

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

**SYNDROM VYHOŘENÍ U PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ  
- PREVENCE A MOŽNOSTI INTERVENENCE**

Burnout Syndrome in the Teaching Profession

- Prevention and Intervention Possibilities

**Diplomová práce**

Vypracoval: Ing. Bc. Tomáš Louda

Vedoucí práce: PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D.

Olomouc 2016

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků – prevence a možnosti intervence“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 21. 03. 2016

Podpis .....

## **Poděkování**

Děkuji své vedoucí diplomové práce, PhDr. et Mgr. Naděždě Špatenkové, Ph.D., za odborné vedení, za cenné rady a připomínky, které mi při zpracování práce poskytovala.

Poděkování patří rovněž všem učitelům, kteří se zapojili do dotazníkového šetření v rámci této práce.

## Obsah

ÚVOD .....	6
1 Pedagogický pracovník.....	8
2 Učitel.....	11
2.1 Profese učitele .....	13
2.2 Požadavky na profesi učitele .....	17
2.2.1 Kvalifikace učitele .....	18
2.2.2 Profesní kompetence učitele .....	20
2.2.3 Osobnost učitele .....	23
2.3 Pracovní zátěž učitele .....	24
3 Syndrom vyhoření.....	29
3.1 Vymezení pojmu syndrom vyhoření .....	29
3.2 Projevy syndromu vyhoření .....	32
3.3 Fáze vývoje syndromu vyhoření .....	35
3.4 Rizikové a protektivní faktory syndromu vyhoření .....	39
4 Prevence syndromu vyhoření.....	41
5 Realizace výzkumného projektu.....	45
5.1 Výzkumný cíl .....	46
5.2 Metodologie výzkumu.....	47
5.2.1 Osobní dotazník respondenta .....	48
5.2.2 Dotazník Maslach Burnout Inventory – MBI .....	48
5.3 Charakteristika výzkumného souboru .....	52
5.3.1 Analýza sociodemografických údajů .....	52
5.4 Intenzita a charakter syndromu vyhoření u učitelů .....	55
5.4.1 Vyhodnocení dotazníku MBI.....	56
5.4.2 Analýza vztahu mezi stanovenými proměnnými .....	59
5.5 Shrnutí výsledků výzkumného projektu a diskuze .....	70

6	Andragogická intervence .....	74
6.1	Prostředky andragogické intervence.....	77
6.1.1	Další vzdělávání učitelů .....	77
6.1.2	Supervize.....	79
	ZÁVĚR .....	82
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ .....	83
	SEZNAM TABULEK.....	88
	SEZNAM GRAFŮ.....	89
	SEZNAM PŘÍLOH.....	90

## ÚVOD

Školu lze v životě dnešní společnosti považovat za velice specifickou instituci, kterou charakterizují typické hodnoty a normy a osobité způsoby komunikace a interakce. Neustále probíhající společenské změny se promítají do oblasti práce školy, procesem proměny prochází i pojetí samotného vzdělávání. Změny jsou patrné i pro samotné učitele, zejména základních škol. Nové profesní trendy a postavení učitele nově zdůrazňují řadu specifických požadavků spojených s výkonem učitelské profese. Na učitele je nově kladena řada nároků zasahujících do oblasti kompetencí vztahových. Učitel se tedy stává průvodcem žáka na jeho cestě do světa a pravidel dospělých. Jeho úkolem je provázet své žáky na cestě v pozici chápající autority a přitom se je zároveň naučit brát jako rovnocenné partnery. Úkoly a požadavky kladené na učitele jsou tedy značné a psychologicky rozmanité.

Změny v pojetí vzdělávacího systému, změny v prezentaci učitele jako autority, změny oborových znalostí i proměny didaktických postupů (nemluvě o proměnlivé podobě vztahu mezi učitelem a žákem) dávají učitelské práci základní rámec. Nutnost adaptovat se na nové požadavky či proměnu akcentů v práci i systému hodnot přináší jako důsledek to, že učitel není nikdy se svou prací hotov, a nemůže si dovolit pocit definitivního zvládnutí oboru (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011, s. 146).

Práce učitelů je v řadě odborných publikací popisována jako jedna z nejvíce stresujících ve skupině pomáhajících profesí. Učitelé jsou dnes stále častěji vystavováni řadě nejrůznějších vlivů, které ovlivňují nejen rozsah jejich práce, ale také jeho tempo. V profesním životě učitelů tedy vzniká stále větší riziko vzniku syndromu vyhoření, v jehož důsledku dochází k fyzickému, psychickému a emocionálnímu vyčerpání organismu, ke zhoršení sociálních vazeb člověka v jeho pracovním i soukromém životě a v neposlední řadě ke snížení pracovního výkonu, který je přímo spojený s negativním dopadem na žáky.

Cílem diplomové práce je analyzovat míru výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků a navrhnout možnosti jeho prevence a andragogické intervence. V první části diplomové práce jsou zakotvena teoretická východiska objasňující profesi pedagogického pracovníka v kontextu platné právní úpravy. Teoretická část se dále zabývá objasněním pojmu učitel a srovnáním jeho

výkladu v pojetí různých autorů, věnuje se problematice vymezení profese a analýze učitelství, a to včetně definování základních požadavků, jejichž splnění je předpokladem pro efektivní práci učitele – zaměřuje se na kvalifikační předpoklady a profesní kompetence a v neposlední řadě i na osobnostní předpoklady učitele. Dále jsou zde popsána specifika učitelského povolání a pracovní zátěž učitelů, aspekty syndromu vyhoření a současně možnosti jeho prevence. Teoretická část práce vychází z analýzy dostupné literatury a poskytuje různé úhly pohledu na danou problematiku.

V druhé, empirické části diplomové práce, jsou prezentovány výsledky kvantitativního výzkumu - k získání dat byly použity dva dotazníky (osobní dotazník respondenta a dotazník Maslach Burnout Inventory - MBI). Na základě rozboru teoretických poznatků uvedených v první části práce a v návaznosti na výsledky empirického výzkumu byla v praktické části práce stanovena konkrétní doporučení pro prevenci a andragogickou intervenci ve vztahu k syndromu vyhoření v profesním životě učitele.

Hlavním úkolem diplomové práce je poskytnout současným učitelům ucelený přehled o jejich práci, o rizicích spojených s jejím výkonem a nabídnout jim ucelený přehled zahrnující adekvátní možnosti prevence a andragogické intervence syndromu vyhoření.

# 1 Pedagogický pracovník

Pedagogičtí pracovníci představují širokou profesní skupinu, jejíž součástí jsou mimo jiné i učitelé. Pojmy učitel a pedagogický pracovník bývají velmi často používány jako synonyma, což je ovšem nesprávné. Proto je tedy nutné nejprve si vymezit věcný obsah těchto pojmů (Průcha, 2002, s. 18).

Kdo je pedagogickým pracovníkem stanoví zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“). V ustanovení § 2 odst. 1 tohoto zákona se uvádí *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“*

V ustanovení § 2 odst. 2 tohoto zákona je pak dále uveden výčet profesí, které jsou součástí dané profesní skupiny pracovníků, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost. V souladu s citovaným zákonem definuje Bartík a Janečková (2013, s. 120), že přímou pedagogickou činnost vykonávají:

- a) učitel;
- b) pedagog v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;
- c) vychovatel;
- d) speciální pedagog;
- e) psycholog;
- f) pedagog volného času;
- g) asistent pedagoga;
- h) trenér;
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně;
- j) vedoucí pedagogický pracovník.



Cílem magisterské diplomové práce je analyzovat míru výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků a navrhnout možnosti jeho prevence a andragogické intervence. Vzhledem k tomu, že je výčet profesí spadajících do skupiny pedagogických pracovníků velmi široký, zaměřím se ve své práci pouze na učitele základních škol, kteří pracují na školách nacházejících se ve správním obvodu obcí s rozšířenou působností Chrudim a Hlinsko.

Zákon o pedagogických pracovnících současně v ustanovení § 3 odst. 1 vymezuje předpoklady nezbytné pro výkon činnosti pedagogického pracovníka.

*„Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:*

- a) je plně způsobilý k právním úkonům;*
- b) má odbornou kvalifikaci pro pedagogickou činnost, kterou vykonává;*
- c) je bezúhonný;*
- d) je zdravotně způsobilý;*
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li stanoveno jinak“ (MŠMT ČRa, 2016).*

Marková, Venglářová a Babiaková (2006, s. 67) uvádějí, že způsobilost k právním úkonům (dříve svéprávnost) podle nového občanského zákoníku znamená způsobilost nabývat práv a brát na sebe povinnosti vlastními úkony. Způsobilost k právním úkonům vzniká zletilostí (tedy dosažením věku 18 let), výjimečně je možné dosáhnout zletilosti před touto věkovou hranicí uzavřením manželství na základě povolení soudu. Takto nabytá zletilost se zánikem manželství neztrácí.

Šikýř, Borovec, Lhotková (2012, s. 148) společně upozorňují na to, že z pohledu školské praxe musí být posouzeno, zda má ten který zaměstnanec potřebnou kvalifikaci pro výuku na příslušném stupni nebo druhu školy. Současně vytvářejí poznámku ve vztahu k pedagogickým pracovníkům, kteří na školách učí jak předměty, k jejichž výuce mají potřebnou kvalifikaci (aprobaci), tak i předměty jiné (tj. předměty, na které nejsou aprobováni). Dále uvádějí skutečnost, že v souladu s ustanovením § 22 odst. 5 zákona o pedagogických pracovnících pedagogický pracovník, který vedle přímé pedagogické činnosti, pro kterou má odbornou kvalifikaci, vykonávající také další pedagogickou činnost v rámci druhu práce sjednané v pracovní smlouvě, pro kterou odbornou kvalifikaci nemá, splňuje pro pracovněprávní účely předpoklad stanovený v § 3 odst. 1 písm. b/ (tedy má potřebnou odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost).

Další z předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka vysvětlují Bartík a Janečková (2013, s. 123) s odkazem na ustanovení § 29a zákona o pedagogických pracovnících. Za bezúhonného se při posuzování předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka nepovažuje fyzická osoba, která byla pravomocně odsouzena za trestný čin spáchaný úmyslně, nebo za trestný čin spáchaný z nedbalosti v souvislosti s výkonem činnosti pedagogického pracovníka, pokud se na ni nehledí, jako by nebyla odsouzena. Fyzická osoba je povinna prokázat svoji bezúhonnost před vznikem pracovněprávního vztahu výpisem z evidence Rejstříku trestů, přičemž tento výpis nesmí být starší než 3 měsíce. V průběhu trvání pracovního poměru je pedagogický pracovník povinen informovat do 10 dnů ředitele školy o tom, že byl pravomocně odsouzen za trestný čin, jímž by mohl pozbýt předpoklad bezúhonnosti.

Zákon o pedagogických pracovnících neobsahuje přímo podmínky zdravotní způsobilosti pedagogických pracovníků, avšak v § 3 odst. 2 odkazuje na právní předpis, kterým se posuzování zdravotní způsobilosti pedagogických pracovníků řídí. Jedná se o odkaz na Směrnici Ministerstva zdravotnictví č. 49/1967 Věstníku Ministerstva zdravotnictví o posuzování zdravotní způsobilosti k práci (reg. v částce 2/1968 Sb.), ve znění pozdějších předpisů. Tato směrnice je však v současné době zrušena a nahrazena vyhláškou o pracovně lékařských službách (Puškinová, 2014, s. 66).

Posledním zákonem stanoveným předpokladem je prokázání znalosti českého jazyka. Samotné prokazování je blíže upraveno v ustanoveních § 4 zákona o pedagogických pracovnících. Povinnost prokázat tuto znalost mají všechny fyzické osoby, které získali příslušnou odbornou kvalifikaci stanovenou zákonem o pedagogických pracovnících v jiném vyučovacím jazyce než českém. Znalost českého jazyka je prokazována zkouškou vykonanou v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole, v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků nebo v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky. Tato zkouška však nenahrazuje odbornou kvalifikaci potřebnou k výuce českého jazyka. Prokázání znalosti z českého jazyka se nevyžaduje u fyzické osoby, která bude působit na škole s jiným vyučovacím jazykem než českým, bude vyučovat cizí jazyk nebo konverzaci v cizím jazyce nebo úspěšně vykonala maturitní zkoušku z českého jazyka (MŠMTa, 2016).

## 2 Učitel

Ve své diplomové práci se budu primárně zaměřovat na učitele, proto se i tato kapitola bude věnovat právě učitelům. V této části práce se nejprve zaměřím na vymezení pojmu učitel a na srovnání jeho výkladu v pojetí různých autorů. Následně se budu zabývat problematikou vymezení profese a analýzou učitelství, a to včetně vymezení základních požadavků, jejichž splnění je předpokladem pro kvalitní a hodnotnou práci učitele – tedy na kvalifikační předpoklady a profesní kompetence a v neposlední řadě i na osobnostní předpoklady učitele. V závěrečné části kapitoly se budu věnovat specifickým učitelského povolání, především pracovním podmínkám a pracovní náročnosti učitelského povolání.

Prvními a přirozenými učiteli dětí jsou jejich rodiče, a to i přesto, že je dnes ve školách daleko větší důraz kladen vedle vzdělávání také na výchovu žáků. Učitelé tak velmi často zastupují výchovnou roli rodičů u dětí z ne úplně funkčních rodin, kterých v dnešní době stále více přibývá. Požadavky kladené na učitele se tak neustále zvyšují, díky čemuž se stále více učitelů potýká se stresem a s problémy s ním spojenými (Grecmanová, Holušová, Urbanovská, 1999, s. 165).

Význam výrazu „učitel“ se obecně jeví natolik zřejmý, že v odborných pracích z oblasti pedagogiky není vůbec definován. Ani v pedagogických slovnících a encyklopediích se kupodivu s definicí „učitele“ většinou nesetkáme (Průcha, 2002, s. 21).

I přes výše uvedené tvrzení lze však řadu definic, které vymezují význam pojmu učitel nalézt. Kdo je to tedy učitel?

Příkladně Průcha (1997, s. 168) využívá pojmu učitel pro označení pracovníků, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí, a to bez ohledu na to, zda se jedná o mateřskou či o vysokou školu.

V jiném svém díle v souvislosti s definicí pojmu učitel Průcha (2002, s. 21) uvádí: *„Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších vědních oborů ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchově.“*

Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 261) společně spatřují učitele jako jednoho z řady základních činitelů vstupujících do vzdělávacího procesu. Vymezují ho jako profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného

za přípravu, řízení, organizaci a výsledky procesu vzdělávání. Uvádějí, že učitel se podílí na spoluvytváření edukačního prostředí, klimatu třídy, organizaci a koordinaci činnosti žáků, řízení a hodnocení procesu učení. Současně konstatují, že k výkonu učitelského povolání je nutná pedagogická způsobilost.

Výrazu učitel se všeobecně užívá ve velmi širokém slova smyslu. Jako učitelé bývají označováni učitelé jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy – od preprimárního vzdělávání (mateřské školy), přes primární vzdělávání (základní školy) až po druhý stupeň terciárního vzdělávání (vysoké školy), stejně tak i vyučující různých aprobací a pedagogických způsobilostí, ale i učitelé lišící se navzájem svým postavením ovlivněným místem jejich působení (např. velká města versus vesnice). Učitelé svojí prací přímo navazují na primární socializaci žáků, která se v průběhu dětství odehrává přímo v rodině a nemůže se realizovat bez emocionálních vazeb k přirozeným autoritám. Učitelé jsou tedy zodpovědní za druhotnou socializaci, která kromě vyučování a vzdělávání zahrnuje veškeré návazné procesy, skrze které je jedinec uváděn do nových sfér společnosti, ve které žije. Tato socializace vyžaduje daleko nižší rozsah těchto emocionálních vztahů a jejich vysoká míra může být dokonce nevhodná. Na druhou stranu učitelství není nikdy neosobní, bezmyšlenkovitá a mechanická činnost (Havlík, Kořa, 2002, s. 151 - 153).

Vašutová (2004, s. 35) využívá k vymezení pojmu učitele obor jeho práce: *„Oborem práce učitelů jsou činnosti, kterými uskutečňují vzdělávání a výchovu dětí, mládeže a dospělých. Tyto činnosti vykonávají v rámci stanoveného pedagogického úvazku, a to buď v rámci vyučování ve škole nebo ve výchovných a vzdělávacích programech uskutečňovaných nad rámec vyučování ve škole nebo školském zařízení. Rozsah a specifika pracovních činností se váží ke společenským cílům výchovy a vzdělávání a k úkolům institucí ve vzdělávacím systému. Dále se diferencují vzhledem k věkovým, kulturním, etnickým, zdravotním a sociálním zvláštnostem jedinců.“*

Vališová a Kasíková (2007, s. 16) poukazují na to, že být učitelem znamená stát se nositelem výchovných myšlenek a ideálů vzdělanosti – tedy být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Hodnověrným učitelem se může stát jen ten, kdo vychová sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, ten, kdo dokáže

studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných. Učitelé v životě dětí neplní roli rodičů, ale určují svou odpovědnost za jejich výchovu a vzdělávání vzhledem ke společnosti, neboť je uvádějí do společenského života a do společně žitého světa. Metody a postupy, jakými učitelé vykonávají své povolání, mají velký vliv na utváření osobnosti dětí a na jejich individuální životní dráhy či existence. Kdo není ochoten a schopen jít dlouhou cestou celoživotního sebevzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, projasňování, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, kdo není schopen sledovat vývoj svého oboru a kultivovat svůj životní obzor, kdo chce prostě a jednoduše žít klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu ani pomýšlet, ani na ni vstupovat.

Výše uvedené definice se shodují na tom, že učitel je hlavním činitelem vzdělávacího procesu, který se uskutečňuje v podmínkách školy. Svým působením podněcuje a významně se podílí na celkovém rozvoji a formování osobnosti účastníků procesu edukace<sup>1</sup> a současně ovlivňuje vzájemné vztahy mezi dalšími činiteli vstupujícími do procesu vzdělávání (rodiče, žáci, učitelé).

## 2.1 Profese učitele

V sociologickém výkladu společnosti zaujímá termín „profese“ významné místo, protože je jednou z kategorií jejího sociálního rozvrstvení. Průcha (2002, s. 18) uvádí, že profese představuje: *„Povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného opatření“*. To plně odpovídá i chápání učitelské profese (Průcha, 2002, s. 19).

Kolář ve své publikaci (2012, s. 157) vymezuje učitelskou profesi jako unikátní, jedinečnou činnost, jejíž základy vytváří služba společnosti a člověku prostřednictvím vzdělávání a výchovy především mladších generací. V centru pozornosti učitele tedy stojí snaha o pozitivní rozvoj osobnosti prostřednictvím předávání kulturního dědictví mladším generacím. Vyžaduje intelektové dovednosti

---

<sup>1</sup> V obecném významu pojem edukace vyjadřuje veškeré situace, při nichž probíhají nějaké edukační procesy, tj. dochází k nějakému druhu učení (záměrného i bezděčného). Edukací je tedy nejen učení a vyučování ve školní situaci, ale také rodinná výchova dětí, rekvalifikační kurzy pro dospělé, působení zdravotnické osvěty, samostudium cizího jazyka apod. V pedagogickém a andragogickém významu pokrývá pojem edukace všechny druhy formálního i neformálního vzdělávání, včetně vzdělávání dospělých. Pojem edukace je používán v moderní pedagogické vědě jako vhodnější než tradiční výraz „výchova a vzdělávání“, který se vztahuje pouze k řízeným vzdělávacím procesům v prostředí školy (Průcha, Veteška, 2012, s. 85).

a osobnostní kvality člověka potřebné k výkonu těchto služeb (profesiografie učitele) a dlouhodobou specifickou přípravu. Učitelé přejímají autonomní odpovědnost za své jednání a rozhodování. Učitelství vyžaduje především osobnost, ale i vysokou profesionální motivaci, vysoký stupeň sebeovládání, seberegulace, empatie, kreativních schopností, akceptace žáků a respektu k jejich osobnosti. Učitelská profese má vysoký etický kredit.

Urbánek (2005, s. 12 – 13) pak popisuje učitelství jako profesi, která se vyznačuje specifickými profesními charakteristikami, které ho od jiných profesí více či méně odlišují. Tento fakt souvisí s vnějšími znaky tohoto povolání, ale také se samotným specifickým (vnitřním) charakterem pracovních činností učitele. Profesní charakteristiky jsou dynamické, dílem se pod vlivem vnějších podmínek postupně mění. Ačkoliv mohou charakteristiky učitelské profese vykazovat v jednotlivých národních školských systémech specifické odlišnosti, jejich platnost je v zásadě obecná v mezinárodním měřítku. Mezi nápadné profesní znaky, které jsou v naprosté většině společné pro povolání učitele ve všech zemích v Evropě i zámoří, patří například tyto:

- stárnutí učitelských sborů a jejich vysoké věkové průměry;
- neklesající vysoký stupeň feminizace učitelství;
- dlouhodobě neuspokojivá kvalifikovanost pedagogických sborů a výuky;
- celková neatraktivnost profese;
- obtížně diagnostikovatelná kvalita práce učitelů;
- málo sledovaný profesní rozvoj učitelů.

O učitelství stále hovoříme jako o profesi. Jde ale skutečně o profesi v pravém slova smyslu?

Vašutová (2004, s. 56) poukazuje na skutečnost, že i přes debaty o tom, zda je učitelství skutečně profesí, se v odborných publikacích, školních dokumentech, školské praxi a médiích, stejně tak i mezi laickou veřejností užívá slovního spojení „učitelská profese“ nebo „profese učitele“ naprosto běžně. Je třeba ale vzít v úvahu, že v souvislosti s chybějícími návrhy na funkční propojení teorie s praxí (časté odtržení teorie od praxe), nedostatečně propracovanými systémovými prvky podpory práce učitelů (např. absence kariérního systému a profesních standardů kvality), stávající právní úpravou, nedostatečně zajištěnou pomocí učitelům v proměnách jejich rolí, neodpovídající mírou přijímání autonomie a odpovědnosti jednotlivými

učiteli, přetrvávajícím konzervatismem mezi nimi atd., nesplňuje učitelství všechna kritéria, která charakterizují úplnou profesi. Je tedy na každém, zda bude učitelství považovat za profesi nebo semiprofesi<sup>2</sup>.

Každá profese se tedy vyznačuje určitými typickými charakteristikami, které ji alespoň částečně odlišují od ostatních. Specifikem učitelské profesní skupiny, ve smyslu charakteru profesních činností, pracovních podmínek, problémů a požadavků spojených s výkonem práce, je pak navíc ještě výraznější heterogenita, která vyplývá z poměrně širokého vymezení této profese a jejímž důsledkem je také značná profesní roztržitost. I když všechny učitele spojuje totožný profesní akt edukace (vymezejícím kritériem učitelského povolání je přímá výuka žáků), jsou jednotlivé kategorie učitelů velmi heterogenní. Profesní charakteristiky učitelů ve smyslu odborných klíčových problémů, specifických profesních činností, vztahových momentů, konkrétních profesních potřeb a zájmů atd. jsou proto také výrazně rozdílné. Učitelé mnohdy ani neznají tyto vzájemné odlišnosti a specifika práce různých učitelských skupin. Mezi některými kategoriemi učitelů panuje nedůvěra, nepochopení a vzájemné přeceňování a podceňování. Leckdy ovšem mohly být vyvolány také uměle, respektive záměrně, vytvářením odlišných podmínek práce (Urbánek, 2005, s. 103).

Urbánek (2005, s. 153 – 154) ve své knize uvádí, že podmínky práce učitele nemají vždy stejnou povahu. Při jejich hodnocení lze rozlišit podmínky již předem stanovené (primární), vymezené „z vnějšku“ mimo školu, od těch, které vytváří škola sama, vedení školy nebo učitelé „uvnitř“ vzdělávací instituce (sekundární). Vytvářené podmínky učitelské profese je tedy možné v souladu s Urbánkem rozdělit do dvou základních skupin (i když přirozeně jen poněkud nepřesně a schematicky) a sledovat, do jaké míry mohou určovat vzdělávací efekty.

---

<sup>2</sup> Úplná profese je charakteristická určitými znaky, disponuje systémem znalostí získaných studiem, normami a etikou, společenským uznáním a uplatněním, sankcemi ze strany společnosti aj. Učitelství jako tzv. pomáhající profese je některými autory zařazováno mezi semiprofese, které nenaplnují základní znaky tradičních profesí (Holasová, 2014, s. 79).

Vašutová (2004, s. 18) uvádí pět kritérií obsahujících charakteristiky, které musí úplná profese splňovat:

- a) expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek;
- b) zájem o větší prospěch společnosti;
- c) autonomie v rozhodnutích týkajících se profese;
- d) etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost;
- e) existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace.

1. Vnější podmínky (vytvářené státem, společnostmi, zřizovatelem – a to až už Ministerstvem školství ČR, krajem nebo obcí) jsou primárně dány zákony, školským systémem, předpisy a učitel ani samotná škola je nemůže přímo ovlivňovat. Lze k nim například počítat prestiž povolání, možnosti kariérního postupu, míru pravomocí školy a učitele, nárokové požitky (délka dovolené, sociální jistota), způsob financování školy a samozřejmě i platové ohodnocení. Vnější podmínky nepřímo determinují personální stabilitu sborů a také výchovné efekty školy.
2. Vnitřní podmínky práce učitele (ovlivňuje je samotná škola, ale také aktuální psychická dispozice učitele) souvisejí více s řízením a organizací vzdělávání na konkrétní škole. Vycházejí či vyplývají však většinou v různé míře z vnějších podmínek, proto jsou sekundární, tedy vnějšími podmínkami více či méně limitované. Mezi vnitřní podmínky práce učitele lze například zařadit počet žáků ve třídách, vybavenost školy, kvalifikovanost učitelského sboru, vztahy v pedagogickém sboru, kvalitu žáků, kvalitu řízení práce školy, klima školy aj. Vnitřní podmínky práce učitelů ovlivňují, zpravidla přímo, vlastní edukaci, výchovné efekty, zpětné školní klima, kulturu školy apod.

Stejně tak jako v jiných profesích i v učitelství existují specifické vývojové fáze a typické životní dráhy. To je dáno staletou tradicí tohoto povolání, v němž se – podobně jako třeba u řemeslnických povolání – vytvářejí určité ustálené cykly profesního vývoje u všech jedinců dané profesní skupiny. V učitelském povolání mají tyto cykly nezvyklý význam, neboť se obecně soudí, že jsou ve vztahu k výkonnosti, respektive kvalitě práce učitelů – podle hypotézy, že čím delší je období profesní dráhy učitelů (tedy čím je učitel profesně zkušenější), tím je práce učitele kvalitnější (což však není jednoznačně prokázáno). V profesním vývoji učitelů se dají rozlišit jeho jednotlivé etapy, kterými jsou:

- volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství);
- profesní start (učitel začátečník);
- profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání);
- profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel – expert);
- profesní vyhasínání - vyhoření (Průcha, 2002, s. 23 – 24).



## 2.2 Požadavky na profesi učitele

Představy o učitelské profesi jsou tradičně spojovány s třídou naplněnou žáky a s jejich vyučováním. Učitel se přirozeně nejčastěji cítí jako učitel – „vzdělavatel“, učitel – „hodnotitel“, učitel – „vychovatel“, učitel – „pomocník“ apod. a dokáže tyto pocity promítnout do vymezování vzdělávacích potřeb. Již méně zrcadlí sebe samotného ve vztahu ke své profesi jako osobnost (já – učitel), jako rodiče (já – učitel – rodič), jako člena učitelského sboru (já – učitel – kolega – podřízený – vedoucí předmětové skupiny), jako člena obce apod. (Lazarová, 2006, s. 67).

