

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

MOTIVACE K PRÁCI A SYNDROM VYHOŘENÍ U PEDAGOGŮ

Bakalářská práce

Autor: Jana Šenkeříková,  
studium tělesná výchova a sport / český jazyk a literatura  
Olomouc 2018

## **Bibliografická identifikace**

<b>Jméno a příjmení autora:</b>	Jana Šenkeříková
<b>Název závěrečné písemné práce:</b>	Motivace k práci a syndrom vyhoření u pedagogů
<b>Pracoviště:</b>	Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Katedra společenských věd v kinantropologii
<b>Vedoucí bakalářské práce:</b>	doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

**Abstrakt:** Bakalářská práce se zabývá problematikou motivace k práci a syndromu vyhoření u učitelů vybraných základních škol. V teoretické části objasňuje pojmy motivace, stres a syndrom vyhoření. Cílem práce je pomocí výzkumného šetření zjistit, do jaké míry vnímají pedagogové své povolání za stresující. Výzkum zjišťuje, jak učitelé hodnotí svou práci a zda v ní vidí smysl. Data z výsledků výzkumné části byla získána pomocí metody anonymního dotazníkového šetření na třech vybraných základních školách.

**Klíčová slova:** motivace k práci, učitel, stres, syndrom vyhoření

## **Bibliographical identification**

**Author's first name and surname:** Jana Šenkeříková  
**Title of the thesis:** Motivation for work and burnout syndrome  
in pedagogues  
**Department:** Faculty of Physical Culture of Palacky  
University in Olomouc, Department  
**Supervisor:** of Social Sciences in Kinanthropology  
**The year of presentation:** doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.  
2018

**Abstract:** The bachelor thesis deals with problematics of a motivation to work, and the burnout syndrome at teachers from the chosen elementary schools. The theoretical part defines concepts of motivation, stress and burnout syndrome. The aim of this thesis is to determine the extent to which teachers perceive their profession as stressful. The research detects how the teachers evaluate their occupation and if they consider it meaningful. The data were acquired from the anonymous questionnaire survey on three selected primary schools.

**Keywords:** motivation, teacher, stress, burnout syndrome

I agree the thesis paper to be lent with in the libraby service.

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracovala samostatně s odbornou pomocí doc. PhDr. Dany Štěrbové, Ph.D., a uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne

.....

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce paní doc. PhDr. Daně Štěrbové, Ph.D. za čas, vedení, pomoc, cenné rady, odborné připomínky a podněty, které mi poskytla při zpracování závěrečné písemné práce.

Rovněž děkuji vedení a pedagogickým sborům Základní školy Nedašov, Základní školy Horní Lideč a Základní školy Vsetín za umožnění mého dotazníkového šetření, jejichž výsledky byly využity pro výzkumnou část bakalářské práce.

1	ÚVOD.....	8
2	PŘEHLED POZNATKŮ .....	9
2.1	Motivace .....	9
2.1.1	Vymezení motivace .....	9
2.1.2	Druhy motivace .....	10
2.1.3	Motivace k práci.....	11
2.2	Smysl života.....	11
2.3	Stresové situace.....	12
2.4	Stres .....	13
2.4.1	Druhy stresu .....	14
2.4.2	Stresory .....	15
2.4.3	Reakce na stres.....	15
2.4.4	Zvládání stresu .....	16
2.5	Stres v pedagogické profesi .....	17
2.5.1	Stresory v pedagogické profesi.....	18
2.5.2	Důsledky stresu při pedagogické činnosti .....	19
2.6	Syndrom vyhoření .....	19
2.6.1	Odpovědné faktory za syndrom vyhoření .....	21
2.6.2	Příčiny syndromu vyhoření v pedagogické činnosti .....	22
2.6.3	Projevy syndromu vyhoření.....	22
2.6.4	Syndrom vyhoření a zdraví.....	25
2.6.5	Fáze syndromu vyhoření .....	25
2.6.6	Prevence syndromu vyhoření.....	25
3	CÍLE.....	27
3.1	Dílčí cíle.....	27
3.2	Výzkumné otázky.....	27

4	METODIKA.....	28
4.1	Charakteristika výzkumného souboru.....	28
4.2	Průběh výzkumu.....	31
4.3	Použité metody výzkumu.....	31
5	VÝSLEDKY.....	33
6	ZÁVĚRY.....	53
7	SOUHRN.....	54
8	SUMMARY.....	54
9	REFERENČNÍ SEZNAM.....	55
10	PŘÍLOHY.....	60

# 1 ÚVOD

Nikdy se nelze zcela vyhnout nedostatkům v práci. Příčinou je často snižování motivace k práci, nebo dokonce i její absence. Často se cítíme slabými a málo motivovanými pracovníky. Je velmi důležité a potřebné si tuto skutečnost přiznat. To nás pak donutí problémy pojmenovávat a iniciuje je správně a efektivně řešit a jim předcházet.

Předpokladem je znalost a schopnost rozpoznávat jejich možné příčiny. Důvody, proč pedagogové ztrácí motivaci, jsou různé. Všichni jistě víme nebo si alespoň dokážeme představit, jakým různorodým nástrahám je učitel vystaven, nehledě na to, že je jakožto osoba s vysokoškolským vzděláním společností nedoceňována. Proto je na místě se domnívat, že za psychické strádání mohou nejenom vlivy z okolí domácnosti, všedních starostí, které život přináší, nebo ze strany pedagogů a nadřízených, ale také vlivy prostředí rodičů žáků či žáků samotných.

Stres, který je vyvoláván problémy náročnými na psychickou stránku osobnosti, má pak nedožrnné následky. Zprvu jimi mohou být výkonové problémy v profesi, které se však velmi snadno mohou přehoupnout do nejrůznějších problémů buď to s psychickými příznaky, anebo pro nezávislé a nezaujaté lidi s více očividnými fyziologickými příznaky. Pak už je rozhodující otázka času a míra nezájmu řešit vlastní stav, aby jedince dostihl syndrom vyhoření, který je nejčastější právě v pomáhajících profesích, mezi něž se profese pedagoga bezpochyby řadí.

Profese učitele se vyznačuje vysokou náročností, jelikož s sebou nese velkou zodpovědnost za budoucí generace. Řadí se totiž mezi základní činitele výchovně vzdělávacího procesu. Právě pedagogové vychovávají nové lidi, kteří jdou se svými naučenými vzorci chování do světa. Jen na nich záleží, jak se budou dále stavět k těžkostem doby. Osobnost pedagoga by proto měla být přirozenou autoritou, která motivuje studenty činit se.

Tato bakalářská práce věnovaná motivaci k práci a syndromu vyhoření u pedagogů se zabývá tím, do jaké míry vnímají pedagogové své povolání za stresující. V závislosti na zjištěných faktech uvádí hodnocení práce učitelů a zároveň míru smyslu v tom, co vykonávají, a množství důvodů, díky nimž jsou každodenně připraveni čelit překážkám a těžkostem na půdě školy. Práce se zabývá nejčastějšími psychickými a fyziologickými projevy syndromu vyhoření, na jejichž základě je možné včas zasáhnout a utlumit zhoršující se stupeň vyhoření.



## 2 PŘEHLED POZNATKŮ

### 2.1 Motivace

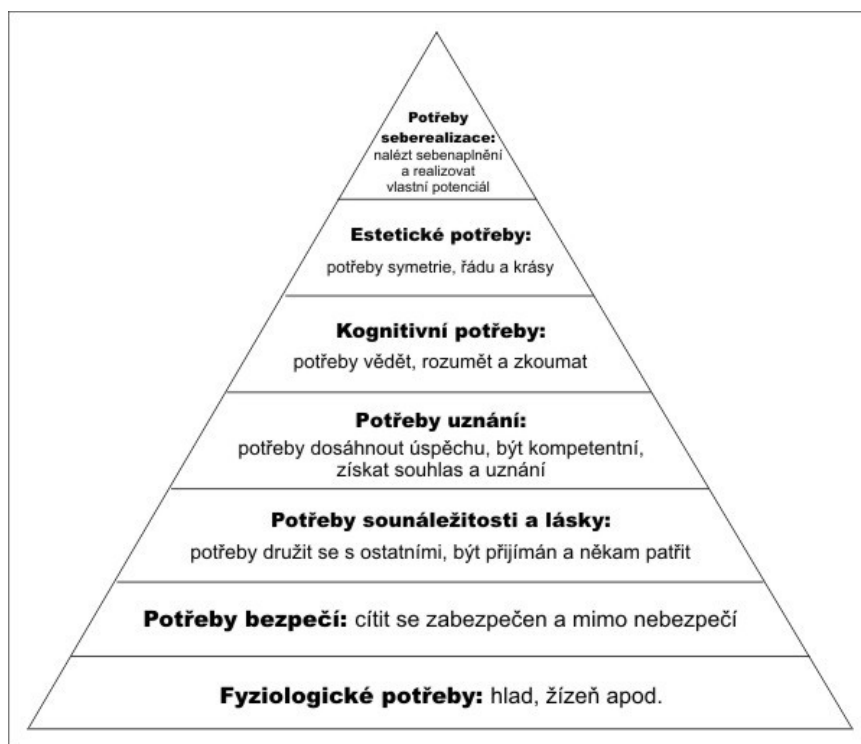
Motivace obecně je klíčovou proměnou všech lidských úsilích po určitých cílech. Je hybnou jednotkou, která rozhoduje, jakým směrem se cesta k vytyčeným bodům bude ubírat. Motivace vychází z touhy, z chůtice něco získat, něčeho dosáhnout. Motiv je faktorem s vnitřními podněty, které působí na člověka. Souhrn všech motivů se nazývá motivace. Za část motivu se považují potřeby, nebo taky nedostatky, které se snaží člověk odstranit. (Říčan, 2010).

#### 2.1.1 Vymezení motivace

Motivace vystupuje jako ústřední téma studia psychologie. Výzkum v oblasti motivace je klíčovým prvkem v oblastech, jako je psychologie vzdělávání, behaviorální psychologie, sociální psychologie a většina dalších odvětví psychologie. Snaží se pochopit, jak je chování neúčinněji aktivováno, organizováno a zaměřeno na dosažení cílů (Říčan, 2010).

Motivace byla definována jako stupeň ochoty jedince vyvíjet a udržovat úsilí směřující k cílům. Je to interní psychologický proces (Sato, Maufi, Mwingira, Leshabari, Ohnishi & Honda, 2017).

Motivace je centrálně zaměřena na cíle, které si lidé stanovují pro sebe, a zároveň na prostředky, které použijí k dosažení těchto cílů. Motivaci můžeme definovat jako souhrn činitelů, který jedince podněcuje, podporuje, aktivizuje, avšak v některých typech motivace naopak utlumuje a brzdí. Základní pohnutkou, příčinou činnosti a jednání člověka je motiv. Motiv má vždycky svůj cíl, směr, intenzitu, trvalost (Anonymous, 2018). „*Motivace je jakýsi celek, který je složen z jednotlivých částí – motivů (konkrétních hybných prvků, pohnutek), kterých může být celá řada, a mezi nejzákladnější patří potřeby*“ (Prukner, 2014). Nad uspořádáním lidských potřeb se zamýšlel americký psycholog Maslow. Podle jeho vytvořené teorie jsou potřeby uspokojovány od těch nejnnutnějších (fyziologických) postupně až k potřebě seberealizace. Maslow věřil, že k projevení „vyšší“ potřeby musí být uspokojeny ty „nižší“ (PF, 2011). Rozložení lidských potřeb zobrazuje obrázek 1.



Obrázek 1. Maslowova pyramida potřeb (PF, 2011)

### 2.1.2 Druhy motivace

#### ○ Vnitřní a vnější motivace

Motivace bývá stimulována pomocí různých stimulů (stimulačních či aktivizačních stimulů). Stimuly jsou vnější popudy, složky motivace a pomáhají vést k určitému chtěnému jednání a chování lidí. Hovoříme o takzvané vnější motivaci. Vnitřní motivace bývá často zastupována pojmem sebemotivace (Wilmington, 2016).

#### ○ Pozitivní a negativní motivace

V podstatě můžeme mluvit o motivaci, kterou vyvolává buďto odměna, nebo strach. Ačkoli by se mohlo zdát, že odměna nás motivuje lépe, není tomu tak. Oba druhy motivace jsou totiž rovnocenné a přirozené (Wilmington, 2016).

*Pozitivní motivace* (je založena na odměně za lepší výkony):

- Faktor hmotné zainteresovanosti
- Faktor morálního ocenění
- Faktor seberealizace

*Negativní motivace* (je založena na silových faktorech):

- Faktor existenční
- Faktor strachu - obava o život, o práci nebo o pracovní místo (Wilmington, 2016)

○ *Vědomá a nevědomá motivace*

*Vědomá motivace* – jde o „stav, kdy si jedinec plně uvědomuje motivy svého chování“ (Tomáš, 2009).

*Nevědomá motivace* - vychází z nevědomých impulzů, z návykového chování a z motivů, které jsou pro nás nežádoucí, takže je nepouštíme do vědomí. Nevědomou motivací je míněno, že každý člověk má „nevědomou“ potřebu a nezávisle na jakémkoli racionálním uvažování hledá její naplnění (Anonymous, 2009).

### 2.1.3 *Motivace k práci*

*„Spokojený pracovník, správně motivovaný, odvádí kvalitnější práci s větším pracovním nasazením“* (Prukner, 2014).

Motivace k práci je psychologický proces, jenž je svým základem totožný s motivací obecně, s tím rozdílem, že je blíže specifikovaná. Dodává energii a udržuje směr spojovaný s prací, úkolem a určitou rolí nebo projektem. Motivaci je tudíž možno charakterizovat jako soubor energetických sil, které pochází jak z bytí jedince, tak i mimo něj (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015).

Pracovní motivace ovlivňuje dovednosti, které jednotlivci rozvíjejí, zaměstnání a kariéry, které jednotlivci sledují, a způsob, jakým jednotlivci přidělují své zdroje (např. pozornost, úsilí, čas a lidský a společenský kapitál). Ovlivňují tím směr, intenzitu a vytrvalost činností během práce (Kanfer, Frese & Johnson, 2017). Objevuje se řada teorií osvětlující problematiku pracovní motivace, avšak nejefektivnější z nich, teorie zaměřená na zdolání cílů, vyzdvihla pravý motivační efekt. (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015).

Nejčastější motivací v pracovním procesu je ta peněžní. Tento motiv je tedy motivem primárním. Prukner (2014) uvádí jako další motivy uspokojení z dobře odvedené práce, dobrý pocit při pochvale, touha po růstu (ambice, kariéra, odbornost) a vize na budoucnost. Zároveň tyto motivy specifikuje jako přímé. Mezi nepřímé motivy pro práci řadí dobrý pracovní kolektiv, dobrý vztah nadřízeného s podřízeným a zároveň dobré pracovní prostředí.

## 2.2 **Smysl života**

Dle Křivohlavého (2001) by slovo žít mělo znamenat žít pro něco. Jestliže někdo nemá cokoli hodnotného, co by zasluhovalo, aby pro to žil, v ten moment přestává najednou žít úplně. Může jen přežívat, ale opravdový smysl žití postrádá, protože jestliže existuje něco, o co nám v životě jde, již to je záruka existence smyslu života. Prvním požadavkem kvalitního života je žít život smysluplný.

Častokrát při otázkách, které se točí okolo smyslu života, nebo toho, pro co žijeme, reagujeme odpověďmi, že je to složité, nebo dokonce, že náš život jednoduše nemá smysl. Člověku není dobře, všechno jej přestává bavit, cítí se být unaven ze života, nic ho hlouběji nezajímá, nad vším mávne rukou a hledá ve všem temné stránky (Křivohlavý, 2006).

Všechno má svůj smysl. I to, že jsme se narodili, přece musí něco znamenat. Člověk je povinen hledat svůj úkol zde na zemi a nepromarnit svůj život.

Nastávají chvíle, kdy člověk upadá do stavu bezmoci a nechuti kamkoli pokračovat, cokoli zkoušet nebo o cokoli se snažit. Čekáme tak, že se něco musí radikálně změnit. Smysl lidské existence se mění. Je závislý na osobě člověka, na jeho hodnotách, na jeho životním stylu, na kouzle prožitku okamžiku. Smysl života nemůže být pro všechny lidi na světě stejný. Život je něco, pro co sice neexistuje žádný návod, ale je to vždy něco konkrétního, určitého, a proto i požadavky na nás jsou vždy konkrétní (Frankl, 1994).

### **2.3 Stresové situace**

Stresové situace mohou mít velký vliv na vznik a vývoj syndromu vyhoření. Proto je považujeme za jedny z významných příčin vzniku tohoto syndromu. Zejména proto, že mohou vést a často taky vedou k narušení rovnováhy naší psychiky. Někdy jen dočasně, někdy však tyto stavy neustupují a trvají neustále (Vágnerová, 2004). Podle Mlčáka (2005) se termín stresové situace často užívá jako pojem univerzální. Křivohlavý (2001) doporučuje hovořit o stresové situaci v tu chvíli, kdy je závažnost stresové situace vyšší než schopnost či možnost jedince tuto situaci zvládnout.

Jednotlivé stresové situace mohou být spouštěcím mechanismem i jiných psychických poruch a mohou být příčinou dalších obtíží. Lze je rozdělit podle jejich závažnosti, původu a možných důsledků (Vágnerová, 2004).

Atkinsonová (2003) řadí mezi charakteristické znaky stresových situací:

- Neovlivnitelnost situace,
- nepředvídatelnost vzniku zátěžové situace,
- subjektivně nepřiměřené, nadměrné nároky,
- životní změna vyžadující značné přizpůsobení,
- subjektivně neřešitelné vnitřní konflikty.

## 2.4 Stres

Stres má jiný význam pro různé lidi za různých podmínek. První a nejobecnější definice stresu byla navržena Hansem Selyeem: "*Stres je nespecifická odezva organismu na jakoukoliv poptávku.*" Selyeova definice je použitelná na stresovou odezvu ve všech třech fylogenetických oblastech organismů, od bakterií po člověka. Jiné definice se vyvíjely tak, aby zohledňovaly různé situace, například kognitivní (Fink, 2017). Zdá se, že stres je subjektivní nesrovnalostí mezi žádostmi a vlastní schopností (Alexandrache, 2014). I Lazarus (1966) uvádí, že míra stresu je určena podle toho, jak ji prožívá jedinec, nikoli dle situace samotné.

Obecně platí, že provedené výzkumy považují stres za nadlimitní zátěž či extrémně napjatý stav, na který je možné nahlížet z trojí perspektivy:

- jako vnější stimul;
- jako reakce organismu na zvláštní záchvaty;
- jako interakce mezi člověkem a prostředím, podobně jako adaptační proces (Fink, 2017).

V rámci mezinárodní klasifikace nemocí je v článku Z73 nazvaném jako **Problémy spojené s obtížemi při vedení života** stres pokládán za stav tělesného a duševního napětí. Stres je považován za spouštěč mnoha nemocí:

- poruchy nálad,
- stresové a somatoformní poruchy,
- reakce na těžký stres a poruchy přizpůsobení - stresová událost nebo trvale nepříznivé okolnosti jsou prvotním a nejdůležitějším příčinným faktorem.
- disociativní stupor - je jasný doklad psychogenního příčinného vztahu k nedávné stresující události nebo problému - jiné somatoformní poruchy - jsou úzce časově spojeny se stresovými problémy a událostmi,
- přejídání spojené s psychologickými poruchami,
- přetrvávající změny osobnosti, které nelze přisoudit poškození nebo nemoci mozku,
- tiky - je vůlí neovlivnitelný, ale obvykle může být potlačen po určitou dobu a znovu se objevit při stresu a vymizí ve spánku,
- epileptické záchvaty spojené se stresem,
- stresová inkontinence - inkontinence moči, při níž dochází k mimovolnému odchodu malého množství moči v některých situacích,
- nepřiměřená starostlivost a předsudky se stresovými následky,

- polycytemie - zmnožení erytrocytů v krvi. Zvyšuje viskozitu krve a může tak zhoršovat krevní oběh (Juránková, 2002).

Hlavní význam stresu se tedy přednostně zaměřil na myšlenku patologického jevu a také se změnil ze schopnosti působit na schopnost zapříčinit.

