a přebírání jejich problémů na samotné učitele, tuto problematiku spojil s odolností jedinců.

Po zanalyzování a vyhodnocení tohoto zjištění je **výzkumný předpoklad č. 1 verifikován.**

Výzkumný předpoklad č. 2: Projevy syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace jedince se vyskytují alespoň u 20 % respondentů z řad učitelů 1. stupně ZŠ.

Pro stanovení výzkumného předpokladu č. 2 jsme vycházeli z informací, že oblast depersonalizace se vyznačuje především nerespektování existence sebe samého, nerespektování jiných a převládající je u jedinců i cynismus (Křivohlavý, 2012).

Pro vyhodnocení nám disponovala tabulka č. 7 a graf č. 6, na jejichž základě se z celkových 189 odpovědí respondentů nachází 56 z nich, což činí 29,5 % respondentů nacházejících se v rizikovém stupni výskytu syndromu vyhoření. U britských učitelů provedl výzkum Kinman et al. (2011), který ze svých výsledků konstatoval vysokou míru v oblasti depersonalizace. Tato míra tvořila celkem škálu přes 20 % učitelů na britských školách.

Na základě výše zmíněného lze **výzkumný předpoklad č. 2 považovat za verifikaci.**

Výzkumný předpoklad č. 3: V oblasti osobního uspokojení se projevy syndromu vyhoření objevují alespoň u 30 % učitelů 1. stupně ZŠ, respondentů.

Při sestavování výzkumného předpokladu č. 3 jsme vycházeli z přesvědčení, že míra osobního uspokojení je při výkonu povolání nejen u učitelů 1. stupně, ale pro kohokoliv jiného, nesmírně důležitou složkou. Jak uvádí Jochmannová et al. (2021), tak klasifikace míry uspokojení vychází z podkladu, že jedinec přistupuje odmítavě k hodnocení sebe samého ve vztahu k výkonu jeho profese.

Pro vyhodnocení výzkumného předpokladu č. 3 jsme provedli analýzu získaných výsledků z tabulky č. 8 a zároveň hodnot grafu č. 7. Po bližším prozkoumání daných interpretovaných údajů, lze vyčíst, že z celkového počtu dotazovaných respondentů z řad učitelů 1. stupně základních škol, se nachází celkem 59 z nich v rizikovém stupni, jenž definuje výskyt projevů samotného syndromu vyhoření. Počet 59 respondentů činí procentuální hodnotu 31,1 %.

Náš výsledek potvrzuje i Pugnerová et al. (2019), která po zanalyzování svého výzkumu, interpretovala procentuální hodnotu 31 % ke vztahu k nízké míře osobního uspokojení z řad respondentů, učitelů.

Na základě výše zmíněného můžeme považovat **výzkumný předpoklad č. 3 za verifikaci.**

Výzkumný předpoklad č. 4: U učitelů 1. stupně ženského pohlaví se vyskytují projevy syndromu vyhoření v oblasti emočního vyčerpání více než u učitelů 1. stupně mužského pohlaví.

Při sestavování výzkumného předpokladu č. 4, jenž se zabývá komparací pohlaví ve vztahu k oblasti emočního vyčerpání, jsme brali v zřetel na poznatky od Smetáčkové et al. (2020), jenž popisuje, že ženy vykazují vyšší emoční zainteresovanost a nižší poměr seskupování pracovních náležitostí s osobní rovnováhou.

K vyhodnocení tohoto výzkumného předpokladu jsme použili tabulku č. 9 a graf č. 8. Z výsledků grafu a tabulky jsme získali odpovědi od 175 žen a 14 mužů, což činí celkový vzorek 189 respondentů z řad učitelů 1. stupně ZŠ. Když se podíváme na hodnoty žen, tak projevy syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání, vykazuje celkem 104 žen, což činí 59,3 %. U hodnot mužů spatřuje výsledky emočního vyhoření na úrovni celkem 8 mužů, což ze získaného vzorku popisuje 57,1 %. Při komparaci těchto výsledků lze vyhodnotit, že ženy s výsledkem 59,3 % vykazují vyšší hodnoty projevu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání než muži. Purvanova a Muros (2010) uvádí ve své studii, že ženy jsou více náchylnější k emocionálnímu vyčerpání než samotní respondenti mužského pohlaví. Autoři vidí hlavní důsledek vyšších hodnot u žen skrze neustále rostoucí nároky na ženy, které jsou spojeny jak s jejich zaměstnáním, tak i nátlakem z rodinného zázemí.