Učitelství spadá do skupiny tzv. pomáhajících profesí<sup>3</sup> a primárně se v něm jedná o práci s lidmi. Za dané situace je zcela přirozené, že učitel musí bedlivě sledovat, zda jsou jím zvolené postupy a metody účinné. Každé dítě žije ve zcela specifickém prostředí a za dveřmi školy na něj působí řadu nejrůznějších vlivů, které nelze ovlivnit ani kontrolovat. To, co se může osvědčovat u jednoho žáka, nemusí fungovat u žáka druhého. Je naprosto přirozené přiznat, že se něco neosvědčilo a je třeba začít znovu. K profesionalitě patří schopnost disponovat širším seznamem znalostí a dovedností, které lze kdykoliv využít. Tento seznam je třeba stále doplňovat. Učitel získává nové profesní dovednosti prostřednictvím dalšího vzdělávání, ale také vlastní zkušeností i zkušeností svých kolegů. Může tak pohlížet na každou nesnadno řešitelnou situaci také jako na příležitost k učení a k rozvoji vlastní profesionality (Mertin, Krejčová, 2013, s. 133 – 134).

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 38) ve své publikaci zmiňují, že současné vzdělávací reformy podmiňují přípravu učitelů a jejich roli při realizaci těchto reforem. Klíčovou otázkou je výraznější profesionalizace učitelské přípravy.

Pohled na podstatu zkoumání profesionality učitele se často člení na jednotlivé cílové složky profesní identity – zejména na profesní znalosti a dovednosti. Za významný předpoklad profesionalizace učitelství jsou považovány profesní znalosti jako teoretický základ vyučování (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 43).

---

<sup>3</sup> Pomáhající profese představuje poměrně široký soubor nejrůznějších vlastností a kompetencí, které se odrážejí v bezprostředním vztahu k práci s lidmi. Zahrnuje tedy vztah osobnosti pomáhajícího pracovníka k sobě samému, k ostatním lidem, k přírodě, věcem i k hodnotám. V obecné rovině platí, že mimo odborných kompetencí musí mít pomáhající pracovník určité vrozené osobnostní rysy a vyzrálost. Odpovědnost je vedle porozumění, obětavosti, empatie, prosociálního jednání také jedním ze základních předpokladů pro úspěšný výkon pomáhajícího pracovníka. Nutným předpokladem pro výkon této profese je pak emocionální rovnováha a výdrž, neboť jen tak lze trvale dosahovat osobního zaujetí i neutrality, které tvoří základ této práce. Věnovat se pomoci druhým lidem je zásadním krokem, který má své příčiny. Z motivů, které přivádějí jedince k této psychicky náročné práci, mohou vyplývat také budoucí komplikace v souvislosti se syndromem vyhoření. Může jít například o spojení s touhou po moci či naplňování vlastních potřeb (Hrozenká, Dvořáčková, 2013, s. 125 - 126).

Vašutová (2004, s. 33) vymezuje profesionalizaci jako proces, ve kterém se za výrazného přispění učitelů stává učitelství skutečnou a plně respektovanou profesí. Předpokladem k tomu je jednoznačné vymezení znalostí a dovedností nezbytných pro kvalifikovaný výkon profese. Pilířem profesionalizace je přípravné vzdělávání, v němž absolventi získávají základ profesních znalostí a dovedností, který zdokonalují a prohlubují v průběhu praxe a dalšího vzdělávání. Koncept profesionalizace učitelství klade důraz na pedagogickou, pedagogicko-psychologickou a didaktickou složku přípravy, která je podstatou expertnosti pro výchovu a vzdělávání. V současné době se v pojetí přípravného vzdělávání míří k tzv. reflektivnímu praktikovi, tedy učiteli, jehož oporou jsou teoretické znalosti a který na základě praktických zkušeností a sebereflexe odhaluje a řeší pedagogické problémy a přispívá tak k utváření nových poznatků ve své oblasti.

Nové profesní trendy a pozice toho, kdo realizuje změny garantované školou, nově zdůrazňují řadu nároků a specifických požadavků spojených s výkonem profese učitele. Úkoly a požadavky kladené na učitele jsou značné a psychologicky rozmanité, rámcově bychom je mohli rozdělit do kategorie nároků vztahujících se k osobnosti učitele, do oblasti zahrnující obecně pracovní předpoklady (kvalifikace) a konečně do sféry vědomostní - profesní kompetence (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011, s. 145).

### **2.2.1 Kvalifikace učitele**

Neúplné zastoupení plně kvalifikovaných učitelů ve školství a tedy i nízký podíl kvalifikované výuky na jednotlivých stupních škol je jedním z problematických témat, které učitelství nejvíce diskutuje a v prostředí českého školství má již vleklý, chronický charakter (Urbánek, 2005, s. 104).

Pojem kvalifikace je obecně definován jako souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 110 -111).

V učitelské profesi bývají zjišťovány a ověřovány dvě kvalifikační stránky učitele – jeho pedagogická a zároveň odborná způsobilost. Z tohoto logicky vyplývá, že plně kvalifikovaný učitel musí současně splňovat obě tato kritéria – tedy být pedagogicky způsobilý k učitelské práci s odpovídající kategorií žáků či studentů

a dále musí být odborně a oborově didakticky kvalifikovaný (aprobovaný) vyučovat konkrétní předmět nebo skupinu předmětů. Obou kvalifikačních předpokladů musí nabýt v požadovaném rozsahu v rámci vysokoškolské přípravy. Z tohoto důvodu by neměla být řada učitelů při své konkrétní výuce posuzována jako kvalifikovaná, i přesto se tak děje. Příkladem může být jakákoliv neaprobovaná výuka na základní nebo střední škole, vyučuje-li na střední škole učitel vzdělaný pro druhý stupeň základní školy či vyučuje-li tento učitel na prvním stupni. Dokladem toho může být i fakt, že při posuzování kategorií vykazujících také jakési „polokvalifikační“ mezistupně typu pouze pedagogicky nebo jen odborně způsobilý (Urbánek, 2005, s. 104).

Úroveň učitelské přípravy a kvalita absolventů pedagogických fakult připravujících učitele ve vztahu k výkonu profese bývá jak učitelskou, tak i odbornou veřejností debatována a nejrůznějším způsobem hodnocena. Na začínajících učitelích bývají řediteli škol a zkušenými učiteli z praxe pozitivně hodnoceny především jejich předmětové znalosti, méně již didaktické dovednosti. Za nedostatečné pak bývají označovány schopnosti nastupujících učitelů pracovat v interakci se školními dětmi, rozumět jim a adekvátním způsobem žáky zvládat. Vlastní příprava učitelů bývá školským terénem velmi často hodnocena jako čistě teoretická, prakticky málo zaměřená, orientovaná na obory aprobace, méně už na pedagogicko-psychologickou složku. Jako nedostatečný je vnímán nácvik profesních dovedností a rozvoj obecných učitelských předpokladů (obecná kultivace, sociabilita, tvořivost aj.), chybí mezipředmětová integrace apod. (Urbánek, 2005, s. 62).

Kvalifikovaný výkon profese je kodifikován v kategoriích pracovníků diferencovaných podle stupňů a druhů škol a školských zařízení. Kategorie učitelů a ostatních pedagogických pracovníků stanovují příslušné právní normy – zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (Vašutová, 2004, s. 35).

Jelikož dochází k neustálému narůstání požadavků, jež společnost klade na učitele a školy, je třeba, aby místa učitelů zastávali kvalifikovaní pracovníci, tedy učitelé s vysokoškolským vzděláním. Jedná se o vzdělávání na magisterské úrovni u učitelů základních a středních škol a o zavedení bakalářského studia pro učitelky mateřských škol, vychovatele, pedagogy volného času a mistry odborného výcviku (Zormanová, 2014, s. 74).

## 2.2.2 Profesionální kompetence učitele

Kompetence učitele je vymezována jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103).

S jistou mírou zobecnění lze říci, že škola vystupuje jako místo sociálního učení stále častěji a systematictěji. Učitel je pak tím, kdo ono sociální učení moderuje a přetváří ho do konkrétní podoby. Stává se jedním z nejdůležitějších činitelů procesu socializace. Na učitele se tak klade velmi náročný požadavek, aby se stal průvodcem žáka na jeho objevitelské cestě do světa a pravidel dospělých. Profesionální kompetence učitele je často vnímána jako ideálová norma. Učitel má svého svěřence provázet na cestě v pozici chápající autority a zároveň se ho postupně naučit brát jako rovnocenného partnera, což je úkol nepochybně obtížný a plný vnitřních rozporů. Náročná profese učitele ovlivňuje budoucí dospělé nejenom tím, co a jak vyučuje, k čemu a jak je vychovává. Učitel je nezastupitelný zejména proto, že je vzorem a modelem chování a velmi důležitým objektem pro napodobování a identifikaci žáků (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011, s. 145).

Profesionální kompetence učitele jsou vymezovány jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností a zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě (Vašutová, 2004, s. 92).

Úroveň profesních kvalit učitele může být reflektována různě (samotnými učiteli, klienty – tj. žáky a rodiči, vzdělavateli učitelů, veřejností, experty, aj.), zvláště pak s ohledem na stupeň a druh vzdělávací instituce, v níž učitel působí. Zatímco teorie kompetencí představují do jisté míry nezávislou doménu, skutečné požadavky na kvalitní výkon učitele mají své určení a limity, jejichž nositeli jsou posuzovatelské a zodpovědné subjekty na úrovni škol (ředitelé škol, inspektoři, akreditační komise) a subjekty zodpovědné za fungování vzdělávacího systému jako celku včetně učitelstva - stát, regionální a lokální subjekty pro správně řídicí činnost školství (Vašutová, 2004, s. 93).

Rozvoj profesních kompetencí, ke kterému by mělo směřovat další vzdělávání učitelů, vyplývá z charakteru profesních činností učitele a jeho role. Ty jsou determinovány funkcí školy. Zmíněné funkce jsou odvislé mj. od vzdělávací politiky, vzdělávacího systému a požadavků společnosti na vzdělávání, které by měly být v souladu s českým a evropským anebo mezinárodním vzdělávacím kontextem. Tento společensko-školní rámec je obohacen o individuální potřeby učitelů, které se odvíjejí od jeho osobnosti, schopností, zaměření a aspirací dosavadního vzdělání, profesního zařazení, věku a kariéry (Lazarová, 2006, s. 65).

Individuální vzdělávací potřeby učitelů bývají definovány jako „nutnost organismu něco získat, případně se něčeho zbavit“. Někdy je nenaplněná potřeba vysvětlována narušením rovnováhy a může být doprovázena nepříjemnými emocemi: napětím, nespokojeností, strachem, úzkostí, nejistotou, zlostí apod. Potřeby nemusejí být plně uvědomované a mohou tak být dlouhodobě nesaturované. Podobný osud mohou mít i vzdělávací potřeby učitelů. Jsou-li nedostatečně reflektované, zvyšuje se riziko jejich nenaplnění, jejich nepřesného „překlopení“ do očekávání. O nízké reflexi vzdělávacích potřeb (vlastních i školních) svědčí i převažující nahodilost ve výběru akcí dalšího vzdělávání učitelů (Lazarová, 2006, s. 66).

Obecně je možné hovořit o několika skupinách vzdělávacích potřeb učitelů, které se vztahují k jednotlivým oblastem učitelských kompetencí. Vašutová (2004, s. 104 – 109) udává v Modelu tvorby profesního standardu učitelů osm základních oblastí učitelských kompetencí:

- a) **Předmětovou/oborovou:** Učitelé se potřebují zdokonalit ve svém vyučovacím předmětu/oboru. Tyto znalosti doplňují samostudiem z odborné literatury, z internetu, médií apod. Akce dalšího vzdělávání učitelů zaměřené na problematiku oboru mívají obvykle epizodický, krátkodobý charakter. Získané poznatky mohou být poměrně rychle využity v praxi.
- b) **Didaktickou a psychodidaktickou:** Učitelé se zajímají především o nové vyučovací metody, formy a prostředky. V dalším vzdělávání učitelů jde především o dílny a semináře a nové poznatky jsou obvykle rychle aplikovatelné do praxe.

- c) **Pedagogickou:** V této oblasti jde spíše o teoretické semináře zaměřené na otázky výchovy a didaktiky, znalostí z oblasti školské soustavy, trendů ve vzdělávání apod.
- d) **Diagnostickou a intervenční:** Učitelé potřebují prohloubit své znalosti v oblasti např. rozpoznávání výchovných a výukových problémů dětí, problémů dětského kolektivu apod. Volí vzdělávací akce zaměřené např. na diagnostiku a nápravy poruch učení, metody zvládnání školní třídy, řešení krizových situací, kariérové poradenství, hodnocení žáků apod. I když takto zaměřené akce dalšího vzdělávání učitelů bývají mnohdy koncipovány jako epizodické a krátkodobé, zdá se, že získané poznatky a dovednosti je třeba ještě dlouho ověřovat v praxi, než se je učitel naučí adekvátně používat.
- e) **Sociální, psychosociální a komunikační:** Učitelé potřebují zdokonalit své schopnosti a dovednosti v jednání s žáky, rodiči, kolegy, vedením školy apod. Volí vzdělávací akce zaměřené na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, jako je podpora spolupráce, asertivita, efektivní komunikace apod. Je zřejmé, že nabytí takových dovedností předpokládá déletrvající výcvik a jejich postupné ověřování v praxi.
- f) **Manažerskou a normativní:** Učitelé potřebují získat nové poznatky v oblasti např. školské legislativy, školské politiky, spolupráce na projektech, organizace stáží, některých speciálních postupů (např. vyplňování vysvědčení) apod.
- g) **Profesně a osobnostně kultivující:** Učitelé mají zájem o osobnostní rozvoj, resp. rozvoj personálních/emočních složek inteligence. Volí semináře či déletrvající výcvik čerpající z humanistických a kognitivních směrů v psychologii a pedagogice, které jsou zaměřené na osobnostní rozvoj zejména skrze sebereflexi a reflexi praxe. Tyto kompetence jsou důležité pro efektivní využívání všech ostatních dovedností, znalostí a zkušeností učitele.
- h) **Ostatní předpoklady** (Lazarová, 2006, s. 66 - 67).

### 2.2.3 Osobnost učitele

Učitelství jsme si v předchozím textu vymezili v kontextu pomáhajících profesí. V souvislosti s tím Kopřiva (1997, s. 14) připomíná, že nejvýznamnějším nástrojem pracovníků v pomáhajících profesích je právě jejich osobnost. Nejen kvalifikace a profesní kompetence jsou tedy důležité, ale i osobnost učitele je v tomto ohledu klíčová.

Učitelovu osobnost je třeba vnímat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se zejména psychickou determinací. Psychika osobnosti se dá vnímat jako dynamický interakční systém, nástroj realizace životní existence v daných podmínkách. Podstatné je, že jde o systém otevřený, spojený s autoregulací, determinovaný dynamickými vztahy vnitřních předpokladů a vnějších podmínek formování a projevů osobnosti jako svébytné individuality, kterou učitelova osobnost bezesporu je (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15).

Míček a Zeman (1992, s. 9) společně poukazují na to, že osobnost učitele, především stupeň její duševní vyrovnanosti, má zásadní význam pro duševní rovnováhu dětí, které učí. Konstatují, že nervozita učitelů, jejich neklid, celková duševní nevyrovnanost zanechává relativně výrazné a trvalé stopy v psychice dětí.

Osobnost učitele plní hlavní úlohu při vytváření vztahu mezi učitelem a žákem. Učitel na každého žáka nepůsobí stejně – individuální rozdíly mezi žáky vyvolávají rozdílné reakce a ovlivňují toto utváření vztahu, i když na jedné straně osobnost učitele a na druhé straně třídní kolektiv mohou mít integrující, vyrovnávací a kompenzační vliv při utváření těchto vztahů (Nelešovská, 2005, s. 78).

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 16) konstatují, že osobnost učitele je význačným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně – vzdělávacího procesu. Profesní osobnost učitele je výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem, zároveň je formována během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností. Význam pro vytváření osobnosti učitele má tedy nejen pregraduální, ale i postgraduální příprava. Na základě učitelské praxe bývá učitel uznán za experta minimálně po pěti letech souvislé praxe ve škole.

Nutno dodat, že každá osobnost se vyvíjí a délka praxe ovlivňuje kvalitu výkonu učitele jak kladně, tak i záporně, neboť učitel může po delší době praxe získat ve své profesní činnosti návykové myšlení i chování. Tento jev se projevuje v práci učitele učitelskou rutinou, profesním vyhasínáním bez potřebné reflexe změn

pedagogického prostředí, bez snahy o sebezdokonalování a sebevzdělávání. Této fázi osobnostní regrese lze zabránit nebo ji oddálit trénováním reflexivního myšlení, sebepoznávání – od počátku formování osobnosti učitele (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 17).

Osobnostní vlastnosti učitele jsou nezastupitelnou proměnnou při zvládnání pracovní zátěže. Každá osobnost jinak zvládá nároky učitelského povolání, rozdílně se vyrovnává se stresem, má jinou frustrační toleranci a je tak třeba více ohrožena syndromem vyhoření.

### **2.3 Pracovní zátěž učitele**

Učitelství patří k jednomu z nejnáročnějších povolání – nejen fyzicky, ale především psychicky (Hájková, 2011, s. 161).

Průcha (2002, s. 63) ve své knize uvádí, že mnozí laici sice občas poukazují na „kratší“ pracovní dobu učitelů, na dva měsíce prázdnin apod., ale zároveň konstatují, že „sami by to dělat nemohli“. Zdá se tedy, že většina veřejnosti připouští, že povolání učitele je mimořádně psychicky namáhavé a že může nepříznivě působit na zdravotní stav učitelů.

Povolání učitele je navíc náročné také proto, že na rozdíl od jiných povolání učitel působí celou svou osobností. Často se stává pro své žáky celoživotním vzorem třeba tím, že se pak věnují oboru, pro nějž je učitel získal. Nebo bývá příkladem (kladným, ale i záporným), který napodobují nejen v jeho pozorovatelném chování, ale také v jeho způsobu života, přebírají jeho životní postoje, hodnoty, názory apod. (Holeček, 2014, s. 13).

Paulík (2010, s. 85) vysvětluje pracovní zátěž jako část životní zátěže člověka, která je utvářena pracovními nároky a nároky na něj kladenými z prostředí jím vykonávaného povolání. Uvádí, že pro jedince je natolik významná, nakolik se pracovní činnosti podílejí na jeho všedních životních aktivitách. Pracovní zátěž dále definuje jako soubor požadavků kladených na pracovníka plynoucí z jeho vzájemného vztahu s prostředím. V případě, že dojde k situaci, že tyto požadavky



pracovníka přetěžují nebo naopak nedostatečně stimulují, mohou působit jako stresory vyvolávající pracovní stres<sup>4</sup>.

Učitelství je vedle některých dalších povolání zařazováno, jak již bylo řečeno, k tzv. pomáhajícím profesím. Podstatou těchto profesí je práce s člověkem a nedílnou součástí profesních aktivit je osobní, mnohdy velmi těsný vztah k žákovi, k jeho vnitřním osobním problémům a velké riziko tohoto úzkého vztahu. Zásadním problémem každé pomáhající profese je proto nalezení odpovídající hranice mezi klientem a profesionálem. V případě učitelské profese představuje tato hranice ochranu mezi učitelovým vlastním „já“ a žáky. Nejohroženějším v této vztahové orientaci učitele a žáka je typ aktivního, opravdového učitele, který své povolání považuje za primární poslání, realizuje se v něm a vydává mu vše ze sebe. Právě tento angažovaný postoj učitele, který ale bývá veřejností běžně očekáván, obecně je vnímán jako žádoucí a z hlediska efektivity a kvality výuky je považován za ideální, sebou nese daleko častěji vážná rizika (např. celkové vyčerpání organismu spojené s překračováním hranic osobních možností, využívání rizikových prostředků za účelem zvládnutí stresu – alkohol, léky apod.). Ta mohou ve svém důsledku vlastní práci učitele znehodnocovat nebo v krajním případě i zcela blokovat. Učitel se s těmito riziky nedokáže vždy a zcela beze zbytku vyrovnávat. Řada profesních tragédií, které postihují většinou obětavé učitele, lze připsat na vrub právě jejich neschopnosti nalézt vlastní individuální míru vztahu k žákům a dále tuto hranici dostatečně ochraňovat (Urbánek, 2005, s. 120).

Jansa (2014, s. 42) ve své publikaci zmiňuje snahy společnosti vymezovat učitelství jako expertní profesi a současně konstatuje, že samotní učitelé však svoji práci chápou jako poslání, a to i pro relativně nízké platové ohodnocení. Dále uvádí, že v souvislosti se zvyšujícími se nároky na znalosti učitele (například díky masovému zavádění informačních technologií do školství) a v souladu s požadavky Evropské unie vzniklo převážně dvoustupňové učitelské vzdělávání (bakalářské a navazující magisterské studium). Vedle toho byly zavedeny školní

---

<sup>4</sup> V současné době existuje velké množství definic stresu. Ve shodě s Krivohlavým (1994) pod pojmem stres chápeme „vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná“. Poměrně hojně citované bývají také definice Lazaruse (in Mlčák, 1999), který jednou vymezuje stres jako „druhový termín pro celou oblast problémů, jako jsou podněty vyvolávající stresové reakce, reakce samy a různé intervenující procesy. Tak můžeme mluvit o oblasti stresu a mít na mysli fyziologické, sociologické a psychologické jevy“. Jindy tentýž autor definuje stres úžeji jako „stav, v němž organismus anticipuje střetnutí se škodlivými podmínkami určitého druhu“. Podle Charvátka je stres definován jako „stav, ve kterém se nachází živý systém při mobilizování obranných nebo nápravných zařízení“ (Mandincová, 2011, s. 39).

vzdělávací programy, které více respektují podmínky škol. Učitelé si však stěžují na přetížení neučebními, zejména administrativními povinnostmi a upozorňují na psychickou náročnost své práce. Velký problém vzniká na druhém stupni základních škol a v některých středních odborných školách s tendencemi žáků narušovat výuku či naopak apatií. Tělesná a především psychická únava u řady učitelů ústí v tzv. syndrom vyhoření (burnout), objevuje se konzervatismus a rutinérství, setkáváme se s rezistencí některých učitelů vůči změnám a inovacím.

Běžně se konstatuje, že učitelé jsou ve třídách vystaveni stresu. To je pravdivé, avšak zjednodušující konstatování. Ve skutečnosti nejde jen o stres (ve smyslu psychofyzilogické reakce organismu), nýbrž o výskyt ještě dalších příčin a projevů učitelovy zátěže, jako je například pracovní nespokojenost. Zdroje zátěže učitelů nevznikají pouze ve třídě, ale mohou také spočívat v učitelském sboru, ve vzájemných vztazích učitelů s rodiči žáků nebo se školskými institucemi. Rovněž je třeba vzít v úvahu, že existují rozdíly v zátěži učitelů působících na různých stupních a typech škol a vyučujících různé předměty<sup>5</sup> (Průcha, 2002, s. 67 - 68).

Psychická náročnost netkví pouze v nalezení individuální míry a v kontrole vztahové složky ve směru k žákům. Charakteristiky učitelského povolání vykazují i v jiných situacích a při jiných profesních aktivitách celou řadu dalších stresogenních podnětů a nezanedbatelnou zátěž na psychiku učitele. Specifický psychický tlak může ve svém důsledku vyvolávat u učitelů občasně, případně také chronické nebo permanentní zátěžové stavy (stres). Stres, související se specifickým

---

<sup>5</sup> Holeček (2014, s. 69 – 70) uvádí, že na základě výsledků průzkumu učitelských stresorů, který byl proveden na katedře psychologie Fakulty pedagogické v Plzni v letech 1999 – 2006 mezi učiteli základních a středních škol se učitelé obvykle shodují na sedmi stresorech:

1. Žáci: rostoucí počet žáků s problémovým chováním, opozičním vzorem, s poruchami učení, žáci, kteří nespolupracují a mají negativní postoj ke školní práci, vyrušují, jsou bez kázně, stoupá jejich agresivita a nedisciplinovanost ve třídě, vulgarita ve vyjadřování apod.
2. Rodiče: stoupající agresivita rodičů, jejich nezájem o dění ve škole nebo naopak ustavičný zájem i o nepodstatné věci, nekritický přístup ke svým dětem, vyhrožování učitelům trestním oznámením apod.
3. Vedení školy: vůči podřízeným učitelům je ze strany ředitelů či zástupců uplatňováno příliš mnoho autoritativního, nedemokratického, necitlivého řízení (dokonce včetně lobbingu, bossingu a šikany na pracovišti). Ředitelé škol, kteří se při řešení problémů s rodiči či agresivními žáky nedokážou zastat svých učitelů. Vzniklé konflikty raději neřeší, a pokud je už musí řešit, tak se příliš často přiklání spíše na stranu stěžovatelů, a ne na stranu svých učitelů.
4. Kolegové: konflikty ve sborovně, neprofesionalita některých kolegů, jejich nespolehlivost, nedostatek kooperace, vzrůstající výskyt syndromu vyhoření a alkoholismu u učitelů atd.
5. Pracovní prostředí (škola): špatné materiálně technické, hygienické a psychosociální podmínky na škole, tj. stav a vybavení budov a tříd, ale i nedostatek financí na provoz školy, odstraňování rizikových a hygienických závad, nákup vhodných pomůcek, zařízení.
6. Pracovní přetížení (nadměrná zátěž): termínovaná práce, příliš mnoho úkolů, časová tíseň, nadbytečná administrativní, velká zodpovědnost, nedostatek odpočinku.
7. Neuspokojená potřeba seberealizace (frustrace): nízké finanční a společenské ohodnocení práce učitele, pocit ztráty smyslu práce, nedostatek finanční a časové dotace na další vzdělávání, pocit bezmoci a beznaděje.

výkonem učitelského povolání, bývá označován jako „učitelský stres“, respektive stres učitelů (Urbánek, 2005, s. 121).

Holeček (2014, s. 71) poukazuje na nutnost uvědomit si, že déletrvajícím působením neklidu, psychické lability a nervozity učitelů se negativně promítá na duševním stavu žáků (zejména narůstá úzkost a motorický neklid). Zmiňuje, že tento fakt je již sám o sobě dostatečným důvodem k tomu, aby se učitelé snažili zvyšovat svou psychickou odolnost. Základem je snaha o přerušování začarované kruhu vzájemného negativního ovlivňování: chování duševně nevyrovnaného učitele podmiňuje vznik nápadného či rušivého chování žáků, které učitele stresuje, tzn., že snižuje jeho odolnost, zvyšuje jeho nervozitu, tím dodatečně ztěžuje interakci ve třídě, a tak přispívá k další gradaci nevhodného chování. K tomu má učitel jako dospělý člověk lepší předpoklady než žák potýkající se s vývojem vlastního sebepojetí. V shodě s Holečkem je třeba v souvislosti se stresory na závěr uvést obecně platné poznatky:

1. Odolnost vůči stresorům je velmi individuální (co je pro jednoho učitele již stresorem, může prožívat jiný učitel jako příjemně vzrušující pocit mírné nejistoty, jako výzvu, kterou lze úspěšně řešit).
2. Zdravého jedince drobné stresory neničí, ale naopak zvyšují jeho odolnost a mnohdy i mobilizují k vyššímu výkonu.