#### 2.4.1 Druhy stresu

Je pravda, že obvykle termín stres je spojen s různými nemocemi, s únavou a vyčerpáním, nebo s přetížením organismu. Alexandrache (2014) rozlišuje dvě formy stresu:

- *stres pozitivní (eustres)*, znamená, že člověk, byť v zátěži, ji vnímá a hodnotí jako výzvu a prožívá ji stenicky. Za příklad eustresu nám může posloužit velmi náročná práce přinášející radost (Běťáková, 2013). Jindy nás stres v přiměřeném množství může přimět hledat užitečné řešení situací. Pozitivní stres k životu jednoznačně potřebujeme. Díky němu máme za čím směřovat, díky němu, máme pro co žít. Je to základní psychologický a biologický princip (Huber et al., 2009).

- *stres negativní (distres)*, znamená, že člověk určitou situaci chápe jako něco negativního a prožívá ji jako nepříjemnou. Příkladem je nutnost překonávání překážek, které vnímáme jako nepřekonatelné. Ze situace není úniku a své počínání hodnotíme jako marné. Dostavuje se beznaděj (Běťáková, 2013). Za přítomnosti negativního stresu se nedokážeme ani odreagovat, ani uvolnit. Uvnitř jedince probíhá bouře hormonů, navzdory tomu, že zvenku může působit relativně v klidu. Tyto probíhající děje pak způsobují řadu katastrof, které pojmenováváme jako „biologické frustrace“ (Huber et al., 2009). Distres s sebou nese také velké riziko vzniku nemocí. Jedná se především o prochlazení, chřipka či vážnější onemocnění krevního oběhu (Kern et al., 2006).

Je pravda, že nahrazení výše zmíněných pojmů globálním slovem stres, jak se často dělá, způsobilo nežádoucí zmatek mezi příčinami a účinky. Důležitější však je, že obecný pojem stres rozlišuje význam mezi normálním a abnormálním stavem.

Stres může být také užitečný, protože ve skutečnosti je aktivačním faktorem, samozřejmě pokud nepřekročí své hranice. Existují individuální rozdíly ve schopnosti vyrovnávat se stresem, jelikož pro někoho může být daná stresová situace lehce zvládnutelná, pro jiného člověka však může představovat hrozbu – pocit nezvládnutelnosti (Jeklová & Reitmayerová, 2006).

Každopádně obě formy stresu mohou být v jistých případech škodlivé. Konkrétní zkušenost je vnímána jako příjemná nebo nepříjemná, bez ohledu na to, že její efekt je

konstruktivní nebo destruktivní. Naopak pokud překonáte překážky, obě vedou k obohacení jednotlivce a stres se stává konstruktivní, navzdory jeho spotřebě nervové energie (Alexandrache, 2014).

#### 2.4.2 *Stresory*

Stres vzniká právě tehdy, kdy se organismus setká se situací, událostí, kterou vnímá jako ohrožení tělesné či duševní pohody. Právě tyto situace, událostí pojmenováváme jako stresor (Machová et al., 2009).

Stresory je možné chápat jako spouštěče stresové reakce. Všechno to, co se jakýmkoli způsobem stává pro tělo psychickou zátěží, co klade nároky na organismus a čemu je nezbytně nutné se přizpůsobit a na co reagovat, jsou stresory (Bártová, 2011). Machová et al. (2009) pokládá stresory za faktory, které vedou ke eustresu a distresu.

#### 2.4.3 *Reakce na stres*

Jestliže se chceme zaměřit na stresové reakce, musíme zaměřit pozorovat pouze na odpovědi jedinců, kteří jsou pod vlivem stresu. Hans Selye provedl výzkum, v němž zkoumal odpovědi organismu na stres. Tyto fáze nazval obecným (generalizovaným) adaptačním syndromem (GAS). Tento model uvádí, že událost, která ohrožuje blaho organismu (stresor) vede k třístupňové tělesné odezvě:

1. stupeň **alarm**: Při stresoru reaguje tělo reakcí "fight-or-flight" ("boj-nebo-let") a aktivuje sympatický nervový systém. Hormony, jako je kortizol a adrenalin, se uvolňují do krevního řečiště, aby mohli čelit hrozbě nebo nebezpečí. Zdroje těla jsou nyní mobilizovány.
2. stupeň **odolnost**: Parasympatický nervový systém vrací mnoho fyziologických funkcí do normálních hladin, zatímco tělo zaměřuje zdroje proti stresoru. Hladiny glukózy v krvi zůstávají vysoké, kortizol a adrenalin stále cirkulují na zvýšených úrovních, ale vnější vzhled organismu se zdá být normální.
3. Stupeň **vyčerpání**: Pokud stresor pokračuje mimo kapacitu těla, organismus vyčerpává zdroje a stává se náchylný k nemoci a smrti (Anonymous, 2011)

Existuje i jiné vymezení procesu reakcí na stres. Vágnerová (2004) rozdělila tento proces do tří fází, během nichž se jedinec snaží postupně se stresem vyrovnat:

1. fáze: Aktivace obranných reakcí a uvědomění si fyziologického i psychologického napětí,
2. fáze: hledání užitečných strategií, které jedinci pomohou vyrovnat se situací, nebo

alespoň které zmírní účinky stresu,

3. fáze: jedinec zvládá stresovou situaci, nebo naopak započne vývoj onemocnění podmíněné stresem, což ostatně signalizují projevy zvládnutí nebo selhání obranných reakcí.

#### 2.4.4 Zvládání stresu

Jedná se „o obecnou tendenci, jednat se stresující situací zcela určitým způsobem“ (Machová et al., 2009, 136).

Stupeň odolnosti vůči stresu závisí na vlastních podmínkách, částečně na dosažené úrovni vývoje, ale také na individuálních zkušenostech a celkovém současném stavu jednotlivce (Jeklová & Reitmayerová, 2006).

Výše uvedené autorky ve své práci uvedly následující metody obrany:

- a) **Útok** aneb aktivní verze obrany, tendence bojovat. Člověk může přímo napadnout předpokládaný zdroj hrozby, nebo se soustředit na náhradní objekt či subjekt.
- b) **Agrese**, kterou chápeme jako verbální i neverbální projev násilí vůči sobě i vůči druhým lidem
- c) **Útěk** aneb **vzdát boj**, utéci ze situace. Člověk tímto gestem odstupuje od řešení problému či konfliktu

#### *Coping*

„Život před nás nepostaví nic, co bychom nebyli schopni zvládnout“ (Kubinová, 2017). Coping je pojem převzatý z angličtiny, znamená proces zvládání stresu, jakožto vyrovnání se s emocionální situací či životní událostí. Má dvě formy, které podle Jančíka (2011) rozlišujeme na:

- **Coping orientovaný na problém** – zahrnuje vyvinutí vlastní snahy a aktivní zapojení jedince do řešení dané situace, dále analýza problematiky, nebo odstranění všeho, co nám způsobuje strach a obavy (Lazarus & Folkman, 1984).
- **Coping orientovaný na emoce** – znamená regulaci intenzivních emocí, které prožíváme během psychické zátěže, vnitřního dialogu, pojmenováním emocí, odsunutím negativismu, snahou prožívat jedinečnost stávajícího okamžiku, udržovat si optimismus a smysl pro humor, mít čas sám na sebe a na věci a činnosti, díky nimž se cítíme šťastnější (Lazarus & Folkman, 1984).



## 2.5 Stres v pedagogické profesi

Pracovní stres se projevuje poněkud jinak než v kontextu každodenního života (Jeklová & Reitmayerová, 2006). Profesionální stres je jedním z mnoha problémů, kterým čelí současná společnost bez ohledu na provedenou činnost. Obvykle je generován profesním životem a pracovním prostředím, ale také stupněm spokojenosti, kterou zaměstnanec projevuje svým vlastním očekáváním a potencionálním vývojem. Pracovní stres má důsledky jak v profesní aktivitě, tak profesní kvalitě, ale především se projevuje na zdraví těch, kteří tuto konkrétní práci vykonávají (Alexandrache, 2014). Mlčák (1998) chápe stres učitele jako specifickou variantu psychické zátěže, která se vymezuje jako dynamický vztah mezi situačními vlivy a vnitřními podmínkami jedince. Může k němu dojít tehdy, když jsou nároky na pedagogy větší, než je jejich schopnost je zvládnout.

Není těžké najít důkazy, které by potvrdily, že pedagogická činnost se řadí mezi stresová zaměstnání. Nehledě na to, že je po učitelích vyžadováno stále více činností, vznášeno více požadavků, a to jak ze stran dětí, spolupracovníků, rodičů či nadřízených. Učitelé se musí postupně vyrovnávat se vším, co jim je přidáváno. V tomto případě můžeme mluvit o nedostatku pracovních potřeb, nevyhovujících podmínkách ve třídě, problematických žácích, o nových vzdělávacích programech, o vysokých požadavcích a kritice ze strany ředitele školy, o udržení si morální kázně či snaze budovat dobré vzájemné vztahy, vychovávat, umravňovat a mnohých dalších. V poslední době je taky často diskutovaným tématem problematika inkluze ve školách, tedy zrušení škol pro žáky se specifickými potřebami. A tak je učitel často vystaven kolektivu, který zahrnuje žáky nadprůměrné až talentované, žáky průměrné a žáky se specifickými potřebami, kteří vyžadují zvláštní péči, zcela odlišná zadání písemných prací, větší trpělivost při vysvětlování učiva a mnohé další problémy, které s sebou tyto děti přinášejí. A to stále mluvíme jen o povinnostech během pracovní doby.

Učitel totiž nepřestává být pracující osobou ani v okamžiku příchodu domů. Tam jej totiž čeká několikahodinová příprava na nový vyčerpávající den. Přičemž tato příprava se odehrává na úkor volného času jedince. Dotyčná osoba je tedy ochuzována o dobu odpočinku, kdy by se měla věnovat své rodině a sobě sama.

Tzv. učitelský stres představuje „*afektivně negativní syndrom provázející kognitivní hodnocení učitele různých aspektů a stránek vlastní profese, jehož výsledkem je konstatování, že pracovní nároky přesahují, případně nevyužívají jeho pracovní kapacitu*“ (Paulík 1999, 47). Učitelský stres je spojován se selháním copingových mechanismů při zvládnání stresu a s hodnocením daných situací jako ohrožujících (Běťáková, 2013).

U začínajících učitelů je stres daleko výraznější a očividnější než u učitelů s víceletou pedagogickou praxí, a proto se tak stres může stát demotivačním faktorem (Šimoník, 1994). Začínající učitelé nejsou totiž plně připraveni na to, co je čeká při didaktické činnosti, a tak nastupují do zaměstnání plni očekávání, jakou moc budou nad studenty mít, ačkoliv netuší, že opak je pravdou.

V rámci mezinárodní klasifikace nemocí jsou v článku Z56 nazvaném jako **Problémy spojené se zaměstnáním nebo nezaměstnaností** vymezovány možné stresující problémy nastávající v zaměstnání:

- Hrozba ztráty zaměstnání
- Stresový pracovní řád
- Neshoda s nadřízeným a spolupracovníky
- Nevhodná práce
- Nesnadné podmínky v zaměstnání (při práci).
- Jiné fyzické a duševní napětí ve spojení s prací
- Jiné a neurčité problémy spojené se zaměstnáním (Juránková, 2002).

### 2.5.1 *Stresory v pedagogické profesi*

Stresory jsou všechny věci, které jsou vnímány jako náročné a nahánějící hrůzu (Anonymous, 2011). „*Školní stresory nejsou zcela jednotně klasifikovány. Stresorem se v podstatě může stát jakýkoliv podnět, který v interakci s dalšími faktory, např. osobnostními, situačními, vyvolá pocity ohrožení a spustí stresovou odpověď organismu, jak na fyziologické, psychické, či na behaviorální úrovni*“ (Kvintová, 2017, 5). Mezi zdroje a příčiny pedagogického stresu dle Řehulky (2003, in Koubkové, 2009, 19) řadíme:

- Nedoceněnou práci,
- nepožítí společenského statusu,
- nadměrné nároky na učitele v zaměstnání,
- stresory související s rolí v organizaci,
- špatné vztahy na pracovišti,
- problémy v kariéře,
- nedostatky v organizační struktuře školy (direktivní, byrokratické vedení, nespravedlivé rozdělení práce),
- nežádoucí prolínání závažných problémů školy a soukromého života,

- nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů,
- nedostatek času pro odpočinek a relaxaci,
- učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků,
- nedostatečná spolupráce ze strany rodičů,
- špatné postoje žáků k práci,
- nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování,
- špatné chování žáků,
- velký počet žáků ve třídách.

### 2.5.2 *Důsledky stresu při pedagogické činnosti*

Protože neexistuje jedinečná etiologie stresu, její kořeny mají fyzickou, chemickou, společenskou a psychologickou povahu, takže se její důsledky mohou projevovat jak na psychologické úrovni, tak na úrovni fyziologických a behaviorálních (Alexandrache, 2014).

Nejsou-li příčiny a formy stresu učiteli chápány, nechtějí-li se příznaky zabývat, či své problémy pojmenovávat, důsledky stresu se stanou závažnějšími, což ovlivňuje kvalitu didaktické činnosti. Dále pokud se učitel nedokáže přizpůsobit měnícím se tendencím společnosti, bude vždy žít s pocitem nespokojenosti a bezmocnosti (Alexandrache, 2014).

Je proto důležité, aby člověk ignoroval jeden stresový podnět na úkor druhého (Aldwin, 2007).

Profesní dráha pedagoga není pouhým sledem povolání a zaměstnání, které člověk během svého života vystřídal, ale zároveň obrazem nabízejících se šancí a cílů. Profese představuje pro jedince soubor různých hodnot, díky nimž utváří svůj vlastní životní styl. Profese pedagoga se netýká jen samotné pracovní aktivity, ale ovlivňuje celkovou strukturu životních plánů, rodinného života.

## 2.6 **Syndrom vyhoření**

Existuje velmi mnoho definic syndromu vyhoření. Všechny definice však mají několik znaků, které jsou běžně totožnými. Jeklová a Reitmayerová (2006) ve své stati mezi ně na základě Křivohlavého (1998) řadí:

- Přítomnost deprese, vyčerpání a podobně,
- syndrom vyhoření je většinou spojen s rizikovými typy povolání,
- nižší efektivita práce je spojena s negativním chováním,

- obvykle se více hovoří o symptomech psychických a také o behaviorálních změnách jedince, ne však už tolik o doprovodných fyzických znacích, které jsou nepřehlédnutelnou součástí syndromu vyhoření,
- syndrom vyhoření nemusí být vůbec spojen s psychickou patologií jedince.

Téměř třetina našeho života se odehrává na pracovišti, kde probíhá velká část našich interakcí s ostatními a kde jsme vystaveni stresovým situacím. Stres související s prací má důsledky pro tělesné a duševní zdraví jednotlivce (García-Campayo, Puebla-Guedea, Herrera-Mercadal, & Daudén, 2016). Syndrom vyhoření, který vzniká působením tohoto chronického pracovního stresu je považován za jedno z hlavních profesních onemocnění 21. století (Maldonado-Macías, Camacho-Alamilla, Torres, Alcaraz, & Limón, 2015).

Syndrom vyhoření nebo také Burnout syndrom je jedním z nejdůležitějších profesních zdravotních problémů v různých profesích, které zahrnují práci s ostatními lidmi (Gómez - Urquiza, De la Fuente-Solana, & Albendín-García, 2017), je tedy považován za vysoce rizikový jev, který zejména v pomáhajících profesích brání kvalitní péči o klienty (Smetáčková, Vondrová, & Topková, 2017), přičemž v současné vědecké literatuře je definován jako důsledek stresu, nebo jako obecný název důsledků dlouhodobého pracovního stresu (Pozharskaya, Kamneva, Mochalov, & Eldin, 2017). Vyhoření však není pouze důsledkem tlaku, je také důsledkem nadšení, které často nebývá uspokojeno, a jistá očekávání nedojdou svého naplnění (Isoard-Gauthier, Guillet-Descas, & Duda, 2013). Je tedy jasné, že syndrom vyhoření vzniká jako důsledek dlouhodobě působícího stresu. Nejedná se tedy o krátkodobou či jednorázovou problematiku.

Zkoumaný fenomén je tedy považován za zvláštní typ pracovního stresu charakterizovaného hlubokými pocity frustrace a vyčerpání práce (Jeunon, dos Santos Correa, Duarte, & Rodrigues Guimarães, 2017).

Syndrom vyhoření, byl poprvé zmíněn H. J. Freudenbergem, který pojmenoval stav naprostého vyčerpání a stanovil faktory, které jej rozvíjejí a upozorňují na to, čím se tento stav vyznačuje. **Emocionální vyčerpání**, vnitřní rozměr syndromu vyhoření, je nejdůležitějším faktorem vyhoření, což naznačuje emocionální přetížení a snižuje dosažitelné emoční zdroje. **Depersonalizace**, která je interpersonální dimenzí, zahrnuje postoje a chování bez emocí. **Nedostatek osobního úspěchu** je definován jako neschopnost překonat problém a pocit neúčinnosti (Ozkula & Durukan, 2017).

Symptomy vyhoření zahrnují mentální a fyzické vyčerpání, doprovázené psychosomatickými poruchami a emocionálními problémy (Owczarek, Wojtowicz,

Pawłowski, & Białoszewski, 2017). Espeland (2006) řadí mezi projevy syndromu cynismus, pocit neefektivnosti a negativní emoce, jako jsou například hněv, frustrace, podrážděnost.

Narůstající problematika syndromu vyhoření v posledních letech si vyžaduje mnohočetná zkoumání a studia, která by odhalila nejenom jednotného příčinného činitele, ale také stanovila rizikové profily pro Burnout syndrom. Nejčastěji používaným odborným výzkumem, který se snaží zachytit míru rizika vzniku syndromu vyhoření je formulář Maslach Burnout Inventory (MBI) (Barbosa, Eloi, Dos Santos, Leão, Lima, & de Sousa-Rodrigues, 2017). Pro méně odborné studie se používají nejrůznější dotazníky, inventáře a další. Všechny výzkumy tohoto typu mají však společný cíl, a to pojmenovat problematické oblasti jedince, které jej ohrožují, a tím včas zastavit klíčící syndrom.

Až po čase se vyznačuje ztrátou profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí, dostávají se pocity zklamání, hořkosti. Nastupuje každodenní stereotyp, rutina, snaha přežít a nemít problémy (Hartl, 2004).

Stres a všechny ostatní negativní emoce se postupně přenáší i do rodinného prostředí. Rodinní příslušníci poznávají, že něco není v pořádku. Pozorují, že se jejich partner či partnerka, matka či otec mění. Znat je to především kvůli podrážděnosti, nadměrným hádkám, výbušnosti. Domácí atmosféra tak zbytečně houstne. Stres z povolání se přelévá do domácího stresu a naopak (Tošner & Tošnerová, 2002).

Jaro Křivohlavý (2001) říká, že právě nejnadšenější lidé upadají do nejtěžších forem vyhoření. Závažnost jejich fyzického a psychického stavu je do určité míry ukazatelem jejich původního nadšení. Burn-out syndrom s rychlým úpadkem nadšením hodně souvisí, nespíš proto je označován také jako fenomén prvních let na pracovišti, když po vysokém očekávání, nadšení se začne vyskytovat zklamání, frustrace, impotence a rezignace (Jeklová & Reitmayerová, 2006).

My se budeme blíže zabývat syndromem vyhoření konkrétně u skupiny pedagogů. Výzkumy v této oblasti přichází s pojmy jako vyhasnutí, odpadnutí nebo přetížení. Máme tím na mysli, že vlivem intenzivního působení negativních činitelů má stále více učitelů pocit přetížení, které nelze unést a které je činí nemocnými z vyčerpání. Pocity pak často přerůstají v deprimující dojem až v přesvědčení, že to, co konají a o co se snaží, nemá smysl. Nadšení a víra v úsilí jsou pryč, že se z nich stává vyhaslý případ (Helus, 2007).