Po analýze výsledků lze říci, že **výzkumný předpoklad č. 4 je verifikován.**

Výzkumný předpoklad č. 5: Učitelé 1. stupně ZŠ ženského pohlaví vykazují vyšší hodnoty výskytu projevů syndromu vyhoření v oblastech depersonalizace a osobního uspokojení než učitelé 1. stupně ZŠ mužského pohlaví.

Při sestavování výzkumného předpokladu č. 5 jsme brali v potaz charakteristiky depersonalizace a míry osobního uspokojení k jednotlivým rysům pohlaví. Jelikož u žen je charakteristická nižší schopností sladit a věnovat se stejným měřítkem pracovním povinnostem či starosti o domácnost, se kterou jsou ženy často spojovány (Smetáčková et al., 2020).

Výzkumný předpoklad č. 5 jsme analyzovali na základě tabulky č. 10 a 11, a dále pomocí grafů č. 9 a 10. Tabulka č.10 a graf č. 9 nám ukazují hodnoty v oblasti depersonalizace. Jak z nich lze vyčíst, tak ženy, učitelky 1. stupně, vykazují hodnoty 29,1 %, ale naopak muži vykazují hodnoty velmi překvapivé, a to v měřítku 57,1 %. Po vyhodnocení lze tedy říci, že muži vykazují rapidně vyšší výsledky v oblasti depersonalizace při výskytu syndromu vyhoření než učitelé ženského pohlaví. Z tabulky č. 11 a grafu č. 10 můžeme naopak vydefinovat hodnoty projevu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení. Ženy vykazují hodnoty 30,8 % a muži 35,7 %. Při provedení komparace těchto výsledků, lze prezentovat, že muži v oblasti osobního uspokojení v rámci vyhoření, vykazují vyšší hodnoty. Purvanova a Muros (2010) také dále dle výsledků jejich MBI dotazníku interpretují vyšší výskyt projevů vyhoření u mužů v oblasti depersonalizace a osobního uspokojení než u samotných žen. Naše výsledky se prezentovanými hodnotami u studie těchto autorů shodují.

Na základě výše uvedených výsledků je **výzkumný předpoklad č. 5 falzifikován.**

Výzkumný předpoklad č. 6: Učitelé 1. stupně ZŠ s délkou praxe delší než 15 let se potýkají s větší mírou projevů syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace než učitelé 1. stupně ZŠ s praxí pod 15. let.

Při sestavování výzkumného předpokladu č. 6 bylo nutné brát v potaz profesní kompetence a jednotlivé profesní vývojové dráhy učitelského povolání. Jelikož u učitelů s nižší délkou praxe není v prvopočátcích narušen ideál, kteří učitelé s delší zkušeností v některých případech ztrácejí. Učitelé s delší praxí či učitelé v profesní fázi konzervativního učitele často ztrácejí nadšení a upadají do stereotypu (Průcha, 2002).

Z celkového počtu 189 učitelů jsme je následně rozřadili do dvou skupin. První skupinou byli učitelé s praxí pod 15 let, kterých se do výzkumného šetření DP, zapojilo celkem 129. Naopak učitelů s praxí nad 15 let se výzkumného šetření účastnilo 60. Pro vyhodnocení jsme použili tabulky č. 12, 13 a grafy č. 11, 12. Pro klasifikování výsledků míry projevů syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání nám sloužila tabulka č. 12 a graf č. 11. Z grafu a tabulky jsme vyhodnotili, že učitelé s praxí pod 15 let vykazují hodnoty, které signalizují výskyt projevů vyhoření v oblasti emočního vyčerpání v celkové míře 59,6 %. Naopak u učitelů s praxí nad 15 let je tato hodnota v porovnání s předchozí proměnnou nižší, a to s výsledkem 59,9 %. Jak lze ze zmíněných výsledků definovat, tak učitelé s praxí pod 15 let vykazují o malé desetiny procent vyšší hodnoty projevu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání vyšší než učitelé s praxí nad 15 let. Avšak hodnoty jsou poměrně totožné, lze je považovat