Řehulka (1995, s. 216) uvádí strukturu psychické zátěže učitele, zaměřené k profesním aktivitám a na samotný akt edukace. Psychickou zátěž učitele kategorizuje do pěti skupin podle osobnostních oblastí, na které zátěž působí:

1. zátěž v oblasti percepčních nároků (permanentní kontrola žáků zraková a sluchová, jakož i prostorově orientační, práce s vysokými nároky na pozornost);
2. zátěž v oblasti kognice (nároky na kvalitu a rychlost myšlení, využívání odborných poznatků, rychlé a přitom korektní řešení problémů);
3. zátěž v oblasti emocionální (kontrola emocí, udržování emoční rovnovážné atmosféry, nutnost ignorovat osobní vztahy k žákům);
4. zátěž v oblasti sociální (balancovat vnucenou úroveň sociálního tlaku, povinnost permanentního sociálního vedení, nároky na komunikaci);
5. zátěž v oblasti seberegulace (nutnost introspekce, sebehodnocení, sebevýchova, sebepojetí a sebekontrola).

Specifický psychický tlak, který působí na učitele, vyplývá nejen z rozmanitosti jeho profesních rolí, variability profesních činností a vnitřních konfliktů, ale také z dynamického charakteru samotného procesu edukace. Na vysoké psychické náročnosti procesu výuky se spolupodílí celá řada konkrétních faktorů. Jde například o značnou intenzitu a rozsah interakčních aktivit učitele, o specifický druh komunikace s dítětem (vysoká frekvence a specifický charakter komunikativních podnětů). Práce učitele, která je pod „trvalou kontrolou“ samotných žáků, vyžaduje neustálý vysoký stupeň koncentrace a sebekontroly. V oblasti výuky lze jen obtížně předvídat vývoj edukační situace a tento stav vyžaduje od učitele neustálé, resp. seberegulující zásahy, jejichž charakter a intenzitu lze přirovnat k činnosti řidiče, který musí nepřetržitě reagovat na proměnlivou situaci na vozovce. Psychická náročnost učitelství tkví také v častém aktu neustálého hodnocení druhých osob (žáků), ale i v nejednoznačnosti hodnocení výsledků vlastní práce, dále v očekávání častého hodnocení vlastních profesních činností jinými, ne vždy kompetentními subjekty. Rozporem, který souvisí s charakterem učitelské práce, je také relativní svoboda rozhodování (inovace, tvořivost) v kontrastu s edukační situací „každé řešení špatné“ (Urbánek, 2005, s. 123).

Vnímání psychické zátěže je u každého učitele odlišné. Významnou roli zde hraje spokojenost učitele s vlastní prací, kterou můžeme chápat dvěma způsoby. V širším slova smyslu se jedná o spokojenost v práci, která zahrnuje podmínky a vztahy na pracovišti. V užším slova smyslu pak o spokojenost s prací, tedy o podmínky nějaké konkrétní činnosti, kterou učitel vykonává (Urbánek, 2005, s. 125).

### 3 Syndrom vyhoření

Následující část diplomové práce se věnuje syndromu vyhoření u učitelů. V předchozích kapitolách jsme si vymezili, kdo je to učitel, jaké nároky jsou na něho kladeny a poukázali na skutečnost, že se tyto nároky neustále zvyšují. V důsledku toho pak může snadno u učitelů docházet ke stavu, který je označován jako „syndrom vyhoření“.

Problematika syndromu vyhoření je již sice popsána a diskutována v řadě odborných publikací, ale i přesto představuje pro člověka stále velké riziko, které hrozí zejména tam, kde se pracuje s lidmi a kde dochází k postupnému vyčerpání tělesné i duševní energie (Holeček, 2014, 64).

#### 3.1 Vymezení pojmu syndrom vyhoření

Stock (2010, s. 14) ve své knize uvádí, že nezvládnutý chronický stres<sup>6</sup> je společně s emocionálním zatížením považován za jeden z hlavních spouštěčů vyhoření. Stres dále označuje jako příčinu, vyhoření pak jako jeho důsledek.

Pojem vyhoření v přeneseném významu popisuje stav, kdy člověk, který dříve pro něco „hořel“, z určitých důvodů „vyhasíná“. Oheň je v tomto případě obrazným vyjádřením lidského nadšení (Křivohlavý, 1998, s. 9).

Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 14) syndrom vyhoření popisují jako „fenomén prvních let v zaměstnání“, kdy po vysokých očekáváních, entuziasmu a „profesní mytologii“ nastává období zklamání, frustrace, bezmoci a rezignace.

Syndrom vyhoření bývá obvykle způsoben chronickým stresem a dlouhodobou nerovnováhou mezi zátěží a obdobím klidu, tedy mezi aktivitou a odpočinkem. Vyrovnanost mezi těmito dvěma póly bývá v případě burnout syndromu zpravidla narušena. Stresové faktory coby spouštěče tedy mají při vzniku burnout syndromu zásadní roli (Stock, 2010, s. 15).

Mičkerová a Burešová (2006, s. 77) vysvětlují syndrom vyhoření prostřednictvím jednotlivých etap jeho vývoje následovně: „*Syndrom vyhoření se rozvíjí plíživě, počáteční nadšení se vytrácí a nastupuje nezáměr o klienty, či uživatele služeb, objevují se příznaky podrážděnosti, skleslost, pocit prázdnoty, cynický a až negativní*

---

<sup>6</sup> Chronický stres představuje opakované dlouhodobé zažívání výrazných i drobných stresujících podnětů. Nezaměřuje se jen na pracovní sféru, může být doprovázen další zátěží problematického osobního života, nevyhovujícího sociálního či fyzikálního okolí, pracovní nejistotou apod. (Mertin, Krejčová, 2013, s. 84).

*postoj ke klientům a k vlastní práci. V pracovním procesu se objevuje nechuť k práci, často zpoždění s plněním úkolů a převládá snaha příliš nepomáhat.“*

Fischerová – Katzerová společně s Češkovou – Lukášovou (2007, s. 108) popisují nervové vypětí, bolesti hlavy, sníženou soustředěnost, podrážděnost, únavu a poruchy spánku jako hlavní projevy stresu, který může postihnout každého učitele. Konstatují, že syndrom vyhoření má v určité fázi stejné příznaky, avšak příčiny a jeho průběh se mohou vzájemně odlišovat. Syndrom vyhoření popisují „jako šok z reality“, který postihuje zejména „pracovní nadšence“, kteří touží po smysluplnosti své práce a chtějí dosáhnout výborných výsledků nejenom z finančních důvodů, ale z prožití dobrých výsledků samotných. Tedy ty, kteří nejsou prostými vykonavateli příkazů, ale o své práci přemýšlí a jsou skrze výsledky svojí práce vysoce motivováni.

Hlavní příčina syndromu vyhoření není tedy způsobena vysokým výkonem – namáhavou duševní prací, množstvím nadpracovaných hodin a časovým tlakem. Je způsobena zklamáním, nesplněnými nadějemi, pocitem bezmoci a nemohoucnosti cokoliv změnit k lepšímu podle svých vlastních představ. Je vyvolána pocitem, že i přes své snažení nic nemůžou a nezmění. Prvotní nadšení je v tomto dlouhodobém procesu postupně nahrazeno rozčarováním, zklamáním a poté až nezájmem a apatií (Fischerová - Katzerová, Češková – Lukášová, 2007, s. 109).

Syndrom vyhoření lze dále popsat jako stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav deklaruje celá řada příznaků: člověk se cítí celkově nepříjemně, je emocionálně, duševně a tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá potřebnou energii do práce ani radost ze života. Vyhoření tedy není ve většině případů důsledkem izolovaných traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako vleklé psychické vyčerpání (Hennig, Keller, 1996, s. 17).

Slavík (2012, s. 59) označuje syndrom vyhoření jako stav tělesného, psychického a emocionálního vyčerpání, jehož příčinou jsou nadměrné psychické a emocionální nároky. Tyto nároky jsou způsobovány kombinací dvou faktorů – velkými očekáváními a chronickými situačními stresy. Současně také uvádí, že syndrom vyhoření byl nejprve popsán u lidí pracujících s jinými lidmi, později se ukázalo, že se objevuje i u jiných povolání. Původně se předpokládalo, že hlavní charakteristikou syndromu vyhoření je práce s lidmi, v posledních letech se však ukazuje, že se spíše jedná o náročnost pracovní činnosti, o požadavek vysokého

nekolísajícího výkonu s malou možností ulehčení a vysokými sankcemi za chyby. Pocit jedince, že nemůže tomuto tlaku odolat a že jeho úsilí nevede k žádoucímu efektu, je začátkem vyhoření. Syndrom vyhoření také může souviset se selháním při hledání smyslu života.

O syndromu vyhoření lze také hovořit jako o souboru příznaků vyskytujících se u pracovníků pomáhajících profesí odvozaném z dlouhodobě nekompenzované zátěže, kterou přináší práce a neustálé drobné konflikty s lidmi. Jde tedy o stav psychického, někdy i celkového vyčerpání doprovázený pocity beznaděje, obavami, případně i zlostí. Pracovní motivace klesá, výkon se zhoršuje, snižuje se sebevědomí. V chování ke klientům je zřejmý zvětšující se odstup, důraz na pravidla a disciplínu, na formální stránky programů, na racionalitu, někdy i vysloveně odmítavé nebo negativní postoje (Matoušek, 2003, s. 263).

Krajním důsledkem dlouhodobého psychického tlaku a časové a fyzické zátěže v učitelské práci, v kontextu se způsobem učitelovy reakce na stres, může být klesající uspokojení z práce vedoucí až k naprosté apatii, snížení profesionálních ambicí učitele a pocit úplného fyzického i psychického vyčerpání. Tento proces je nazýván profesním vyhasínáním, resp. výsledný stav je po právu označován jako syndrom vyhoření - burnout efekt (Urbánek, 2005, s. 132).

Učitel je ve zcela reálném kontextu každodenní práce běžně vystavován poměrně vysokému riziku syndromu vyhoření. Přitom ale neexistuje žádná systémově organizovaná preventivní síť, zajišťující diagnostiku a odbornou pomoc pracovníkům ve školském terénu. Dostane-li se učitel do kritické situace, kterou již není schopen sám zvládat, nemá se ani zpravidla kam obrátit o pomoc. Ani v profesních kruzích nebývá vyhoření, tedy tato „neuznaná nemoc z povolání“, očekávána jako sice nežádoucí, ale možný vedlejší produkt profese, akceptována a společensky přijímána. Tyto naznačené souvislosti jen prohlubují a podtrhují celkově nepříznivý stav v této oblasti. Přitom pouze pozitivní změny a systémové řešení všech těchto uvedených problémů mohou být v souvislosti se zátěží v učitelské práci, stresem a se syndromem vyhoření klíčem k perspektivnímu a zásadnímu řešení problematiky burnoutu (Urbánek, 2005, s. 134).

### 3.2 Projevy syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření představuje celý soubor příznaků, které se projevují zejména ztrátou radosti ze života, ztrátou energie a nadšení, potřebných při výkonu profese. Objevení příznaků vyhoření doprovází zjištění, že selhali a že všechna jejich snaha byla marná (Hrozenská, Dvořáčková, 2013, s. 129).

U člověka postiženého syndromem vyhoření dochází k tělesnému a emočnímu vyčerpání. Jeho tělesné vyčerpání se projevuje chronickou, nezdůvodnitelnou únavou, celkovou slabostí, bolestmi hlavy, v kříži, v zádech. Dále se dostávají žaludeční obtíže, poruchy spánku, zvyšuje se nemocnost (u žen – učitelky se častěji než u žen z jiných profesí vyskytují gynekologické problémy). Pro emoční (psychické) vyčerpání jsou charakteristické pocity úzkosti, deprese, bezmocnosti, beznaděje, nemohoucnosti, celkový pocit nespokojenosti s vlastním životem, negativní postoj k sobě, ke své práci, což pak vede i ke snížené sebekontrolě chování a citů, např. hysterické reakce (Holeček, 2014, s. 64).

Fischerová – Katzerová, Češková – Lukášová (2007, s. 108 – 109) popisují projevy syndromu vyhoření prostřednictvím projevů člověka - neschopností se nadchnout, neschopností se radovat, vůči ostatním bývá cynický až agresivní, je mu nepříjemný kontakt s lidmi, protože ho unavují, obtěžují a vyčerpávají. U postiženého člověka se začíná objevovat vtíravá únava, bezdůvodně vyvolané konflikty<sup>7</sup> a touha všeho nechat. Pocit, že není schopen ovlivňovat věci kolem sebe a něco dokázat, působí jako „kyselina“ na trvalou pracovní motivaci a pracovní výkony. Ztráta energie a idealismu pak postupně vede ke stagnaci, frustraci a apatii.

Vyhoření je způsobeno ztrátou motivace a tato ztráta je vyvolána pocitem bezmocnosti a vlastní nedostatečnosti. Tomuto stavu předchází často mnohaleté vysoké nasazení v pracovním výkonu. Psychika i tělo se však proti trvalému přetížení začne bránit a snaží se ho varovnými signály přimět, aby přehodnotil svoje priority a aby zvolnil tempo. Postižený se zpravidla přesně v tuto chvíli zapře, snaží

---

<sup>7</sup> Pojem konflikt vznikl z latinského *conflicto*, což znamená „střetnout se, utkat se v boji“. Konflikt je tedy psychický stav, kdy se jedinec ocitá ve střetu dvou nebo více vzájemně se vylučujících variant motivů, potřeb, názorů, cílů, hodnot apod. Ve vztahu k prožívání bývá spojován konflikt s něčím nepříjemným, jako je napětí, rozčilení, strach, úzkost, pocit viny nebo křivdy, zlost, agrese atd. Tyto asociace bývají samozřejmě obvykle správné. Jen málokdo si ale uvědomí, že se slovem „konflikt“ také mohou souviset pojmy jako například uvolnění, radost, uspokojení, což jsou pocity, které se dostaví po úspěšném vyřešení konfliktu. V každém mezilidském vztahu (tedy i ve škole), v němž nevládně apatie a lhostejnost, musí čas od času zcela zákonitě vznikat menší či větší konflikty, neboť lidé se liší ve svých zájmech, názorech, potřebách, hodnotách apod. Konflikt je velkou příležitostí vyříkat si konečně něco, co nás trápí, uvědomit si odlišnosti nebo naopak shody v názorech, postojích různých lidí. Neměli bychom se tedy snažit o vyloučení konfliktů ze svého života, neboť je tato snaha zbytečná. Naopak bychom se měli naučit využívat konflikty k vylepšení vztahů (v rodině či ve sborovně), a dokonce ke svému osobnostnímu rozvoji (Holeček, 2014, s. 74 – 75).



se nejenom ony signály vnímat, ale silou vůle je překonat. Organismus se ale nedá oklamat a vyšle další varovné signály, tentokrát již na tělesné úrovni – bolesti hlavy, zhoršené trávení či přímo bolesti žaludku, střevní potíže, bolesti zad, poruchy spánku, zvýšení krevního tlaku, žlučnickové záchvaty a podobně, jako by mu chtěl zabránit znovu vstupovat do pracovního prostředí, které jeho organismus tak zatěžuje (Fischerová - Katzerová, Češková – Lukášová, 2007, s. 110).

Objektivně je u člověka, který byl dlouhodobě velmi výkonný, pozorováno náhlé ubývání této výkonnosti. Původní nadšení, „zapálení pro věc“, se zcela ztrácí. Ne nadarmo je syndrom vyhoření přirovnáván k ohni, který nejprve jasně plane, ale pokud se do něj nepřikládají nová polínka, začne uhasínat, až zcela vyhoří. Člověk se stane apatickým, rezignovaným, citově chladným. Burnout nikoho jen tak nepřepadne. Jde až o závěrečné stadium pozvolného, několik měsíců (spíše však let) trvajících procesu, o důsledek například dlouhodobého stresu, pracovních neúspěchů, životních krizí, a to všechno na pozadí určitých osobnostních předpokladů (Holeček, 2014, s. 64).

Syndrom vyhoření představuje komplex příznaků, které se projevují pod vlivem stresu a zasahují do:

- oblasti psychiky, kdy se u jedince objevuje únava, emoční i kognitivní vyčerpání, apatie, oploštění psychiky, pocit marnosti, pochybnosti, stereotypu, rezignace, ztráty energie, obviňováním jiných lidí i sebe, ztráta kreativity, motivace, zájmu vykonávat své povolání, empatie či pozitivního vztahu k lidem (tito lidé pomalu přestávají komunikovat);
- oblasti fyzické, kde se syndrom projevuje rychlým nástupem únavy, poruchami spánku, změnami srdeční frekvence a poruchami krevního tlaku, nespecifickými bolestmi hlavy, žaludečními obtížemi, průjmami, potivostí nebo třesy;
- oblasti sociální, kde je patrná distance od lidí a společnosti, dostavuje se celkový útlum sociálních vztahů, dochází k oploštění vztahů s klienty, k budování pouze formálních vztahů, vyhýbání se kolektivu a jakémukoliv kontaktu (Kapounová, 2007, s. 177).

Projevy syndromu vyhoření jsou zřetelné v rovině chování, dochází ke změnám ve vztazích – k žákům, spolupracovníkům i v rodině (Štětina, 2014, s. 366). Zmiňovaný autor uvádí tři složky vyhoření:

- a) emocionální vyčerpání - EE (emocionální vyčerpání je vnímáno jako nejvýznamnější ukazatel přítomnosti syndromu vyhoření, jedná se o stav vyznačující se úplným vyčerpáním a ztrátou chuti a energie k životu);
- b) depersonalizace – DP (depersonalizace představuje podvědomou obranu jedince proti emocionální angažovanosti, která se projevuje ztrátou empatie, tedy schopností učitele vcítit se do pocitů druhých lidí - učitel vnímá žáky jako „věci“)
- c) snížená osobní výkonnost – PA (projevuje zejména u lidí, kteří disponují nízkou mírou zdravého sebevědomí a sebedůvěry, v důsledku toho dochází vlivem nedostatečné energie k postupnému snižování výkonnosti a schopnosti zvládat složitější životní situace).

K analýze míry výskytu syndromu vyhoření u učitelů je ve výzkumné části práce využito dotazníku MBI (Maslach Burnout Inventory), který měří tři roviny vyhoření ve výše uvedeném členění, tedy emocionální vyčerpání, stupeň depersonalizace a osobní výkonnost učitele. Samotný dotazník MBI je podrobněji představen v empirické části diplomové práce.

Vyčerpání, pasivita a zklamání ve smyslu burnout syndromu se dostavuje jako reakce na převážně pracovní stres. Jako burnout („vyhoření“, či „vyhasnutí“) bývá popisován stav emocionálního vyčerpání vzniklý v důsledku nadměrných psychických a emocionálních nároků (Kebza, Šolcová, 2003, s. 7).

Proces vyhoření má velice plíživý průběh a může probíhat zcela bez povšimnutí. U člověka klesá schopnost přizpůsobovat se a učit se novým věcem. Extrémním výsledkem syndromu vyhoření může být totální neschopnost pracovat.

### 3.3 Fáze vývoje syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření může být vnímán jednak jako stav, vznikající v důsledku nejrůznějších okolností, zejména pak chronického stresu, ale také jako permanentně se vyvíjející proces (Kebza, Šolcová, 2003, s. 13).

Holeček (2014, s. 64 – 65) uvádí, že syndrom vyhoření má typický časový průběh, který lze popsat v několika etapách. Autorem knihy je tedy popisován nikoliv jako stav, ale jako vleklý a pomalý proces, trvající řadu měsíců či let. Holeček vymezuje fáze, ve kterých může syndrom vyhoření probíhat následovně:

1. Nadšení – začínající učitel srší elánem, má velká očekávání, která jsou často nerealistická. Dobrovolně pracuje přesčas, práce ho zcela naplňuje. Svůj život redukuje na profesi, nemá čas věnovat se odpočinku, relaxaci a volnočasovým aktivitám (takový člověk bývá označován jako workoholik).
2. Spokojenost – učitel přijal svou roli, zorientoval se v pravidelně se opakujících situacích a v pracovním prostředí. Zjistil, že učitelství má svá omezení a že ne všechny ideály půjdou zcela naplnit. Začíná se ohlížet i po jiných aktivitách. Zakládá rodinu, začíná se věnovat svým zájmům, kde nachází zdroj nové energie. Učitel může jen málokdy čerpat nové síly z výsledků vlastní práce, a tak počáteční nadšení postupně upadá. Předpokladem seberealizace, uspokojení z práce je totiž zpětná vazba, tj. pochvala.
3. Stagnace – učitele se začíná zajímat o otázky efektivity a smyslu vlastní práce. A protože se opakovaně setkal s nespokojivými kolegy, technickými či byrokratickými překážkami, nezažil pochvalu za svou práci, dochází k vystřízlivění, k nespokojenosti, ke stagnaci. Stádium vystřízlivění vede k tomu, že si učitel uvědomí, že všechno nejde tak, jak by chtěl. Tato fáze je ideální pro zastavení syndromu vyhoření. Občasná nespokojenost totiž není vždy negativní, naopak se může stát „startérem dalšího vývoje“ – učitel vyhledává vzdělávání, zajímá se o novinky v oboru apod. Větším problémem je ale stagnace, která se projevuje pohodlností, leností. Tato stagnace bývá obvykle důsledkem sporů se žáky, s jejich rodiči, s kolegy, ale hlavně s nadřízenými. Velkým

problémem jsou v současné době ředitelé, kteří vzniklé problémy neřeší, nebo se při sporech s rodiči téměř pokaždé přiklání na stranu rodičů. U učitelů se začíná objevovat nejen pocit beznaděje, ale také zdravotní potíže a nemoci.

4. Apatie – může být občasné či trvalá. Stádium apatie přichází po déletrvající stagnaci, či dokonce frustraci, kdy učitel strádá tím, že nedosahuje stanovených cílů (mnohdy však cílů nereálných). Zjišťuje, že frustrující situaci nemůže ovlivnit, nezná či neumí uplatnit efektivní postupy na zvládnání vzrůstající agresivity, nekázně žáků. Patrně největší podíl na vzniku apatie ze strany učitele má nezáměr o vzdělávání ze strany žáků. Apatický učitel v této situaci selhává, vnímá své povolání jen jako zdroj obživy, dělá pouze to, co musí, a odmítá jakékoliv novinky, vzdělávání, rozhovory se spolupracovníky i žádosti o práci přesčas. Žáky i jejich rodiči se často cítí být obtěžováni.
5. Vyhoření, zahořknutí, sociální smrt – jako poslední nastává období emocionálního vyčerpání, depersonalizace neboli odosobnění (pocit ztráty sebe, vnímání sebe jen jako kolečka ve stroji), období, kdy má člověk pocit, že ztratil smysl práce i života a kdy se začínají objevovat další psychické či somatické projevy syndromu vyhoření.

Poněkud členitější strukturu vývoje syndromu vyhoření uvádí Martínek (2015, s. 64 – 66), který proces burnout popisuje v jedenácti stádiích:

1. stadium: nutkání předvést své kvality – učitel je rozhodnutý předvést, co všechno dokáže, chce zvládnout náročné úkoly, chce kolegům i rodičům předvést, jaký je profesionál a že dokáže odvádět stejně kvalitní práci každý den.
2. stadium: tvrdá a usilovná práce – učitel, aby dostal svým vysokým očekáváním, si bere více úkolů než ostatní a pracuje s neobyčejným nasazením. Někdy je až posedlý touhou udělat všechno sám, protože on to přeci dokáže nejlépe, chce ostatním ukázat, že je téměř nenahraditelný.
3. stadium: zanedbávání sebe sama – v denním programu učitele již není čas na nic jiného než na práci. Pokládá za nedůležité spát, mít vlastní koníčky,

věnovat se rodině a kamarádům. Přesvědčuje sám sebe, že má vyšší poslání, a proto musí přinášet určité oběti.

4. stadium: vytěsňování prvotních obtíží – učitel si již začíná uvědomovat, že něco není v pořádku, ale příčinu svých obtíží nevidí. Myšlenku, že by se měl zabývat skutečnými příčinami, odmítá, bojí se možné krize. V tomto stadiu se již začínají objevovat somatické obtíže – častá únava, bolesti hlavy, bolesti srdce, dýchací obtíže, poruchy spánku apod.

5. stadium: revidování hodnotového systému – začíná se měnit učitelův pohled na svět. Učitel reviduje svůj systém hodnot, setkává se s přáteli, provozování vlastních zájmů je definitivně zlikvidováno jako ztráta času.

6. stadium: popírání závažných problémů – učitel se stává netolerantním. Dívá se na své kolegy jako na zkosnatělé, kteří si neplní své povinnosti, jsou líní a k ničemu. Sociální kontakty jak se žáky, tak i s kolegy prožívá jako nesnesitelné. Začíná být vůči ostatním lidem agresivní až cynický.

7. stadium: stažení se – učitel se začíná stranit ostatních kolegů i jiných lidí, kontakty s nimi omezuje na minimum. Zažívá pocit, že všechno jeho snažení bylo k ničemu, že nebyl doceněn. Narůstá v něm beznaděj, neví kudy kam. Tyto pocity se snaží kompenzovat prací přesně podle předpisů, mohou se objevit i útoky k různým závislostem (alkohol, léky, gamblerství).

8. stadium: změna chování – chování učitele se začíná měnit, všimá si toho především okolí, z „živého“ člověka se stává bázlivý, ustrašený, někdy apatický až lhostejný jedinec. Vnitřně se cítí neschopný až zbytečný.

9. stadium: depersonalizace – učitel ani sebe ani ostatní lidi nebere jako něco, co je užitečné, co má nějakou hodnotu. Dlouho už nevnímá své vlastní potřeby, necítí nic. Jeho časový horizont se zužuje pouze na přítomnost, minulost se ztratila, budoucnost je velice nejistá. Život se mu jeví jako série mechanicky vykonávaných činností, které nemají smysl.

10. stadium: pocit marnosti – pocit prázdnoty neustále narůstá, učitel, aby ho překonal, hledá náhradní aktivity. Zapomnění na chvíli nachází v přejídání, alkoholu, někdy i v přehnané sexuální aktivitě, volný čas tráví „zabíjením času“.

11. stadium: stav deprese – zlomený učitel je nyní lhostejný ke všemu, co se děje. Je vyčerpaný, nevidí žádnou smysluplnou budoucnost. Pozorujeme u něj všechny příznaky deprese – od záchvatů agitovanosti až po úplnou apatii. Jeho život ztrácí smysl.

12. stadium: vlastní vyhoření – téměř všichni jedinci v tomto stadium se zabývají myšlenkou na sebevraždu, málokdy ji však uskuteční. Nastává totální psychický i fyzický kolaps. Učitel se stává pacientem, který potřebuje okamžitou lékařskou i psychologickou pomoc.

Raudenská a Javůrková (2001, s. 145) popisují syndrom vyhoření jako proces, který se při vzniku vyvíjí v následujících fázích:

1. iniciační fáze – po prvotním zapálení pro věc dochází k tzv. „vystřízlivění“ či náhledu, že ideály nejsou plně realizovatelné;
2. období první frustrace – zklamání tématem, problémem, celou profesí a osobou, s nimiž je člověk v kontaktu a na jejichž hodnocení je závislý (žáci), začínají být vnímány negativně;
3. fáze apatie – v dané fázi propuká hostilita vůči žákům, ale i vůči všemu, co souvisí s prací učitele;
4. fáze úplného vyhoření – tato etapa je provázena cynismem, odosobněním a ztrátou lidskosti.