### *2.6.1 Odpovědné faktory za syndrom vyhoření*

V některých studiích jsou následující faktory uváděny jako zodpovědné za stav pedagoga, které mohou zvyšovat jejich pracovní zátěž. Patří mezi ně: věk, pohlaví, úroveň vzdělání, rodinný stav, délka trvání povolání a seniorita nebo psychologické faktory, jako jsou

osobnostní rysy a vyrovnávací mechanismy. Řadí se k nim také některé další; takzvané organizační faktory, jako je pracovní zátěž, odměna, kontrola, pocit sounáležitosti a spravedlnost, jsou považovány za odpovědné faktory (Ozkula & Durukan, 2017).

### 2.6.2 Příčiny syndromu vyhoření v pedagogické činnosti

Existuje několik výzkumů, které analyzují vliv pracovního prostředí a mezilidských vztahů na vyhoření u učitelů. Některé ukazují, že špatné chování žáků k učitelům nebo konflikty se spolupracovníky jsou nejčastějšími příčinami stresu. Někteří však dospěli k závěru, že rozhodující vliv má samotné emoční vyčerpání. Pokud jde o **vztahy učitel - žák**, vyhodnocuje se rovnováha mezi vloženým úsilím a odměnami pro učitele ve vztahu ke svým žákům. Studie zjistily, že nerovnováha úsilí a odměn má přímý vliv na syndrom vyhoření. Ve vztazích **mezi učiteli a jejich nadřízenými** stojí za zmínku některé z nejdůležitějších proměnných, jako je přepracování, konflikt role a nedostatek účasti na rozhodování. Nejničivější skutečností jsou chronické nevyřešené konflikty s ostatními; **vztahy učitel se svými spolupracovníky** (Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2017).

Ačkoliv například ve Finsku, zvláště na přelomu tisíciletí, bylo celkem běžné pochybovat o tom, že to, co nazýváme syndrom vyhoření, může skutečně pocházet z problémů soukromého života (Hakanen, J. J. & Bakker, A. B., 2017) a ačkoliv málo výzkumů zkoumá, jak mohou být stresory a události mimo pracovní oblast přímo spojeny se syndromem vyhoření, skutečnost se nám ukazuje zcela v jiném světle. Nepřímo bylo rozhraní mezi prací a domácí doménou jako potenciální předchůdce vyhoření podrobeno rozsáhlému. Tyto studie přesvědčivě ukázaly, že zvláště **konflikt mezi prací a rodinou** je pozitivně spojen s vyhořením (Allen, Herst, Bruck & Sutton, 2000).

### 2.6.3 Projevy syndromu vyhoření

Symptomy (příznak, vnější projev) vyhoření mohou kolísat ze dne na den (alespoň v raných fázích vyhoření). V roce 2014 se argumentovalo a ukázalo se, že pocity vyčerpání, cynizmu a snížená profesionální účinnost se mohou lišit podle každodenních pracovních událostí a možností každodenní obnovy (Allen, Herst, Bruck & Sutton, 2000).

- **Psychické projevy (emoční)**

Souvisí s emocionálním vyčerpáním, pro něhož jsou charakteristické pocity beznaděje a nemožnost přijmout pomoc. Jednoduše není cesta ven.

Březina (2017) hovoří o všech příznacích syndromu vyhoření. Některé z nich je možné zařadit právě mezi projevy psychické či emoční. Přílišná úzkost, obavy, pocity viny,

nervozita, výšší výskyt vzteku, frustrace, nepřátelství, deprese, časté změny nálady, potíže s koncentrací, honící se myšlenky, problémy s učením a přijímáním nových informací, zapomnětlivost, zmatení, špatná organizace, těžkosti s rozhodováním, pocity přetížení, převálcování, častý pláč, či sebevražedné myšlenky, pocity osamocení, ztráta sebehodnoty, malý zájem o zevnějšek, či dochvilnost.

Mnohými z nich můžeme definovat negativní postoj člověka k sobě samému, k práci nebo k životu vůbec. V tomto případě bychom mluvili o mentálním vyčerpání.

Z hlediska vlastností osobnosti a vzorců chování pedagoga dělí Křivohlavý (2001) příznaky vyhoření dále do dvou skupin:

- *Subjektivní*: snížené vnímání vlastní cennosti a sebehodnocení (self-esteem), vyplývající z pocitů snížené profesionální kompetence. Možné je zde zařadit i problémy špatného soustředění pozornosti neboli koncentrace, snadné podráždění a negativismus
- *Objektivní*: zahrnují dlouhotrvající sníženou celkovou výkonnost. Tyto projevy zaregistrují zejména členové rodiny, kolegové z práce, žáci, studenti apod.

- **Fyziologické projevy**

Souvisí s fyzickým vyčerpáním, pro něhož je charakteristické výrazné snížení energie, slabost a chronická únava. Podrobně je vyjmenovává Březina (2017):

- Časté bolesti hlavy, bolesti čelisti
- Skřípání zuby
- Koktání, zadržávání, zajíkání se
- Chvění se, třas rukou, rtů
- Bolesti krku, zad, svalové křeče
- Motání hlavy, otupělost, připitomělost
- Zvonivé, bzučivé, či praskající zuby
- Časté červenání, pocení
- Studené či zpocené ruce, chodidla
- Sucho v ústech, problémy s polykáním
- Častá nachlazení, infekce, opary
- Vyrážky, svědění, husí kůže, kopřivka
- Nevysvětlitelné, či velmi časté příhody alergií
- Zácpa, průjem, ztráta kontroly
- Těžkosti s dýcháním, časté povzdychy
- Náhlé útoky život ohrožující paniky

- Bolest na hrudi, bušení srdce, zrychlený puls
- Časté močení
- Snížené libido či sexuální výkonnost
- Zvýšená, či snížená chuť k jídlu
- Nespavost, noční můry, rušivé sny
- Neustálá únava, slabost
- Nabývání na váze, či úbytek váhy bez diety a změny stravy

- **Behaviorální projevy (změny chování)**

Ze všech možných projevů, které Březina (2017) jmenuje, mezi behaviorální lze zařadit následující z nich:

- Zvýšená frustrace, podrážděnost
- Nepřiměřená reakce na hlouposti
- Zvýšený výskyt menších nehod
- Obsesivně-kompulzivní chování
- Snížená pracovní výkonnost, či produktivita
- Lži a omluvy pro zamaskování mizerného pracovního výkonu
- Rychlá, či mumlavá řeč
- Nervózní zvyky, vrtění, klapání chodidly
- Časté užívání léků (i volně prodejných)
- Silnější kouření, užívání alkoholu, či drog
- Hazard, či impulsivní nakupování

- **Důsledky**

Není těžké vyvodit, jak se bude asi vyhořelá osoba chovat ve společnosti. Rozhodně se bude společnosti jako takové snažit vyhýbat a zároveň se co nejvíce izolovat. Následně dochází k úbytku snahy pomáhat a komunikovat s žáky (Bártová, 2011).

Nejenom, že se osobnost pedagoga stává náchylnější k pocitům neštěstí, ale také, „se stává nebezpečným“ pro své žáky/studenty. Důvodem je přenášení negativního postoje k práci na žáky/studenty, který je výsledkem právě přetíženého a vyhaslého učitele. Zároveň se omezí kontakt s nimi, s rodiči i se spolupracovníky. Klesne i výchovná angažovanost. Naopak přibude nechuti připravovat se na vyučování, jelikož se dostaví pocity marnosti práce, vytrácí se nadšení i smysl vykonávané práce (Bártová, 2011).

Syndrom vyhoření často dopadá tak, že jedinec pociťuje potřebu z profese vypadnout, zbavit se toho všeho a začít s něčím jiným (Helus, 2007).



#### 2.6.4 *Syndrom vyhoření a zdraví*

Zdraví je Světovou zdravotnickou organizací z roku 1946 definováno jako stav plné tělesné, duševní a sociální pohody a nikoli jen jako nepřítomnost nemoci či vady (Janovská, K., Komárek, L., Kříž, J. Rážová, J. & Wasserbauer, S., 2013). Na základě ukazatele zdraví v souvislosti s výzkumem syndromu vyhoření byly prokázány depresivní symptomy (Allen, Herst, Bruck & Sutton, 2000).

V rámci mezinárodní klasifikace nemocí je v článku Z73 nazvaném jako **Problémy spojené s obtížemi při vedení života**. Vyhasnutí (vyhoření) pokládáno za stav životního vyčerpání (Juránková, 2002).

#### 2.6.5 *Fáze syndromu vyhoření*

Existuje mnoho vymezení fází burn-out syndromu a ačkoli se pojmenování liší, vždy autoři vychází ze stejného základu. Na počátku tohoto procesu musí být nadšení. V průběhu děje však dochází vlivem negativních jevů k deformaci, která vyvrcholí totálním kolapsem osobnosti pedagoga. Podle Edelwiche a Brodského (in Jeklová & Reitmayerová, 2006) lze v dynamice průběhu procesu vyhoření rozlišit pět stadií:

1. **fáze nadšení** = prvotní fáze, jedinec pro svou práci žije, naplňuje ho a vidí v ní smysl. Nepocítuje žádné problémy či překážky.
2. **fáze stagnace** – vykonávaná práce není již tak dokonalá, ale má i svá omezení; nadšení upadá, jedinec zjišťuje, že jeho představy vypadaly jinak.
3. **fáze frustrace** – začínají se objevovat překážky a zároveň se v hlavě rodí otázka o smyslu povolání.
4. **fáze apatie** – důvodem výkonu práce je čistě už jen z potřeby existenciálního zajištění, práce již nepřináší žádné potěšení.
5. **fáze vyhoření** – vyčerpání, ztráta smyslu života

Některé fáze syndromu vyhoření mohou být na člověku hodně znatelné, jiné pak mohou jen naznačovat a nemusí být výrazné. Někdy si člověk uvědomuje svou přepracovanost, někdy se necítí úplně dobře a neví proč. Příčiny vzniku těchto nepříjemností hledá většinou jinde, než ve svém životním rytmu a komunikačních stylech (Tošner & Tošnerová, 2002).

#### 2.6.6 *Prevence syndromu vyhoření*

V oblasti prevence syndromu vyhoření se nejčastěji uvádí tři z mnoha možných. Řadíme mezi ně dodržování zásad psychohygieny (sebepoznání, relaxace, správná životospráva apod.), úpravu pracovních podmínek (setkávání s lidmi na stejné pozici, změna

pracovních stereotypů apod.) a dodržování vyváženosti mezi prací, vlastním rozvojem osobnosti a časem s rodinou a přáteli. Určitá míra prevence syndromu vyhoření může být také v dalším sebevzdělávání (Janíková & Bužgová, 2017).

Barbier (2004) uvádí obdobné terapeutické možnosti, jak předejít úplnému syndromu vyhoření. Podle něj jsou jimi:

- Zlepšení pracovních podmínek změnou prostředí;
- druhá spočívá ve zlepšení komunikace
- třetí vězí ve změně soukromého života zaměstnance. Taková je reorganizace života člověka tak, aby se mohl odpojit od zaběhlé stresující rutiny a rozvíjet tak své zájmy jinak než jenom prostřednictvím své práce.

Podle Jeklové a Reitmayerové (2006) je nejefektivnější pro předcházení vyhoření poznat sebe sama a přemýšlet o vlastním celkovém životním uspokojení ve všech dimenzích. Tyto dimenze zahrnují práci, tedy zaměstnání a seberealizaci, partnerský život, rodinu, ekonomickou situaci, hlavní životní plány a perspektivy a v neposlední řadě taky zdravotní stav.

### **3 CÍLE**

Hlavním cílem výzkumného šetření bakalářské práce je zjistit, na jaké úrovni syndromu vyhoření se nachází pedagogové na základních školách a jaké jsou jejich motivace k práci.

#### **3.1 Dílčí cíle**

- Zjistit, která rovina osobnosti pedagoga je nejnáchylnější k syndromu vyhoření,
- pojmenování pracovních stresorů u pedagogů,
- zjištění motivačních faktorů pro práci u pedagogů.

#### **3.2 Výzkumné otázky**

1. Na jaké úrovni syndromu vyhoření se nachází pedagogové jednotlivých základních škol?
2. Která z rovin osobnosti pedagogů je nejnáchylnější ke vzniku syndromu vyhoření nejčastěji?
3. Co konkrétně je pro pedagogy stresující při výkonu profese?
4. Co pedagogové zahrnují do svých vlastních motivačních faktorů pro zaměstnání?

## 4 METODIKA

### 4.1 Charakteristika výzkumného souboru

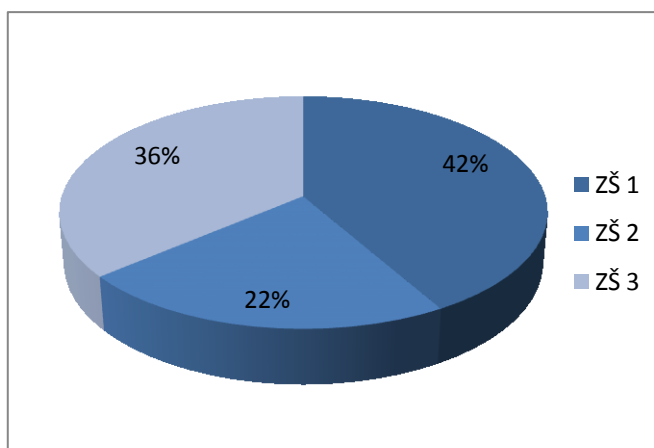
Výzkum byl zaměřen na učitele základních škol. Pro dotazníkové šetření bylo osloveno dohromady 40 škol. Na základě osobního setkání byly osloveny 2 základní a 4 střední školy v jihovýchodní části zlínského regionu. Jelikož spolupracovat byla ochotná jen jedna z nich, následovalo zavěšení dotazníku na internetové stránky. Odkaz na tuto internetovou adresu byl přiložen do e-mailové zprávy adresované šestatřiceti ředitelům základních škol ve zlínském kraji. Součástí zprávy byla žádost o její přeposlání ostatním učitelům. Na tuto výzvu přistoupily pouze dvě základní školy. Všichni učitelé, kteří byli dotazováni prostřednictvím papírové podoby dotazníkového šetření, obdrželi informovaný souhlas. Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 36 učitelů. Podrobnější informace zobrazují grafy 21 – 25, které byly zařazeny do příloh.

Ze ZŠ 1 odpovídalo 15 učitelů, ze ZŠ 2 odpovídalo učitelů 8 a ze ZŠ 3 přispělo svými odpověďmi 13 učitelů.

Tabulka 1. Pedagogické pracoviště

Pedagogické pracoviště	Četnosti	
	Absolutní $n_i$	Relativní $p_i$
ZŠ Nedašov	15	41,67
ZŠ Horní Lideč	8	22,22
ZŠ Vsetín	13	36,11

Graf Pedagogické pracoviště



Obrázek 2. Pedagogické pracoviště

Výzkumný soubor tvoří 31 žen, což 81,11 % z dotazovaných. Zbýlých 18,89 % výzkumného vzorku (5 probandů) činí muži. I v tomto dotazníkovém šetření se potvrdil obecně známý fakt, že české školství patří ženám. Dle statistik na prvním stupni učí dokonce přes 90 % žen, což je nejvíce v celé Evropě. Vyplývá to z evropské studie Eurydice. Muži mají malou motivaci pro tuto práci. Především z hlediska finančního ohodnocení, s čímž mají

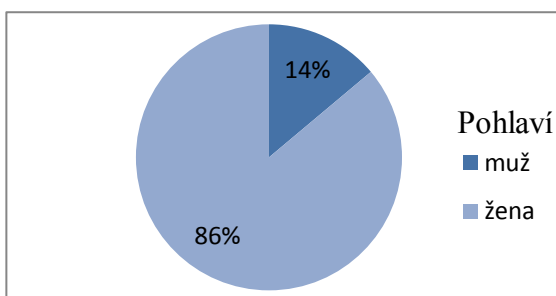
problém i ženy. Problém začíná ale už dříve. Během studia vysoké školy si budoucí pedagogové své povolání mohou ještě rozmyslet. Pedagogické fakulty nenabízejí tolik

praktických dovedností, a tak tvořit si obrázek o školství bez dostatečné praxe se stává velmi těžkým úkolem. Ženy mají samozřejmě k dětem blíže, zejména na již výše zmiňovaném prvním stupni (Bílá, 2013).

Tabulka 2. Pohlaví

<i>Pohlaví</i>	Četnosti	
	Absolutní $n_i$	Relativní $p_i$
Muž	5	13,89
žena	31	86,11

Graf Pohlaví



Obrázek 2. Pohlaví

Věkové rozmezí probandů se pohybuje od třidvaceti let do let pětadesáti. Výsledky výzkumu ukazují, že věkové kategorie pedagogů jsou celkem vyrovnané. Je zřejmé, že ve školství máme především silné zastoupení zkušených pedagogů s víceletou praxí. Téměř 31 % z našich dotazovaných je právě ve věku jednačtyřiceti až padesáti let. Silné zastoupení má i skupina učitelů ve věkovém intervalu od jednatřiceti do čtyřiceti let s 27,78 procenty. Naproti tomu mladých pedagogů je poměrně málo. Ve věku od pětadvaceti do třiceti let je pouze 11 % z celkového počtu našich dotazovaných, což je jen třetina skupiny věkového intervalu od 41 – 50 let. Podrobné zastoupení jednotlivých věkových skupin je zobrazeno v Tabulce 3.

Tabulka 3. Věk

<i>Věk</i>	Četnosti	
	Absolutní $n_i$	Relativní $p_i$
25 – 30 let	4	11,11
31 – 40 let	10	27,78
41 – 50 let	11	30,56
51 – 60 let	9	25
Jiná odpověď	1 (23 let)	2,78
	1 (65 let)	2,78

Tabulka 4. Počet let pedagogické praxe

<i>Počet let pedagogické praxe</i>	Četnosti	
	Absolutní $n_i$	Relativní $p_i$
1 – 5 let	4	11,11
6 – 10 let	6	16,67
11 – 15 let	6	16,67
16 – 20 let	3	8,33
21 – 25 let	4	11,11
26 – 30 let	8	22,22
31 – 35 let	3	8,33
36 – 40 let	1	2,78
41 – 45 let	1	2,78

Tabulka 4 podtrhává skutečnost výskytu zkušených pedagogů s praxí 26 – 30 let. Jedná se především o lidi ve věku kolem padesáti let, pokud vezmeme v úvahu, že by do tří let po ukončení magisterského studia již nastoupili na pozici učitele. S odchylkou tří let počítáme vzhledem k uplatnění učitele na trhu práce.

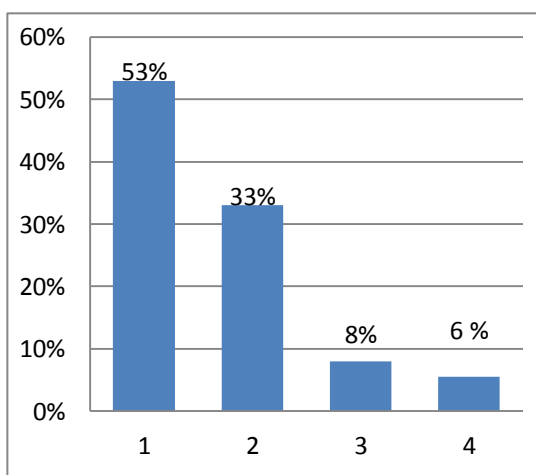
Téměř 53 % výzkumného vzorku (19 respondentů) je věrných svému původnímu pracovišti. Pro 12 respondentů (33,33 %) je jejich současné pedagogické pracoviště zároveň pracovištěm v pořadí již druhé. Tři učitelé (8,33 %) v současné době působí již na třetím pedagogickém pracovišti a dva (5,56 %) změnilo své pracoviště již po čtvrté. Poměr zastoupení jednotlivých kategorií pro počet let pedagogické praxe zobrazuje Tabulka 5 a obrázek 3.

Tabulka 5.