za identické. Při analýze výsledků v oblasti depersonalizace, spatřujeme hodnotu 30,1 % u učitelů s praxí pod 15 let, ale naopak hodnoty rizika vyhoření v měřítku 26,6 % vykazují učitelé s praxí nad 15 let. Z prezentovaných výsledků výskytu projevů syndromu vyhoření lze publikovat, že učitelé s praxí pod 15 let vykazují tyto hodnoty projevů vyšší. Výsledky našeho výzkumné šetření korespondují s výsledky Ptáčka et al. (2018), jenž prokázal taktéž prokazatelně vyšší výsledky u učitelů s kratší délkou praxe než u učitelé disponujících s delší praxí.

Na základě prezentovaných výsledků analýzy lze říci, že **výzkumný předpoklad č. 6 považujeme za falzifikaci.**

Výzkumný předpoklad č. 7: Učitelé 1. stupně ZŠ, jenž se jejich lokalita pracoviště vyskytuje ve městě, vykazují vyšší hodnoty výskytu syndromu vyhoření v oblastech depersonalizace a osobního uspokojení než učitelé 1. stupně ZŠ působících na vesnických školách.

Při sestavování výzkumného předpokladu č. 7 jsme se zamýšleli, jak může lokalita pracoviště souviset s výskytem projevů syndromu vyhoření u jednotlivých učitelů. Smetáčková et al. (2020) poukazuje jako na vzájemný faktor právě velikost školského zařízení pracujícího učitele, ale ve vztahu k velikosti školy a početnímu měřítku žáků v jedné třídě.

Pro vyhodnocení jsme využili tabulky č. 14, 15 a grafy č. 13, 14, které nám pomohly k prezentaci výsledků výzkumného předpokladu. Z tabulky č. 14 a grafu č. 13 jsme vyčetli výsledky pro učitele s lokalitou pracoviště ve vztahu k oblasti depersonalizace. Rizikovou skupinu učitelů pracujících na vesnických školách tvoří celkem 28,2 % a naopak na městských školách je riziková skupina v procentuální hodnotě 31 %. Z výše míněných výsledků lze prezentovat, že učitelé s lokalitou pracoviště ve městech vykazují vyšší hodnoty výskytu projevů syndromu vyhoření. Pro oblast míry osobního uspokojení bylo nutné zanalyzovat tabulku č. 15 a graf č. 14. Po vyhodnocení jsme zjistili, že učitelé na vesnických školách se prezentují výsledky 22,5 % a na městských školách je hodnota vyšší, 35,2 %. Lze prezentovat, že učitelé s lokalitou pracoviště ve městě vykazují vyšší hodnoty v oblasti nízkého osobního uspokojení než učitelé pracujících na vesnických školách.

Po zanalyzování a vyhodnocení tohoto zjištění je **výzkumný předpoklad č. 7 verifikován.**

Výzkumný předpoklad č. 8: Učitelé 1. stupně ZŠ pracující ve městech vykazují vyšší hodnoty výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyhoření než učitelé 1. stupně ZŠ pracující na vesnici.

Při sestavování tohoto výzkumného předpokladu jsme postupovali stejně jako ve výzkumném předpokladu č. 7. Brali jsme v potaz, že faktor velikosti školy, na niž působí daný respondent, může mít vliv na výskyt projevů syndromu vyhoření. Smetáčková et al. (2020) uvádí, že významnou proměnnou může tvořit velikost heterogenních tříd v daných školách.

Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 53 respondentů z řad vesnických škol a 116 respondentů, kteří mají lokalitu pracoviště ve městech. K vyhodnocení nám sloužila tabulka č. 16 a graf č. 15. Z grafu a tabulky je patrné, že rizikovou skupinu se sklony k projevům syndromu vyhoření tvoří respondenti z vesnických škol, a to celkem 49 %, což je skoro polovina z dotazovaných z této kategorie. 63,7 % je procentuální hodnota u respondentů spadajících do rizikové skupiny výskytu vyhoření v oblasti emočního vyčerpání z řad učitelů na městských školách. Ze zjištěného lze prezentovat, že učitelé s lokalitou pracoviště na městských školách vykazují vyšší riziko výskytu syndromu vyhoření než učitelé pracující na vesnických školách.