Jednotlivé fáze přecházejí do dalších tak hladce a nepostřehnutelně, že si je učitel neuvědomuje. Proto by měl každý alespoň trochu psychologicky vzdělaný učitel o nebezpečí syndromu vyhoření dobře vědět. Měl by znát způsoby, jak předcházet jeho vzniku a rozvoji a také jak je efektivně používat. Výzkumy v dané oblasti odhalují skutečnosti, které učitelé obvykle neznají:

- syndrom vyhoření může postihnout každého člověka, jenž má rád svou práci, je pro ni nadšený, věnuje se jí na úkor volného času a klade si poněkud nereálné cíle;
- efekt vyhoření hrozí více učitelům úspěšným než neúspěšným, úspěšní učitelé jsou prý ve srovnání s méně úspěšnými více úzkostnými, impulzivními a více neurotickými (Holeček, 2014, s. 65 – 66).

### 3.4 Rizikové a protektivní faktory syndromu vyhoření

V rámci prevence syndromu vyhoření je důležité seznámit se s rizikovými (syndrom vyhoření podněcující), protektivními (tlumící) a neutrálními (pasivní) okolnostmi a faktory, které mají vliv na vznik a rozvoj syndromu vyhoření. Jejich znalost je důležitá zejména při přípravě a realizaci efektivních opatření umožňujících předcházet nebo alespoň eliminovat nežádoucí účinky právě syndromu vyhoření.

Jeklová, Reitmayerová (2006, s. 15 - 18) označují za rizikové faktory veškeré vlivy, které mají zásadní vliv na to, zda syndrom vyhoření vznikne. Tyto faktory pak rozdělují do dvou skupin, a to na:

- a) vnitřní rizikové faktory – špatný zdravotní stav, nepravidelný denní režim, příliš velké nadšení pro práci, nezdravá tendence k soutěživosti a k vzájemnému srovnávání se s druhými, špatně nastavené vnitřní sebehodnocení, silné prožívání neúspěchu a řada dalších;
- b) vnější rizikové faktory – pracovní podmínky (nevhodná organizace přestávek v práci, velké množství pracovních úkolů, apod.), dlouhodobé a opakované jednání s lidmi, nedostatek nebo úplná absence ocenění práce ze strany klientů školy a nadřízených pracovníků apod.

Raudenská a Javůrková (2001, s. 145) společně uvádějí následující výčet rizikových faktorů, které se podílejí právě na vzniku syndromu vyhoření:

- život v současné civilizované společnosti s neustále rostoucím životním tempem a nároky na člověka;
- profese obsahující práci a kontakt s lidmi;
- nutnost čelit chronickému stresu;
- vysoké až nadměrné požadavky na výkon, nízká autonomie pracovní činnosti, monotonie práce;
- původně vysoký pracovní entuziasmus, angažovanost, zaujetí pro věc;
- chování typu A s důrazem na soutěživost a hostilitu (chování typu A znamená práci pod trvalým časovým tlakem, netrpělivost, pohotovou negativní emocionalitu, pocit viny, neschopnost odložit některé záležitosti apod.);
- původně vysoká empatie, obětavost, zájem o druhé;
- vysoký perfekcionismus, pedantství, odpovědnost;

- neschopnost relaxace;
- úzkostné, fobické a obsedantní rysy;
- permanentně prožívaný časový tlak;
- chronické přesvědčení o neadekvátním společenském uznání a ekonomickém hodnocení vykonávané profese;
- stabilně prožívaný hněv (jako emoční stav), hostilita (jako osobnostní rys) a agrese (jako chování).

Proti uvedeným rizikovým faktorům stojí faktory protektivní, které mají naopak funkci ochrannou. Protektivní faktory tedy představují soubor faktorů, které pomáhají zvládat nepříznivé situace a přečkat je ve stavu zachované duševní rovnováhy (Raudenská, Javůrková, 2001, s. 146). Tyto autorky mezi protektivní faktory zařazují:

- chování typu B (je pravým opakem chování výše popsaného typu A);
- schopnost a dovednost relaxovat (realizace zájmů a koníčků);
- umění nedostat se pod časový tlak (efektivní organizace času);
- pracovní autonomii;
- pestrost a proměnlivost práce;
- pružnost a nezlomnost ve smyslu odolnosti, smělosti a odvahy či smyslu pro koherenci;
- víru ve vlastní výkonnost;
- uvědomovanou kontrolu a dispoziční optimismus;
- příjemný tok zážitků dostavující se na základě přiměřených požadavků v poměru k možnostem jedince a silnému zaujetí pro věc;
- sociální opora (v případě syndromu vyhoření se jako nejefektivnější jeví opora ze strany spolupracovníků stejného postavení);
- pocit adekvátního společenského a ekonomického uznání a hodnocení.

Za neutrální faktory z hlediska vzniku a rozvoje syndromu vyhoření jsou považovány inteligence a demografické charakteristiky jakými jsou:

- věk;
- osobní stav;
- vzdělávání;
- délka praxe v oboru (Kebza, Štolcová, 2003, s. 16).



## 4 Prevence syndromu vyhoření

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 178) definují prevenci takto: „*Prevence je souborem opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocněním a sociálně patologickým jevům*“.

V dnešní době mají stresory „útočící“ na jedince stále vzrůstající tendenci. S tím, jak ve společnosti stresu přibývá, dochází stále více k selhávání adaptace jedince na rychle se měnící životní podmínky. Častěji než dříve dochází k hromadění účinků působících stresorů, tedy k takzvanému chronickému stresu, který může vyústit ve stav vyhoření. Na základě znalosti rizikových faktorů lze stanovit vhodnou prevenci a aktivity, které by mohly předcházet nežádoucím stavům plynoucím z dlouhodobě nadměrné zátěže, jež ústí ve stav vyhoření (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 83 – 84).

Prevence je jedním z nejdůležitějších pilířů předcházení syndromu vyhoření. Nezastupitelný význam má osvěta a informovanost především v těch profesích, které kladou na člověka vysoké nároky nejen po stránce psychické, fyzické, ale i emocionální – tedy i u učitelů. Informovaný člověk může sám na sobě pozorovat některé příznaky, a buď si bude schopen pomoci sám, nebo navštíví odborníka (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 67).

Křivohlavý, Pečenková (2004, s. 28) v souvislosti s prevencí vzniku syndromu vyhoření říkají: „*Nejvýznamnějším faktorem v prevenci vzniku syndromu vyhoření je žít smysluplný život*“. Podstata jejich tvrzení spočívá v uspořádání hodnotového žebříčku a určení si priorit, tedy toho co je důležité a toho, co může počkat. Jako druhý předpoklad označují snahy o nalezení rovnováhy mezi stresory (faktory vyvolávající stres) a salutory (pozitivní faktory, které dodávají energii).

Maroon (2012, s. 82) jako předpoklad pro účinnou preventivní práci se syndromem vyhoření uvádí splnění hned několika podmínek ze strany pracovníka. Těmito podmínkami jsou samotné uvědomění si problému, aktivní převzetí osobní zodpovědnosti, jasné uvažování a rozvoj porozumění, osvojování si nových a rozvoj stávajících poznatků potřebných ke zvládnutí a zlepšení stávajících strategií.

Matoušek (2008, s. 58) mezi významné prvky prevence syndromu vyhoření navíc zařazuje: jasnou a srozumitelnou definici poslání organizace, přesné vymezení užívaných metod práce a omezení administrativní zátěže pracovníků.

Kelnarová a Matějková (2014, s. 67) uvádějí, že prvním krokem v prevenci syndromu vyhoření je především znalost jeho projevů, podmínek jeho vzniku a průběhu. Autorky preventivní zásahy dělí do dvou oblastí – do oblasti osobní a pracovní:

a) Osobní prevence umožňuje snižovat tlak vznikající v souvislosti se zátěžovými situacemi a současně tedy minimalizovat vyčerpání a ohrožení syndromem vyhoření. Osobní prevence zahrnuje například:

- volnočasové aktivity a koníčky;
- zdravý životní styl (přiměřená fyzická aktivita, životospráva, přiměřený odpočinek);
- vytyčení osobních hranic (přijímání osobních omezení a selhání);
- umění říci „ne“ (rozumné zacházení se svým časem);
- stanovení si osobních priorit a cílů;
- znalost svých možností (stanovování pouze reálných cílů);
- zvyšování kvalifikace v profesi, získávání nových vědomostí a dovedností (celoživotní vzdělávání);
- udržování „zdravých“ mezilidských vztahů apod.

b) Pracovní prevence (prevence na pracovišti) představuje:

- Vztahy na pracovišti - vyskytuje-li se na pracovišti napjatá atmosféra, či dokonce mobbing, jsou zaměstnanci ohroženi vyhořením. Každé pracoviště by mělo vytvářet příjemnou a tvůrčí atmosféru, kde jsou jasně rozdělené role a povinnosti.
- Ohodnocení za práci - každý potřebuje vědět, že to, co dělá, má smysl, a potřebuje za to být ohodnocen nejen finančně, ale i s vědomím, že si zaměstnavatel váží toho, co dělá, a je s ním spokojený.
- Kontrolní systém - na pracovišti musí být nastaven takový kontrolní systém, který odhalí každou chybu a zabrání fatálním následkům, zároveň nesmí být příliš byrokratický a pro zaměstnance ponižující.
- Hospodaření s časem - na utváření dobrých pracovních podmínek má vliv i správné načasování jednotlivých pracovních úkolů a systém přestávek. Jsou-li zaměstnanci dlouhodobě přetěžováni a nemají-li

možnost si odpočinout, rapidně klesá jejich výkonnost a mohou se dostavit chyby z nepozornosti či únavy.

- Supervize<sup>8</sup>.
- Nabídka aktivit k odreagování od pracovní činnosti - moderní školy podporují aktivity, při kterých si učitelé mohou mentálně odpočinout. Například prostřednictvím finančních příspěvků na tělocvičnu, posilovnu, relaxační cvičení aj.

Lhotková, Šnýdrová a Tureckiová (2013, s. 85) v souvislosti se zvládáním stresu a omezováním jeho následků, zejména syndromu vyhoření, uvádějí, že v podstatě existují dva druhy strategií, které popisují následovně:

1. Strategie zaměřené na řešení problému – jde o vyvinutí aktivity a snahu konstruktivně řešit danou situaci (např. odstranění příčiny obav a úzkosti). Tuto strategii však nelze použít vždy, jakmile se stres objeví, nebo alespoň ne okamžitě. Proto musí nastoupit druhá strategie, která se snaží vyrovnávat se s nastalou situací uvnitř jedince a minimalizovat tak její dopady na organismus.
2. Strategie zaměřené na vyrovnávání se s emocionálním stavem – jedná se o regulaci emocionálního stavu, který se výrazně změnil v důsledku stresu, do něhož se daný jedinec dostal (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 85).

Ve škole je třeba dobře promyslet organizaci své práce, zautomatizovat některé činnosti, co možná nejvíce omezit administrativu, ušetřit čas pro sebe, pro regeneraci sil. Naučit se radovat z drobných úspěchů, uvědomovat si dílčí radosti, které přináší práce s dětmi. Pěstovat smysl pro humor, vědomě vyhledávat kladné emoce (spokojenost, potěšení, naději) a nezatěžovat se těmi zápornými (vymazat ze svých pocitů strach, obavy a beznaděj). Nezabývat se věcmi, které nemůžeme ovlivnit a především nemít naivní a nereálná očekávání typu: „*Já mám své žáky ráda, tak také oni musí mít rádi mě.*“ Nevyhořelý učitel je trpělivý učitel.

---

<sup>8</sup> Supervize je součástí odborné přípravy na určité povolání, během níž nováček pracuje ve skutečných terénních situacích pod vedením skutečného odborníka nejméně jeden rok. Jejím cílem je ochrana klienta, posílení duševního zdraví a prevence syndromu vyhoření (Hartl, Hartlova, 2010, s. 561).

K syndromu vyhoření učitelů stále více přispívá vzrůstající nekázeň žáků. Proto je velmi důležité, aby si učitel nebral nevhodné chování žáků osobně. Aby si uvědomil, že jeho žáci za své chování mnohdy ani nemohou, chování může být důsledkem nevhodné výchovy v rodině či nemoci, defektu pozornosti, specifické poruchy učení apod. Učitel by se měl účastnit nejen odborných seminářů svého vyučovacího předmětu, ale zároveň nejrůznějších vzdělávacích kurzů, na nichž by se učil zvládat stresové a konfliktní situace či překonávat své nesprávně zautomatizované reakce na rušivé chování žáků. Účast na seminářích je také současně příležitostí pro setkávání se s ostatními kolegy, kteří řeší obdobné problémy a prostorem pro jejich vzájemné sdílení poznatků.

Vedle demotivovaných a neukázněných žáků je u některých učitelů velkým nebezpečím pro vznik syndromu vyhoření jejich perfekcionismus. Perfekcionista je učitel, který nedokáže odpustit ani tu nejmenší chybu a to nejen druhým, ale i sobě. Všechno v jeho životě musí být naprosto dokonalé a běžet jako po drátkách. Perfekcionismus je otravný pro okolí takto postiženého člověka (nejen ve škole, ale i v rodině), ale mnohem víc vyčerpávající a zraňující je pro perfekcionista samotného. Perfekcionisté sice dosahují velmi často mimořádných výsledků, ale současně mnohem častěji trpí poruchami příjmu potravy, sexuálními dysfunkcemi, obsedantně kompulzivní neurózou a depresemi. Jejich život je naplněn nepřetržitou úzkostí a strachem ze selhání.

V osobní oblasti je dobré udělat si čas pro sebe, umět si odpočinout. Naučit se relaxovat, uvolnit tělo i mysl s požitkem klidu, vyrovnání. Odpočinek by neměl být jen pasivní. Pro život bez syndromu vyhoření je nutné najít si čas na své záliby (kulturu, sport, turistiku, apod.) A hlavně nezapomínat na rodinu, na své přátele, protože při překonávání syndromu vyhoření pomáhá právě kontakt s druhými lidmi, jejich emoční podpora.

Snad nejdůležitější preventivní doporučení je pozitivní přístup k životu. Naučit se nacházet pozitiva i negativa. Na každé situaci lze najít něco alespoň trochu hezkého a zajímavého (Holeček, 2014, s. 66 – 68).

Hartl, Hartlová (2010, s. 575) uvádějí, že obranou proti syndromu vyhoření je víra ve smysl povolání, vědomí potřeby i toho, že je vždy možný další rozvoj. Dále konstatují, že v prevenci syndromu vyhoření mají nezastupitelné místo duševní hygiena, relaxace a supervize.

## 5 Realizace výzkumného projektu

V současné době pracuji jako ředitel úplné základní školy<sup>9</sup>, která aktuálně sdružuje základní školu, základní školu praktickou a speciální a školní družinu.

S ohledem na řadu zkušeností z praxe ve školství a státní správě se domnívám, že v důsledku neustále probíhajících legislativních změn a reform českého školství se zásadně mění pracovní podmínky současné generace učitelů. Kurikulární reforma školství byla, a do určité míry stále je, pro učitele výzvou, která sebou přináší svá pozitiva, ale zároveň i negativa. Školám i učitelům poskytuje větší svobodu a pravomoci při plnění úkolů spojených se současným vývojem ve společnosti. Zároveň ale klade podstatně vyšší nároky na jejich přípravu i zodpovědnost za vzdělávání a výchovu žáků. Neustále se zvyšují požadavky na informační a technologickou gramotnost (spojeno se zaváděním nových informačních a komunikačních technologií přímo do výuky), vzrůstá administrativní, emocionální i časová náročnost práce (realizace reformních programů, tedy zavádění a následné úpravy již vytvořených školních vzdělávacích programů). Do kvality pracovní atmosféry se v současných školách v daném regionu negativně podepisuje kolísající demografická křivka, s tendencí spíše klesat, a s ní spojený úbytek žáků ve školách a snižující se počet jednotlivých tříd v daných ročnících<sup>10</sup> (příčina vzniku pracovní nejistoty), v přímé souvislosti s tím stávající systém financování regionálního školství, připravovaná inkluzivní organizace výuky (tolik diskutované společné vzdělávání) a na ni navazující nedostatek kvalifikovaných asistentů pedagoga, osobních asistentů a školních psychologů. Adaptace učitelské populace na nové pracovní podmínky je ztížena v důsledku „přestárlosti“ učitelské populace a absence generace mladých učitelů (pravděpodobný následek stávajících platových podmínek, které jsou v porovnání k ostatním vysokoškolsky vzdělaným zaměstnancům i jiným zaměstnancům veřejné správy nižší a důsledek chybějícího systému podpory začínajícím učitelům na školách) a přílišná feminizace českého školství<sup>11</sup>.

V dnešní společnosti se na žáka pohlíží jako na klienta, který má své specifické potřeby, jenž je nutno do jisté míry respektovat a naplňovat. Stále více přibývá žáků

---

<sup>9</sup> Úplnou základní školou je základní škola, která je tvořena 1. – 9. postupným ročníkem.

<sup>10</sup> Uvedená klesající tendence byla zjištěna analýzou dat uváděných jednotlivými školami ve výkaze S 53-01 - Výkaz o zahájení povinné školní docházky v základní škole, a to za období posledních pěti let.

<sup>11</sup> Podíl mužů z celkového počtu zaměstnanců regionálního školství v 1. pololetí školního roku 2015/2016 činil 14,3 % (MŠMT ČRb, 2015).

přicházejících z rodinného prostředí, ve kterém nejsou vytvořeny podmínky pro všestranný rozvoj osobnosti dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyžadují individuální přístup učitele.

Současní učitelé jsou nuceni řešit řadu problémů, které jejich předchůdci řešit nemuseli a současně jsou vystaveni řadě vlivů, které ovlivňují jak rozsah, tak i tempo jejich práce. V přímé souvislosti s výše popsány faktory vzrůstá v učitelské profesi stále větší riziko vzniku syndromu vyhoření, v jehož důsledku může dojít ke snížení pracovní výkonnosti, k pozvolnému zrodu nezájmu o vlastní práci, k vytvoření vztahových problémů a k totálnímu vyčerpání organismu, zejména v psychosociální oblasti.

V této části práce jsou uvedeny výzkumné otázky a hypotézy, které jsou záměrně s ohledem na přehlednost práce postupně zodpovězeny a ověřovány.

## **5.1 Výzkumný cíl**

Cílem magisterské diplomové práce je analyzovat míru výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků a navrhnout možnosti jeho prevence a andragogické intervence.

Vzhledem k široké rozmanitosti profesí patřících do skupiny pedagogických pracovníků byl objekt zkoumání zúžen pouze na učitele základních škol nacházejících se na území správních obvodů obcí s rozšířenou působností Chrudim a Hlinsko.

Před zahájením výzkumného šetření byly definovány tři výzkumné otázky (VO) a formulováno devět hypotéz (H).

### Výzkumné otázky:

V1: Jaký je stupeň emocionálního vyčerpání u učitelů základních škol nacházejících se na území správních obvodů obcí s rozšířenou působností Chrudim a Hlinsko?

V2: Jaký je stupeň depersonalizace u učitelů základních škol nacházejících se na území správních obvodů obcí s rozšířenou působností Chrudim a Hlinsko?

V3: Jaký je stupeň osobního uspokojení z práce učitelů základních škol nacházejících se na území správních obvodů obcí s rozšířenou působností Chrudim a Hlinsko?

### Hypotézy:

H1: Intenzita emocionálního vyčerpání se mění v závislosti na pohlaví učitelů.

H2: Intenzita depersonalizace se mění v závislosti na pohlaví učitelů.

H3: Intenzita osobního uspokojení z práce se mění v závislosti na pohlaví učitelů.

H4: Intenzita emocionálního vyčerpání se mění v závislosti na věku učitelů.

H5: Intenzita depersonalizace u učitelů se mění v závislosti na jejich věku.

H6: Intenzita osobního uspokojení z práce se mění v závislosti na věku učitelů.

H7: Intenzita emocionálního vyčerpání učitelů se mění v závislosti na délce praxe.

H8: Intenzita depersonalizace se mění v závislosti na délce praxe učitelů.

H9: Intenzita osobního uspokojení z práce se mění v závislosti na délce praxe.

### **Operacionalizace**

Stupeň emocionálního vyčerpání (položky EE č. 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), depersonalizace (položky DP č. 5, 10, 11, 15, 22) a osobního uspokojení z práce (položky PA č. 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) u učitelů zapojených do výzkumného projektu bude identifikován z dotazníku Maslach Burnout Inventory - MBI (viz tabulka č. 1) na základě respondentů přiřazených hodnot vyjadřujících sílu (stupeň) jejich pocitů u jednotlivých položek tvořících vlastní dotazník. Výsledná hodnota u všech tří částí bude určena součtem příslušných hodnot, jež sytí daný faktor. Poté bude následovat výpočet aritmetického průměru a dalších parametrů základního statistického popisu pro vymezenou skupinu učitelů specifikovanou v návaznosti na stanovené proměnné (pohlaví, věk, délka pedagogické praxe).

Předpokladem pro přijetí nebo zamítnutí stanovených hypotéz je, že hodnota vyjadřující intenzitu emocionálního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení se pokaždé změní v závislosti na výše definovaných proměnných.

## **5.2 Metodologie výzkumu**

Metodika teoretické části diplomové práce je postavena na samostudiu a analýze dostupné odborné literatury z oblasti pedagogiky a pedeutologie, psychologie osobnosti a psychologie práce, dále pak na studiu literatury věnující se problematice pracovní zátěže a syndromu vyhoření.

Ve výzkumné části byla s ohledem na stanovený cíl výzkumu využita pro získání potřebných dat kvantitativní metoda - dotazník, jehož úkolem bylo zjistit základní

sociodemografické údaje o respondentech a při interpretaci se pokusit popsat aktuální míru a charakter syndromu vyhoření u učitelů vybraných základních škol.

Dotazník představuje způsob písemného kladení otázek (dotazování se osob – respondentů), který vede k hromadnému získávání odpovědí. Tato metoda patří mezi nejfrekventovanější výzkumné metody. Velmi významnou podmínkou účelného a objektivního koncipování dotazníku je formulace konkrétního cíle, který vychází ze zkoumaného problému (Čábalová, 2011, s. 108).

Ke zjištění míry vyhoření bylo použito kvantitativní šetření pomocí standardizovaného dotazníku Maslach Burnout Inventory (dále jen „MBI“). Jeho nedílnou součástí tvoří osobní dotazník respondenta, který byl sestaven za účelem získání vybraných základních sociodemografických údajů a doplňujících informací o respondentovi, které nebylo možné ze standardizovaného dotazníku zjistit.

Ke statistickému vyhodnocení získaných dat a k vytvoření přehledné vizualizace vztahů mezi proměnnými byly využity kontingenční tabulky v tabulkovém procesu MS Excel.

### **5.2.1 Osobní dotazník respondenta**

Osobní dotazník, který je nedílnou součástí dotazníku MBI, byl zaměřen na získání sociodemografických údajů týkajících se respondentů, které nebylo možné získat ze standardizovaného dotazníku. Zjišťovanými proměnnými byly pohlaví, věk a délka pedagogické praxe učitelů.

### **5.2.2 Dotazník Maslach Burnout Inventory – MBI**

Dotazník MBI je validizovaný a reliabilní dotazník určený pro identifikaci syndromu vyhoření u profesí pracujících s lidmi. Tvoří ho tři části, které od sebe nejsou na první pohled nijak navzájem odlišeny, viz Tabulka č. 1. První dvě části představují negativně laděné pocity: EE - emocionální vyčerpání (Emotional Exhaustion) a DP - pocity odosobnění v práci (Depersonalization), třetí je pak laděna pozitivně: PA - osobní uspokojení z práce (Personal Accomplishment). Samotný dotazník tvoří celkem 22 položek, přičemž ke každé položce je přiřazena hodnotící škála vyjadřující osobní pocity respondenta. Pocity respondentů se hodnotí na stupnici intenzity (síly) pocitů a vyhodnocuje se jejich celkový skóre pro jednotlivé



dimenze. Ke každé položce v dotazníku je přiřazena hodnotící škála v rozmezí 0 – 7. Podle uvedeného klíče přiřazují respondenti k jednotlivým položkám odpovídající hodnotu (Židková, 2016):

**Vůbec 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 Velmi silně.**

Úplné znění dotazníku je uvedeno v příloze č. 2.

Křivohlavý (1998, s. 37 - 40) jednotlivé dimenze (části) definuje následovně:

EE (emocionální vyčerpání) – stav, který se vyznačuje naprostým vyčerpáním se ztrátou chuti žít a vychutnávat si život. Člověk je vyčerpaný, nezajímá se o žádnou činnost. Tento faktor je nejsměrodatnějším ukazatelem přítomnosti syndromu vyhoření.

DP (depersonalizace - ztráta úcty k druhým lidem) – tento projev vyčerpání je zřetelně vyjádřen u lidí, kteří mají velikou potřebu reciprocitu, tj. kladné odezvy od lidí, kterým se věnují (např. pečovatelská služba, učitelství, vedení pracovního týmu, úředníci jednající s protistranou, s občany). Tito lidé očekávají kladné reakce svého okolí a v případě nedostatku u nich dochází k depersonalizaci, jsou k lidem cyničtí, povýšení, bez respektu.

PA (osobní uspokojení) - to se projevuje zejména u lidí, s nízkou mírou zdravého sebeocenění, sebehodnocení. Lidé si sami sebe moc necení, nemají tedy sebedůvěru a energii potřebnou k zvládnutí složitých situací a tím se snižuje jejich výkonnost.

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

*Tabulka č. 1 – Řazení položek dotazníku MBI (Židková, 2016)*

### Postup vyhodnocení dotazníku

Syndrom vyhoření je složitým psychologickým konstruktem, proto jsou subškály kombinovány tak, aby postihly více oblastí. Protože pocity vyhoření jsou vnímány jako kontinuum, MBI měří na každé škále úroveň vyhoření ve třech stupních – vysoký, střední, nízký. Pro emocionální vyhoření a depersonalizaci korespondují vysoké hodnoty s vysokým stupněm vyhoření, u osobního uspokojení naopak korespondují s vyhořením hodnoty nízké (Židková, 2016).

Vyhodnocení dotazníku spočívání v součtu všech bodových hodnocení v jednotlivých subškálách, viz tabulka č. 2:

<b>Stupeň emocionálního vyčerpání (EE)</b>	
0 – 16	Nízký – minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření
17 – 26	Střední – středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření
27 a více	Vysoké – vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření
<b>Stupeň depersonalizace (DP)</b>	
0 – 6	Nízký – minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření
7 – 12	Střední – středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření
13 a více	Vysoké – vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření
<b>Stupeň osobního uspokojení (PA)</b>	
39 a více	Vysoké – minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření
38 – 32	Střední – středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření
31 – 0	Nízký – vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření

Tabulka č. 2 – Vyhodnocovací tabulka k dotazníku MBI (Židková, 2016)

### 5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný vzorek dotazníkového šetření byl vytvořen učiteli základních škol nacházejících se na území okresu Chrudim, tedy na území správních obvodů obcí s rozšířenou působností Chrudim a Hlinsko, a to na principu dobrovolnosti.