Počet pedagogických pracovišť

Počet pedagogických pracovišť působení	Četnosti	
	Absolutní $n_i$	Relativní $p_i$
1	19	52,78
2	12	33,33
3	3	8,33
4	2	5,56

Graf Počet pedagogických pracovišť



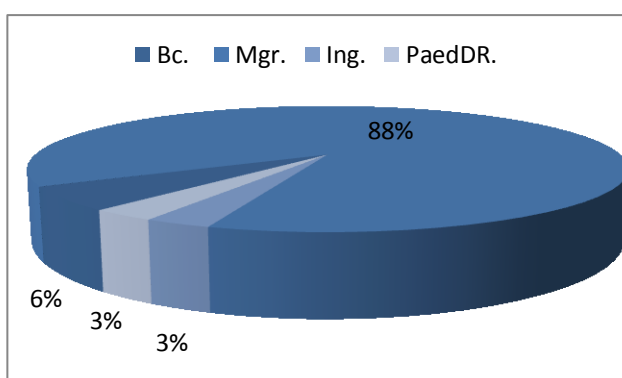
Obrázek 3. Počet pedagogických pracovišť

Dotazovaní učitelé mají za sebou magisterské studium, tj. 32-četné zastoupení (88,89 %) anebo studium prozatím jen bakalářské studium, což je 2-četné zastoupení (5,56 %). Dva z našich probandů nesou ještě jiný akademický titul. Jeden z nich je vystudovaným inženýrem, druhý pak doktorem pedagogiky.

Tabulka 6. Vzdělání

Vzdělání	Četnosti	
	Absolutní $n_i$	Relativní $p_i$
Bc.	2	5,56
Mgr.	32	88,89
Ing.	1	2,78
PaedDr.	1	2,78

Graf Vzdělání



Obrázek 4. Vzdělání

Velká část vysokoškoláků, kteří vystudují pedagogické fakulty, nesmějí učit na základních ani středních školách. Absolvují jen totiž bakalářské studium s titulem bakalář, který je k tomu neopravňuje (Hrdinová, 2017). Přesto se setkáváme s bezpočtem případů, kdy jsou tyto lidé přijati do škol s podmínkou ředitele školy, že si navazující magisterské studium dokončí. I v tomto výzkumu může jít o podobný případ. Na druhou stranu téměř 99 % lidí, kteří vystudují učitelství prvního či druhého stupně základních škol, se této práci opravdu věnuje.

#### 4.2 Průběh výzkumu

Během měsíce listopadu 2017 jsem požádala Etickou komisi FTK UP v Olomouci o vyjádření k mému výzkumnému projektu. Vyjádření Etické komise FTK UP v Olomouci přikládám do přílohy. Součástí žádosti o vyjádření, byl i informovaný souhlas, který byl vždy součástí papírové formy podávání dotazníku. Osloveno bylo 40 škol, přičemž návratnost dotazníků byla minimální. Byla zpracována podrobná analýza návratnosti dotazníkového šetření (viz přílohy).

#### 4.3 Použité metody výzkumu

Dotazníkové šetření je rozděleno na tři části. V první části dotazovaní odpovídali na základní demografické otázky a otázky hrající roli pro výsledky výzkumu. Bylo mezi nimi pedagogické pracoviště, věk, pohlaví, počet let pedagogické praxe, počet pedagogických pracovišť a nejvyšší dosažené vzdělání. Ve druhé části byla zjišťována míra ohrožení syndromem vyhoření. Použila jsem dotazník Inventář projevů syndromu vyhoření od Henniga a Kellere (1996) umístěného na internetových stránkách, v pracovním sešitě Tošnerových T. a J. (2002), které jsem modifikovala na učitelskou profesi. V inventáři učitelé odpovídali

na 24 otázek, přičemž šlo o zvolení jedné možnosti ze stupnice (4 – Vždy, 3 – často, 2 – někdy, 1 – zřídka, 0 – nikdy) odpovídající na jednotlivé otázky. Otázky jsou rozděleny do 4 částí podle rovin. Jednalo se o tyto roviny: Rovina rozumová, emocionální, tělesná a sociální. Ve třetí části dotazníkového šetření respondenti odpovídali na otázky týkající se zhodnocení významu práce pro naplnění smyslu života (T. Tošnerová & J. Tošner, 2002). Tato část byla formulována na základě otevřených otázek. Podle autorů se nejedná o hodnotící test, ale pouze o orientační zjištění. Vyšší hodnoty proto ještě nenasvědčují o syndromu vyhoření. Spíše mohou být podnětem či náповědou, které složce své osobnosti je dobré se více věnovat.

K vyhodnocení dotazníku byly využity tabulky s absolutní a relativní četností. U absolutní četnosti ( $n_i$ ) se vycházelo z počtu. U četnosti relativní ( $p_i$ ) jde o vyjádření procentuální z možného maxima šestatřiceti odpovědí jako 100 %. Ve třetí části dotazníku s otevřenými otázkami, které jsou zaměřeny na zhodnocení významu práce pro naplnění smyslu života (T. Tošnerová & J. Tošner, 2002) jsou pro větší přehlednost odpovědi rozděleny do tabulek se stejným znakem.



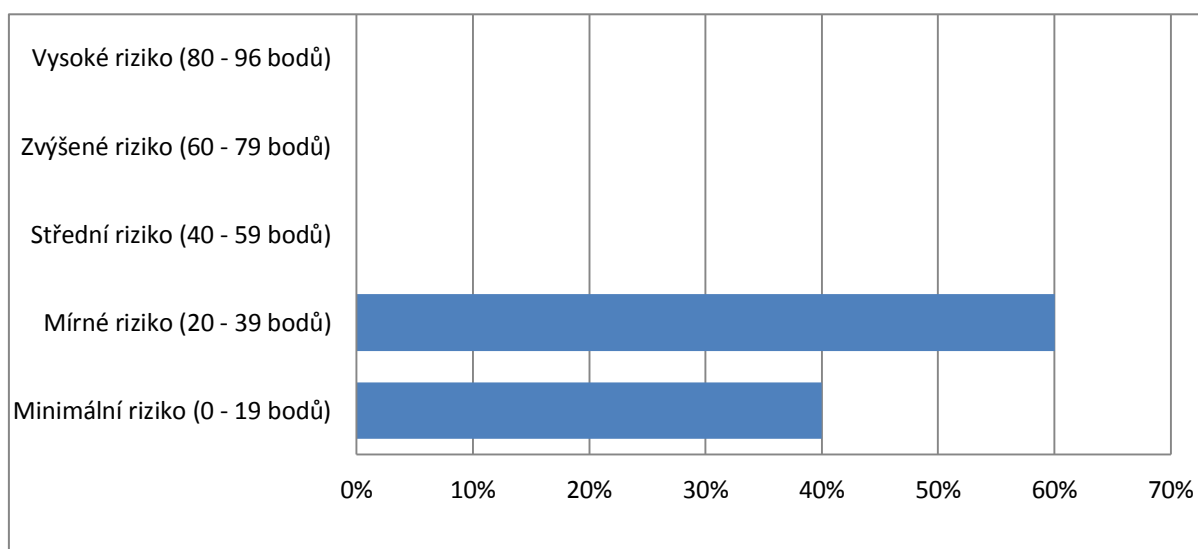
## 5 VÝSLEDKY

### VYHODNOCENÍ INVENTÁŘE PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ JEDNOTLIVÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL.

Grafy s rozložením rizika vzniku syndromu vyhoření se vztahují k první výzkumné otázce, která se ptá, na jaké úrovni syndromu vyhoření se nachází učitelé jednotlivých základních škol. Tím je dosažen hlavní výzkumný cíl zjistit míru vzniku syndromu vyhoření.

#### ZŠ 1

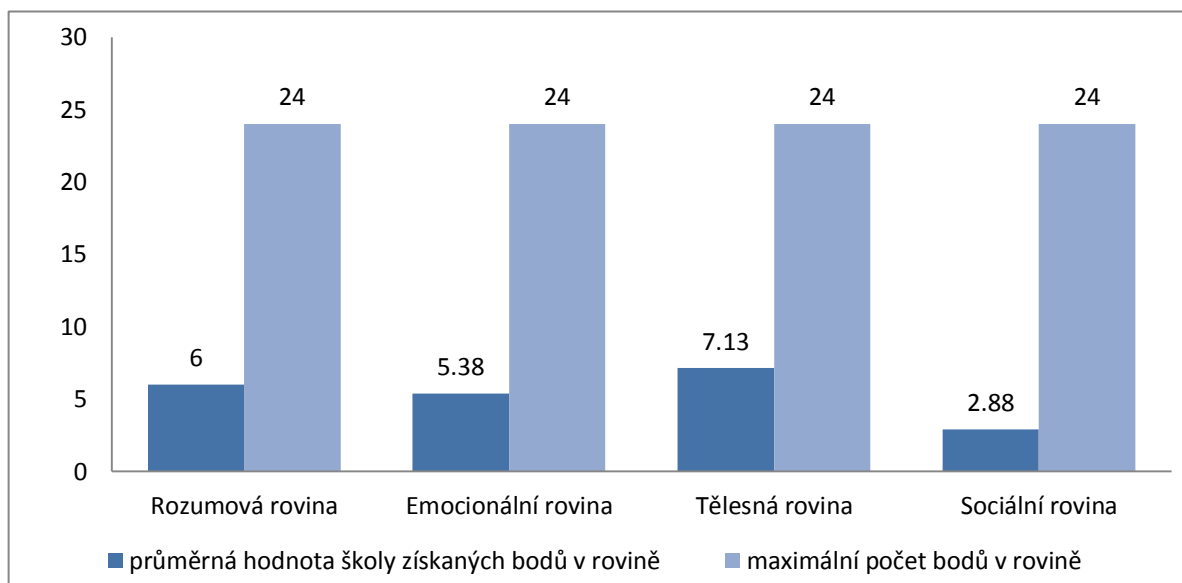
Graf Rozložení rizika vzniku syndromu vyhoření



Obrázek 5. Rozložení rizika vzniku syndromu vyhoření

Grafy s rozložením projevů syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách podávají odpověď na výzkumnou otázku č. 2. Která z rovin osobnosti pedagogů je nejnáchylnější ke vzniku syndromu vyhoření nejčastěji? Jedním z dílčích cílů bylo zjistit, o jakou rovinu se jedná.

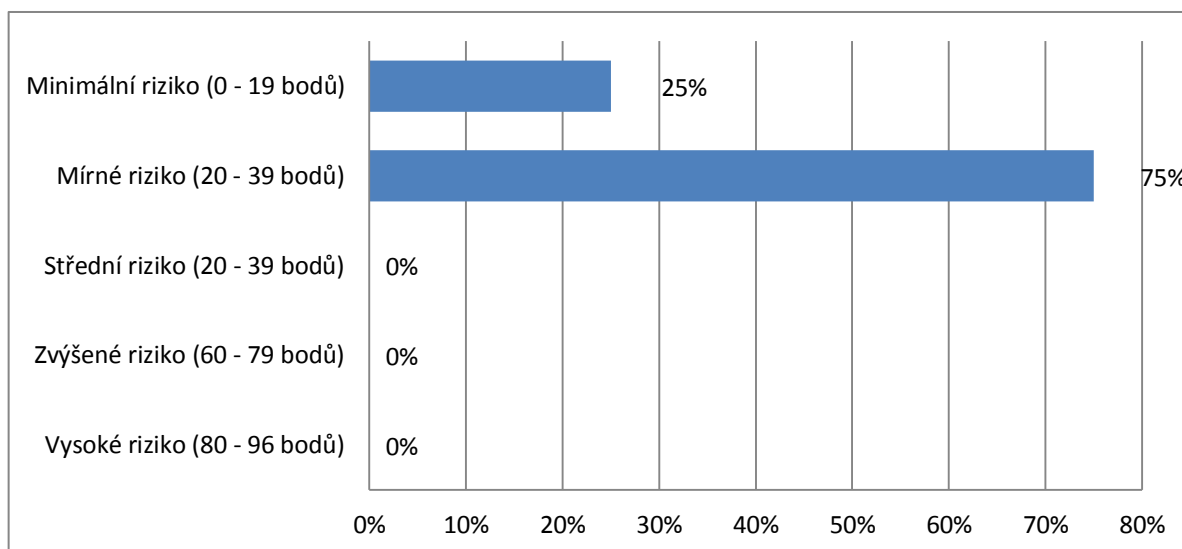
Graf Rozložení projevů syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách



Obrázek 6. Rozložení projevů syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách

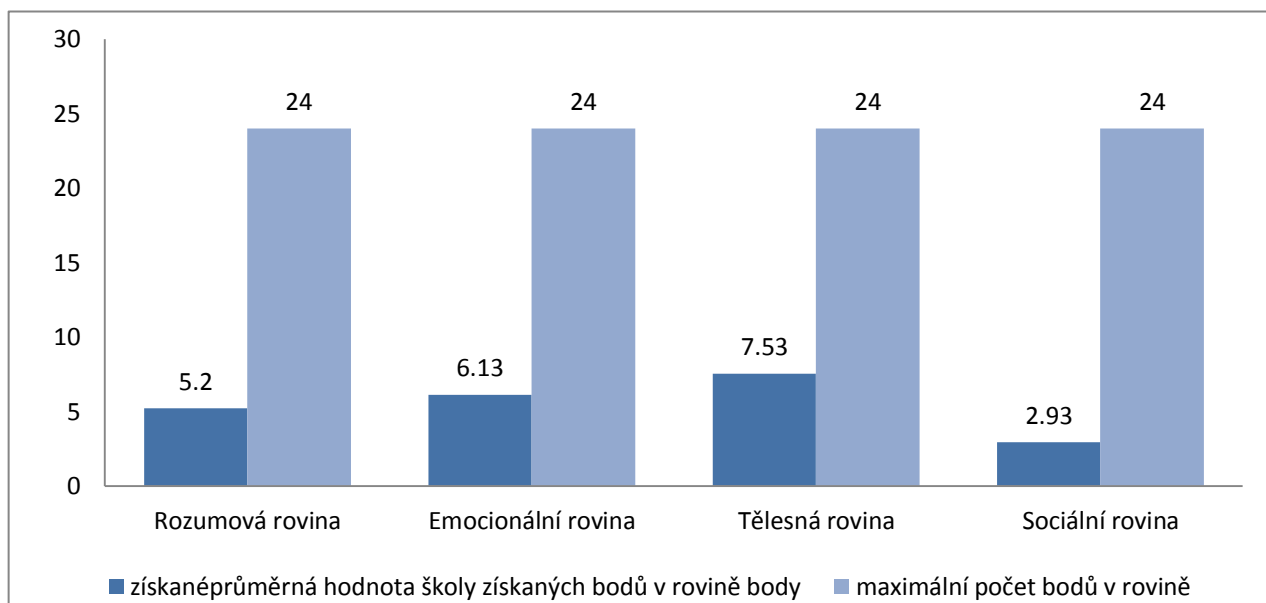
## ZŠ 2

Graf Rozložení rizika vzniku syndromu vyhoření



Obrázek 7. Rozložení rizika vzniku syndromu vyhoření

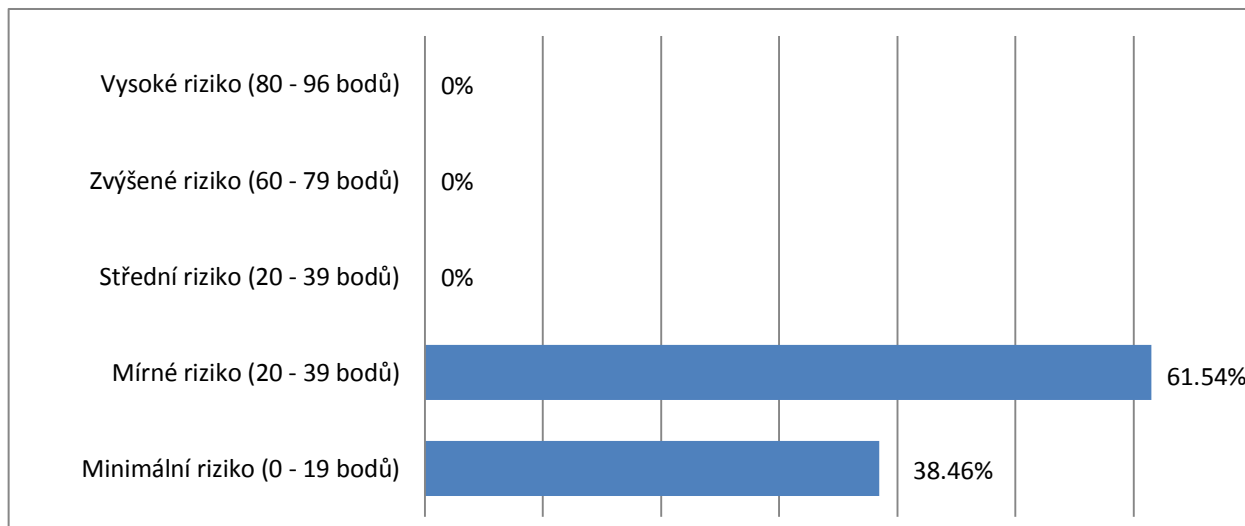
Graf Rozložení projevů syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách



Obrázek 8. Rozložení projevů syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách

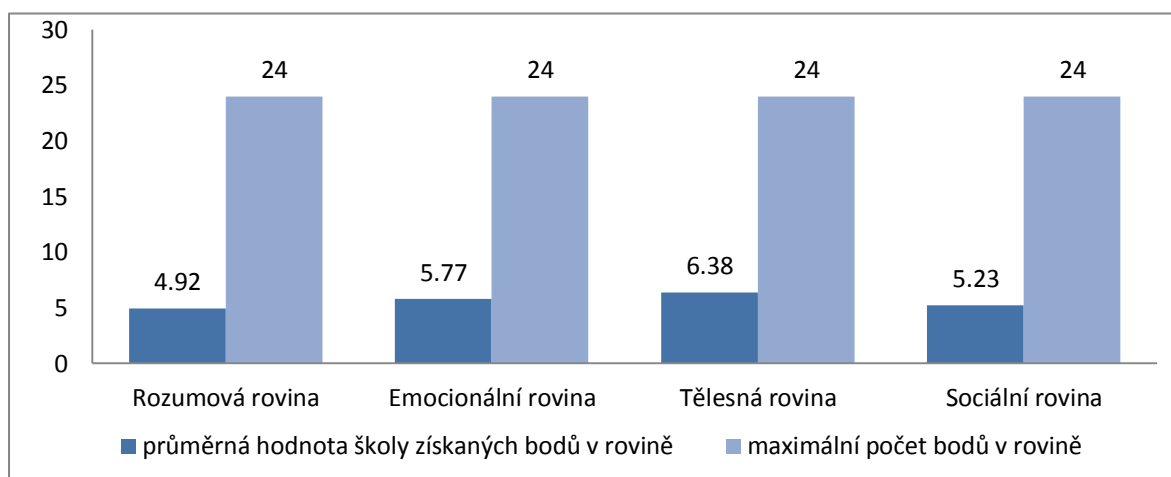
### ZŠ 3

Graf Rozložení rizika vzniku syndromu vyhoření



Obrázek 9. Rozložení rizika vzniku syndromu vyhoření

Graf Rozložení projevů syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách



Obrázek 10. Rozložení projevů syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách

Výzkum ukázal, že čtvrtině učitelů této školy, kteří byli ochotni se výzkumu zúčastnit, hrozí minimální riziko vzniku syndromu vyhoření. U zbylých třech čtvrtin odpovídajících učitelů existuje riziko již o něco větší vzniku syndromu vyhoření.