Na základě výše zmíněného můžeme považovat **výzkumný předpoklad č. 8 za verifikaci.**

Výzkumný předpoklad č. 9: Riziko syndromu vyhoření se vyskytuje alespoň u 40 % dotazovaných respondentů z řad učitelů 1. stupně ZŠ.

Při sestavování výzkumného předpokladu jsme vycházeli z poznatku, že syndrom vyhoření je typický pro pomáhající profese, do které se řadí i profese učitelská. Neboť je pozice učitele považována za stresující, je velmi lehké nezvládnout neustále narůstající stresory, které působí na osobnost a propadnou syndromu vyhoření. Učitelé často mají ideály, které již nenaplní, propadají stresovým situacím a dochází ke vzniku vyhoření (Jochmannová et al., 2021).

Pro zjištění výsledků výzkumného předpokladu jsme pracovali s tabulkou č. 17 a grafem č. 16. Z celkového počtu 189 respondentů, jenž se zapojili do výzkumného šetření jsme zjistili, že v rizikové skupině, u které se projevují příznaky syndromu vyhoření, je celková procentuální hodnota 40,1 %, což nám prezentuje, že z celkového počtu 189 respondentů se 76 z nich potýká s projevy syndromu vyhoření. Výsledky našeho výzkumného šetření se shodují s výsledky výzkumu Ptáčka et al. (2018), u něhož projevy syndromu vyhoření bylo vykázáno v měřítku

53,2 %. Za příčiny spatřuje nízkou míru odolnosti ve vztahu s nestále se navyšujícím počtem profesních stresorů a požadavku na jednoho jedince.

Při analýze zjištěného lze považovat **výzkumný předpoklad č. 9 za verifikaci.**

Doporučení pro učitele 1. stupně:

- Učitelé by se měli v první řadě zaměřit sami na sebe, na své hodnoty, získané zkušenosti a zvyšovat si sebevědomí.
- Dalším doporučením je najít si činnost, aktivitu, která je bude naplňovat. Aktivita nemusí být nutně akčního charakteru, ale může se zaměřovat i na relaxaci, koncentraci či zklidnění.
- Vytyčit si striktní čas každý den, např. minimálně 1 hodina denně, kdy nebudou řešit žádné pracovní záležitosti, ale budou se věnovat sobě či rodině nebo provozování oblíbených zálib.
- Učitelé by se měli zaměřovat na kvalitní budování sociálních vazeb a vztahů. Adekvátní formou mírnění stresorů v zaměstnání je sdílení svých starostí s ostatními kolegy.
- Důležitým bodem je si na začátku školního roku nastavit jasná pravidla a hranice nejen s žáky (třídní pravidla), ale i s jejich rodiči (jakým způsobem budou komunikovat, jaké metody budou využívány atd.).
- Důležitou charakteristickou vlastností učitele je budování si vlastní odolnosti, která napomáhá se zvládnutí stresových situací či pozdějšího výskytu syndromu vyhoření
- Velmi důležité, avšak ne úplně lehké, je naučit se říct o pomoc.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na problematiku syndromu vyhoření u učitelů 1. stupně základních škol. Celá práce si kladla za cíl přinést teoretické vymezení učitele jakožto hlavního iniciátora vzdělávání u žáků, zaměřit se na stres, který je při výkonu učitelské profese neopomenutelný. V poslední řadě se zaměřovala na vytyčení teoretického konceptu syndromu vyhoření na bázi příčin, fází, důsledků a také jeho prevence. Tyto teoretické koncepty jsme se rozhodli propojit i s praxí a naším hlavním cílem bylo zjistit, v jaké míře se učitelé působící na 1. stupni základní školy potýkají s projevy syndromu vyhoření.