Učitelé byli autorem diplomové práce osloveni osobně nebo prostřednictvím ředitelů vybraných škol, kteří byli s cílem dotazníkové šetření a metodikou vyplňování dotazníků předem seznámeni. Z celkového počtu oslovených 44 základních škol<sup>12</sup> zastoupených 670 učiteli se výzkumného šetření zúčastnilo 127 respondentů. Výzkumný vzorek tedy představuje 18,96 % učitelů z celkového počtu populace učitelů základních škol nacházejících se v okrese Chrudim<sup>13</sup>.

#### 5.3.1 Analýza sociodemografických údajů

Analýza sociodemografických údajů výzkumného souboru byla vytvořena na základě dat získaných z vyplněných osobních dotazníků respondentů. Z důvodu lepší čitelnosti byla data zpracována v tabulkové podobě nebo do podoby grafů.

##### a) Pohlaví

Z celkového množství 127 učitelů zapojených do výzkumného projektu byl výzkumný soubor vytvořen z počtu 101 žen (79,53 %) a 26 mužů (20,47 %), viz Tabulka č. 3.

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ženy	101	79,53
Muži	26	20,47
<b>Celkem</b>	<b>127</b>	<b>100</b>

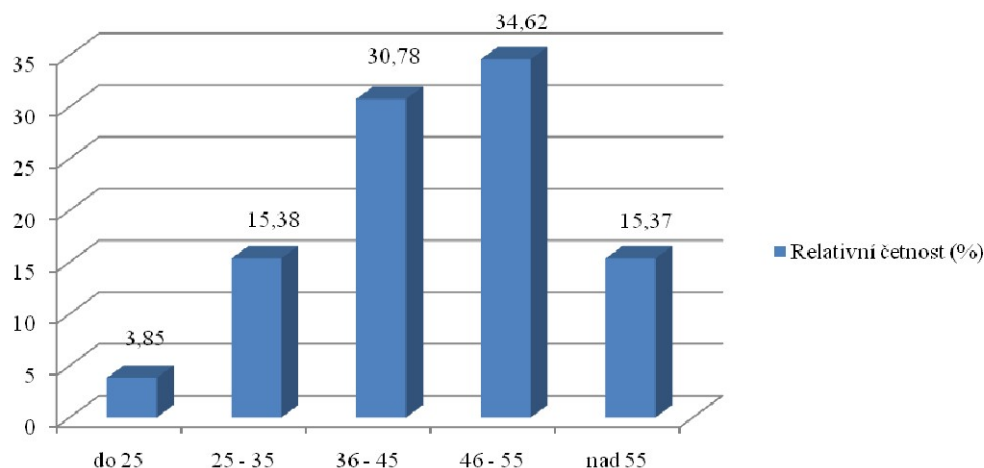
Tabulka č. 3 – Rozdělení respondentů podle pohlaví

<sup>12</sup> Při oslovování základních škol jsem vycházel z databáze kontaktů uvedených na Školském portále Pardubického kraje – Klíč ke vzdělávání a vědění na dosah (Pardubický kraj, 2016)

<sup>13</sup> Počet učitelů základních škol nacházejících se ve správním obvodu obcí s rozšířenou působností Hlinsko a Chrudim byl stanoven na základě dat uváděných školami ve výkazu R 13-01, Výkaz o ředitelství škol podle stavu k 30. 09. 2015.

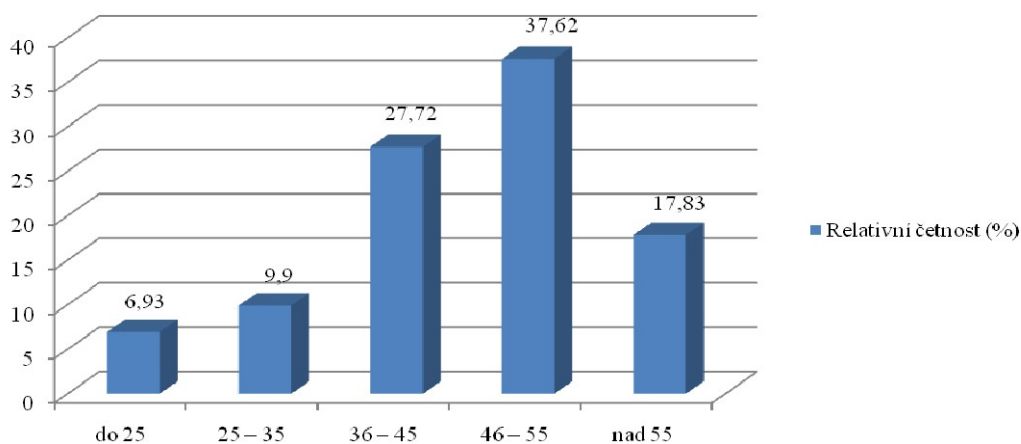
## b) Věk

V rámci dotazníkového šetření byli respondenti rozděleni do pěti věkových kategorií. Jak je patrné z grafu č. 1 a 2, v rámci výzkumného vzoru byly zastoupeny všechny věkové kategorie.



Graf č. 1 – Rozdělení respondentů podle věku (muži)

U respondentů mužského pohlaví byla nejvíce zastoupenou skupinou učitelů věková kategorie v rozmezí 46 – 55 let (9 mužů), následovala věková kategorie 36 – 45 let (8 mužů), dále pak kategorie 25 – 35 let (4 muži) a kategorii nad 55 let (4 muži). Nejméně mužů bylo zastoupeno ve věkové kategorii do 25 let (1 muž).



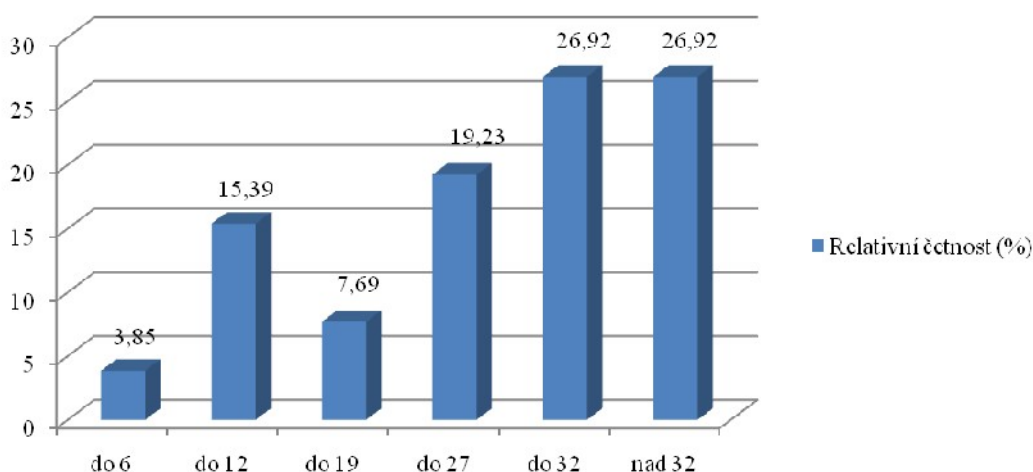
Graf č. 2 – Rozdělení respondentů podle věku (ženy)

U žen byla nejvíce zastoupenou věková kategorie v rozmezí 46 – 55 let (38 žen), následovala věková kategorie 36 – 45 let (28 žen), dále pak kategorie nad 55 let (18 žen) a kategorii nad 25 - 35 let (10 žen). Nejméně zastoupenou byla věková kategorie do 25 let (7 žen).

### c) Délka pedagogické praxe

Položka analyzující délku pedagogické praxe respondentů kopíruje věkové hranice stanovené pro postup mezi jednotlivými platovými stupni vymezenými v nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, v platném znění<sup>14</sup>.

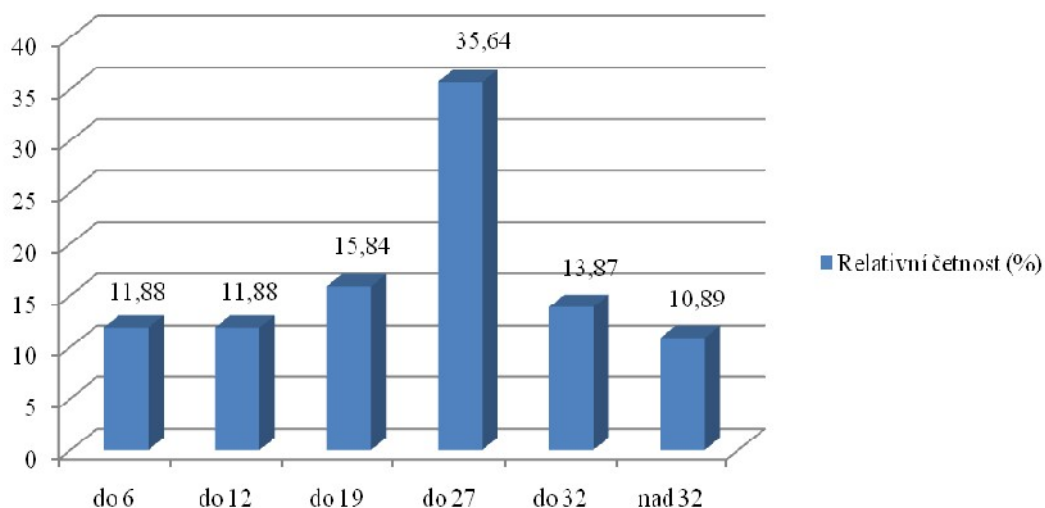
Rozložení učitelů (mužů i žen) v jednotlivých skupinách vyjadřujících délku jejich pedagogické praxe je patrné z grafu č. 3 a 4.



Graf č. 3 – Rozdělení respondentů podle délky jejich pedagogické praxe (muži)

Ve výzkumném souboru tvořeném muži byla nejvíce zastoupena skupina učitelů s pedagogickou praxí nad 32 a do 32 let (obě věkové kategorie byly zastoupeny rovnoměrně 7 muži). Skupina učitelů s délkou praxe do 27 let byla zastoupena 5 muži, 2 muži prezentovali kategorii charakterizovanou délkou praxe do 19 let a skupina s délkou praxe do 12 let byla zastoupena 4 muži. Nejméně početnou kategorií byla skupina učitelů s pedagogickou praxí do 6 let (1 muž).

<sup>14</sup> MV ČR (2015). Nařízení vlády, kterým se mění nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky – částka č. 115. Nedatováno. Citováno dne 25. 2. 2016. Dostupné z: [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=278/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=278/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)



*Graf č. 4 – Rozdělení respondentů podle délky jejich pedagogické praxe (ženy)*

Mezi ženami tvořila nejpočetnější skupinu věková kategorie s délkou pedagogické praxe do 27 let (zastoupena 36 ženami). V pořadí druhou nejpočetnější skupinou byla kategorie s délkou praxe do 19 let (16 žen), poté následovala kategorie s praxí do 32 let (14 žen). Věková kategorie s praxí do 6 a do 12 let byla mezi ženami zastoupena rovnoměrně (12 ženami). Nejméně zastoupenou věkovou kategorií byla skupina žen s délkou pedagogické praxe nad 32 let (11 žen).

#### **5.4 Intenzita a charakter syndromu vyhoření u učitelů**

Na začátku výzkumu byly formulovány výzkumné otázky a hypotézy, které jsou z důvodu přehlednosti postupně uvedeny v této podkapitole.

V této části diplomové práce jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření u výše definovaného výzkumného souboru učitelů. Jako první je zjišťována intenzita a charakter syndromu vyhoření, které byly analyzovány na základě údajů získaných z dotazníku MBI. Vyhodnocení dotazníku proběhlo ve třech dimenzích: v emocionálním vyčerpání (EE), v depersonalizaci (DP) a osobním uspokojení z práce (PA). Výsledná hodnota dané dimenze byla porovnávána s hodnotící škálou uvedenou ve vyhodnocovací tabulce, viz Tabulka č. 2.

V druhé části je pak provedena analýza hypotéz týkajících se vztahu intenzity a charakteru syndromu vyhoření a stanovených sociodemografických údajů.

## 5.4.1 Vyhodnocení dotazníku MBI

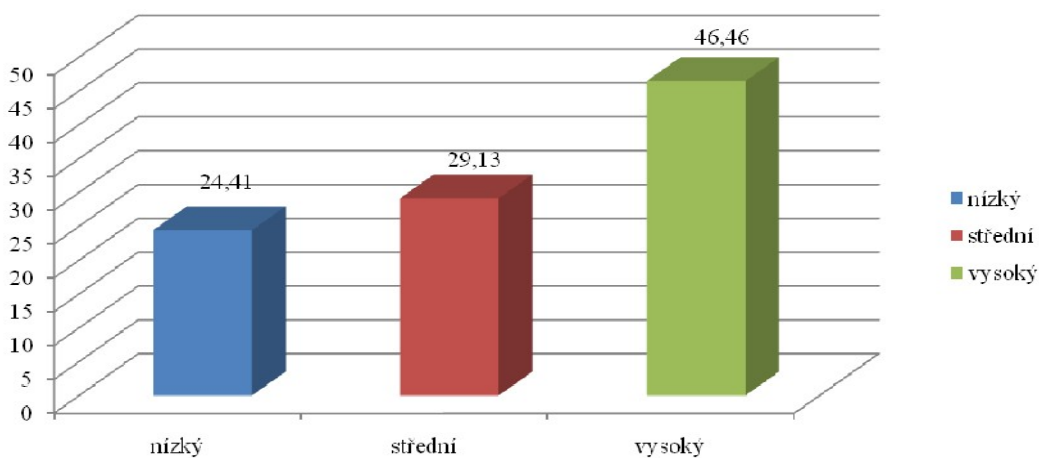
### a) Stupeň emocionálního vyčerpání (EE)

Výzkumná otázka č. 1: Jaký je stupeň emocionálního vyčerpání u učitelů základních škol nacházejících se na území správních obvodů obcí s rozšířenou působností Chrudim a Hlinsko?

Stupeň EE	Aritmetický průměr	Minimální zjištěná hodnota	Maximální zjištěná hodnota
	27,1	4	56

Tabulka č. 4 – Stupeň emocionálního vyčerpání u respondentů

Z celkového počtu 127 respondentů se ve vysokém stupni emocionálního vyčerpání nachází 59 učitelů, tj. 46,46 %. Střední stupeň emocionálního vyčerpání je zastoupen u 37 učitelů, tedy u 29,13 % učitelů. Zbylých 31 respondentů, tj. 24,41 %, se nachází v nízkém stupni emocionálního vyčerpání.



Graf č. 5 – Rozložení zastoupení učitelů v jednotlivých stupních EE

Závěr: Z tabulky č. 4 a grafu č. 5 je patrné, že z celkového počtu 127 respondentů je necelá polovina učitelů (46,46 %) vystavena vysokému riziku ohrožení syndromem vyhoření (hodnota vysokého stupně emocionálního vyčerpání odpovídá hodnotě 27 a více bodů). Středně vysokému riziku ohrožení syndromem vyhoření je vystaveno 29,13 % učitelů. U 24,41 % učitelů pak existuje pouze minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření.



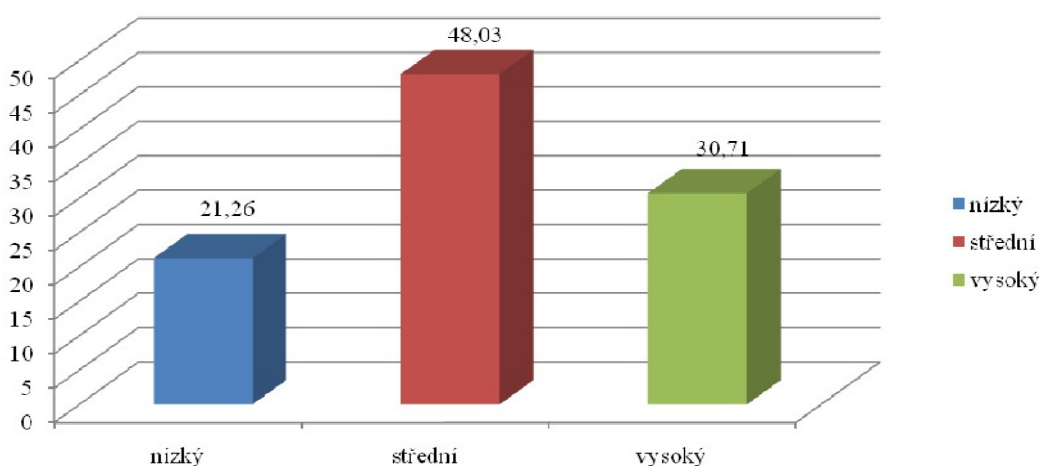
## b) Stupeň depersonalizace (DP)

Výzkumná otázka č. 2: Jaký je stupeň depersonalizace u učitelů základních škol nacházejících se na území správních obvodů obcí s rozšířenou působností Chrudim a Hlinsko?

Stupeň DP	Aritmetický průměr	Minimální zjištěná hodnota	Maximální zjištěná hodnota
	10,56	2	24

Tabulka č. 5 – Stupeň depersonalizace u respondentů

Z celkového počtu 127 respondentů se ve vysokém stupni depersonalizace nachází 39 učitelů, tj. 30,71 %. Střední stupeň depersonalizace je zastoupen u 61 učitelů, tedy u 48,03 % učitelů. Zbývajících 27 respondentů, tj. 21,26 %, se nachází v nízkém stupni ztráty úcty k druhým lidem.



Graf č. 6 – Rozložení zastoupení učitelů v jednotlivých stupních DP

Závěr: Z tabulky č. 5 a grafu č. 6 je patrné, že z celkového počtu 127 respondentů je necelá polovina učitelů (48,03 %) vystavena středně vysokému riziku ohrožení syndromem vyhoření, kdy hodnotě vysokého stupně depersonalizace odpovídá 13 a více získaných bodů. Vysokému riziku ohrožení syndromem vyhoření je vystaveno 30,71 % učitelů, naproti tomu minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření je zaznamenáno pouze u 21,26 % učitelů.

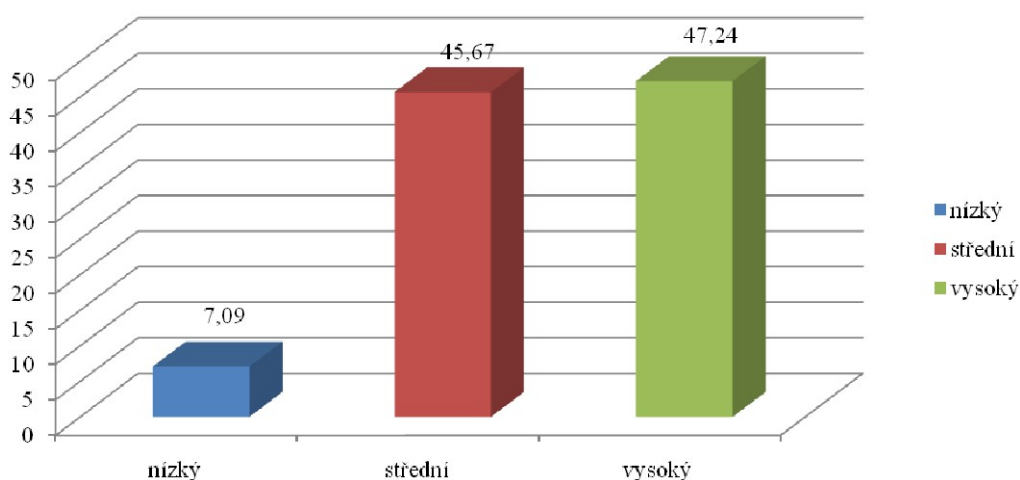
### c) Stupeň osobního uspokojení z práce (PA)

Výzkumná otázka č. 3: Jaký je stupeň osobního uspokojení z práce učitelů základních škol nacházejících se na území správních obvodů obcí s rozšířenou působností Chrudim a Hlinsko?

Stupeň PA	Aritmetický průměr	Minimální zjištěná hodnota	Maximální zjištěná hodnota
	37,67	21	51

Tabulka č. 6 – Stupeň osobního uspokojení z práce

Z celkového počtu 127 respondentů se vysokém stupni osobního uspokojení z práce nachází 60 učitelů, tj. 47,24 %. Střední stupeň osobního uspokojení z práce je prezentován 58 učiteli, tedy 45,67 % učitelů. Skupina 9 učitelů, tj. 7,09 %, byla pak zařazena do nízkého stupně osobního uspokojení z práce.



Graf č. 7 – Rozložení zastoupení učitelů v jednotlivých stupních PA

Závěr: Z tabulky č. 6 a grafu č. 7 je patrné, že z celkového počtu 127 respondentů je 47,24 % učitelů vystaveno minimálnímu riziku ohrožení syndromem vyhoření (hodnota vysokého rizika stupně ohrožení syndromem vyhoření odpovídá hodnotě 31 a méně). Středně vysokému riziku je vystaveno 45,67 % učitelů, 7,09 % učitelů je pak vystaveno riziku vysokému.

## 5.4.2 Analýza vztahu mezi stanovenými proměnnými

### Emocionální vyčerpání - podle pohlaví a věku učitelů

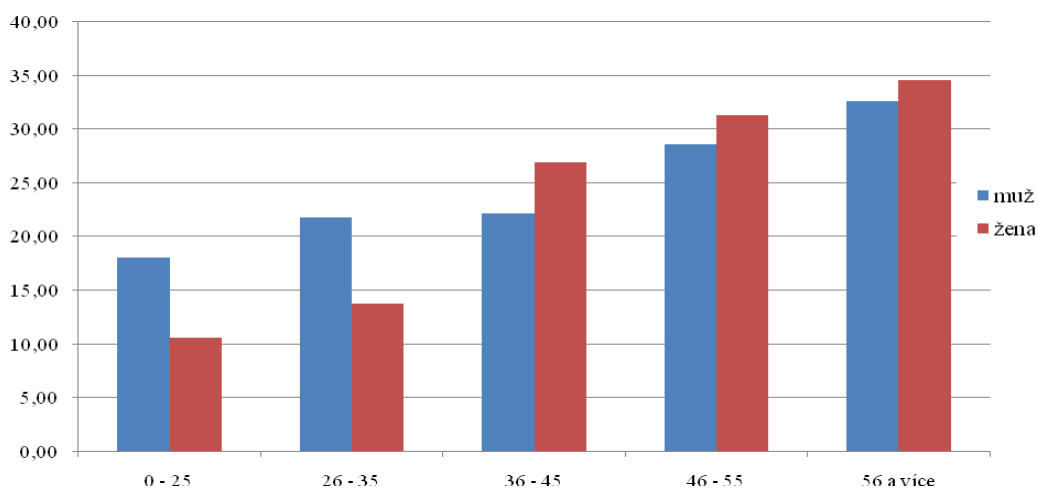
H1: Intenzita emocionálního vyčerpání se mění v závislosti na pohlaví učitelů.

H4: Intenzita emocionálního vyčerpání se mění v závislosti na věku učitelů.

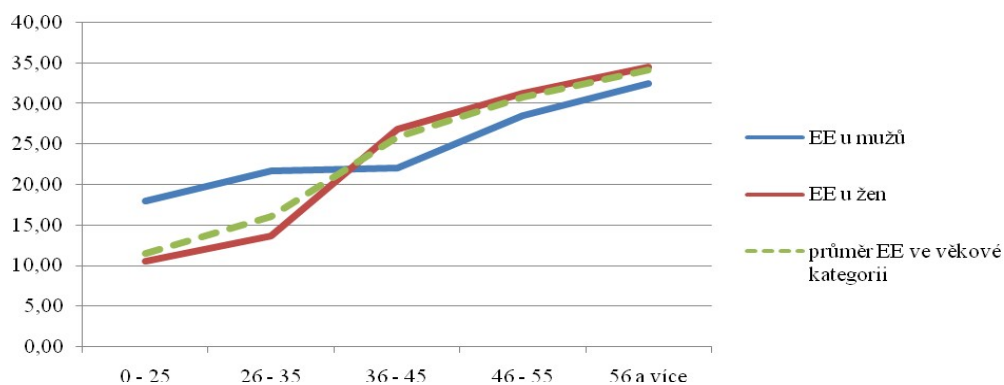
V tabulce č. 7 jsou uvedena zdrojová data získaná na základě statistického vyhodnocení hodnot EE získaných z dotazníku MBI předloženého respondentům. Na základě těchto dat byl vyjádřen vzájemný vztah mezi hypotézou stanovenými proměnnými, z důvodu přehlednosti byl pak tento převeden do grafické vizualizace.

Věková kategorie	EE u mužů	EE u žen	Průměr EE ve věkové kategorii
do 25	18,00	10,57	11,50
26 – 35	21,75	13,70	16,00
36 – 45	22,13	26,89	25,83
46 – 55	28,56	31,26	30,74
56 a více	32,50	34,50	34,14
<b>Celkový průměr</b>	<b>25,73</b>	<b>27,46</b>	<b>27,10</b>

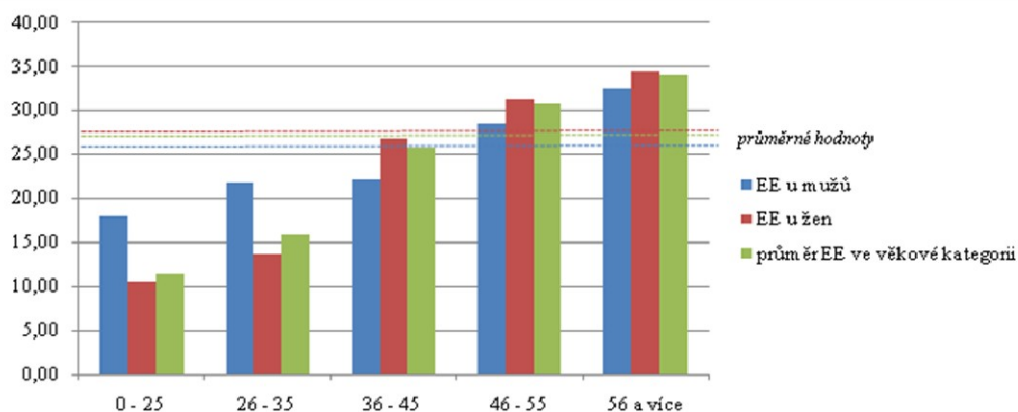
Tabulka č. 7 – Zdrojová data k ověření hypotézy H1 a H4



Graf č. 8 – Porovnání intenzity EE vzhledem k pohlaví a věku (H1 a H4)



Graf č. 9 – Vývoj intenzity EE v závislosti na pohlaví a věku (H1 a H4)



Graf č. 10 – Srovnání průměrné hodnoty EE s hodnotami EE podle pohlaví a věku (H1 a H4)

#### Závěr:

**H1: Na základě výsledků analýzy získaných dat byla hypotéza přijata.** Závislost mezi intenzitou emocionálního vyčerpání a pohlavím učitelů je zachycena v grafu č. 8. Intenzita emocionálního vyčerpání se u učitelů prokazatelně mění v závislosti na jejich pohlaví - správnost hypotézy je současně podpořena hodnotami prezentovanými v grafech č. 9 a 10.

**H4: Na základě výsledků analýzy získaných dat byla hypotéza přijata.** Z grafického vyjádření získaných hodnot je v grafu č. 9 patrná měnící se intenzita emocionálního vyčerpání v závislosti na věku učitelů – se zvyšujícím se věkem učitelů se zvyšuje i stupeň jejich emocionálního vyčerpání. Graf současně znázorňuje měnící se intenzitu emocionálního vyčerpání v závislosti na věku i pohlaví. Z grafu č. 10 jsou dále patrné průměrné hodnoty emocionálního vyčerpání v jednotlivých věkových kategoriích, a to bez ohledu na pohlaví respondentů.