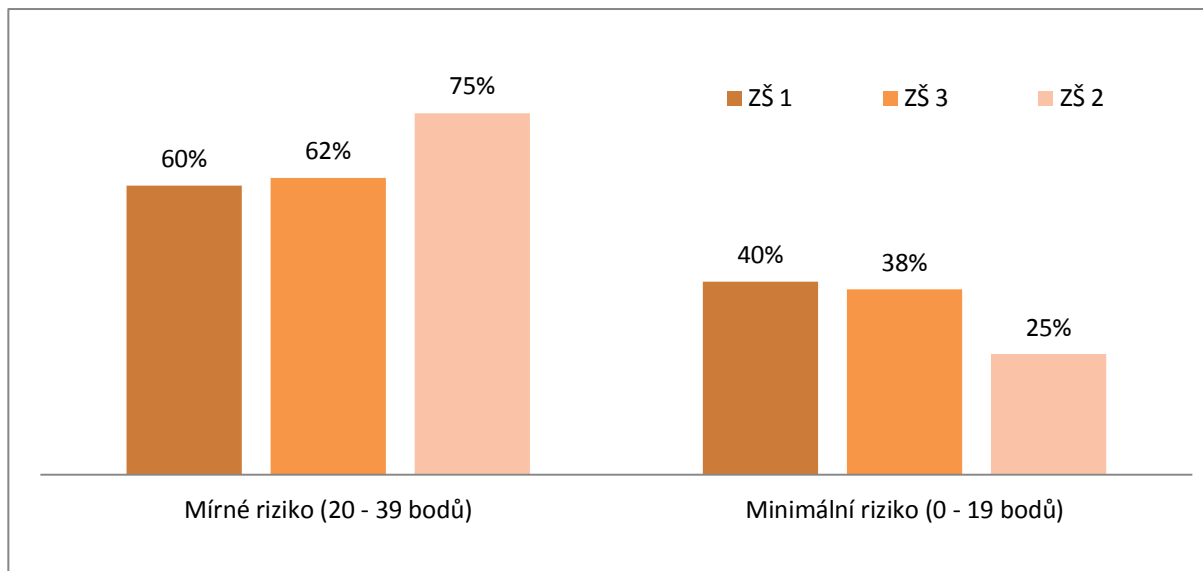
Rovinou nenáchylnější ke vzniku tohoto syndromu je rovina tělesná. Příznakem je fyzické vyčerpání po týdenní práci ve škole, nebo také větší náchylnost k nemocím. Dalšími problémy souvisejícími s tělesnou rovinou v rámci syndromu vyhoření jsou problémy srdeční, zažívací potíže či problémy s dýcháním. Nejčastějšími jsou bolesti hlavy či poruchy spánku, což učitelé uvádějí jako hlavní nepříjemnosti. Naopak nejmenší strádání u sebe učitelé pozorují v rovině sociální. Jejich vzájemné vztahy na pracovišti jsou více než chvályhodné. Pochvalují si své kolegy i nadřízené

ZŠ 3 má obdobné rozložení rizika vzniku syndromu vyhoření jako předcházející dvě školy. Mírné riziko hrozí téměř 62 % odpovídajících učitelů. A jen minimálně je ohroženo 38 % respondentů této základní školy.

Podobně je na tom rozložení projevů syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách. Syndrom vyhoření může začínat už i častými bolestmi hlavy, které u sebe pedagogové často pozorují. Tyto bolesti jim následně nedají spát, což způsobuje napjatost na pracovišti, která se postupně skládá a vyvrcholí na konci pracovního týdne fyzickým vyčerpáním. ZŠ 3 nejméně strádá v rovině rozumové. Na svou práci se dokážou soustředit a nepochybují o ní. Stále mají zájem nabývat nových vědomostí a trendů v oblasti školství. Jejich účast na dalším vzdělání vychází vždy z vlastního přesvědčení o smyslu v tom, co dělají.

## VYHODNOCENÍ INVENTÁŘE PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ SROVNÁNÍ JEDNOTLIVÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Graf Rozložení rizika vzniku syndromu vyhoření



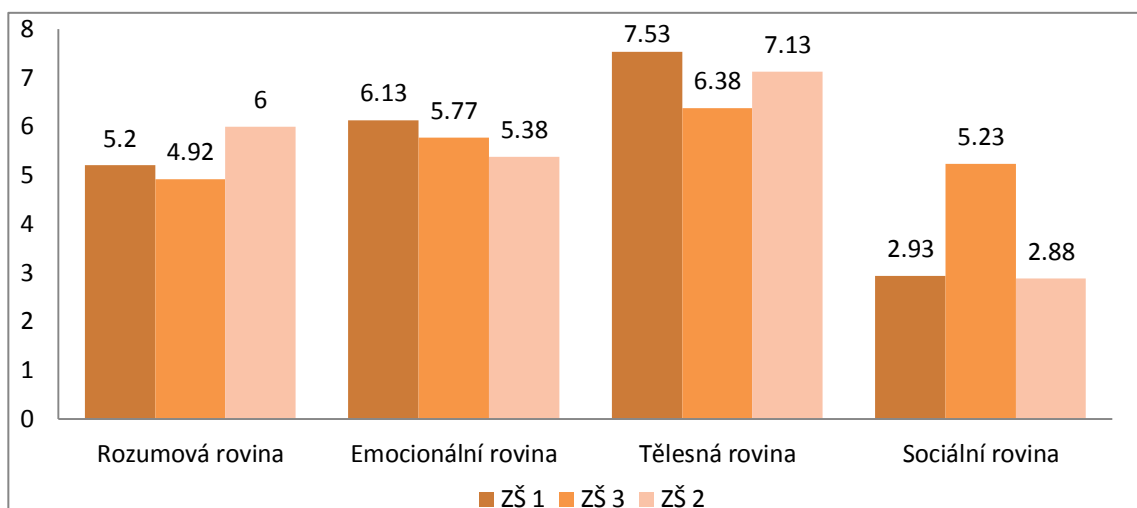
Obrázek 11. Rozložení rizika vzniku syndromu vyhoření

Je důležité zmínit skutečnost o výsledcích celého výzkumného šetření, jelikož vezmeme-li v potaz, kolik procent učitelů v rámci jednotlivých škol se výzkumu zúčastnilo, není možné činit velké závěry v rámci rizika vzniku syndromu vyhoření u učitelů. Je možné se totiž domnívat, že právě vyhoření jedinci se výzkumu záměrně zúčastnit nechtěli. Důvodů může být hned několik.

Přesto ty, kteří byli ochotni spolupracovat a podat informace o postojích k rozvoji jejich samotné práce, o vnímání vztahů kolem nich a o psychickém a tělesném stavu jejich osob, můžeme rozdělit pouze do dvou skupin, do nichž na základě odpovědí spadají. Minimální riziko vzniku syndromu vyhoření hrozí 40 % učitelů ze ZŠ 1, 38 % ze ZŠ 3 a pouhým 25 % učitelů ze ZŠ 2.

S mírným ohrožením pak figuruje nadpoloviční většina z celku všech tří dotazovaných základních škol. Na základě odpovědí zde tedy spadá 60 % respondentů ze ZŠ 1, 62 % respondentů ze ZŠ 3 a 75 % ze ZŠ 2.

Graf Rozložení projevů syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách



Obrázek 12. Rozložení projevů syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách

V rámci rozumové roviny nejlepších výsledků dosáhla ZŠ 3. Tato skupina učitelů se na svou práci dokáže soustředit. Učitelé ze ZŠ 2 uvádí, že někdy mají pochybnosti o svých profesionální schopnost, jejich zájem vzdělávat se občas zaostává, čímž hrozí, že ztratí přehled o vývoji v oboru. I učitele z ostatních základních škol napadla i myšlenka o odchodu z profese.

Učitelé jsou obecně podle individuálního stresového profilu nejvíce ohroženi v tělesné rovině. Problémy přiznává především skupina učitelů ze ZŠ 1. Pozorují u sebe větší náchylnost k nemocím. Některé kvůli stresu z práce trápí bolesti hlavy či problémy s trávením. Pociťují, že žijí v napětí, což vede k poruchám spánku a trávení. Potíže v tělesné rovině se taky často projevují rychlou unavitelností, vyčerpaností, svalovým napětím, vysokým krevním tlakem aj. Nejméně ohroženi v tělesné rovině jsou učitelé působící v ZŠ 3.

Z hlediska roviny emocionální i tato složka individuálního stresového profilu nejvíce trápí učitele ze ZŠ 1. Cítí se sklíčení, bezmocní a trpí pocity nedostatku uznání. Ojedinele se tyto potíže projevují i agresí. Učitelé ze ZŠ 2 jsou naopak po psychické stránce velmi vyrovnaní.

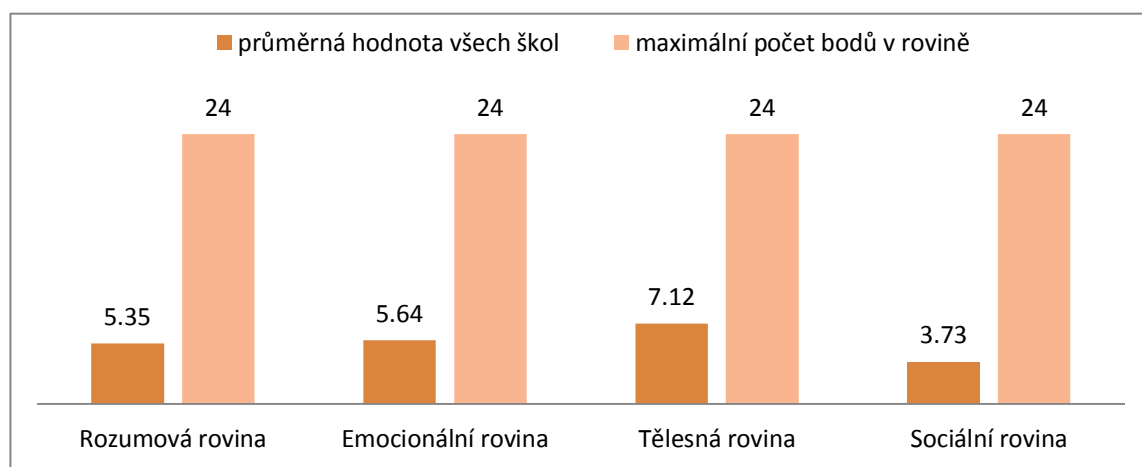
Nejlépe dopadla rovina sociální. Všichni povětšinou mají chuť pomáhat svým žákům a nebrání se ani kontaktům s kolegy, ty jim naopak velmi pomáhají. Ze své práce nejsou frustrováni, a tak nemají důvod si své problémy z pracoviště přenášet do prostředí domácího. Malé nepříjemnosti přiznává v této rovině skupina učitelů ze ZŠ 3. Ti přiznávají, že někdy není nálada komunikovat s okolím, a tak se těmito příležitostem vyhýbají. Také uvádějí, že jejich práce je někdy omezena na mechanické provádění.

Tabulka 7. Celkový součet průměrných hodnot všech základních škol v jednotlivých rovinách osobnosti pedagoga

ROVINY	Součet bodů průměrných hodnot všech základních škol
Rozumová rovina	5,35
Emocionální rovina	5,64
Tělesná rovina	7,12
Sociální rovina	3,73
<b>CELKOVÝ SOUČET VŠECH ROVIN</b>	<b>21,84</b>

Ziskem tohoto součtu lze zjistit míru náchylnosti k syndromu vyhoření. Součet zkoumaného vzorku výzkumu činí 21,84. Tím se zkoumaný vzorek šestatřiceti učitelů základních škol řadí ke skupině, u níž je mírné riziko vzniku syndromu vyhoření.

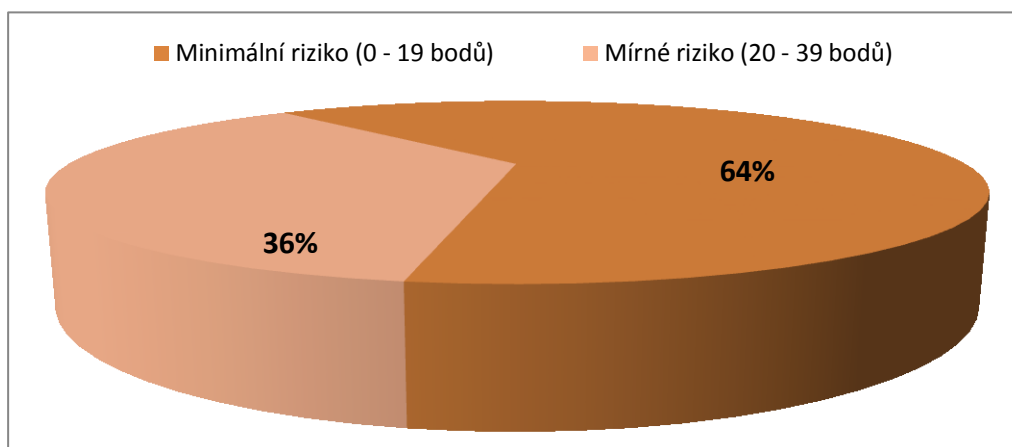
Graf Rozložení projevů syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách celého zkoumaného vzorku



Obrázek 13. Rozložení projevů syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách celého zkoumaného vzorku

Největší míru psychosociální zátěže u zkoumaného vzorku učitelů lze pozorovat především v rovině tělesné. Svědčí o ní poměrně vyšší body. Jde o fyzické vyčerpání, náchylnost k nemocím, napjatost, poruchy spánku a bolesti hlavy. O něco lepších výsledků dosahují pedagogové v rámci emocionální roviny. Typickými příznaky pro tuto rovinu jsou pocity bezmoci, sklíčenost, popudlivost, agresivita, nespokojenost a pocit nedostatku uznání. V rámci rozumové roviny jde o ztrátu nadšení, schopnosti pracovního nasazení a zodpovědnosti. Jedinci pociťují nechuť a lhostejnost k práci, zaujímají negativní postoj k sobě, k práci, ke školství obecně, k společnosti, k životu. Trpí taky potížemi se soustředěním a častým je i zapomínání. To se však našich respondentů týká jen zcela okrajově. Nejmenší obtíže mají v rámci sociální roviny. Jejich angažovanost a snaha pomáhat studentům, být sebe více problémovým je stále vysoká. Kontaktům s kolegy, žáky a jejich příbuznými se nevyhýbají. Obecně jsou všechny tyto vztahy v rovnováze, čímž se zabraňuje přenosu negativní energie do vztahů soukromých.

Graf Rozložení rizika vzniku syndromu vyhoření celého zkoumaného vzorku



Obrázek 14. Rozložení rizika vzniku syndromu vyhoření celého zkoumaného vzorku

Na základě výsledků výzkumného šetření je vidět, že syndrom vyhoření je obecně velmi ojedinělou záležitostí. Ne vždy musí emocionální, duševní a tělesná únava, chuť do práce či do života souviset se syndromem vyhoření. S výkonem práce spojujeme postoj, přístup, přiměřené sebevědomí, zdravý rozum, cit a úctu. Výkon práce se taky odvíjí od četných vlivů, jako jsou například vlivy z domácího prostředí, jakožto rodiny a příbuzných, vlivy dědičnosti, věkové kategorie nebo dokonce počasí.



## Vyhodnocení otázky č. 8

*Jaký postoj máte k práci jako takové? Znamená pro vás práce v první řadě nutné zlo k zajištění existence?*

Lidé za smysl života, jakožto nejsilnější lidskou motivaci, často pokládají i svou práci, při čemž se pro ně zároveň stává zdrojem motivace k práci další. Jiným pak práce slouží jako prostředek k dosažení jimi stanovené životní standardy.

Tabulka 8. Postoje učitelů k práci

<i>postoj</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Klidně bych se bez ní obešel/a.	2
Práce baví.	13
Pracující se cítí být na svém místě.	1
Práce je koníčkem.	3
Práce jako součást života.	5
Pocity bezmocnosti a zbytečnosti.	2
Přístup k práci více než na 100%.	1
Práce obohacuje.	2
Nepřítomnost představy jiné práce.	1
Práce neznámá nutné zlo.	3
Práce přináší uspokojení.	2
Finanční ohodnocení práce je důležité, ale ne rozhodující.	1
Práce naplňuje.	3
Práce dodává energii.	1
Postoj se odvíjí od množství úkolů a povinností.	1
Práce jako potěšení.	2
Práce jako poslání.	2
Existence představy jiného zaměstnání.	1

Několik respondentů nezaujímá jednotný postoj ke své práci. Několik z nich uvádí, že například je jejich práce jednoduše součástí jejich života, na druhé straně uvádí, že si umí představit i jiné zaměstnání nebo, že by se bez této práce snadno obešli.

Vyhodnocení otázky č. 9

*Jste si vědomi toho, zda a jaký má vaše práce smysl v celospolečenském kontextu? Prosím, popište jej.*

Tabulka 9. Smysl práce

<i>Postoje</i>	<i>Četnosti</i>		<i>Smysl práce</i>
	<i>Absolutní četnost <math>n_i</math></i>	<i>Relativní četnost <math>p_i</math></i>	
Vzhledem k současné době práce nemá žádný smysl.	2	5,56	Náprava toho, co rodiče zanedbávají. Smyslem není plnit rodinné funkce.
Smysl práce upadává. Spodní příčka ve společenském postavení.	3	8,33	Společnost nedokáže objektivně hodnotit náročnost práce učitelů a v celospolečenském kontextu je na ni nahlíženo spíše s despektem.
Práce má smysl.	28	77,78	Snaha pedagoga o výchovu, vzdělání a hledání správných hodnot. - důležitost v celospolečenském kontextu
			Ve třídě jsou vidět pokroky.
			Budoucnost našich dětí, příprava budoucí generace. - je to zodpovědný úkol.
			Děti jsou naše budoucnost.
			Příprava žáků na život.
			Učení dovednostem nejen jako je čtení, psaní, počítání, ale také dovednostem sociálním.
			Smyslem je vzdělávat děti, aby dosáhly nejlepšího vzdělání.
			Smysl tkví v důležitosti povolání.
			Formování osobnosti žáka. Může mu ukázat, že i on je důležitý a vštípit mu správný pohled na svět.
Ne vždy jde ale snaha o smysl vidět.			
Práce snad má smysl.	3	8,33	Někdy je však potřeba nejdříve pracovat s rodiči.
			Někdy vychovávají jen pedagogové.
			Zřejmá snaha přispět k alespoň základní orientaci ve vyučovaných předmětech.

Vyhodnocení otázky č. 10

*Nacházíte se v pracovní slepé uličce? Existují ve vašem současném povolání ještě nějaké šance na povýšení nebo změnu? Zkuste, prosím, uvést konkrétní příklady.*

Tabulka 10. Povýšení a změny

<i>Nacházíte se v pracovní slepé uličce?</i>	<i>Četnosti</i>		<i>Existuje šance na povýšení, změnu?</i>	<i>Četnosti</i>	
	<i>Absolutní četnost <math>n_i</math></i>	<i>Relativní četnost <math>p_i</math></i>		<i>Absolutní četnost <math>n_i</math></i>	<i>Relativní četnost <math>p_i</math></i>
Nenacházím.	36	100	<b>Nezájem o povýšení.</b> - šance existuje	15	41,67
			<b>Povýšení či změna není možná</b> - vzhledem k pedagogické praxi povýšení	2	5,56
			Povýšení nehrozí. Plat člověka se dvěma vysokými školami odpovídá platu mnohým středoškolákům.	1	2,78
			Možnost povýšení není zřejmá. - změna může nastat pouze ve vymýšlení nové školní akce a zapojení se do nich nebo ve vedení dalších zájmových kroužků než doposud.	3	8,33
			Změna není plánována. - nepřemýšlení nad povýšením	3	8,33
			<b>Šance existuje:</b> - po dokončení rozšiřujícího studia - díky celoživotnímu vzdělávání se očekává adekvátní ohodnocení.	4	11,11
			Povolání nejen povzbuzuje k dalšímu sebevzdělání, ale i profesionálnímu růstu.	1	2,78
			Není vyloučená změna zaměstnání v případně zajímavé nabídce nebo možnosti odejít pracovat mimo školství.	1	2,78
			Nikdy neříkej nikdy. Post ředitele školy.	2	5,56
			Existují, ale je to velmi náročné.	1	2,78
			Stále je kam směřovat. - nevědomost budoucnosti - čas ukáže	3	8,33

Vyhodnocením otázky č. 11 dostáváme odpověď na výzkumnou otázku: Co konkrétně je pro pedagogy stresující při výkonu jejich profese? Dílčím cílem bylo pojmenovat tyto skutečnosti pro učitele jako stresující.

*Co vás ve vaší práci zlobí?*

Tabulka 11. Pracovní stresory

<i>Co vás ve vaší práci zlobí?</i>	<i>Počet odpovědí</i>
System, nové trendy, tzv. nové metody	1
Papírování, administrativa	7
Laxní přístup žáků	4
Nedostatek finančních prostředků	3
Snižující se úroveň vzdělání	1
Nezájem žáků o cokoliv	2
Chování některých žáků, vztahy ve třídě	10
Časté dozorování	1
Arogance a nedbalost rodičů ve vztahu ke vzdělávání jejich dětí	8
Nepřítomnost úcty	4
Málo pravomocí vůči žákům	4
Inkluze	1
Nepochopení vlády o ohodnocení naší práce (nekompetentní rozhodnutí politiků)	5
Nedostatek času na vše	2
Nic, škoda si ničit zdraví	1
Množství práce třídního učitele	1
Nízké finanční ohodnocení	4
Snížená autorita pedagoga	6
Srážka s blbcem	1

Nejčastějšími stresory jsou podle učitelů právě žáci, jejich chování, vztahy ve třídě. Práci jim ztěžuje laxní přístup žáků, jejich nezájem o studium, časté dozorování nad nimi během přestávek. Vadí jim také, že si samotných pedagogů vůbec neváží a nemají je v úctě, čímž se automaticky snižuje autorita pedagoga. Stojí si za názorem, že vše pramení v nedbalosti rodičů na vzdělání vlastních dětí. Nepříjemné je, že nejsou oprávněni jakkoli žáky více postihovat.