Práce byla rozdělena do dvou částí: teoretickou a empirickou. Teoretická část se skládá celkem z pěti kapitol, které se zaměřují na teoretické pojetí zkoumaného problému. Veškeré informace byly získávány z odborných českých i zahraničních zdrojů (viz. seznam použité literatury a zdrojů). První kapitola teoretické části se zaměřuje na učitelství jako povolání a charakterizuje osobnostní charakteristiky učitele, které jsou pro jeho povolání nezbytně důležité. Dále se v první kapitole dozvídáme, jakými profesními předpoklady a kompetencemi by měl učitel disponovat a v závěrečné části jsou definovány jednotlivé profesní dráhy učitele. V druhé kapitole interpretujeme stres v učitelské profesi, jeho teoretické vymezení, příčiny vzniku a v neposlední řadě i poznatky o zvládnání stresu. Třetí kapitola pojednává o samotném syndromu vyhoření, což koncipuje s naší diplomovou prací. V této kapitole se zaměřujeme na celé vymezení pojmu syndrom vyhoření, na jeho příčiny vzniku, jednotlivé fáze, kterými si jedinec může projít, ale nemusí je obsáhnout všechny a v postupném měřítku, a také na důsledky, jenž s vyhořením souvisí. Čtvrtá kapitola seznamuje s prevencí syndromu vyhoření, pojednává o interní a externí prevenci, ale také provádí deskripci supervizi, se kterou se učitelé mohou při své pedagogické praxi setkat. Poslední kapitola nás uvádí do výzkumů, které nejsou na téma syndromu vyhoření prováděny pouze u nás, ale i v zahraničních zemích. Celá teoretická část nám splnila stanovené cíle diplomové práce z hlediska teoretické roviny.

Druhou částí práce je část empirická. Pomocí této části se zaměřujeme na splnění cíle zjistit, v jaké míře se učitelé 1. stupně setkávají s projevy syndromu vyhoření. Nejprve jsme si charakterizovali jednotlivé cíle empirické části. Následně jsme stanovili vhodné výzkumné předpoklady, které vychází z teoretických znalostí. Následně jsme charakterizovali použité výzkumné metody. Naší výzkumnou metodou byl standardizovaný dotazník MBI, jenž byl námi doplněn o sociodemografické údaje respondentů. Následně jsme provedli samotný výzkum a jeho postup jsme poté sepsali a prezentovali. Po vyhodnocení všech dat jsme se v empirické části zaměřili na popis charakteristiky zkoumaného vzorku a provedli soupis

celého vyhodnocení dotazníkového šetření a následně jej doplnili o poznatky zajímavých zjištění. Empirická část také pojednává o limitech, jenž se ve výzkumu vyskytly a také se zaměřuje na doporučení pro učitele 1. stupně před výskytem projevů vyhoření.

Do našeho výzkumného šetření se zapojilo celkem 189 respondentů z řad učitelů 1. stupně základních škol z České republiky. Z tohoto celkového počtu tvořil vzorek 175 žen a pouhých 14 mužů. Při vyhodnocování jsme se zaměřovali na poměr výskytu projevů syndromu vyhoření k pohlaví respondentů, délky jejich praxe a lokalitě vykonávané profese.

Na základě dosažených výsledků můžeme konstatovat, že u zkoumaného vzorku se projevy syndromu vyhoření objevují u 40,1 % ze všech zapojených respondentů. Jednotlivé projevy byly rozřazeny do tří oblastí: emocionální vyčerpání, depersonalizace a míra osobního uspokojení. Nejvyšší podíl ze všech zkoumaných oblastí vykazuje v procentuální hodnotě 59,1 % emocionální vyčerpání. Ze zkoumání ve vztahu k pohlaví a projevy syndromu vyhoření, se větší podíl emocionálního vyčerpání vyskytoval u žen než u mužů. Zajímavým zjištěním byla míra depersonalizace a osobního uspokojení, kde větší sklony projevovali právě učitelé mužského pohlaví. Projevy vyhoření a délka praxe disponovala právě u učitelů s praxí menší než 15 let, což náš výzkumný předpoklad falzifikovalo. Poslední zkoumanou oblast tvořil údaj o výskytu lokality pracoviště, kde jsme pracovali se školami vesnickými a městskými. Vyššími hodnotami se prezentovaly školy městské, a to ve všech oblastech, tudíž můžeme konstatovat, že vyšší míra projevů syndromu vyhoření se vyskytuje na škola městských.