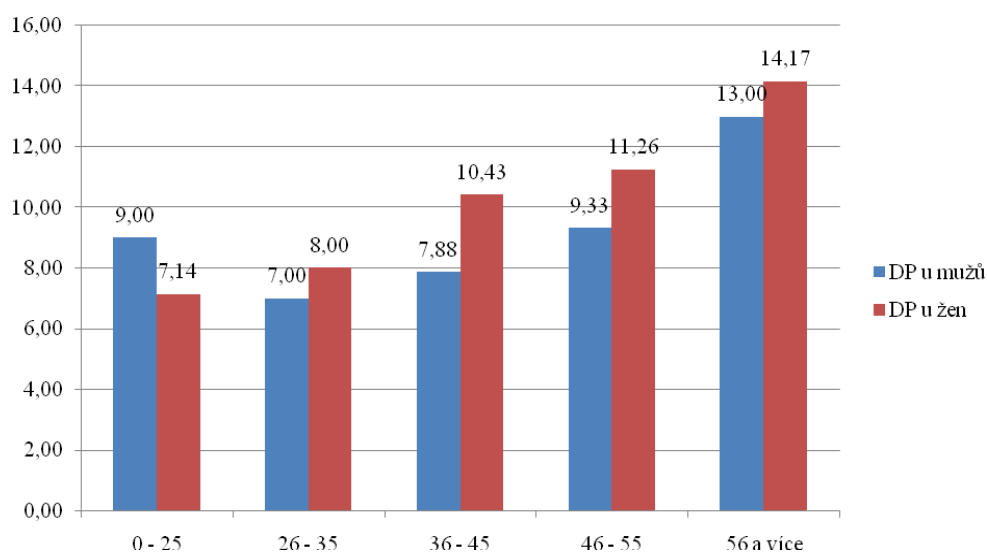
## Depersonalizace – podle pohlaví a věku učitelů

H2: Intenzita depersonalizace se mění v závislosti na pohlaví učitelů.

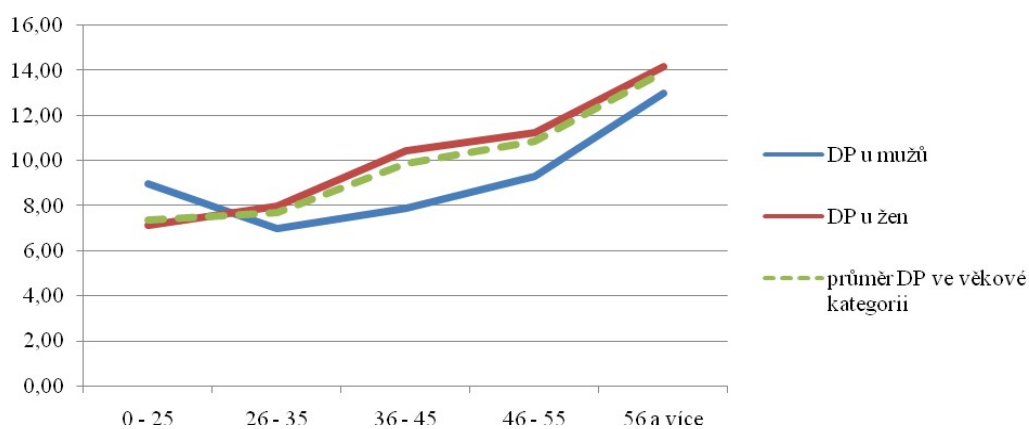
H5: Intenzita depersonalizace u učitelů se mění v závislosti na jejich věku.

Věková kategorie	DP u mužů	DP u žen	Průměr DP ve věkové kategorii
do 25	9,00	7,14	7,38
26 – 35	7,00	8,00	7,71
36 – 45	7,88	10,43	9,86
46 – 55	9,33	11,26	10,89
56 a více	13,00	14,17	13,95
<b>Celkový průměr</b>	<b>9,08</b>	<b>10,94</b>	<b>10,56</b>

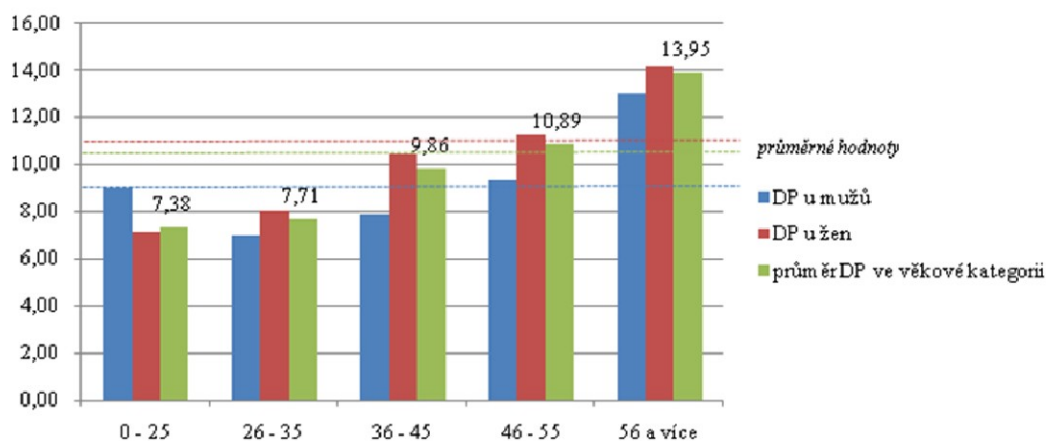
Tabulka č. 8 – Zdrojová data k ověření hypotézy H2 a H5



Graf č. 11 – Porovnání intenzity DP vzhledem k věku a pohlaví (H2 a H5)



Graf č. 12 – Vývoj intenzity DP v závislosti na věku a pohlaví (H2 a H5)



Graf č. 13 – Srovnání průměrné hodnoty DP s hodnotami DP podle věku a pohlaví (H2 a H5)

#### Závěr:

**H2: Na základě výsledků analýzy získaných dat byla hypotéza přijata.** Závislost mezi intenzitou depersonalizace a pohlavím učitelů je znázorněna v grafu č. 11. Správnost hypotézy dokládají současně i hodnoty prezentované grafem č. 13, který mimo jiné navíc znázorňuje i rozdílnou celkovou průměrnou hodnotu intenzity depersonalizace dle pohlaví učitelů. U žen byla zjištěna od počátku se zvyšující intenzita depersonalizace. U mužů je mezi první a druhou věkovou kategorií zachycena klesající tendence v intenzitě depersonalizace. Od jejich věku 26 let se intenzita depersonalizace u mužů zvyšuje podobně jako u žen.

**H5: Na základě výsledků analýzy získaných dat byla hypotéza přijata.** Z grafického vyjádření získaných hodnot je z grafu č. 12 zřejmá měnící se intenzita depersonalizace v závislosti na věku učitelů – z grafu je dále patrné, že u žen se intenzita depersonalizace soustavně zvyšuje skrze všechny věkové kategorie. U mužů je zaznamenán nejprve mírný pokles intenzity depersonalizace, a to mezi první a druhou věkovou kategorií. V dalších věkových kategoriích se již intenzita ztráty úcty k druhým lidem u mužů zvyšuje napříč ostatními nadefinovanými věkovými kategoriemi, stejně jako u žen.

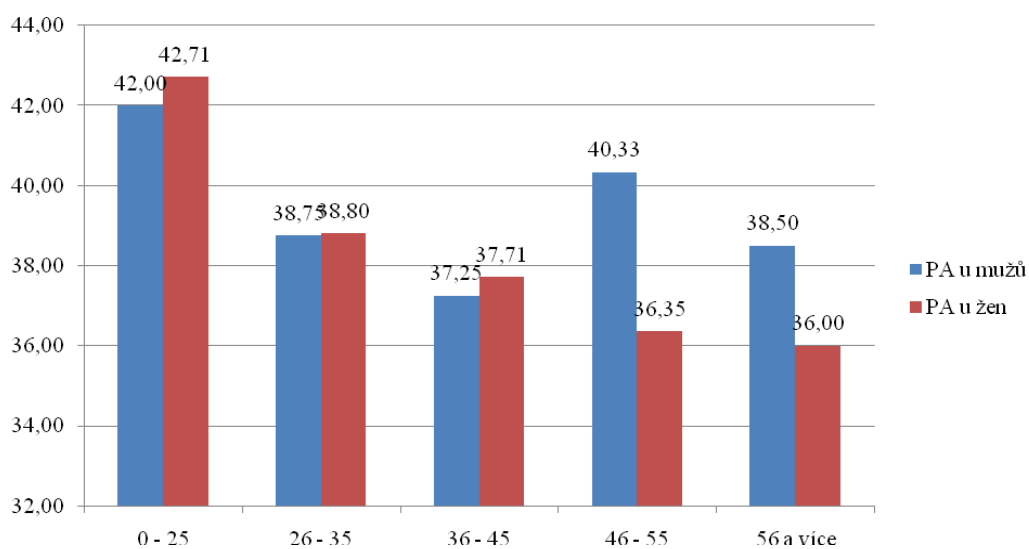
## Osobního uspokojení z práce - podle pohlaví a věku učitelů

H3: Intenzita osobního uspokojení z práce se mění v závislosti na pohlaví učitelů.

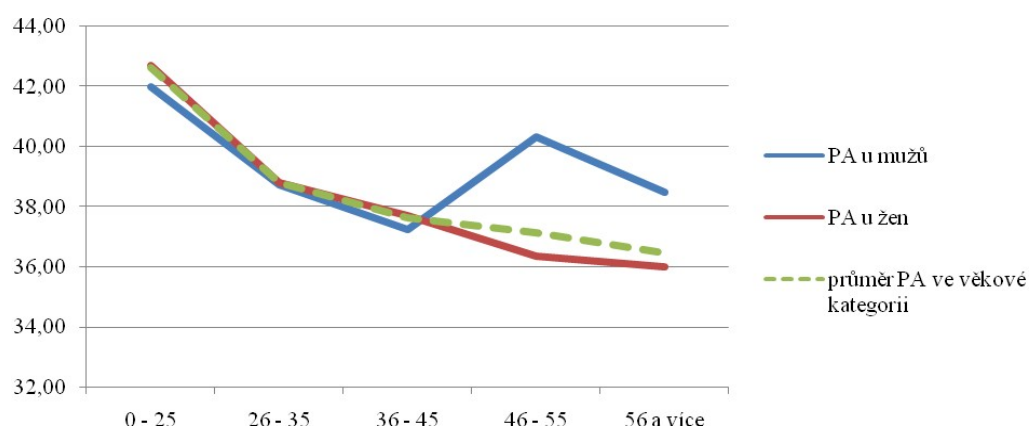
H6: Intenzita osobního uspokojení z práce se mění v závislosti na věku učitelů.

Věková kategorie	PA u mužů	PA u žen	Průměr PA ve věkové kategorii
od 25	42,00	42,71	42,63
26 – 35	38,75	38,80	38,79
36 – 45	37,25	37,71	37,61
46 – 55	40,33	36,35	37,13
56 a více	38,50	36,00	36,45
<b>Celkový průměr</b>	<b>38,92</b>	<b>37,36</b>	<b>37,68</b>

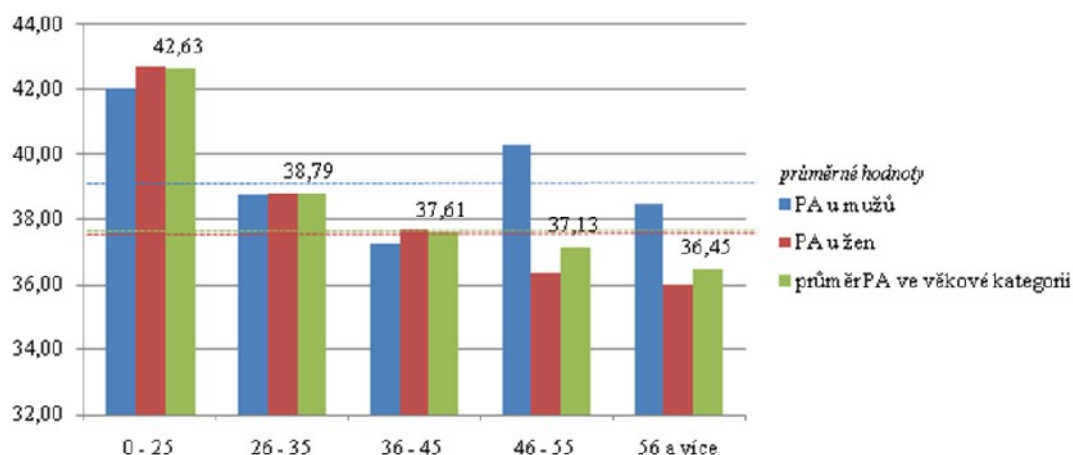
Tabulka č. 9 – Zdrojová data k ověření hypotézy H3 a H6



Graf č. 14 – Porovnání intenzity PA vzhledem k věku a pohlaví (H3 a H6)



Graf č. 15 – Vývoj intenzity PA v závislosti na věku a pohlaví (H3 a H6)



Graf č. 16 – Srovnání průměrné hodnoty PA s hodnotami PA podle věku a pohlaví (H3 a H6)

#### Závěr:

**H3: Na základě výsledků analýzy získaných dat byla hypotéza přijata.** Závislost mezi intenzitou osobního uspokojení z práce a pohlavím učitelů zachycuje graf č. 14. Intenzita osobního uspokojení z práce učitelů se mění v závislosti na jejich pohlaví. S výjimkou věkové kategorie 26 – 35 let, kde je hodnota vyjadřující stupeň osobního uspokojení z práce u mužů a žen vyrovnaná, je patrný zřejmý rozdíl mezi definovanými proměnnými. Správnost hypotézy je dále podpořena grafem č. 15, který porovnává průběh intenzity osobního uspokojení z práce učitelů mezi muži a ženami.

**H6: Na základě výsledků analýzy získaných dat byla hypotéza přijata.** Z grafické vizualizace získaných hodnot je v grafu č. 16 patrná měnící se intenzita osobního uspokojení z práce v závislosti na věku učitelů – se zvyšujícím se věkem učitelů postupně klesá stupeň jejich osobního uspokojení z práce. Zvyšující se tendence je zaznamenána mezi věkovými kategoriemi 36 – 45 let a 46 – 55 let, a to u mužů. Graf současně znázorňuje průměrnou hodnotu intenzity osobního uspokojení z práce v definovaných věkových kategoriích bez ohledu na pohlaví respondentů.

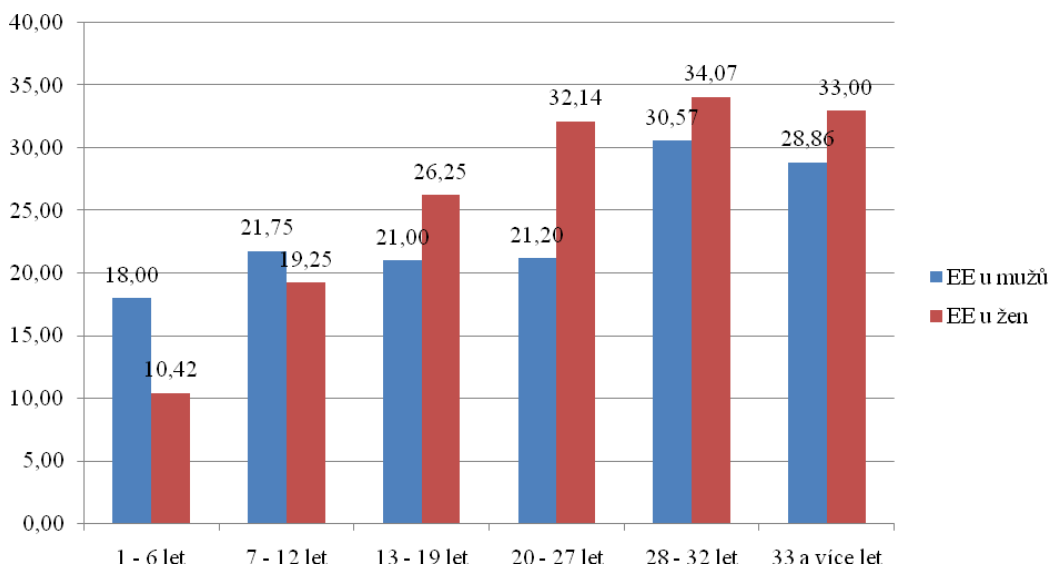


## Emocionálního vyčerpání a délka praxe

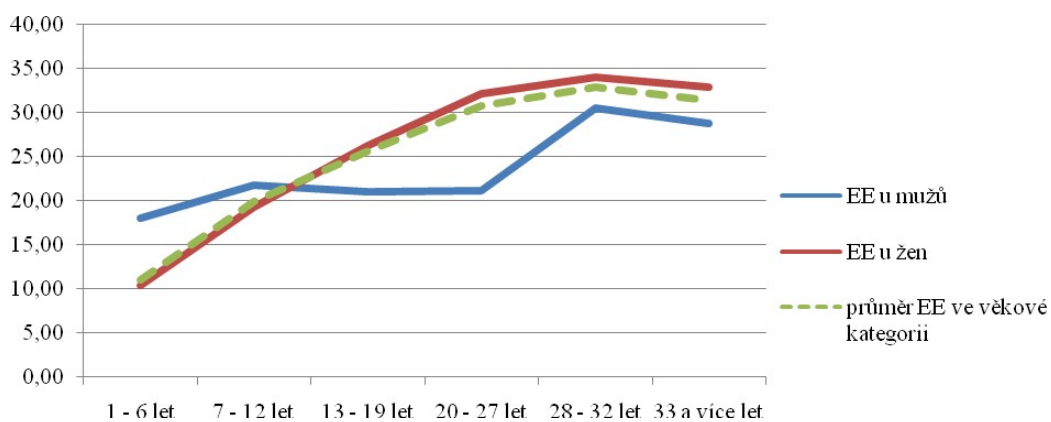
H7: Intenzita emocionálního vyčerpání učitelů se mění v závislosti na délce praxe.

Délka praxe	EE u mužů	EE u žen	Průměr EE k délce praxe
1 - 6 let	18,00	10,42	11,00
7 - 12 let	21,75	19,25	19,88
13 - 19 let	21,00	26,25	25,67
20 - 27 let	21,20	32,14	30,80
28 - 32 let	30,57	34,07	32,90
33 a více let	28,86	33,00	31,39
<b>Celkový průměr</b>	<b>25,73</b>	<b>27,46</b>	<b>27,10</b>

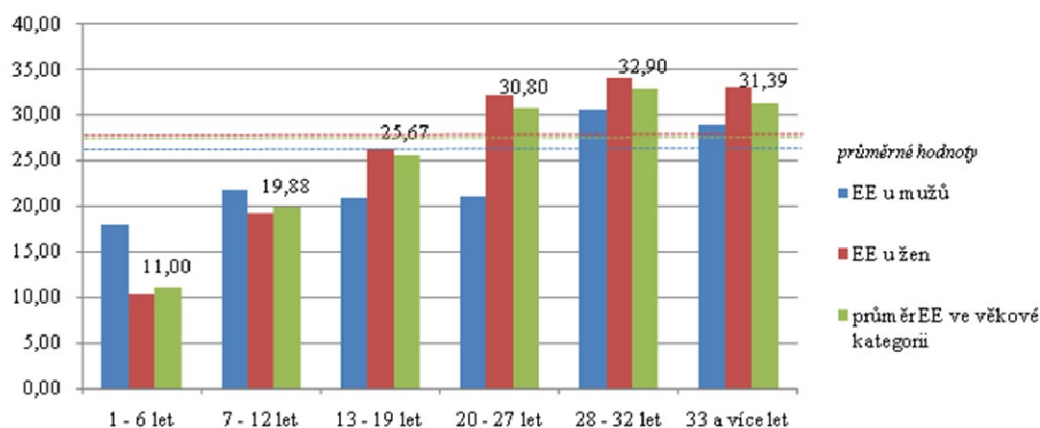
Tabulka č. 10 – Zdrojová data k ověření hypotézy H7



Graf č. 17 – Porovnání intenzity EE vzhledem k délce pedagogické praxe (H7)



Graf č. 18 – Vývoj intenzity EE v závislosti na délce pedagogické praxe (H7)



Graf č. 19 – Srovnání průměrné hodnoty EE s hodnotami EE podle délky pedagogické praxe (H7)

### Závěr:

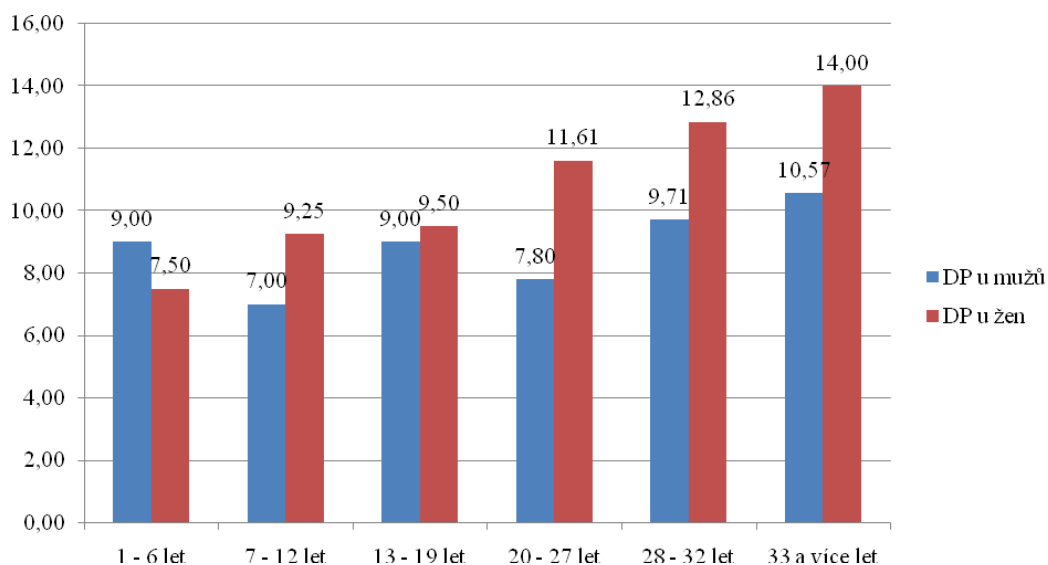
H7: Na základě výsledků analýzy získaných dat byla hypotéza přijata. Správnost hypotézy dokládají grafy č. 17 a 18 - z grafického znázornění je naprosto zřejmá změna intenzity emocionálního vyčerpání v závislosti na délce učitelské praxe. Hypotézu současně podporuje i graf č. 19, ze kterého je patrný rozdíl průměrných hodnot (bez ohledu na pohlaví učitelů) vyjadřující sílu emocionálního vyčerpání vztažený nejen k délce jejich učitelské praxe. U mužů je ve srovnání se ženami patrný v prvních dvou kategoriích vyjadřujících délku pedagogické praxe rychlejší nástup emocionálního vyčerpání. V dalších věkových kategoriích je pak již vzestup hodnot vyjadřujících intenzitu jejich emocionálního vyčerpání pozvolnější.

### Depersonalizace a délka praxe

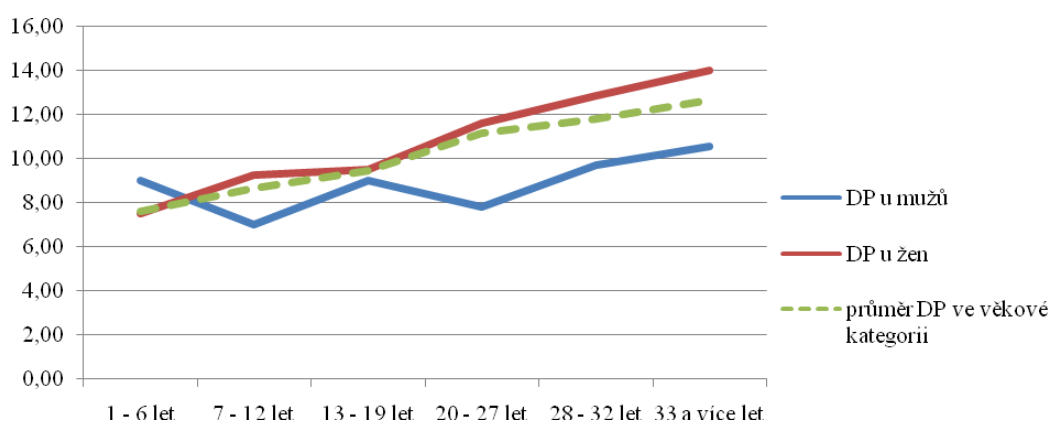
H8: Intenzita depersonalizace se mění v závislosti na délce praxe učitelů.

Délka praxe	DP u mužů	DP u žen	Průměr DP k délce praxe
1 - 6 let	9,00	7,50	7,62
7 - 12 let	7,00	9,25	8,69
13 - 19 let	9,00	9,50	9,44
20 - 27 let	7,80	11,61	11,15
28 - 32 let	9,71	12,86	11,81
33 a více let	10,57	14,00	12,67
<b>Celkový průměr</b>	<b>9,08</b>	<b>10,94</b>	<b>10,56</b>

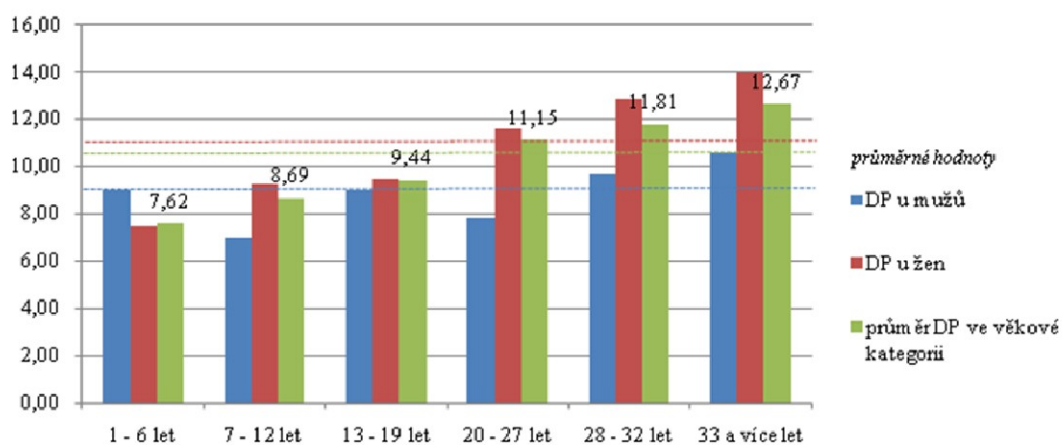
Tabulka č. 11 – Zdrojová data k ověření hypotézy H8



Graf č. 20 – Porovnání intenzity DP vzhledem k délce pedagogické praxe (H8)



Graf č. 21 – Vývoj intenzity DP v závislosti na délce pedagogické praxe (H8)



Graf č. 22 – Srovnání průměrné hodnoty DP s hodnotami DP podle délky pedagogické praxe (H8)

### Závěr:

H8: Na základě výsledků analýzy získaných dat byla hypotéza přijata.