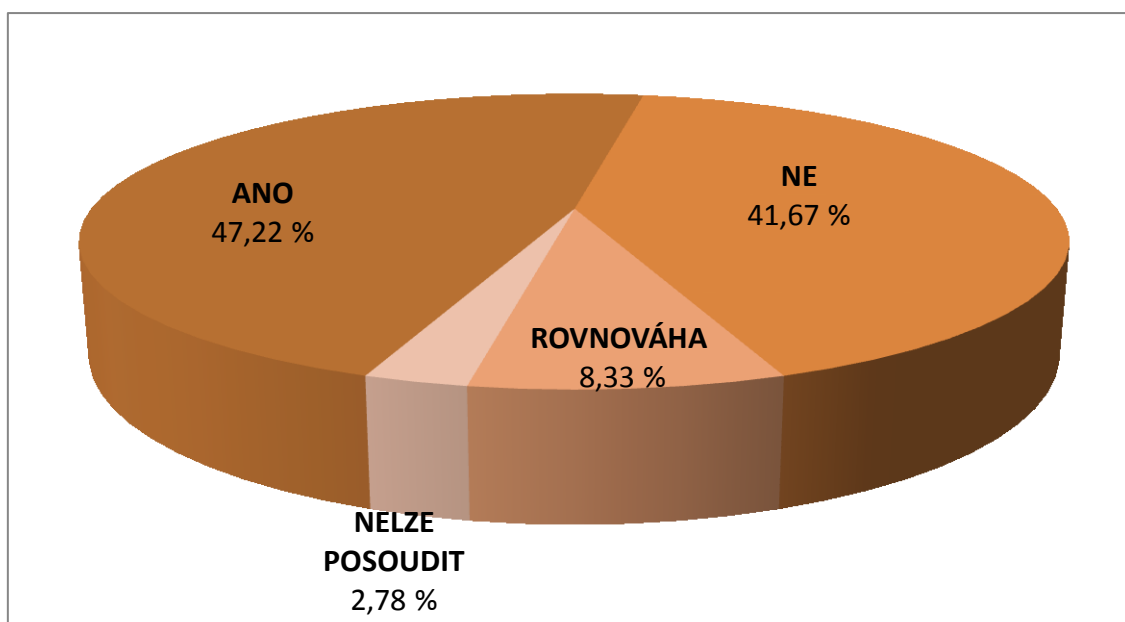
Otázka č. 12

*Jste ve své práci přetěžováni nebo nedoceněni? Pokud ano, uveďte, prosím, jak nebo čím.*

Tabulka 12. Druh přetížení

Přetížení	Druh přetížení	Četnosti	
		Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	Mnoho úkolů (šablony, dozory, opravy písemek, třídnické povinnosti, vybírání peněz, zařizování vystoupení, výletů)	5	13,89
	Hojná administrativa, zápisy, inventarizace	4	11,11
	Pracovní doba + kroužky + doba příprav	4	11,11
	Inkluze	2	5,56
	Prací na počítači, vkládání dokumentů	1	2,78
	Množství školení, supervize nebo inspekce. Nikdo není tak pod dozorem jako učitel.	1	2,78
Rovnováha	Všechno v normě	3	8,33
Ne	-	15	41,67
Nelze posoudit	Vzhledem k absenci kontaktů s učiteli jiných škol, kteří mají stejnou pozici.	1	2,78

Graf Přetížení

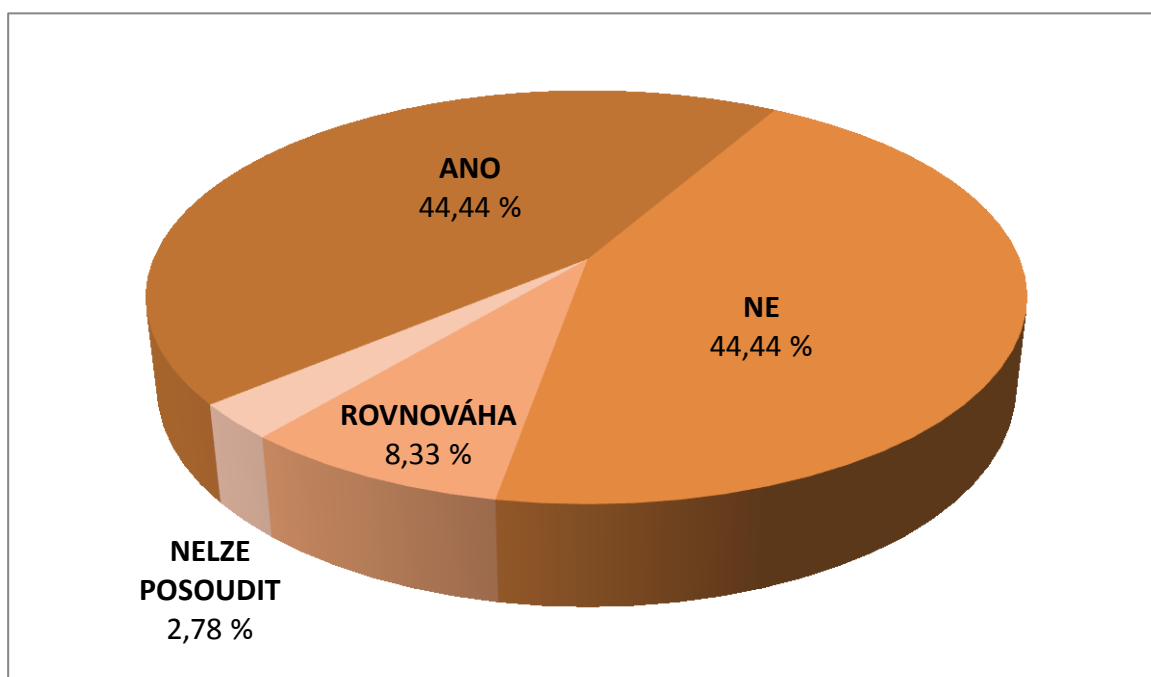


Obrázek 15. Přetížení

Tabulka 13. Druh nedocení

Nedocení	Druh nedocení	Četnosti	
		Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	Finanční nedocení	6	16,67
	Nedocení státem	2	5,56
	Nedocení v celospolečenském kontextu	7	19,44
	Ne všichni jsou hodnoceni stejným metrem jako v každém zaměstnání, nezáleží na aktivitě	1	2,78
Rovnováha	Vše v normě Osoba nepotřebuje slyšet uznání, ale ani kritické řeči.	3	8,33
Ne	-	16	44,44
Nelze posoudit	Plat je vyplácen podle tabulek, odměny a prémie ostatních kolegů nejsou známy, tudíž není srovnání.	1	2,78

Graf Nedocení

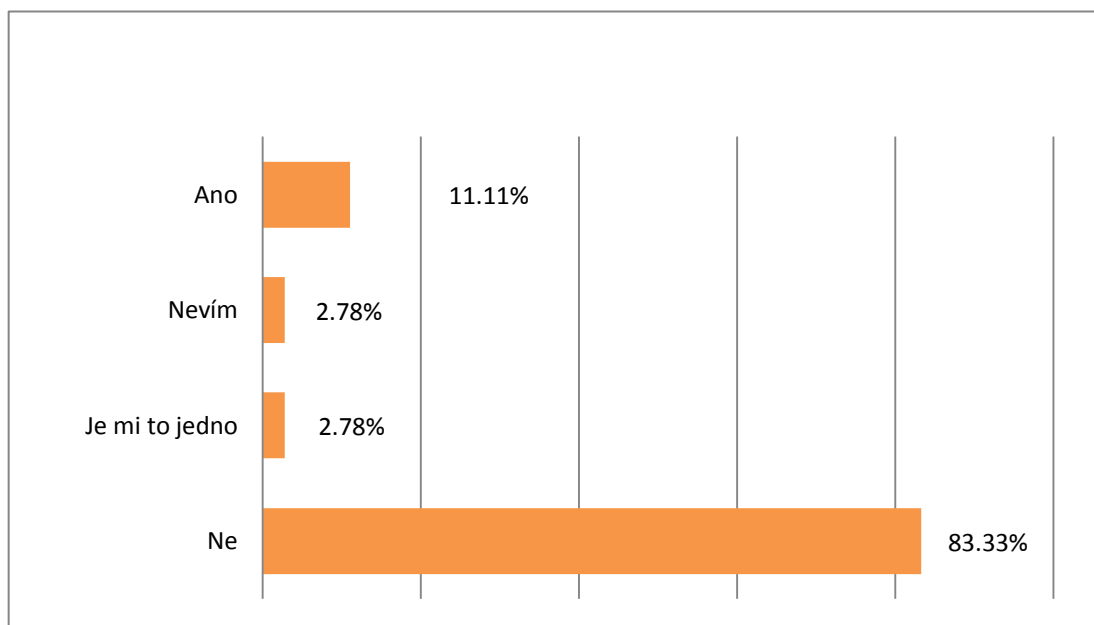


Obrázek 16. Nedocení

Otázka č. 13

*Jste svým povoláním zklamáni? Očekávali jste od své práce něco lepšího nebo jiného? Pokud ano, prosím, vypište, v jaké oblasti.*

Graf Zklamání z profese



Obrázek 17. Zklamání z profese

Tabulka 14. Očekávání a zklamání

<i>Očekávání pedagogů</i>	<i>Zklamání</i>
Menší administrativní zatížení	Zvyšující se nároky
Lepší platové ohodnocení	Postoj veřejnosti k učitelům a školám obecně
Větší zájem ze strany dětí přijímat informace formou her či filmů	Žáci jsou stále méně samostatní
Větší přirozenou autoritu ze strany jak dětí, tak dospělých	Žáci mají vysoká sebevědomí
Společensky vyšší prestiž	Zlaté časy před dvaceti lety

Otázka č. 14

*Dusíte se ve stále stejných pracovních postupech, které nepřipouštějí žádné změny? Zkuste je, prosím popsat.*

Několik respondentů přiznalo, že často sklouzne do stereotypu z několika důvodů:

1. Možná proto, že žáci mají velké množství akcí (exkurze, kina, projekty...), které zasahují do vyučování, a tak se dostaví pocity časové tísně a obavy, že se nedodrží studijní plán.
2. Školství je určitý algoritmus, který se ročně opakuje, dá se postupovat ve spirále a systém zlepšovat.
3. Lidé jsou konzervativní (nejsou nakloněni alternativním metodám, raději využijí ověřené metody, často také nejsnadnější činnost, která nevyžaduje příliš mnoho času na přípravu, nebo je pro je jedince nejmenší cestou odporu.

Větší část se však přiklání ke změnám, navzdory tomu, že musí čelit únavě a časovému presu. K pracovním postupům přistupují následovně:

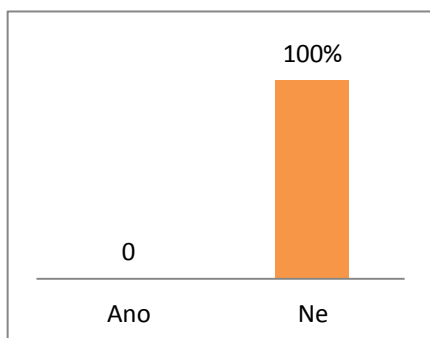
1. Náplň každé hodiny si volí učitel sám, mění metody a formy práce tak, aby byly splněny výstupy ŠVP. Nic jej nsvazuje.
2. Učitel ví, že změna je pro děti atraktivní a při nejmenším je možná kdykoliv. Proto stačí chtít.
3. Chce-li se učitel stát spokojeným, musí na sobě pracovat, být kreativní a změnit své pracovní postupy.
4. Změny v pracovním postupu vedou k obohacování žáků a zároveň tak dochází k samotnému obohacování učitele.
5. Učitelé nechtějí pracovat jen tak, že žáci budou do školy chodit jako do divadla na program. Podávaný výkon spolupracujících a zapojujících se žáků je velmi přínosnou variací pracovního postupu ze všech hledisek.



#### Otázka č. 15

*Máte problémy s kolegy? Pokud ano, prosím, zkuste vystihnout, v čem konkrétně.*

Graf Problémy s kolegy



Obrázek 18. Problémy s kolegy

Co se problémů na pracovišti týče, rozhodně se jim ani naši respondenti nevyhnou. Většinou je však učitelé považují za nijak důležité či závažné. Objevují se nedorozumění ve věcech nepochopení strategie školy či nesouhlas a neochota něco udělat a vždy se najde někdo, kdo si své často osobní záležitosti přenáší na pracoviště. Mají však snahu diskutovat tak, aby se problémy vyřešily. Jeden z respondentů považuje svůj kolektiv v práci dokonce za skvělý, takový, ve kterém jsou dobré vztahy a kolegové si rozumí.

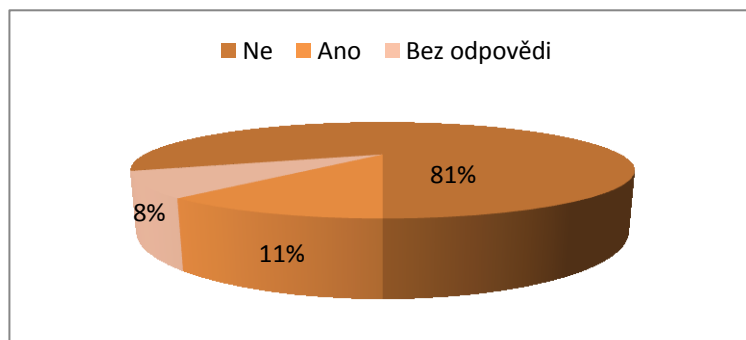
O něco lehčí situaci mají nekonfliktní lidé, klidné povahy, kterým nestojí za to znepríjemňovat si svou práci. Na druhou stranu se na pracovišti objevují lidé, kteří se nezačleňují. Je to běžné v zaměstnáních, kde se pracuje v kolektivech.

Hlavním regulátorem vztahů je podle našich respondentů komunikace a vůle.

#### Otázka č. 16

*Máte potíže se svým nadřízeným? Prosím, popište, v čem spočívají.*

Graf Problémy s nadřízeným



Obrázek 19. Problémy s nadřízeným

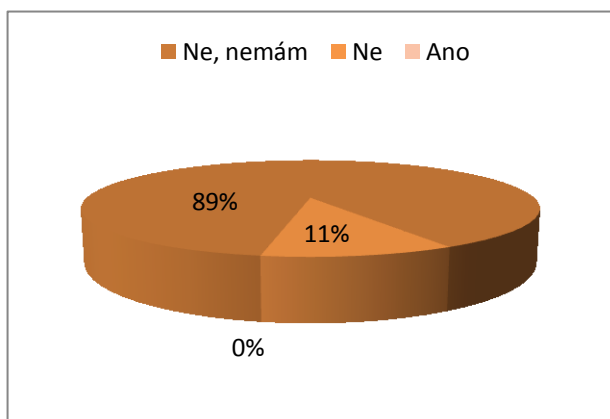
Tabulka 15. Příčiny problémů s nadřízeným

<i>Příčiny problémů s nadřízeným</i>
Rozdílné názory na všechno
V možnostech individuálního ohodnocení
Administrativní požadavky
žádné odměny, ani osobní, nárůst povinností, tresty za blbosti.

Otázka č. 17

*Máte nesprávné povolání? Práce, která se nehodí k vám, ani k vašim schopnostem? Pokud ano, uveďte, prosím, důvod, proč si to myslíte.*

Graf Nesprávné povolání



Obrázek 20. Nesprávné povolání

Tabulka 16. Nesprávné povolání

<i>Kvalitativní znak povolání</i>	<i>Četnosti</i>	
	<i>Absolutní <math>n_i</math></i>	<i>Relativní <math>p_i</math></i>
Správné povolání	32	88,89
Nedokázu odpovědět	4	11,11
Nesprávné povolání	0	0

Z výzkumu vyplývá, že většina si je jistá svým pracovním místem, se svou prací jsou spokojeni, jelikož mají potřebné schopnosti k výkonu této práce. Základem pro šťastný život je nejen mít povolání, které člověku vyhovuje, ale taky mít povolání, které člověka baví a naplňuje jej, jinak se práce stává nedílnou avšak ne zrovna příjemnou součástí života.

Úspěchem pro učitele je vědomí, že je mají děti rády. Ze slovních vyjádření dotazovaných učitelů je vidět fakt, že máme na svých základních školách povětšinu učitelů, kteří milují svou práci a jsou jí odevzdaní. Řadě z nich se dokonce splnil sen stát se pedagogem a vzdělávat tak budoucí generace.

Ačkoli se 11,11 % k otázce vůbec nevyjádřilo, je zřejmé, že pro to mají své důvody.

Otázka č. 18

*Co vám ve vaší práci nejvíce pomáhá?*

Tabulka 17. Motivační podněty

<i>Motivační podněty</i>	<i>Konkretizace</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Děti	Zájem žáků, kteří se chtějí něčemu naučit, - například, když slabší žák požádá o doučování (konzultaci) učiva.	4
	Radost dětí	5
	Úspěchy žáků	4
	Rozhovory s bývalými žáky	2
Rodiče dětí	Pozitivní zpětná vazba	1
	Řešení problémů, spolupráce	2
Práce má smysl	Výsledky práce, které lze vidět	3
Vedení	Pozitivní zpětná vazba, ocenění	6
	Možnost obrátit se na své nadřízené bez strachu, že z toho budou problémy	2
Zkušenosti	-	4
Kolegové v práci	Sdílení informací, spolupráce	18
Počítač, internet	Praktická pomoc, vyhledávání informací	3
Klid		3
Složky povahy	Zodpovědnost, pečlivost, vůle pokračovat i přes únavu a vyčerpání, pozitivní myšlení, humor	4
Rodina	Manžel, manželka, děti	8
Bůh	-	1
Přátelé	-	1
Koníčky	-	1
Dovolená	-	1

Tabulka jmenuje oblasti, které učitelům v rámci jejich profese pomáhají. Součty jednotlivých složek jsou podstatně vyšší, jelikož učitelé uvádí hned několik motivačních podnětů pro jejich práci. Polovina dotazovaných odpověděla, že jejich největšími pomocníky nejen během pracovní doby jsou právě spolupracovníci, tedy pedagogičtí pedagogové. Je to logické. Učitelům se totiž dostává vyslyšení jejich problémů, empatie, spolupráce, pomocné ruky a dalších podpůrných prostředků. Oni sami navzájem nejlépe vědí, co chce druhý učitel

slyšet. A o to především jde. Přestože se normy spolupráce mezi učiteli řadí mezi proměnné faktory, jsou zároveň základním kamenem pro výstavbu kvalitní školy.

S vysokým procentem obsadily místo hlavních příček také vztahy rodinné. 22,22 % dotazovaných hledá útočiště v domácím prostředí. Tam, kde jsou jiné starosti, takže pedagog není nucen vytahovat ještě problémy pracovní. Největší oporou bývají právě manželské protějšky a do jisté míry i děti.

Útěcha a povzbuzení zároveň přichází ze strany dětí nejen svých vlastních, ale zejména těch cizích ve škole. Největším povzbuzením jsou děti úspěšné, ty, co něco dokázaly, nebo naopak děti ne sice tak úspěšné, ale za to projevující snahu porozumět, chápat, vycvičit se. Pedagogové nejvíce ocení, když žák sám poprosí o doučování, konzultaci. Dalším největším potěšením jsou již děti, které absolvovaly danou základní školu a prošly jim tzv. „pod rukama“.