Celá diplomová práce se vztahuje k syndromu vyhoření u učitelů 1. stupně primárních škol a také především slouží jako náhled do této problematiky. Je jasné, že syndrom vyhoření se nevyskytuje pouze u pedagogických pracovníků, ale jedná se spíše o globální problém napříč všemi profesemi.

Na závěr celé práce je nutno sdělit čtenářům, že veškerá probíraná témata, v rámci teoretické části, byla pouze nastíněna a podávala vzhled do daného vytyčeného problému. Při dalším zkoumání se může tato práce stát následným podkladem k příštím výzkumnému šetření zabývající se problematikou syndromu vyhoření.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

1. ANDRYSOVÁ, Pavla. *Kompetenční modely učitelského vzdělávání*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5391-0.
2. ČAPEK, Robert; PŘÍKAZSKÁ, Irena a ŠMEJKAL, Jiří. *Učitel a syndrom vyhoření. Já, učitel*. Praha: Raabe, 2021. ISBN 978-80-7496-472-5.
3. DUNN, David. *How to Be an Outstanding Primary School Teacher 2nd Edition* [online]. 2nd Edition. Bloomsbury Publishing, 2017 [cit. 2023-10-24]. ISBN 978-1-4729-4623-2.
Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/upolebooks/reader.action?docID=4987833&query=teacher+at+primary+school>
4. DUTKOVÁ, Andrea. *Jak vnímat stres: průvodce pro vnitřní pohodu*. Zdraví & životní styl. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-2568-5.
5. DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
6. FALKENBERG, Ferdinand. *Psychische, emotionale und körperliche Erschöpfung* [online]. Diplomica Verlag, 2015 [cit. 2024-01-16]. ISBN 978-39-5425-602-0.
Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/upolebooks/reader.action?docID=4340755&query=burnout+syndrom>
7. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
8. GARCÍA, M. Inmaculada Vicente de Vera. *Relationships Between the Dimensions of Resilience and Burnout in Primary School Teachers*. Online. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2019, roč. 12, č. 2, s. 189-196. ISSN 1307-9298.
Dostupné z: <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257666>. [cit. 2024-01-24].
9. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
10. GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7464-808-3.
11. HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

12. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
13. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
14. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
15. JOCHMANNOVÁ, Leona a KIMPLOVÁ, Tereza (ed.). *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-2569-2.
16. KAČÁNI, Vladislav a VIŠŇOVSKÝ, Ľudovít. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-25-4.
17. KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.
18. KANTOROVÁ, Jana a GRECMANOVÁ, Helena. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. Vzdělávání*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
19. KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
20. KINMAN, Gail; WRAY, Siobhan; STRANGE, Calista. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 2011, 31.7: 843-856.
21. KLIMENT, Pavel. *Zvládací (copingové) odpovědi v pomáhajících profesích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4206-8.
22. KOKKINOS, Constantinos M. *Job stressors, personality and burnout in primary school teachers*. Online. *British Journal of Educational Psychology*. 2007, roč. 77, č. 1, s. 229-243. ISSN 0007-0998. Dostupné z: <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>. [cit. 2024-01-24].
23. KOŽINOVÁ, Dagmar. *Jak zvládnout stres a posílit odolnost*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3413-7.
24. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Orientace (Karmelitánské nakladatelství). Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7195-573-3.
25. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.

26. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
27. KYRIACOU, Chris; CHIEN, Pei-Yu. *Teacher stress in Taiwanese primary schools*. *The Journal of Educational Enquiry*, 2004, 5.2.
28. MEDWELL, Jane A. *Training to Teach in Primary Schools: A Practical Guide to School-Based Training and Placements* [online]. 3rd Edition. SAGE Publications, Limited, 2015 [cit. 2023-10-24]. ISBN 978-1-4739-1759-0. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/upol-ebooks/reader.action?docID=6408516&query=teacher+at+primary+school>
29. MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.
30. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
31. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-2440-510-5.
32. NEŠPOR, Karel. *Sebeovládání: stres, rizikové emoce a bažení lze zvládat! Rádci pro zdraví*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0482-4.
33. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5646-2.
34. PEŠEK, Roman a PRAŠKO, Ján. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.
35. PODLAHOVÁ, Libuše (ed.). *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5.
36. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
37. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
38. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