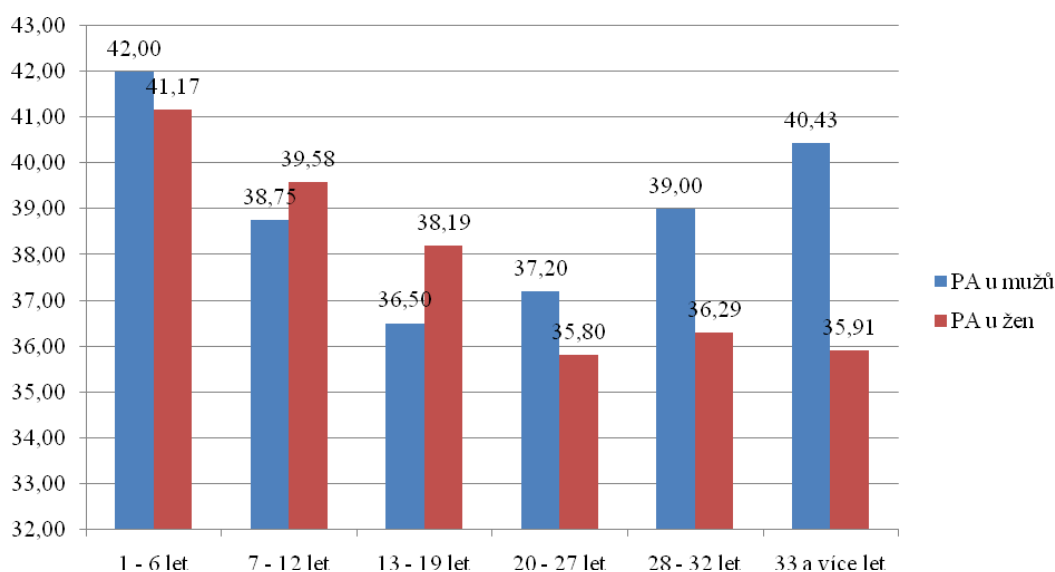
Z grafického znázornění vztahu proměnných v grafu č. 20 a 21 je patrný rozdíl v intenzitě depersonalizace v závislosti na délce pedagogické praxe učitelů. Z průměrných hodnot vyjadřujících stupeň depersonalizace v předem stanovených kategoriích vyjadřujících délku učitelské praxe je zřejmá vzestupná tendence. I přes vzrůstající tendenci hodnot byli muži i ženy společně zařazeni do středního stupně depersonalizace.

### Osobního uspokojení z práce a délka praxe

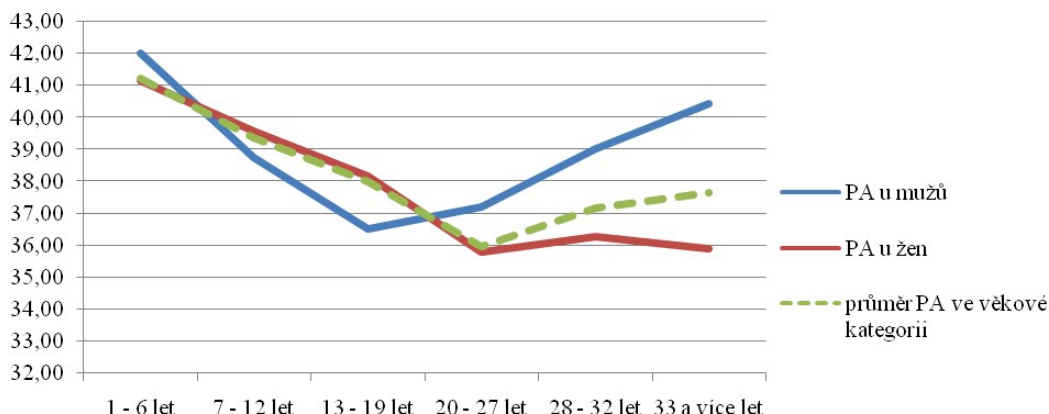
H9: Intenzita osobního uspokojení z práce se mění v závislosti na délce praxe.

Délka praxe	PA u mužů	PA u žen	Průměr PA k délce praxe
1 - 6 let	42,00	41,17	41,23
7 - 12 let	38,75	39,58	39,38
13 - 19 let	36,50	38,19	38,00
20 - 27 let	37,20	35,80	35,98
28 - 32 let	39,00	36,29	37,19
33 a více let	40,43	35,91	37,67
<b>Celkový průměr</b>	<b>38,92</b>	<b>37,36</b>	<b>37,68</b>

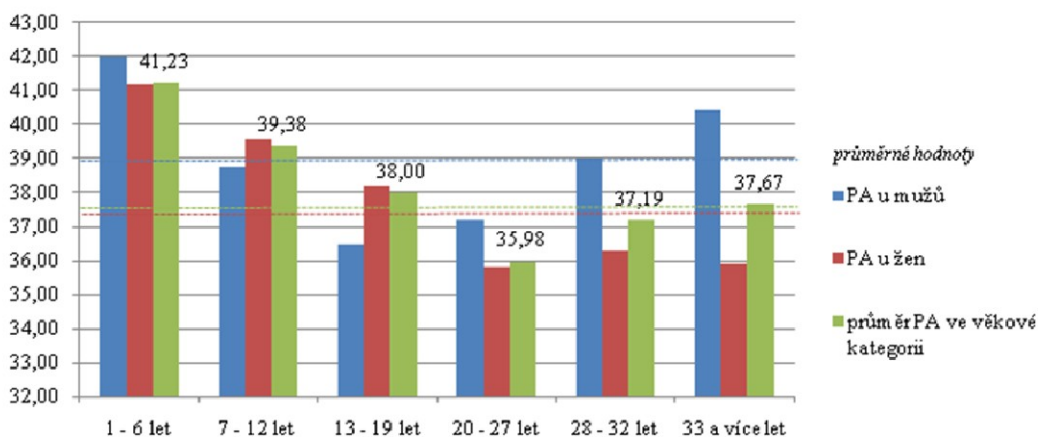
Tabulka č. 12 – Zdrojová data k ověření hypotézy H9



Graf č. 23 – Porovnání intenzity PA vzhledem k délce pedagogické praxe (H9)



Graf č. 24 – Vývoj intenzity PA v závislosti na délce pedagogické praxe (H9)



Graf č. 25 – Srovnání průměrné hodnoty PA s hodnotami PA podle délky pedagogické praxe (H9)

### Závěr:

H9: Na základě výsledků analýzy dat byla hypotéza přijata. Intenzita osobního uspokojení z práce se u učitelů mění v závislosti na délce jejich pedagogické praxe. Tato závislost je zřejmá z grafů č. 23 – 24. Správnost hypotézy je rovněž podpořena grafem č. 25, v kterém jsou mimo jiné zaznačeny průměrné hodnoty vyjadřující stupeň osobního uspokojení z práce učitelů bez ohledu na jejich pohlaví. Mezi první až čtvrtou věkovou kategorií vyjadřující délku učitelství praxe je zachycena klesající tendence osobního uspokojení z práce. Od čtvrté kategorie má intenzita osobního uspokojení z práce u učitelů naopak vzestupnou tendenci.

## 5.5 Shrnutí výsledků výzkumného projektu a diskuze

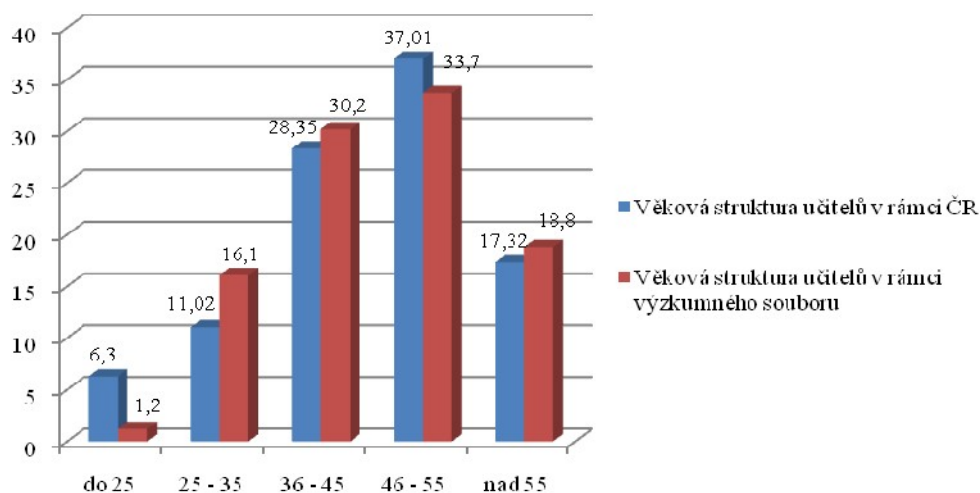
V této části práce jsou prezentovány výsledky výzkumného projektu vztahující se k definovaným výzkumným otázkám a formulovaným hypotézám.

V rámci dotazníkového šetření byli osloveni učitelé působící na základních školách nacházejících se ve správním obvodu obcí s rozšířenou působností Chrudim a Hlinsko. Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 127 respondentů. Zúčastnění učitelé v plném rozsahu vyplnili předložený dotazník tvořený ze dvou částí. V první části uváděli základní sociodemografické údaje. Druhou část dotazníku tvořily položky, ke kterým byly učitelé přiřazovány hodnoty umožňující u nich identifikovat charakter a míru výskytu syndromu vyhoření.

Výzkumný soubor respondentů je z větší části, tedy 79,53 %, zastoupen ženami. Procentuální zastoupení mužů ve zkoumaném vzorku učitelů působících na daných základních školách (20,47 %) je v porovnání s hodnotou prezentující procentický podíl mužů z celkového počtu učitelů v regionálním školství v rámci území celé České republiky udávaném MŠMT ČR za první pololetí roku 2015 vyšší o 6,17 % (MŠMT ČRb, 2015).

Nejvíce respondentů, mužů (34,62 %) i žen (37,62 %), je s ohledem na jejich věk zařazeno do věkové kategorie 46 - 55 let. Toto zjištění v zásadě koresponduje s hodnotou vyjadřující procentuální podíl učitelů (mužů i žen společně) patřících do uvedené věkové kategorie v populaci učitelů v rámci celého území naší republiky – věková kategorie 46 – 55 let je na území České republiky zastoupena 33,7 % učitelů (MŠMT ČRb, 2015). Ve výzkumném souboru je pak shodně u mužů i žen nejméně zastoupenou skupinou věková kategorie do 25 let (u mužů 3,85 % a u žen 6,93 %). Celkový přehled o věkové struktuře učitelů v České republice a jeho srovnání s věkovou strukturou učitelů tvořících výzkumný soubor znázorňuje graf č. 26.

V návaznosti na rozdělení respondentů podle délky pedagogické praxe do šesti stupňů (rozdělení vychází z věkových hranic stanovených pro postup do vyššího platového stupně) je nejvíce mužů zastoupeno v pátém a šestém stupni (shodně 26,92 %), u žen je nejčastěji zastoupen stupeň čtvrtý (35,64 %). Na základě výše uvedených faktů lze konstatovat, že nejčastěji se vyskytujícím respondentem účastnícím se dotazníkového šetření je žena ve věku 46 – 55 let s délkou učitelské praxe do 27 let.



*Graf č. 26 – Srovnání věkové struktury učitelů v regionálním školství s věkovou strukturou učitelů tvořících výzkumný soubor (MŠMT ČRb, 2015)*

V rámci výzkumného šetření byl u 46,46 % respondentů diagnostikován vysoký stupeň emocionálního vyčerpání, který vyjadřuje vysoké riziko vzniku syndromu vyhoření, popř. již dokládá jeho přítomnost. U 48,03 % učitelů došlo ke zjištění středního stupně depersonalizace, tento poukazuje na středně velké riziko ohrožení syndromem vyhoření. I přes uvedená zjištění středního a vysokého stupně rizika vzniku syndromu vyhoření v rámci diagnostiky emocionální vyčerpání a depersonalizace byl u 47,24 % učitelů stanoven vysoký stupeň osobního uspokojení z práce. Tento stupeň naopak vyjadřuje minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření. V nízkém stupni osobního uspokojení z práce, který pro učitele představuje vysoké riziko ohrožení syndromem vyhořením je zařazeno pouze 7,09 % učitelů. Uvedená zjištění týkající se stupně emocionálního vyčerpání a stupně depersonalizace se shodují s výsledky výzkumu provedeného mezi učiteli v roce 2009 (Šimíčková - Čížková, 2009) pouze v prvním případě, tedy ve stupni emocionálního vyčerpání. V rámci vlastního výzkumu byl u depersonalizace zjištěn nižší, tedy střední, stupeň ohrožení syndromem vyhoření. Z výsledku výzkumu vztahujícího se ke stupni osobního uspokojení z práce v porovnání s výzkumem z roku 2009 je patrná zřejmá odlišnost. Výsledky předchozích šetření naopak vypovídají o nespokojenosti učitelů v práci a o neochotě na sobě pracovat. Uvedené rozdíly mohou být způsobeny odlišným složením výzkumného souboru (věkovými odlišnostmi, rozdílným zastoupením mužů apod.) nebo použitými metodami výzkumu.

V rámci dalších analýz zaměřených na objasnění vzájemných vztahů mezi intenzitou a charakterem syndromu vyhoření a proměnnými – pohlavím, věkem a délkou pedagogické praxe, byly ověřeny předem formulované hypotézy.

Analýzou získaných dat zaměřených na objasnění vztahu intenzity syndromu vyhoření v jednotlivých oblastech (emocionální vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení z práce) vzhledem k pohlaví a věku učitelů byla měnící se intenzita vždy prokázána. Se zvyšujícím se věkem učitelů se postupně mění intenzita jejich emocionálního vyčerpání. U mužů je zachycen zprvu rychlejší nástup emocionálního vyčerpání, který se s přibývajícím věkem již jen mírně zvyšuje. Tento jev může být spojen s obecnou orientací mužů více na racionální (myšlení), méně již na city, což může být příčinou oslabení jejich emocionality. U žen je nejprve zaznamenán nižší stupeň emocionálního vyčerpání, který pak dále vykazuje zvyšující se tendence vývoje intenzity napříč stanovenými věkovými kategoriemi. Tato skutečnost může souviset s tím, že ženy jsou více zaměřeny na city, jež jsou u nich vnitřně propojeny se vztahy mezi lidmi. Díky vyšší citové angažovanosti vůči žákům se pak jejich emocionální zatížení ve středním a vyšším věku oproti mužům zvyšuje. Z výsledků bylo dále zjištěno, že intenzita depersonalizace u žen se postupně zvyšuje napříč stanovenými věkovými kategoriemi. U mužů je naopak nejprve zachycena klesající tendence intenzity depersonalizace, ta se však od druhé věkové kategorie začíná postupně zvyšovat. Rozbor výsledků určujících závislost mezi intenzitou osobního uspokojení z práce, pohlavím a věkem respondentů měnící se intenzitu potvrdil. Se zvyšujícím se věkem učitelů se snižuje intenzita vyjadřující míru osobního uspokojení z práce. U mužů je na rozdíl od žen zachycena ve věkových kategoriích 36 – 45 let a 46 – 55 let zvyšující se intenzita osobního uspokojení. Tato skutečnost může být způsobena tím, že ženy jsou zmáhány jejich negativními emocemi živými depersonalizací, což způsobuje, že jejich osobní uspokojení z práce klesá.

Analýzou získaných dat zaměřených na objasnění vztahu intenzity syndromu vyhoření v jednotlivých oblastech (emocionální vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení z práce) vzhledem k délce pedagogické praxe učitelů byla měnící se intenzita vždy prokázána. U mužů je ve srovnání se ženami patrný v průběhu prvních dvou kategorií vyjadřujících délku pedagogické praxe rychlejší nástup emocionálního vyčerpání, v dalších je již jeho intenzita mírnější. Intenzita depersonalizace má u žen pozvolně vzestupnou tendenci. U mužů je v intenzitě



depersonalizace zachycena rozkolísanost – střídání snižující se a zvyšující se intenzity. Změna intenzity osobního uspokojení z práce v závislosti na délce pedagogické praxe byla prokázána - mezi první až čtvrtou kategorií vyjadřující délku pedagogické praxe je zaznamenána snižující se intenzita osobního uspokojení z práce, od čtvrté kategorie následuje postupné její zvyšování. Nejvyššího stupně osobního uspokojení z práce dosahují učitelé v prvních dvou věkových kategoriích vyjadřujících délku jejich učitelské praxe (tedy v kategorii 1 – 6 a 7 – 12 let). Dané zjištění může souviset s jejich vyšší emocionální stabilitou a nižším stupněm depersonalizace.

## 6 Andragogická intervence

Cílem této kapitoly je navrhnout možná opatření, která mohou přispět nejen k prevenci, ale současně i ke zvládnání náročných životních situací vyskytujících se v profesním životě učitele. Ze zjištěných výsledků výzkumného projektu je zřejmé, že početná skupina učitelů tvořících výzkumný soubor je vystavena zvýšenému riziku přetížení a vyčerpání, které pro ně představuje vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření, popřípadě již dokládá jeho přítomnost.

Jak již bylo popsáno v kapitole 4, metody zaměřující se na prevenci syndromu vyhoření lze rozdělit do dvou skupin - první představuje prevenci na úrovni jedince, druhá pak na úrovni organizace.

V souvislosti s tímto dělením Křivohlavý (2009, s. 117 – 119) uvádí, že první skupinu představují metody zaměřené na jedince, kteří jsou syndromem vyhoření ohroženi. Druhá skupina pak zahrnuje aktivity zaměřené na úpravu vnějších podmínek, které by mohly vzniku a rozvoji syndromu vyhoření napomáhat.

Preventivní strategie na úrovni jednotlivce prezentuje Maroon (2012, s. 79) výčtem několika možností, které může pracovník využít k tomu, aby se sám vyrovnal se syndromem vyhoření: *„Vyhořelý pracovník může využít v boji se syndromem vyhoření řadu řešení – jejich příkladem je uplatnění vyčkávací strategie, změna pracovního místa, úplné vzdání se svého povolání nebo odmítnutí kariérního postupu.“* Uváděná řešení však představují pouze „útěk“ od problémů a sama o sobě nepřinášejí dlouhodobější uspokojení.

Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 24) dále konstatují<sup>15</sup>, že v rámci pomoci sama sobě je důležité zvýšit podíl salutorů<sup>16</sup> na úkor zátěžových situací (stresorů). Pokud se nám tedy podaří průběžně předcházet vzniku stresových situací, tedy ubírat na straně stresujících faktorů (delegovat pracovní úkoly a pravomoci na kolegy, vzdát se některých aktivit, apod.) nebo přidat na straně salutorů (např. relaxace, zvyšování odolnosti, osvojování si nových dovedností) předejdeme tím rovněž velkou měrou vzniku a vývoji procesu vyhoření.

---

<sup>15</sup> Konstatování vychází z předpokladu, že mezi stresem a syndromem vyhoření existuje těsný vztah a stres je jedním ze základních spouštěcích mechanismů procesu vyhoření.

<sup>16</sup> Salutory představují možnosti, kterými lze těžké životní situace, problémy nebo konflikty řešit. Může se jednat o schopnosti, dovednosti, vlastní rezervy sil a podobně. Pokud se nám podaří soustavně předcházet stresu, tedy ubírat na straně stresorů (delegovat pracovní úkoly a pravomoci na kolegy, vzdát se některých aktivit, apod.) nebo přidat na straně salutorů (např. relaxace, posilování odolnosti, osvojování si nových dovedností) předejdeme tím rovněž velkou měrou vzniku a vývoji procesu vyhoření (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 24).

Kebza, Šolcová (2003, s. 20 – 21) výše uvedené doplňují: „*Osvojení si základních postupů a strategií hodnocení stresogenních situací a zvládání stresu, stejně jako úprava životosprávy, denního režimu (odpočinek, relaxace, pohyb) a celkového životního stylu se jeví jako nezbytný předpoklad úspěšné prevence syndromu vyhoření.*“ Dále pak uvádí, že pro úspěšné zvládnutí náročných životních situací má klíčový význam aktivní přístup člověka k životu, jeho schopnost usilovně bojovat vlastními silami proti všem obtížím a komplikacím, se kterými se v životě setkáme. Výše uvedení autoři uvádějí několik zásad, které prezentují aktivní přístup k životu:

- otevřenost k veškerému dění okolo nás (tedy zájem o okolí, vnímání veškerých událostí a jevů v okolí jako smysluplných a zajímavých);
- nebát se změn (přijímat změny jako něco naprosto běžného a přirozeného, naučit se změny vnímat jako příležitosti, nikoliv hrozby);
- být aktivní při střetu se stresujícími událostmi (aktivní hledání možných způsobů a kroků, kterými lze životní situaci čelit);
- umění izolovat stres od ostatních životních aktivit (např. „umění zavřít své pracovní starosti za dveřmi školy“);
- dbát na dobré a hojné vztahy s druhými lidmi (utváření kvalitního sociálního zázemí a pevného zakotvení ve vztazích s druhými lidmi – pocit sounáležitosti k určité sociální skupině, možnost diskutovat vlastní problémy a další pomáhají ke snadnějšímu vyrovnávání se s těžkostmi);
- vytváření si příznivého prostředí okolo sebe (zaměřit se na zdroje stresu, u jejichž vzniku stojí člověk sám);
- osvojení si zdravého životního stylu (odpovědnost za své zdraví).

Připustíme-li, že vznik a vývoj syndromu vyhoření je zpravidla spojen s pracovní činností, promítají se i postoje a způsoby chování pracovníků, v našem případě učitelů, do kvality a efektivity výchovně vzdělávací práce školy jako celku (např. sníženým pracovním výkonem, zvýšením četnosti výskytu chyb, pracovních a školních úrazů, osobní nespokojeností v práci a častými absencemi). Domnívám se proto, že v souvislosti s každodenním výkonem práce se jako nejučinnější prevence jeví prevence na úrovni organizace, tedy přímo v prostředí školy.

Kebza, Šolcová (2003, s. 19) v souvislosti s preventivními strategiemi na úrovni organizace říkají: „*Intervence na straně organizace může spočívat například ve zvýšení participace pracovníků na rozhodování, vytvoření sociálně citlivého prostředí. Pozitivním faktorem ve spokojenosti se zaměstnáním je spokojenost s nadřízenými a spolupracovníky, spokojenost s postupem a finančním ohodnocením a jasný kariérní řád.*“

S ohledem na efektivitu prevence na úrovni organizace, tedy aby se předcházelo vzniku stresů a psychickému vyhoření na pracovišti, uvádí Křivohlavý (1998, s. 108 - 110) následující výčet možných opatření:

1. Co nejpřesněji si ujasnit, co se od koho očekává (co má kdo dělat, jakými právy a povinnostmi disponují jednotliví učitelé). Jednoznačné vymezení práv a povinností je základním předpokladem pro zamezení vzniku stresu a jevů podněcujících emocionální vyhoření.
2. Stanovení pracovních úkolů s ohledem na podmínky realizace (princip přiměřenosti nároků požadované práce vůči kompetencím a individuálním možnostem pracovníka).
3. Důsledná zpětná vazba (potřeba uvědomění si důležitosti zpětné vazby).
4. Flexibilita (flexibilita jako podmínka pro střídání pracovních míst v rámci organizace v případě hrozby syndromu vyhoření - tzv. job rotation).
5. Kompletizace (předpokladem spokojenosti člověka při práci je možnost nahlížet na pracovní činnost jako na celek).
6. Uznání (stupeň spokojenosti člověka s prací je do značné míry přímo úměrný uznání – nejen finančnímu, ale i slovnímu vyjádření, projevu uznání apod.).

V této části práce jsme si stručně shrnuli možnosti intervence spočívající v prevenci vzniku a rozvoje syndromu vyhoření, a to jak z pohledu jednotlivce, tak i z pohledu organizace.

V prevenci emocionálního vyhoření na pracovišti, v našem případě v podmínkách školy, mají velký význam vztahy nadřízených a podřízených a vytvořené pracovní podmínky. V tomto vztahu zastává management školy významnou a nezastupitelnou roli. Každý ředitel školy chce mít v pedagogickém sboru schopné, výkonné a motivované učitele, kteří se budou aktivně podílet na utváření dobrého jména školy (Mikulaščík, 2007, s. 124 – 125).

## 6.1 Prostředky andragogické intervence

V této části práce se zaměřím pouze na vybrané prostředky andragogické intervence, které jsou zařazovány do oblasti zabývající se péčí o zaměstnance. Tedy konkrétně na prostředky, jejichž využívání je přímo ovlivnitelné vedením školy.

Kociánová (2010, s. 186) rozděluje péči o pracovníky do tří skupin: „*První skupinu charakterizuje povinná péče o učitele stanovená zákony, právními předpisy, případně uzavřenými kolektivními smlouvami, druhou skupinu představuje smluvní péče zakotvená ve smlouvách uzavřených na úrovni organizace, poslední skupinu pak tvoří dobrovolná péče, která je odrazem sociální politiky školy – způsobem získání konkurenční výhody na trhu práce.*“ Péče o pracovníky vychází z obecných zájmů a priorit společnosti, odvíjí se od poslání a konkrétních cílů organizace a současně respektuje osobní zájmy a potřeby jednotlivých pracovníků.

### 6.1.1 Další vzdělávání učitelů

V dalším vzdělávání učitelů vidím prostředek pro zkvalitnění pedagogické práce každého učitele, přičemž rozvoj kompetencí každého jednotlivce se následně pozitivně promítá do utváření podmínek nezbytných pro kvalitní rozvoj školy jako celku. Další vzdělávání je oblastí péče, kterou lze z pozice ředitele přímo ovlivnit, proto se mu budu dále podrobněji věnovat. Z praxe vím, že učitel, který se účastní vzdělávacích akcí a aktivně pracuje na rozvoji svých vlastních profesních kompetencí, zažívá ve své učitelské práci častější a větší úspěchy. Jeho žáci dosahují lepších výsledků a jsou úspěšnější (úspěšná umístění v olympiádách, srovnávacích testech, výborné výsledky při přijímacích zkouškách apod.). Tyto úspěchy žáků jsou pak pro učitele pozitivní zpětnou vazbou a zároveň největší odměnou, která ho znovu motivuje k dalšímu sebevzdělávání a osobnímu rozvoji. Je třeba zmínit, že další vzdělávání učitelů nabylo na významu i v souvislosti s postupně přicházejícími reformami našeho školství, které podstatně upravují pracovní podmínky současným učitelům. Prostřednictvím dalšího vzdělávání je učitelům poskytována možnost vyrovnávat se snadněji a úspěšněji s nastávajícími změnami, které například přináší větší svobodu a pravomoci při plnění jim stanovených úkolů, ale zároveň i vyšší nároky na jejich přípravu i zodpovědnost za vzdělávání a výchovu žáků.

Další vzdělávání učitelů patří do skupiny povinné péče, která je zakotvena ve školské legislativě. V ustanovení § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je zakotvena povinnost dalšího vzdělávání učitelů, jehož podstata spočívá v obnovování, udržování a doplňování potřebné kvalifikace. Za další vzdělávání pedagogických pracovníků se považuje nejen absolvování kurzů a seminářů, ale i samostudium odborné literatury, mentoring, vzájemné hospitace a vrstevnické sledování, školní pedagogické dílny apod. (NIDV, 2016, s. 3)

Základním předpokladem pro úspěšné další vzdělávání učitelů na školách je identifikace jejich aktuálních vzdělávacích potřeb, vytvoření plánu dalšího vzdělávání pro jednotlivé učitele, následné vytvoření podmínek pro další vzdělávání, motivace učitelů ke vzdělávání, hospitační činnost a v neposlední řadě zajištění kvalitních vzdělávacích programů a potřebných finančních prostředků. Z tohoto výčtu je zřejmé, že vedení školy se významnou měrou podílí na dalším rozvoji učitelů.