## 6 ZÁVĚRY

Bakalářská práce zpracovává téma motivace k práci a syndrom vyhoření u pedagogů. Její teoretická část vymezuje motivaci z psychologického hlediska. Rozděluje ji na vnitřní a vnější a na pozitivní a negativní. Dále specifikuje motivaci k práci. Jelikož byla práce zaměřena na učitele, jakožto jednu z hlavních pomáhajících profesí, místo v ní má i téma smyslu života a smysl pedagogické profese. Motivace k práci vyprchává právě tehdy, má-li vliv v povolání pedagoga stres. Stres je tedy další kapitolou, která si vyžaduje své místo. Nadměrný a dlouhotrvající stres pak vede k syndromu vyhoření a i tomuto pojmu se teoretická část věnuje. Zmíněny jsou odpovědné faktory za tento syndrom, příčiny vzniku a taktéž jeho projevy a důsledky.

Hlavním cílem výzkumné části práce bylo zjistit, na jaké úrovni syndromu vyhoření se nachází pedagogové základních škol. Výzkum byl prováděn na základě anonymního dotazníkového šetření na třech základních školách. Jedna ze zúčastněných základních škol požádala o vypracování zpětné vazby. Dotazníkové šetření se skládá ze tří částí. První část patří demografickým údajům, druhá část je pak věnována zhodnocení významu práce pro naplnění smyslu života (Tošner & Tošnerová, 2002), do třetí části je zařazen Inventář projevů syndromu vyhoření od Henniga a Kellera (1996), jenž byl uveden v pracovním listě manželů Tošnerových zavěšených na internetových stránkách.

Výzkum ukázal, že zkoumaný vzorek tří základních škol má velmi malou, téměř mizivou, náchylnost k syndromu vyhoření. Učitelé jsou nejvíce vytíženi z časového hlediska. Jsem o tom přesvědčená na základě osobních střetnutí, během nichž jsem načerpala nové zkušenosti do své budoucí pedagogické praxe. Zjištěné hodnoty jsou překvapivě skvělé, vypovídají o dobrém pracovním prostředí. Největší míra psychosociální zátěže se prokázala především v rovině tělesné. Kdy o fyzickém vyčerpání, náchylnostem k nemocím, napjatosti, poruchách spánku a bolestech hlavy promluvila sama větší procenta zastoupení. Na kvalitě práce, vztahů na pracovišti a nízké míře rizika vzniku syndromu vyhoření u dotazovaných učitelů se podílí široká škála motivačních faktorů.

Výsledek výzkumného šetření však nelze jednoznačně považovat za objektivní. Práce není jen o zjištění, že syndrom vyhoření se u pedagogů na základních školách nevyskytuje, ale taky o tom, jaká souvislost vězí v mizivém procentu návratnosti dotazníků. Je možné se domnívat, že druhá a třetí část dotazníkového šetření se vylučují. Ve třetí části šetření se učitelé otvírají a vyvěrají na povrch problémy s nadřizenými, nedostatek ocenění práce

učitelů, jejich přetížení, zklamání z profese či rozmanitost stresorů. Nabízí se proto otázka, zda nejsou učitelé, kteří tyto skutečnosti přiznávají, na cestě k syndromu vyhoření.

## **7 SOUHRN**

Bakalářská práce se zabývala tématikou motivaci k práci a syndrom vyhoření u pedagogů.

Její teoretická část pojednává o motivaci k práci a smyslu života učitelů. Dále vymezuje pojmy související s problematikou dopadu dlouhotrvajícího stresu na učitele. Zaměřuje se na možné stresory v rámci pedagogické profese, na projevy stresu a důsledky jeho dlouhotrvajícího působení. Nejzávažnějším dopadem je takzvaný syndrom vyhořelého učitele.

Výzkumná část práce je věnována výzkumu tří základních škol na základě výzkumného šetření. Výzkum měl stanoven své cíle a výzkumné otázky. Byla popsána metodika a na základě zpracovaných výsledků vypracován závěr celé práce.

## **8 SUMMARY**

The bachelor thesis deals with problematics of a motivation to work, and the burnout syndrome at teachers from the chosen elementary schools.

The theoretical part discusses concepts of a motivation to work with connection to the teachers' meaning of life, and further explains the concepts linked to the problematics of long-lasting stress influence on teachers. In addition to that, the thesis focuses on the stressors occurring in the sphere of education, stress manifestation and the long-lasting stress influence on teachers which may cause the burnout syndrome.

The research part investigates three elementary schools on the above-mentioned theme of a motivation to work and the burnout syndrome of teachers from the chosen elementary schools. The investigation was established its objective and research question, the methodology was described and the thesis conclusion was made.

## 9 REFERENČNÍ SEZNAM

- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: an integrative perspective*. Guilford Press, 2, 432.
- Alexandrache, C. (2014). *Occupational Stress as a Factor of (non) Orientation Teaching Profession*. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 180, 1038-1043.
- Allen, T. D., Herst, D. E., Bruck, C. S., & Sutton, M. (2000). *Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 278–308.
- Anonymous (2009). *Motivace*. Retrieved 1. 4. 2018 from the World Wide Web: [https://is.muni.cz/elportal/estud/fsps/js09/sylabus/web/pdf/4.5.\\_Motivace.pdf](https://is.muni.cz/elportal/estud/fsps/js09/sylabus/web/pdf/4.5._Motivace.pdf).
- Anonymous (2011). *General Adaptation Syndrome (GAS) - Theory of Stress*. Retrieved 12. 12. 2017 from the World Wide Web: [http://www.currentnursing.com/nursing\\_theory/Selye's\\_stress\\_theory.html](http://www.currentnursing.com/nursing_theory/Selye's_stress_theory.html).
- Anonymous (2018). *3.3.1. Motivace*. Retrieved 7. 2. 2018 from the World Wide Web: <http://psychologie.studentske.cz/2009/07/331-motivace.html>.
- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie 2*. Praha: Portál.
- Barbier, D. (2004). The burnout syndrome of the caregiver. *Presse Medicale*, 33(6), 394-399.
- Barbosa, F.T., Eloi, R. J., Dos Santos, L. M., Leão, B. A., Lima, F. D., & de Sousa-Rodrigues, C. F. (2017). Correlation between weekly working time and burnout syndrome among anesthesiologists of Maceió-AL. *Revista Brasileira De Anestesiologia*, 67(2), 115-121.
- Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media.
- Běťáková, A. (2013). *Stres v profesi manažera a pedagoga*. Magisterská diplomová práce. Retrieved 20. 11. 2017 from the World Wide Web: <https://theses.cz/id/dlhm84/00175774-432865559.pdf>.

- Bílá, K. (2013). *České školství patří ženám, alespoň podle evropských statistik*. Retrieved 4. 2. 2018 from the World Wide Web: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/ceske-skolstvi-patri-zenam-alespon-podle-evropskych-statistik\\_201310090817\\_mkopp](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/ceske-skolstvi-patri-zenam-alespon-podle-evropskych-statistik_201310090817_mkopp).
- Březina, T. (2017). *Jak stres ovlivňuje naše tělo*. Retrieved 10. 10. 2017 from the World Wide Web: <http://www.mcaris.net/novinky-a-clanky/jak-stres-ovlivnuje-nase-telo/>.
- Edelwich J, Brodski A. Burn-out. *Stages of disillusionement in the helping professions*, New York: Human Science Press, 1980.
- Espeland, K. E. (2006). Over coming Burnout: How to Revitalize Your Career. *Journal Of Continuing Education In Nursing*, 37(4), 178.
- Fink, G. (2017). *Stress: Concepts, Definition and History*. Austrálie, Melbourne: Univerzita Melbourne.
- Frankl, V. E. (1994). *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- García-Campayo, J., Puebla-Guedea, M., Herrera-Mercadal, P., & Daudén, E. (2016). Practical Dermatology: Burnout Syndrome and Demotivation Among Health Care Personnel. Managing Stressful Situations: The Importance of Teamwork. *Actas. Dermo-Sifiliográficas*, 107(5), 400-406.
- Gómez-Urquiza, J. L., Fuente-Solana, E. I., & Albendín-García, L. (2017). Prevalence of Burnout Syndrome in Emergency Nurses: A Meta-Analysis. *Critical Care Nurse*, 37(5), 1-9.
- Hakanen, J. J., & Bakker, A. B. (2017). Born and bred to burnout: A life-courseview and reflections on job burnout. *Journal Of Occupational Health Psychology*, 22(3), 354-364.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.
- Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Hrdinová, R. (2017). *Bakalář a dost. Polovina studentů pedagogiky končí dřív, děti nemá kdo učit*. Retrieved 4. 2. 2018 from the World Wide Web: [https://zpravy.idnes.cz/ucitele-studium-bakalar-konci-brzy-duc-/domaci.aspx?c=A171204\\_204807\\_domaci\\_jn](https://zpravy.idnes.cz/ucitele-studium-bakalar-konci-brzy-duc-/domaci.aspx?c=A171204_204807_domaci_jn).



- Huber, J., Bankhofer, H., & Hewson, E. (2009). *30 způsobů jak se zbavit stresu*. Praha: Grada Publishing.
- Isoard-Gauthier, S., Guillet-Descas, E., & Duda, J. L. (2013). How to achieve in elite training centers without burning out? An achievement goal theory perspective. *Psychology Of Sport & Exercise, 14*, 72-83.
- Jančík, J. (2011). *Stress management*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Janíková, E. & Bužgová, R. (2017). *Supervize jako jedna z možností prevence a ovlivnění syndromu vyhoření ve zdravotnictví*. *Československa Psychologie, 61*(4), 363-378.
- Janovská, K., Komárek, L., Kříž, J. Rážová, J. & Wasserbauer, S. (2013). *Podpora zdraví, prevence zdravotních rizik a nemocí*. Retrieved 10. 2. 2018 from the World Wide Web: [http://www.khshk.cz/e-learning/kurs6/kapitola\\_11\\_\\_definice.html](http://www.khshk.cz/e-learning/kurs6/kapitola_11__definice.html).
- Jeklová, M., & Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Jeunon, E. E., dos Santos Correa, L. Á., Duarte, L. C., & Rodrigues Guimarães, E. H. (2017). Burnout Syndrome: a study with professors at a public university in Maranhão. *Revista Gestão & Tecnologia, 17*(3), 252-268.
- Juránková, Z. (2002) *Velký lékařský slovník*. Retrieved 20. 12. 2017 from the World Wide Web: <http://lekarske.slovniky.cz/>.
- Kanfer, R., Frese, M., & Johnson, R. E. (2017). Motivation related to work: A century of progress. *Journal Of Applied Psychology, 102*(3), 338-355.
- Kern, H., Mehlová, Ch., Nolz, H., Peter, M., & Winterspergerová, R. (2006). *Přehled psychologie*. Praha: Portál.
- Koubková, P. (2010). *Stres a učitelská profese*. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.

- Křivohavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada Publishing.
- Kubinová, D. (2017). *Emoční inteligence a emoce strachu učitelů*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Filosofická fakulta, Olomouc.
- Kvintová, J. (2017). *Zátěžové situace ve školním prostředí*. Retrieved 1. 4. 2018 from the World Wide Web: [https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2017/odborne\\_seminare/zatezove\\_situace.pdf](https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2017/odborne_seminare/zatezove_situace.pdf).
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Machová, J. et al. (2009). *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada Publishing.
- Maldonado-Macías, A., Camacho-Alamilla, R., Torres, S. V., Alcaraz, J. G., & Limón, J. (2015). Determination of Burnout Syndrome among Middle and Senior Managers in Manufacturing Industry in Ciudad Juarez. *Procedia Manufacturing*, 3, 6459-6466.
- Mlčák, Zdeněk. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In: *Učitelé a zdraví*. Č.1. : Brno, Psychologický ústav AV ČR 1998.
- Mlčák, Z. (2005). *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostravská univerzita, Ostrava.
- Owczarek, K., Wojtowicz, S., Pawłowski, W., & Białoszewski, D. (2017). Burnout syndrome among physio therapists. *Wiadomosci Lekarskie*, 70(3), 537-542.
- Ozkula, G., & Durukan, E. (2017). Burnout syndrome among physicians: The role of socio-demographic characteristics. *Journal Of Psychiatry And Neurological Sciences*, 30(2), 136-144.
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská Univerzita.
- PF (2011). *Maslowova pyramida lidských potřeb*. Retrieved 10. 4. 2018 from the World Wide Web: <http://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/>.

- Pozharskaya, E. L., Kamneva, E. V., Mochalov, E. V., & Eldin, M. A. (2017). *Emotional burnout prevention in educators' health protection agenda*. Teoria I Praktika Fiziceskoj Kul'tury, (9), 51-53.
- Prukner, V. (2014). *Manažerské dovednosti*. Retrieved 1. 4. 2018 from the World Wide Web: <https://publi.cz/books/114/08.html>.
- Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Díaz, M. J. (2017). The effect of inter personal relation ships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3).
- Řehulka, E. et al. (2003). *Učitelé a zdraví 5*. Brno, Nakladatelství Pavel Křepela.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Sato, M., Maufi, D., Mwingira, U. J., Leshabari, M. T., Ohnishi, M., & Honda, S. (2017). Measuring free aspekts of motivation among health workers at primary level health facilities in rural Tanzania. *Plos One*, 12(5), e0176973. doi:10.1371/journal.pone.0176973.
- Smetáčková, I., Vondrová, E., & Topková, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-Pedagogium*, (1), 59.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel 1*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šmahaj, J., & Cakirpaloglu, P. (2015). Pracovní motivace: teorie, praxe a nové výzkumné perspektivy a směřování. *E-Psychologie*, 9(4), 24-37.
- Tošnerová, T., & Tošner, J. (2002). *Syndrom vyhoření*. Praha: Hestia.
- Tomáš, M. (2009). *Motivace*. Retrieved 16. 4. 2018 from the World Wide Web: <http://dielektrika.kvalitne.cz/motivace.html>.
- Vágnerová M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Wilmington, D. E. (2016). *Motivace, motivování a motivační teorie*. Retrieved 6. 11. 2017 from the World Wide Web: <https://managementmania.com/cs/motivace-a-motivovani>.



Fakulta  
tělesné kultury

### Vyjádření Etické komise FTK UP

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

Na základě žádosti ze dne 27. 10. 2017 byl projekt závěrečné /bakalářské/ práce  
autor /hlavní řešitel/: **Jana Šenkeříková**

s názvem **Motivace k práci a syndrom vyhoření u pedagogů**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: **65 / 2017**  
dne: **6. 11. 2017.**

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

**Řešitelka projektu splnila podmínky nutné k získání souhlasu etické  
komise.**

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

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

# Informovaný souhlas

**Název studie (projektu):** Motivace k práci a syndrom vyhoření u pedagogů

Jméno:

Datum narození:

Účastník byl do studie zařazen pod číslem:

1. Já, níže podepsaný(á) souhlasím s mou účastí ve studii. Je mi více než 18 let.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl(a) jsem tomu, že svou účast ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Moje účast ve studii je dobrovolná.
4. Při zařazení do studie budou moje osobní data uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Je zaručena ochrana důvěrnosti mých osobních dat. Při vlastním provádění studie mohou být osobní údaje poskytnuty jiným než výše uvedeným subjektům pouze bez identifikačních údajů, tzn. anonymní data pod číselným kódem. Rovněž pro výzkumné a vědecké účely mohou být moje osobní údaje poskytnuty pouze bez identifikačních údajů (anonymní data) nebo s mým výslovným souhlasem.
5. Porozuměl jsem tomu, že mé jméno se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Podpis účastníka:

Podpis osoby pověřené touto studií:

Datum:

Datum:

Vážení učitelé,

jmenuji se Jana Šenkeříková a jsem studentkou oboru tělesná výchova a sport na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci v kombinaci s českým jazykem se zaměřením na vzdělávání na Pedagogické fakultě rovněž Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci své bakalářské práce se zabývám problematikou dopadu stresu na učitele základních a středních škol. Ráda bych vás požádala o vyplnění níže uvedeného dotazníku (inventář projevů syndromu vyhoření) a zodpovězení otázek vztahující se k motivaci k práci. Dotazník je anonymní a bude použit pouze pro účely bakalářské práce. Děkuji za váš čas.

Šenkeříková Jana

1. Pedagogické pracoviště: .....
2. Věk: .....
3. Pohlaví: muž / žena
4. Počet let pedagogické praxe: .....
5. Počet pedagogických pracovišť: .....
6. Nejvyšší dosažené vzdělání: Bc. /Mgr. / jiné: .....

## Č. 7 - INVENTÁŘ PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ (T. Tošnerová & J. Tošner, 2002)

(zaškrtněte u každé položky, do jaké míry se vás jednotlivé výpovědi týkají)

(4 – *Vždy*, 3 – *často*, 2 – *někdy*, 1 – *zřídka*, 0 – *nikdy*).

1. Obtížně se soustředuji	4	3	2	1	0
2. Nedokáži se radovat ze své práce	4	3	2	1	0
3. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“	4	3	2	1	0
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům	4	3	2	1	0
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech	4	3	2	1	0
6. Jsem sklíčený/á	4	3	2	1	0
7. Jsem náchylný/á k nemocím	4	3	2	1	0
8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy	4	3	2	1	0
9. Vyjadřuji se posměšně o příbuzných žáků i o žácích	4	3	2	1	0
10. V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á	4	3	2	1	0
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením, apod.	4	3	2	1	0
12. Frustrace ze zaměstnání narušuje moje soukromé vztahy	4	3	2	1	0
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává	4	3	2	1	0
14. Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní	4	3	2	1	0
15. Jsem napjatý/á	4	3	2	1	0
16. Svou práci omezují na její mechanické provádění	4	3	2	1	0
17. Přemýšlím o odchodu z oboru	4	3	2	1	0
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění	4	3	2	1	0
19. Trápí mě poruchy spánku	4	3	2	1	0
20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání	4	3	2	1	0
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru	4	3	2	1	0
22. Cítím se ustrašený/á	4	3	2	1	0
23. Trpím bolestmi hlavy	4	3	2	1	0
24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům s žáky	4	3	2	1	0

Vaše připomínky a názory:

.....

.....

.....

Následující otázky jsou zaměřeny na zhodnocení významu vaší práce pro naplnění smyslu života. (T. Tošnerová & J. Tošner, 2002)

8. Jaký postoj máte k práci jako takové? Znamená pro vás práce – jakákoliv – v první řadě „nutné zlo“ k zajištění existence?

.....  
.....

9. Jste si vědomi toho, zda a jaký má vaše práce smysl v celospolečenském kontextu? Prosím, popište jej.

.....  
.....

10. Nacházíte se v pracovní slepé uličce? Existují ve vašem současném povolání ještě nějaké šance na povýšení nebo změnu? Zkuste, prosím, uvést konkrétní příklady.

.....  
.....

11. Co vás ve vaší práci nejvíc zlobí?

.....  
.....

12. Jste ve své práci přetěžováni nebo nedoceněni? Pokud ano, uveďte, prosím, jak nebo čím.

.....  
.....

13. Jste svým povoláním zklamáni? Očekávali jste od své práce něco lepšího nebo jiného? Pokud ano, prosím, vypište, v jaké oblasti.

.....  
.....

14. Dusíte se ve stále stejných pracovních postupech, které nepřipouštějí žádné změny? Zkuste je, prosím, popsat.

.....  
.....

15. Máte problémy s jedním nebo více kolegy? Pokud ano, prosím, zkuste vystihnout v čem konkrétně.

.....  
.....



16. Máte potíže se svým nadřízeným? Prosím, popište, v čem spočívají.

.....

17. Máte nesprávné povolání? Práci, která se nehodí k vám, ani k vašim schopnostem?

Pokud ano, uveďte, prosím, důvod, proč si to myslíte.

.....

18. Co vám nejvíce pomáhá ve vaší práci?

.....

.....

.....