39. PTÁČEK, Radek, Martina VŇUKOVÁ, Jiří RABOCH, Irena SMETÁČKOVÁ, Pavel HARSA a Lucie ŠVANDOVÁ, 2018. *Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol*. Česká a Slovenská Psychiatrie [online]. 114(5), 199-204 [cit. 2024-01-27]. ISSN 12120383.
40. PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.
41. PURVANOVA, Radostina K.; MUROS, John P. *Gender differences in burnout: A meta-analysis*. Journal of vocational behavior, 2010, 77.2: 168-185.
42. RUSH, Myron D. *Syndrom vyhoření*. Moudrost do kapsy. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8.
43. SMETÁČKOVÁ, Irena; ŠTECH, Stanislav; VIKTOROVÁ, Ida; MARTANOVÁ, Veronika; PÁCHOVÁ, Anna et al. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.
44. SPOUSTA, V. *Axiologická dimenze osobnosti učitele a jeho hodnotový systém*. Pedagogická orientace 2003, č. 1. ISSN 1211-4669.
45. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.
46. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0470-3.
47. TSUBONO, Kenjiro; OGAWA, Masaki. *The analysis of main stressors among high-stress primary school teachers by job positions: A nationwide survey in Japan*. Frontiers in Public Health, 2022, 10: 990141.
48. TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA. *Kompetence ve vzdělávání* [online]. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
49. *Učitelské povolání: mění se předsudky nebo jen čísla?* [online]. [cit. 2024-20-02]. Dostupné z: <http://www.monitorzk.cz/clanky/ucitelske-povolani-meni-se-predsudky-nebo-jen-cisla>
50. URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.
51. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. [1. vyd.]. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
52. ŽIDKOVÁ, Zdeňka, 2013. *Dotazník MBI* [online]. [cit. 2024-02-08]. Dostupné z: <https://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/>

SEZNAM SYMBOLŮ A ZKRATEK

s.	strana
resp.	respektive
např.	například
IVP	Individuálně vzdělávací plán
GAS	Generální adaptační syndrom
tzv.	takzvaně
apod.	a podobně
MBI	Maslach Burnout Inventory
ZŠ	základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Přehled hodnocení dimenzí dotazníku MBI (Převzato: Židková, 2013).....	48
Tabulka č. 2: Zastoupení respondentů dle pohlaví.....	50
Tabulka č. 3: Zastoupení respondentů dle věkového rozmezí	51
Tabulka č. 4: Zastoupení respondentů dle délky pedagogické praxe.....	52
Tabulka č. 5: Zastoupení respondentů dle lokality pracoviště	53
Tabulka č. 6: Stupeň emocionální vyčerpání respondentů.....	54
Tabulka č. 7: Stupeň depersonalizace respondentů.....	55
Tabulka č. 8: Míra osobní uspokojení respondentů	56
Tabulka č. 9: Stupeň emocionálního vyčerpání ve vztahu k pohlaví.....	58
Tabulka č. 10: Stupeň depersonalizace ve vztahu k pohlaví.....	59
Tabulka č. 11: Stupeň depersonalizace ve vztahu k pohlaví.....	60
Tabulka č. 12: Stupeň emocionálního vyčerpání ve vztahu k délce pedagogické praxe	62
Tabulka č. 13: Stupeň depersonalizace ve vztahu k délce pedagogické praxe	63
Tabulka č. 14: Stupeň depersonalizace ve vztahu k lokalitě pracoviště	65
Tabulka č. 15: Míra osobního uspokojení ve vztahu k lokalitě pracoviště	66
Tabulka č. 16: Stupeň emocionálního uspokojení ve vztahu k lokalitě pracoviště.....	68
Tabulka č. 17: Stupeň výskytu syndromu vyhoření respondentů	69
Tabulka č. 18: Aktivity odbourávající stres	71
Tabulka č. 19: Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mě to vyčerpává.....	73
Tabulka č. 20: Práce s žáky mi přináší stres.....	74