Ze závěrů Analytické zprávy z šetření TALIS 2013 (ČŠI, 2016, s. 59) vyplývá, že právě pedagogické vedení vykazuje nevyšší míru vlivu tehdy, když se přímo podílí na profesním rozvoji učitelů prostřednictvím formativního hodnocení práce učitelů, tedy hodnocení spojeného s plánováním a koordinací jejich profesního rozvoje. Jako nezbytnou součást takového vedení dále označuje identifikaci a oceňování vysoké kvality výkonu učitelské profese.

Další vzdělávání učitelů plní současně hned několik úkolů. Armstrong (2007, s. 462 – 463) jako hlavní cíl vzdělávání uvádí potřebu školy zabezpečit dostatek kvalifikovaných, vzdělaných a schopných lidí potřebných k uspokojení stávajících i budoucích potřeb komunity, regionu a státu. Dále podotýká, že vzdělávání současně uspokojuje i individuální potřeby jednotlivce, které jsou nezbytné pro jeho seberealizaci.

V rámci výzev vyhlašovaných z Operačního programu pro výzkum, vývoj a vzdělávání v prioritní ose 3 operačního programu mohou školy, tedy učitelé, v projektovém období pro roky 2014 – 2020 čerpat finanční prostředky určené na aktivity související právě s dalším vzděláváním a rozvojem učitelů. Místní akční skupina Hlinsko ve spolupráci se školami nacházejícími se ve správním obvodu této obce (učitelé škol nacházejících se na tomto území byli zapojeni do výzkumného

šetření) aktuálně podala „Žádost o podporu“, prostřednictvím které se budou učitelé moci zapojit do aktivity „Budování znalostních kapacit“. Tato umožní učitelům společné vzdělávání, sdílení zkušeností, vzájemné informování, stáže a hospitace, odborné poradenství a kolegiální formy podpory. Kromě získání nových poznatků a informací bude u učitelů současně utvářena a rozvíjena vzájemná sociální opora<sup>17</sup>.

Další formu vzdělávání pro učitele představuje odborné poradenství, které je upravováno vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V podmínkách školy je poradenská činnost zajišťována prostřednictvím výchovných poradců a školních metodiků prevence, využito může být rovněž služeb školních psychologů nebo speciálních pedagogů. Externí poradenství pro učitele zajišťují pedagogicko-psychologické poradny, speciální poradenská centra, střediska výchovné péče pro děti a mládež, orgány činné v trestním řízení, sociální pracovníci obecních úřadů a další.

### 6.1.2 Supervize

V této části práce se budu věnovat supervizi jako možnému způsobu efektivní podpory a reflexe učitelů.

O potřebě supervize pro učitele, ale i pro vedoucí pracovníky, ve školách není pochyb. Učitelé jsou vystavováni každodennímu stresu a vztah je jedním z účinných nástrojů jejich práce. V řadě škol nejsou učitelé na takový styl práce připraveni, leckdy ani připravováni a to i přesto, že při jejím systémovém zařazení do života školy by mohla být jedním z účinných faktorů prevence nejen proti vyhoření. Mohla by být zároveň nápomocna při řešení častých problémů se žáky i při eliminaci obtíží vznikajících při práci v týmech (Havrdová, Hajný, 2008, s. 175 - 176).

Havrdová a Hajný (2008, s. 21) konstatují, že pro učitele je zajišťována podpora v oblasti dalšího vzdělávání a odborného poradenství, tak, jak bylo popsáno v předchozí kapitole. Zároveň také upozorňují na potřebu cílené podpory zaměřené na péči o duševní zdraví učitele, na účinnou prevenci syndromu vyhoření a na celkovou spokojenost v práci.

---

<sup>17</sup> Sociální opora je jednou z nejdůležitějších pomoci při vyhoření. Sociální opora představuje: vzájemnou spolupráci, naslouchání, podporu a povzbuzení, uznání a emoční podporu, zpětnou vazbu, rovnocennost vztahu (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 24 – 25).

Hartl, Hartlová (2000, s. 576) vysvětlují pojem supervize následovně: „*Termín supervize pochází z anglického jazyka z ekonomické oblasti a obecně označuje dohled či vedení. Supervize je prostředkem, skrze který je možno naplňovat a zkvalitňovat kompetence pracovníka, především pro práci na pracovišti a spolupráci s ostatními v týmu.*“

V pojetí Hesse (in Hawkins, Shonet, 2004, s. 59) je supervize vysvětlována takto: „*Supervize je čistá mezilidská komunikace, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor<sup>18</sup>, setkávala s jinou osobou, supervidovaným<sup>19</sup>, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem.*“

Supervizi je možné využívat k pravidelné úpravě profesionálního chování a zároveň k zajišťování prevence syndromu vyhoření. Jedná se tedy o systematicky uspořádanou pomoc, která je využívána při řešení profesionálních problémů v neohrožující atmosféře, jenž umožní pochopit osobní, především emocionální podíl člověka na jeho profesním problému (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 27).

Matoušek (2008, s. 352) dodává, že hlavním úkolem supervize je profesionální rozvoj pracovníka a rozšiřování jeho schopností a dovedností. Současně s tím má supervize pomáhat zvládat těžko řešitelné situace a učit pracovníka vyrovnávat se snadněji s pracovním stresem. Tato forma podpory má být významným podnětem v situacích, kdy učitel neví jak dál – situace vyvolané vysokou pracovní zátěží (například nepřiměřené požadavky rodičů, úkoly vedení školy apod.).

Supervize může být uskutečňována v několika základních formách. Hawkins, Shonet (2004, s. 63 – 67) uvádějí jako základní podmínku využití této specifické metody podpory právě vyjasnění formy supervizní práce, stanovení pravidel a rozsahu, v jakém se bude uskutečňovat.

Havrdová, Hajný (2008, s. 75 – 114) rozeznávají s ohledem na to, s kým je supervize prováděna tři typy supervize:

1. Individuální supervize – zabývá se řešením problémových případů, ale i individuálními potřebami, pochybnostmi a nejistotami vztahujícími se k práci učitele.
2. Skupinová supervize – představuje formu podpory určené pro 3 – 12 osob, které vůči sobě nejsou v pracovním vztahu. Charakteristické pro tuto skupinu

---

<sup>18</sup> Supervizor je specializovaný odborník, který pracuje se skupinou nebo jednotlivci na řešení problémů.

<sup>19</sup> Supervidovaný (také supervizit) je osoba, která se supervize účastní.



je, že zúčastněné spojuje společný pracovní zájem (v našem případě žáci základní školy), ale nemají společný pracovní úkol a nepojí je vztahy nadřízenosti a podřízenosti. Výhodou je, když se mezi sebou předem znají. Úkolem této formy podpory je zajistit rozvoj skupinové práce ulehčené supervizorem a přístupné reflexi všech zúčastněných.

3. Týmová supervize – tato forma supervize je určena pro osoby, které vzájemně spojují vztahy podřízenosti a nadřízenosti. Tato forma supervize se zaměřuje na vztahy a uspořádání rolí ve škole, na kompetence jednotlivých kolegů, charakter řízení, mechanismy rozhodování a další oblasti týmové práce.

Vybíral (2014, s. 95) uvádí několik příkladů přínosu supervize pro supervidované učitele základních škol. Dle autora supervize umožňuje učitelům zažít a rozvíjet:

- a) podporu;
- b) nadhled a odstup;
- c) zvládnání úzkosti, strachu a nejistoty, zvyšování osobní spokojenosti;
- d) řešení konkrétních problémů;
- e) zlepšení vztahů k žákům;
- f) organizaci práce, stanovení cílů, zlepšení řídicích kompetencí.

Z výše uvedeného teoretické vymezení supervize je zcela zřejmý přínos supervize nejen pro učitele jako jednotlivce, ale zároveň i pro pedagogický sbor jako celek. Z pohledu ředitele školy však vyvstává klíčová otázka týkající se finančních prostředků, ze kterých lze tuto formu podpory hradit. V současné době je zřejmě jediným možným zdrojem financování supervize grantová politika školy. Současně je třeba poznamenat, že v souvislosti se zaváděním systému péče o zaměstnance chybí řadě učitelů motivace a nadhled. K využívání pro ně neznámých forem podpory se staví kriticky a s nedůvěrou.

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo analyzovat míru výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků a navrhnout možnosti jeho prevence a andragogické intervence.

V úvodu teoretické části diplomové práce je nejprve podrobně popsáno vysvětlení pojmu pedagogický pracovník v návaznosti na jeho věcné vymezení v platné právní úpravě ČR. Následuje definování pojmu učitel a srovnání jeho interpretace v pojetí různých autorů. Teoretická část práce dále shrnuje poznatky získané analýzou učitelství a obsahuje vymezení základních požadavků, které jsou předpokladem pro kvalitní a hodnotnou práci učitele – tedy kvalifikační předpoklady, profesní kompetence a osobnostní předpoklady učitele. Teoretická část se dále věnuje specifikům učitelského povolání, pracovním podmínkám a pracovní náročnosti učitelského povolání, která mohou přecházet v rizika přispívající ke vzniku a rozvoji syndromu vyhoření. Poslední kapitola této části práce se zabývá problematikou syndromu vyhoření – teoretickým vymezením pojmu jako komplexního jevu, objasněním projevů a fází syndromu vyhoření, jeho rizikovými a protektivními faktory a v neposlední řadě i otázkami prevence.

Empirická část diplomové práce poskytuje řadu zjištění o výskytu a intenzitě syndromu vyhoření u učitelů základních škol, které se nacházejí ve správním obvodu obcí s rozšířenou působností Hlinsko a Chrudim. Prezentuje výsledky dotazníkového šetření, do kterého se zapojilo 127 učitelů z daných škol. Rozborem dat získaných dotazníkovým šetřením byl zjištěn vysoký procentuální podíl učitelů nacházejících se ve vysokém stupni emocionálního vyčerpání, který představuje vysoké riziko propuknutí nebo již přítomnosti syndromu vyhoření. Z vyhodnocení položek odhalujících stupeň depersonalizace a osobního uspokojení z práce je pak zřejmé středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření. V návaznosti na syntézu dosavadních poznatků o zkoumaných jevech uvedených v teoretické části práce a na výsledky empirického výzkumu jsou v této části uvedena konkrétní doporučení pro prevenci a andragogickou intervenci ve vztahu k syndromu vyhoření v profesním životě učitelů. Snahou práce je poukázat na potřebnost začleňování vhodných prostředků umožňujících předcházet vzniku syndromu vyhoření u učitelů v prostředí školy.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ

- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing.
- Bartík, V. & Janečková, E. (2013). *Zpracování osobních údajů školami*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing.
- ČŠI (2016). Mezinárodní šetření TALIS 2013 – Analytická zpráva z šetření TALIS 2013. In: *Česká školní inspekce*. Nedatováno. Citováno dne 07. 03. 2016. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-AZ/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1>
- Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing.
- Fischerová – Katzerová, V. & Češková – Lukášová, D. (2007). *Grafologie pro personalisty a manažery*. Praha: Grada Publishing.
- Gillernová, I. & Kebza, V. & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada Publishing.
- Grecmanová, H. & Holušová, D. & Urbanovská, E. (1999). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
- Hájková, E. (2011). *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havlík, R. & Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Havrdová, Z. & Hajný, M. & kol. (2008). *Praktická supervize – Průvodce supervizi pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén.
- Hawkins, P. & Shonet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Hennig, C. & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál.
- Holasová, V. (2014). *Kvalita v sociální práci a v sociálních službách*. Praha: Grada Publishing.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing.

Hrozenková, M. & Dvořáčková, D. (2013). *Sociální péče o seniory*. Praha: Grada Publishing.

Jansa, P. & kol. (2014). *Komparace názorů a postojů české veřejnosti k životosprávě, pohybovým aktivitám a sportu*. Praha: Karolinum.

Jeklová, M. & Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.

Kapounová, G. (2007). *Ošetrovatelství v intenzivní péči*. Praha: Grada Publishing.

Kebza, V. & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. 2. rozšířené a doplněné vydání. Praha: Státní zdravotní ústav.

Kelnarová, J. & Matějková, E. (2014). *Psychologie 2. díl – Pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada Publishing.

Kociánová, R. (2010). *Personální činnost a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing.

Kolář, Z. & kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky – 583 vybraných hesel*. Praha: Grada Publishing.

Kopřiva, K. (1997). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.

Křivohlavý, J. & Pečenková, J. (2004). *Duševní hygiena zdravotní sestry*. Praha: Grada Publishing.

Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing.

Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. 3. vydání. Praha: Portál.

Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Lhotková, I. & Šnýdrová, I. & Tureckiová, M. (2013). *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Mandincová, P. (2011). *Psychosociální aspekty péče o nemocného – Onemocnění štítné žlázy*. Praha: Grada Publishing.

Marková, E. & Venglářová, M. & Babiaková, M. (2006). *Psychiatrická ošetrovatelská péče*. Praha: Grada Publishing.

Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků*. Praha: Portál.

Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing.

Matoušek, O. (2003). *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.

- Matoušek, O. (2008). *Metody a řízení sociální práce*. 2. vydání. Praha: Portál.
- Mertin, V. & Krejčová, L. & kol. (2013). *Výchovné poradenství*. 2. přepracované vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Mertin, V. & Krejčová, L. (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Míček, L. & Zeman, V. (1992). *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mičkerová, M. & Burešová, D. (2006). Syndrom vyhoření u pomáhajících profesí. In: *Cesta k profesionálnímu ošetřovatelství – sborník příspěvků 1. Slezské konference ošetřovatelství s mezinárodní účastí*. Opava: Slezská univerzita.
- Mikulaščík, M. (2007). *Manažerská psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- MŠMT ČRa (2016). Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy*. Nedatováno. Citováno dne 29. 2. 2016. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/34285/>
- MŠMT ČRb (2015). Genderové otázky pracovníků ve školství. Data za 1. pololetí roku 2015. In: *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy*. Nedatováno. Citováno dne 25. 2. 2016. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- MV ČR (2015). Nařízení vlády, kterým se mění nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky – částka č. 115*. Datováno 26. 10. 2015. Citováno dne 25. 02. 2016. Dostupné z: [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=278/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlo](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=278/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlo) uvy
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.
- NIDV (2016). Kariérní systém učitelů – Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů. In: *Národní institut dalšího vzdělávání*. Nedatováno. Citováno dne 01. 03. 2016. Dostupné z: [http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/metodika\\_pro\\_reditele\\_k\\_planovani\\_a\\_hodnoceni\\_profesniho\\_rozvoje\\_ucitelu.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/metodika_pro_reditele_k_planovani_a_hodnoceni_profesniho_rozvoje_ucitelu.pdf)

Pardubický kraj (2016). Evidence škol a školských zařízení v Pardubickém kraji. In: *Školský portál Pardubického kraje – Klíč ke vzdělávání a vědění na dosah*. Nedatováno. Citováno dne 26. 02. 2016. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-škol/Evidence-škol-a-školských-zařízení>

Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing.

Průcha, J. & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing.

Průcha, J. & Walterová, E. & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál.

Průcha, J. & Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál

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

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Puškinová, M. (2014). *Právo pro ředitele škol v kostce*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Raudenská, J. & Javůrková, A. (2001). *Lékařská psychologie ve zdravotnictví*. Praha: Grada Publishing.

Řehulka, E. (1995). *Psychologické koncepty zkoumání zatížení učitelů*. Brno: Paido.

Slavík, M. & kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika – pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.

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

Šikýř, M. & Borovec, D. & Lhotková, I. (2012). *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Šimíčková – Čížková, J. (2009). Protektivní a negativní faktory učitelské profese. In: *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Štětina, J. & kol. (2014). *Zdravotnický a integrovaný záchranný systém při hromadných neštěstích a katastrofách*. Praha: Grada Publishing.

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Vališová, V. & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Vodáčková, D. (2012). *Krizová intervence*. Praha: Portál.

Vybíral, M. (2014). Možnosti, příklady dobré praxe a úskalí supervize v základních školách. In: *Akademické centrum osobnostního rozvoje*. Nedatováno. Citováno dne 02. 03. 2016. Dostupné z: [http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/13\\_Vybiral\\_new.pdf](http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/13_Vybiral_new.pdf)

Vymětal, J. (2003). *Lékařská psychologie*. Praha: Portál.

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing.

Židková, Z. (2016). *Dotazník MBI*. Nedatováno. Citováno dne 25. 2. 2016. Dostupné z: <http://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/>

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Řazení položek dotazníku MBI	50
Tabulka č. 2 – Vyhodnocovací tabulka k dotazníku MBI	51
Tabulka č. 3 – Rozdělení respondentů podle pohlaví	52
Tabulka č. 4 – Stupeň emocionálního vyčerpání u respondentů	56
Tabulka č. 5 – Stupeň depersonalizace u respondentů	57
Tabulka č. 6 – Stupeň osobního uspokojení z práce	58
Tabulka č. 7 – Zdrojová data k ověření hypotézy H1 a H4	59
Tabulka č. 8 – Zdrojová data k ověření hypotézy H2 a H5	61
Tabulka č. 9 – Zdrojová data k ověření hypotézy H3 a H6	63
Tabulka č. 10 – Zdrojová data k ověření hypotézy H7	65
Tabulka č. 11 – Zdrojová data k ověření hypotézy H8	66
Tabulka č. 12 – Zdrojová data k ověření hypotézy H9	68



## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Rozdělení respondentů podle věku (muži)	53
Graf č. 2 – Rozdělení respondentů podle věku (ženy)	53
Graf č. 3 – Rozdělení respondentů podle délky jejich pedagogické praxe (muži)	54
Graf č. 4 – Rozdělení respondentů podle délky jejich pedagogické praxe (ženy)	55
Graf č. 5 – Rozložení zastoupení učitelů v jednotlivých stupních EE	56
Graf č. 6 – Rozložení zastoupení učitelů v jednotlivých stupních DP	57
Graf č. 7 – Rozložení zastoupení učitelů v jednotlivých stupních PA	58
Graf č. 8 – Porovnání intenzity EE vzhledem k pohlaví a věku (H1 a H4)	59
Graf č. 9 – Vývoj intenzity EE v závislosti na pohlaví a věku (H1 a H4)	60
Graf č. 10 – Srovnání průměrné hodnoty EE s hodnotami EE podle pohlaví a věku (H1 a H4)	60
Graf č. 11 – Porovnání intenzity DP vzhledem k věku a pohlaví (H2 a H5)	61
Graf č. 12 – Vývoj intenzity DP v závislosti na věku a pohlaví (H2 a H5)	61
Graf č. 13 – Srovnání průměrné hodnoty DP s hodnotami DP podle věku a pohlaví (H2 a H5)	62
Graf č. 14 – Porovnání intenzity PA vzhledem k věku a pohlaví (H3 a H6)	63
Graf č. 15 – Vývoj intenzity PA v závislosti na věku a pohlaví (H3 a H6)	63
Graf č. 16 – Srovnání průměrné hodnoty PA s hodnotami PA podle věku a pohlaví (H3 a H6)	64
Graf č. 17 – Porovnání intenzity EE vzhledem k délce pedagogické praxe (H7)	65
Graf č. 18 – Vývoj intenzity EE v závislosti na délce pedagogické praxe (H7)	65
Graf č. 19 – Srovnání průměrné hodnoty EE s hodnotami EE podle délky pedagogické praxe (H7)	66
Graf č. 20 – Porovnání intenzity DP vzhledem k délce pedagogické praxe (H8)	67
Graf č. 21 – Vývoj intenzity DP v závislosti na délce pedagogické praxe (H8)	67
Graf č. 22 – Srovnání průměrné hodnoty DP s hodnotami DP podle délky pedagogické praxe (H8)	67
Graf č. 23 – Porovnání intenzity PA vzhledem k délce pedagogické praxe (H9)	68
Graf č. 24 – Vývoj intenzity PA v závislosti na délce pedagogické praxe (H9)	69
Graf č. 25 – Srovnání průměrné hodnoty PA s hodnotami PA podle délky pedagogické praxe (H9)	69
Graf č. 26 – Srovnání věkové struktury učitelů v regionálním školství s věkovou strukturou učitelů tvořících výzkumný soubor (MŠMT ČRb, 2015)	71

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 – Rady začínajícím učitelům jak nevyhořet

Příloha č. 2 – Dotazník

## **Příloha č. 1 – Rady učitelům jak nevyhořet (Holeček, 2014, s. 197)**

1. Nemáte – li rádi děti, neučte! Běžte od toho. Jsou i jiná povolání, kde můžete zbohatnout.
2. Máte – li rádi děti a kantořinu, učte! Jinde sice zbohatnete daleko dřív a pohodlněji, ale určitě nezažijete tolik radosti.
3. Chvalte, chvalte, chvalte! Říkejte svým žákům, jak jsou skvělí, chytří a slušní. A oni takoví budou.
4. Buďte nekonečně trpěliví. Co nechápe Pepíček dne, pochopí třeba zítra. Nebo za půl roku. Nebo vůbec ne. No a co?!
5. Odpouštějte. Odpustit se dá všechno. Nebo skoro všechno. Vše se dá odpustit a vše se dá během času napravit.
6. Zkuste učit jinak, než jak učili vás. Nemusíte jen stát u tabule a mluvit. Nechte mluvit své žáky.
7. Bojujte proti nudě ve třídě. Ať se žáci na vaše hodiny těší, ať je to s vámi baví.
8. Važte si svých žáků a respektujte je. Berte je jako partnery a přátele, se kterými se dobře cítíte a s nimiž se navzájem obohacujete.
9. Hodnoťte jen to, co žáci umějí, ne to, co jste je ještě nenaučili. Vyhýbejte se špatným známkám. Každý má právo dělat chyby a chyba je příležitost naučit se to dobře. Ani vy se nebojte přiznat svůj omyl. Chybovat je lidské!
10. Neironizujte děti. Pokud si už nutně musíte dělat z někoho legraci, dělejte si ji sami ze sebe.
11. Dopřejte každému svému žákovi radost z úspěchu. Každému a alespoň jedenkrát za den.
12. Vzdělávejte se. Chodte na školení, jezděte na semináře, čtěte odborný tisk, buďte tam, kde se něco děje. Nelitujte času, námahy ani peněz. Váš šéf to možná neocení, ale vaši žáci ano.
13. Nebojte se. Jste – li o něčem přesvědčeni, stůjte si za tím.
14. Jenom imbecilové nemění svůj názor (řekl Alain Delon). Nebudte imbecily.
15. Buďte optimisty. Nikdy není přece tam zle, aby nemohlo být ještě hůř.

## **Příloha č. 2 – Dotazník respondenta**

Dobrý den,

jmenuji se Tomáš Louda a jsem studentem 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Andragogika na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Touto cestou Vás prosím několik minut Vašeho času, které Vám zabere vyplnění následujícího dotazníku, tvořeného ze dvou částí.

Úkolem první části dotazníku je získat základní sociodemografické údaje o Vás jako respondentech. Druhou část pak představuje dotazník MBI (Maslach Burnout Inventory), který slouží ke zjištění míry psychické vyhoření.

Dotazník je zcela anonymní a slouží pro účely mé diplomové práce s názvem „*Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků – prevence a možnosti intervence*“.

### **OSOBNÍ DOTAZNÍK RESPONDENTA**

Zakřížkujte vždy jednu správnou odpověď.

1. Pohlaví:  muž  žena
  
2. Věk:  do 25 let  
 25 – 35 let  
 36 – 45 let  
 46 – 55 let  
 nad 55 let
  
3. Délka praxe:  do 6 let  
 do 12 let  
 do 19 let  
 do 27 let  
 do 32 let  
 nad 32 let

**DOTAZNÍK MBI**  
**(Maslach Burnout Inventory)**

V dotazníku doplňte do vyznačených políček u každého tvrzení čísla v rozmezí 0 - 7, která vyjadřují podle níže uvedeného klíče intenzitu pocitů, které obvykle prožíváte.

**VŮBEC 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ**

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

## ANOTACE DIPLOMOVÉ PRÁCE

**Jméno a příjmení autora:** Ing. Bc. Tomáš Louda

**Název fakulty:** Filozofická fakulta

**Název katedry:** Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

**Název práce:** Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků – prevence a možnosti intervence

**Vedoucí práce:** PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D.

**Počet znaků:** 132 019

**Počet příloh:** 2

**Počet použitých zdrojů:** 70

**Klíčová slova:** pedagogický pracovník, učitel, pracovní zátěž, syndrom vyhoření, prevence, andragogická intervence

### **Anotace:**

Diplomová práce se zabývá analýzou míry výskytu syndromu vyhoření u učitelů základních škol, které se nacházejí ve správním obvodu obcí s rozšířenou působností Hlinsko a Chrudim a možnostmi prevence a andragogické intervence v kontextu syndromu vyhoření. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na věcné vymezení pedagogického pracovníka v souvislosti s platnou legislativou ČR, na objasnění pojmu učitel a srovnání jeho výkladu v pojetí různých autorů. Dále se zabývá problematikou vymezení profese a analýzou učitelství, a to včetně definování základních požadavků, jejichž splnění je překladem pro efektivní práci učitele – kvalifikační předpoklady, profesní kompetence a osobnostní předpoklady učitele. Jsou zde popsány specifika učitelského povolání, pracovní zátěž učitelů, aspekty syndromu vyhoření a současně i možnosti jeho prevence.

V empirické části diplomové práce jsou prezentovány výsledky kvantitativního výzkumu realizovaného mezi učiteli vybraných základních škol. Na základě rozboru teoretických poznatků uvedených v první části práce a v návaznosti na výsledky empirického výzkumu byla v praktické části práce stanovena konkrétní doporučení pro prevenci a andragogickou intervenci ve vztahu k syndromu vyhoření v profesním životě učitele.

## ABSTRACT

**Author:** Ing. Bc. Tomáš Louda

**Name of faculty:** Faculty of Arts

**Name of department:** Department of Sociology, Andragogy and Cultural Anthropology

**Title:** Burnout Syndrome in the Teaching Profession - Prevention and Intervention Possibilities

**Supervisor:** PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D.

**Number of characters:** 132 019

**Number of appendices:** 2

**Number of references:** 70

**Key words:** pedagogical worker, teacher, workload, burn out syndrome, prevention, andragogical intervention

### **Annotation:**

My diploma thesis deals with analysis of the extent of the burn out syndrome with elementary school teachers. These schools are situated in the Hlinsko and Chrudim districts. Further it deals with its prevention and andragogical intervention connected with this syndrome. The whole work is divided in to a theoretical and an empirical part.

The theoretical part defines the term of a pedagogical worker according to the valid legislation of the Czech Republic, it explains the term "a teacher" and compares their explanation of different authors. Further it deals with the problems how to define profession and analyses the work of a teacher including the definition of basic demands which have to be respected for the effective work of the teacher - qualifications, professional competence and personal conditions. There are described the specific features of a teacher's job, their workload, aspects of the burn out syndrome and at the same time the possibilities of prevention.

The empirical part presents the results of the quantitative research done amongst the teachers from the chosen elementary schools. In this part I determine particular recommendations for prevention and andragogical intervention related to the burn out syndrome in a teacher's life based on analyses of the knowledge stated in the first part.