*VYHODNOCENÍ INVENTÁŘE PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ (T. Tošnerová & J. Tošner, 2002)*

<i>položky</i>	<b>Počet respondentů se známkou:</b>				
	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. Obtížně se soustředuji.	6	15	15	0	0
2. Nedokážu se radovat ze své práce.	11	15	9	1	0
3. Připadám si fyzicky vyčerpaný/á.	4	8	12	12	0
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.	14	13	9	0	0
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.	8	14	13	1	0
6. Jsem sklíčený/á.	12	14	10	0	0
7. Jsem náchylný/á k nemocím.	7	15	12	2	0
8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.	24	6	4	2	0
9. Vyjadřuji se posměšně o příbuzných žáků i o žácích.	22	13	0	1	0
10. V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á.	10	18	7	1	0
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením, apod.	18	10	5	3	0
12. Frustrace ze zaměstnání narušuje moje soukromé vztahy.	20	13	2	1	0
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.	12	17	4	3	0
14. Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní.	12	11	11	2	0
15. Jsem napjatý/á.	8	16	10	2	0
16. Svou práci omezují na její mechanické provádění.	12	16	7	1	0
17. Přemýšlím o odchodu z oboru.	19	10	4	3	0
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění.	9	15	6	5	1
19. Trápí mě poruchy spánku.	13	18	4	0	1
20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	26	6	2	0	2
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.	14	18	2	2	0
22. Cítím se ustrašený/á.	23	9	3	0	1
23. Trpím bolestmi hlavy.	12	9	12	3	0
24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům s žáky.	28	5	2	1	0

*VYHODNOCENÍ INVENTÁŘE PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ* (T. Tošnerová & J. Tošner, 2002)

Tabulka 8. Přehled průměrných hodnot všech respondentů u jednotlivých položek

<i>Vybrané položky</i>	<i>Průměrné hodnoty všech respondentů</i>
Položka číslo 1	1,25
Položka číslo 2	1,00
Položka číslo 3	1,89
Položka číslo 4	0,86
Položka číslo 5	1,19
Položka číslo 6	0,94
Položka číslo 7	1,25
Položka číslo 8	0,56
Položka číslo 9	0,44
Položka číslo 10	0,92
Položka číslo 11	0,81
Položka číslo 12	0,56
Položka číslo 13	0,94
Položka číslo 14	1,08
Položka číslo 15	1,17
Položka číslo 16	0,92
Položka číslo 17	0,75
Položka číslo 18	1,17
Položka číslo 19	0,83
Položka číslo 20	0,50
Položka číslo 21	0,78
Položka číslo 22	0,53
Položka číslo 23	1,17
Položka číslo 24	0,33

Mezisoučet bodů průměrných hodnot v jednotlivých rovinách osobnosti

<i>ROVINY</i>	<i>Vybrané položky</i>	<i>Mezisoučet bodů průměrných hodnot</i>
<b>Rozumová rovina</b>	č. 1 + č. 5+ č. 9 + č. 13 + č. 17 + č. 21	1,25 + 1,19 + 0,44 + 0,94 + 0,75 + 0,78
<b>Emocionální rovina</b>	č. 2 + č. 6+ č. 10 + č. 14 + č. 18 + č. 22	1 + 0,94 + 0,92 + 1,08 + 1,17 + 0,53
<b>Tělesná rovina</b>	č. 3 + č. 7 + č. 11+ č. 15+ č. 19+ č. 23	1,89 + 1,25 + 0,81 + 1,17 + 0,83 + 1,17
<b>Sociální rovina</b>	č. 4 + č. 8 + č. 12+ č. 16 + č. 20 + č. 24	0,86 + 0,56 + 0,56 + 0,92 + 0,50 + 0,33

## Základní škola Nedašov

### Účastník studie 1

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+2+1+2+1+2	10
Emocionální rovina	2+2+2+2+1+1	10
Tělesná rovina	2+1+0+2+0+1	6
Sociální rovina	2+1+1+1+0+0	5
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>31</b>

### Účastník studie 2

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+0+0+1+0+0	2
Emocionální rovina	0+0+0+0+0+0	0
Tělesná rovina	1+1+0+0+1+0	3
Sociální rovina	0+0+0+1+0+0	1
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>6</b>

### Účastník studie 3

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+1+0+1+1+1	6
Emocionální rovina	1+2+3+2+0+2	10
Tělesná rovina	3+2+0+2+2+3	12
Sociální rovina	1+2+2+2+2+2	11
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>38</b>

### Účastník studie 4

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+2+0+0+0+1	5
Emocionální rovina	1+2+1+2+1+2	9
Tělesná rovina	2+2+3+2+1+2	12
Sociální rovina	0+0+1+1+0+0	2
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>28</b>

### Účastník studie 5

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+2+0+1+2+0	7
Emocionální rovina	2+2+1+2+1+0	8
Tělesná rovina	3+1+2+2+0+0	8
Sociální rovina	0+2+1+0+0+0	3
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>26</b>

### Účastník studie 6

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+0+0+0+0+0	1
Emocionální rovina	0+0+1+0+0+0	1
Tělesná rovina	2+1+0+0+0+0	3
Sociální rovina	0+0+0+0+0+0	0
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>5</b>

### Účastník studie 7

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+2+0+1+0+1	5
Emocionální rovina	2+1+2+1+1+0	7
Tělesná rovina	3+1+2+1+2+2	11
Sociální rovina	0+0+0+1+0+0	1
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>24</b>

### Účastník studie 8

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+1+1+1+1+1	7
Emocionální rovina	3+2+1+2+3+1	12
Tělesná rovina	3+3+1+2+2+2	13
Sociální rovina	1+0+2+1+0+1	5
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>37</b>

Účastník studie 9

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+1+0+1+1+1	6
Emocionální rovina	1+0+2+2+2+1	8
Tělesná rovina	0+2+0+2+0+1	5
Sociální rovina	2+0+0+2+0+1	5
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>24</b>

Účastník studie 10

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	0+0+1+1+1+0	3
Emocionální rovina	0+0+0+0+0+0	0
Tělesná rovina	1+1+0+0+0+1	3
Sociální rovina	0+0+0+0+0+0	0
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>6</b>

Účastník studie 11

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+2+1+2+2+1	9
Emocionální rovina	1+2+2+2+2+0	9
Tělesná rovina	1+2+0+2+1+2	8
Sociální rovina	1+0+1+1+0+0	3
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>29</b>

Účastník studie 12

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+2+0+1+0+1	6
Emocionální rovina	2+2+1+2+1+1	9
Tělesná rovina	2+2+2+1+1+3	11
Sociální rovina	1+0+1+1+0+0	3
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>29</b>

Účastník studie 13

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+2+0+0+0+0	4
Emocionální rovina	1+2+0+1+0+0	4
Tělesná rovina	2+1+1+1+1+0	6
Sociální rovina	1+0+0+0+0+0	1
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>15</b>

Účastník studie 14

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	0+2+0+0+0+1	3
Emocionální rovina	0+1+1+0+0+0	2
Tělesná rovina	0+0+0+1+1+2	4
Sociální rovina	0+0+1+1+0+0	2
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>11</b>

Účastník studie 15

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+2+0+1+0+0	4
Emocionální rovina	1+1+0+0+1+0	3
Tělesná rovina	1+2+1+1+1+2	8
Sociální rovina	0+1+0+1+0+0	2
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>17</b>

## Základní škola Vsetín

### Účastník 1

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+1+0+2+3+0	7
Emocionální rovina	1+1+1+0+0+1	4
Tělesná rovina	2+1+1+3+1+3	11
Sociální rovina	1+1+0+3+1+1	7
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>29</b>

### Účastník 2

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	0+1+1+3+0+1	6
Emocionální rovina	0+1+1+0+0+0	2
Tělesná rovina	1+1+1+3+1+0	7
Sociální rovina	1+0+1+0+1+1	4
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>19</b>

### Účastník 3

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+1+1+0+0+0	4
Emocionální rovina	1+1+1+0+0+0	3
Tělesná rovina	1+1+1+2+1+0	6
Sociální rovina	0+0+1+2+1+0	4
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>17</b>

### Účastník 4

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	0+1+0+1+0+0	2
Emocionální rovina	0+0+0+0+1+0	1
Tělesná rovina	3+1+2+1+0+0	7
Sociální rovina	2+1+0+1+2+0	6
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>16</b>

### Účastník 5

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+0+1+1+3+0	7
Emocionální rovina	2+0+0+1+1+0	4
Tělesná rovina	1+2+0+1+0+0	4
Sociální rovina	0+0+0+2+0+0	2
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>17</b>

### Účastník 6

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+2+1+0+0+0	4
Emocionální rovina	1+1+1+0+1+1	5
Tělesná rovina	0+2+0+1+0+2	5
Sociální rovina	2+2+3+0+0+0	7
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>21</b>

### Účastník 7

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+1+0+0+0+1	3
Emocionální rovina	1+1+0+1+1+0	4
Tělesná rovina	3+0+0+1+1+2	7
Sociální rovina	1+0+1+0+0+2	4
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>18</b>

### Účastník 8

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+1+0+0+0+1	3
Emocionální rovina	1+2+1+1+2+1	8
Tělesná rovina	3+0+1+1+1+1	7
Sociální rovina	1+2+0+2+0+3	8
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>26</b>

### Účastník 9

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+0+1+0+2+0	5
Emocionální rovina	0+0+1+1+2+0	4
Tělesná rovina	1+2+0+1+0+1	5
Sociální rovina	2+0+1+0+4+0	7
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>21</b>

### Účastník 10

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+2+0+1+1+0	6
Emocionální rovina	2+0+1+1+1+1	6
Tělesná rovina	3+1+0+0+0+1	5
Sociální rovina	1+3+0+0+0+0	4
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>21</b>

### Účastník 11

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+0+1+3+0+1	6
Emocionální rovina	1+1+0+1+3+0	6
Tělesná rovina	2+2+1+0+1+1	7
Sociální rovina	1+0+1+1+0+0	3
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>22</b>

### Účastník 12

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+1+0+1+1+1	6
Emocionální rovina	1+1+1+2+3+4	12
Tělesná rovina	2+0+0+0+1+1	4
Sociální rovina	1+3+0+1+4+0	8
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>30</b>

### Účastník 13

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+0+1+1+1+1	5
Emocionální rovina	2+1+2+3+4+2	16
Tělesná rovina	3+2+0+0+1+2	8
Sociální rovina	1+0+1+2+0+0	4
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>33</b>

## Základní škola Horní Lideč

### Účastník 1

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	0+3+0+3+1+1	8
Emocionální rovina	0+0+0+0+1+0	1
Tělesná rovina	2+0+1+0+1+2	6
Sociální rovina	2+1+0+2+0+0	5
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>20</b>

### Účastník 2

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+2+1+2+1+0	7
Emocionální rovina	0+2+0+0+1+0	3
Tělesná rovina	0+0+0+1+1+0	2
Sociální rovina	0+0+1+0+1+0	2
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>14</b>

### Účastník 3

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	0+0+0+1+0+1	2
Emocionální rovina	1+0+0+1+3+0	5
Tělesná rovina	1+2+0+1+2+0	6
Sociální rovina	2+0+0+0+0+1	3
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>16</b>

### Účastník 4

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+1+0+1+0+2	5
Emocionální rovina	0+1+1+1+3+1	7
Tělesná rovina	2+0+0+2+4+0	8
Sociální rovina	2+1+0+1+0+0	4
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>24</b>

### Účastník 5

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+1+0+1+0+3	6
Emocionální rovina	0+0+2+1+2+0	5
Tělesná rovina	2+1+1+2+1+2	9
Sociální rovina	2+0+0+1+0+0	3
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>23</b>

### Účastník 6

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+1+0+0+0+1	4
Emocionální rovina	1+1+2+2+1+0	7
Tělesná rovina	2+1+2+1+0+2	8
Sociální rovina	1+0+0+0+1+0	2
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>21</b>

### Účastník 7

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	2+1+1+0+2+1	7
Emocionální rovina	2+1+1+2+1+0	7
Tělesná rovina	3+1+3+1+0+0	8
Sociální rovina	0+0+0+1+0+0	1
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>24</b>

### Účastník 8

Rovina	Rozpis součtu položek	Počet bodů
Rozumová rovina	1+2+3+0+3+0	9
Emocionální rovina	2+0+1+3+2+0	8
Tělesná rovina	3+2+3+1+0+1	10
Sociální rovina	1+0+0+1+1+0	3
<b>Všechny roviny</b>	<b>Součet všech položek</b>	<b>30</b>

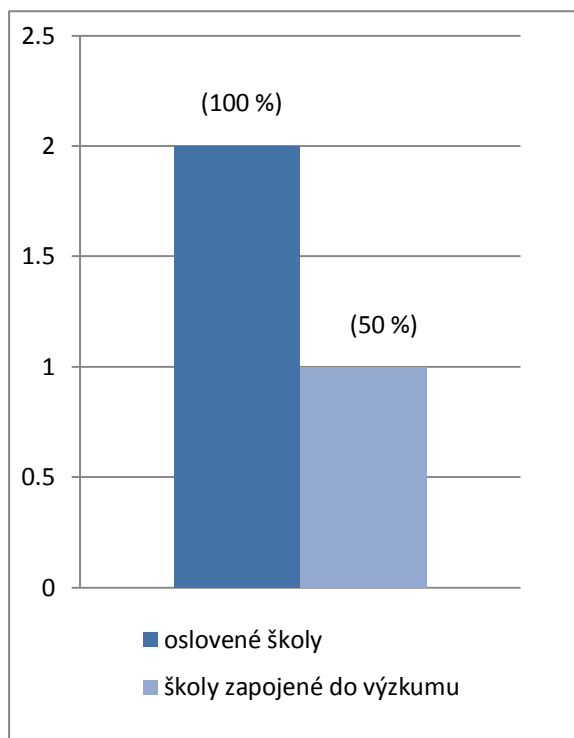


## ANALÝZA NÁVRATNOSTI DOTAZNÍKŮ

Během měsíce listopadu bylo na základě osobního setkání osloveno 6 pedagogických pracovišť. Z toho 2 základní školy a 4 školy střední. Výzkumu se však touto cestou zúčastnila pouze jedna jediná škola. Podrobnou analýzu návratnosti nalezneme v níže uvedených grafech.

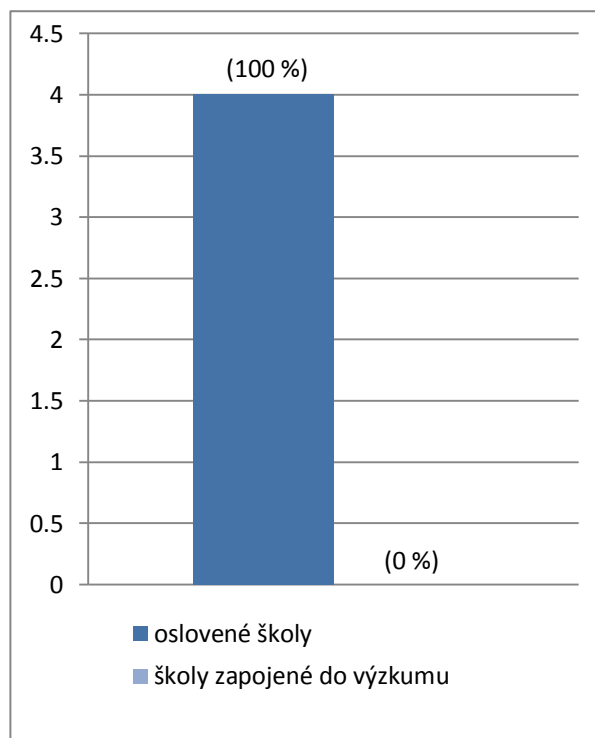
Graf 21. Návratnost dotazníků

ze základních škol

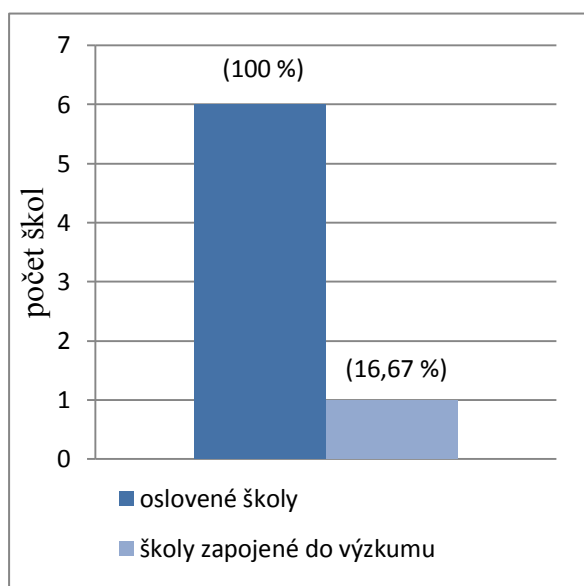


Graf 22. Návratnost dotazníků

ze středních škol

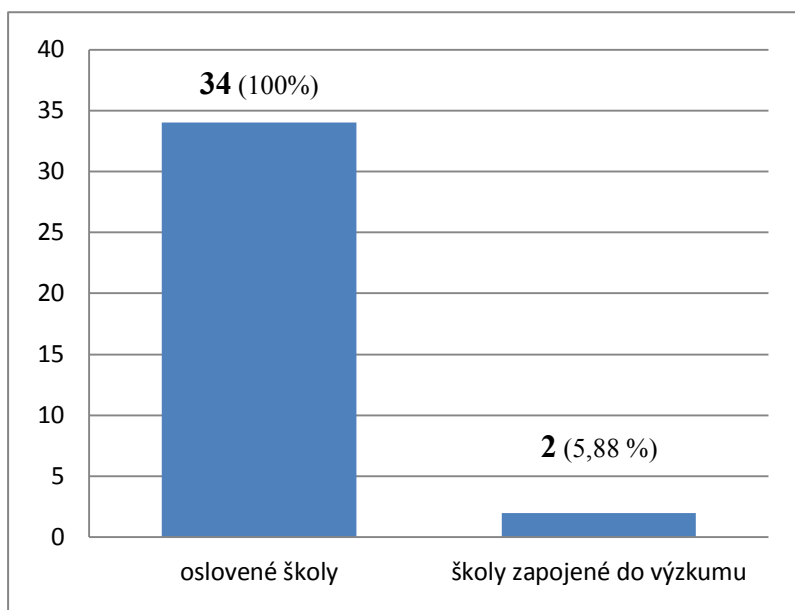


Graf 23. Návratnost dotazníků ze všech škol

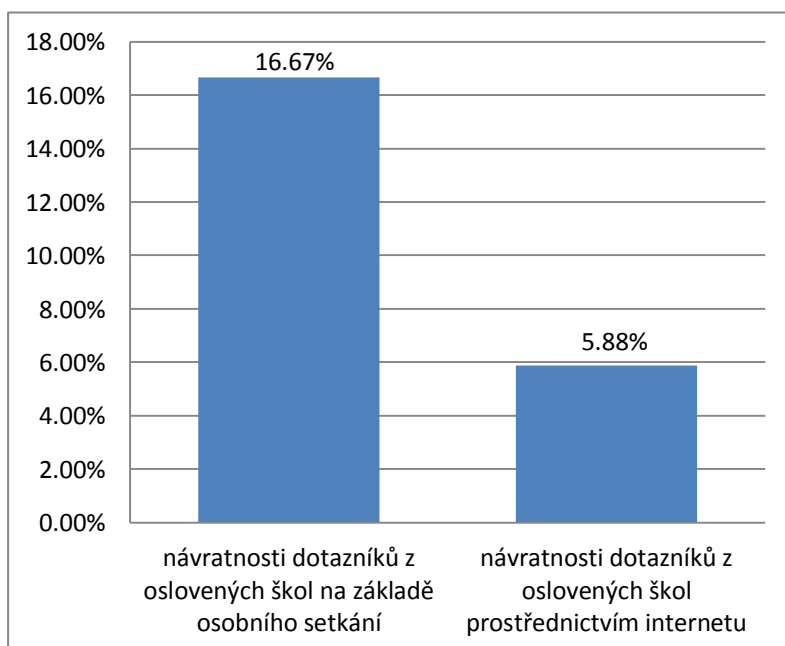


Na základě neúspěšného pokusu o získání odpovědí učitelů jakožto výzkumného vzorku do této práce došlo k oslovení hned několika škol skrze internet. Prostřednictvím e-mailu byl rozeslán internetový odkaz, na němž byl dotazník zavěšen. Osloveni byli především ředitelé jednotlivých základních škol, na které byla vznesena prosba, aby tento dotazník rozšířili mezi své učitele, a ti aby se pro vyplnění dotazníku rozhodli již sami.

Graf 24. Návratnost oslovených základních škol prostřednictvím internetu



Graf 25. Návratnosti dotazníků z oslovených škol



Tabulka 21.

Celková návratnost

Dílčí návratnosti dotazníků		Celková návratnost
16,67 %	5,88 %	<b>7,5 %</b>