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Zastoupení respondentů dle pohlaví.....	50
Graf č. 2: Zastoupení respondentů dle věkového rozmezí	51
Graf č. 3: Zastoupení respondentů dle délky pedagogické praxe.....	52
Graf č. 4: Zastoupení respondentů dle lokality pracoviště	53
Graf č. 5: Stupeň emocionální vyčerpání respondentů	55
Graf č. 6: Stupeň depersonalizace respondentů.....	56
Graf č. 7: Míra osobní uspokojení respondentů	57
Graf č. 8: Stupeň emocionálního vyčerpání ve vztahu k pohlaví.....	58
Graf č. 9: Stupeň depersonalizace ve vztahu k pohlaví.....	60
Graf č. 10: Stupeň depersonalizace ve vztahu k pohlaví.....	61
Graf č. 11: Stupeň emocionálního vyčerpání ve vztahu k délce pedagogické praxe	63
Graf č. 12: Stupeň depersonalizace ve vztahu k délce pedagogické praxe	64
Graf č. 13: Stupeň depersonalizace ve vztahu k lokalitě pracoviště	66
Graf č. 14: Míra osobního uspokojení ve vztahu k lokalitě pracoviště	67
Graf č. 15: Stupeň emocionálního uspokojení ve vztahu k lokalitě pracoviště	69
Graf č. 16: Stupeň výskytu syndromu vyhoření respondentů	70
Graf č. 17: Aktivity odbourávající stres	72
Graf č. 18: Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mě to vyčerpává.....	73
Graf č. 19: Práce s žáky mi přináší stres	75

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Dotazník k výzkumnému šetření

Syndrom vyhoření v profesi učitele 1. stupně ZŠ

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění následujícího dotazníku zaměřeného na syndrom vyhoření v profesi učitele 1. stupně ZŠ. Jmenuji se Barbora Lachmanová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Dotazník je zcela anonymní a je určen učitelům na prvním stupni základních škol. Výsledky zjištěné během zkoumání poslouží pouze k výzkumnému šetření mé diplomové práce. Vyplnění dotazníku Vám zabere 10 - 15 minut.

Mnohokrát Vám děkuji za čas a ochotu při vyplňování dotazníkového šetření.

Při jakýchkoliv nejasnostech či dotazu ohledně dotazníku mě neváhejte kontaktovat na emailu: b.lachmanova7@seznam.cz

1 Jste:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Žena
 Muž

2 Kolik je Vám let?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 20 - 30
 31 - 40
 41 - 55
 55 a více

3 Délka Vaší pedagogické praxe jako učitele primární školy je:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 0 - 5 let
 6 - 10 let
 11 - 15 let
 16 - 20 let
 21 a více let

4 V jaké lokalitě se nachází Vaše pracoviště:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Na vesnici
 V městyse
 Ve městě

5 Vyjmenujete aktivity, které Vám pomáhají při odbourávání stresu:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Sportovní aktivity
- Čas strávený s blízkými
- Čtení
- Sledování filmů a pořadů
- Venkovní procházky
- Nakupování
- Úklid domácnosti
- Jiné

Dotazník MBI

6 Práce s žáky mě citově vyčerpává:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

7 Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

8 Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

9 Velmi dobře rozumím svým žákům:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

10 Mám pocit, že někdy s žáky jedním jako s neosobními věcmi:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

11 Celodenní práce s žáky je pro mě skutečně únavná:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

12 Jsem schopen/a velmi účinně vyřešit problémy svých žáků:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

13 Cítím vyhoření, vyčerpání ze své práce:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

14 Mám pocit, že žáci při své práci pozitivně ovlivňují:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

15 Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal/a jsem se méně citlivým k žákům:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

16 Mám strach, že výkon mé práce mě činí citově tvrdým:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

17 Mám stále hodně energie:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

18 Moje práce mi přináší pocity marnosti či neuspokojení:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

19 Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mě to vyčerpává:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

20 Už mě nyní moc nezajímá, co se děje s mými žáky:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

21 Práce s žáky mi přináší stres:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

22 Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

23 Cítím se svěží a povzbuzený/á, když pracuji se svými žáky:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

24 Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/á a udělal/a hodně dobrého:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

25 Mám pocit, že jsem na konci svých sil:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

26 Citové problémy v práci řeším velmi klidně (vyrovnaně):

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den

27 Cítím, že žáci na mě přenášejí některé své problémy:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdy
- Několikrát za rok nebo méně
- Jednou měsíčně nebo méně
- Několikrát za měsíc
- Jednou týdně
- Několikrát týdně
- Každý den