UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Marcela Pěkníková

Syndrom vyhoření u učitelů vesnických a městských škol Moravskoslezského kraje

Olomouc 2012

vedoucí práce: PhDr. Lenka Holá, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

Ve Frýdku-Místku dne 5. 6. 2012

Tímto děkuji PhDr. Lence Holé, Ph.D. za vedení diplomové práce. Mé poděkování patří také kolegyním Mgr. Zdeňce Neničkové a Mgr. Petře Kahánkové za cenné rady a podporu, všem respondentům za vyplnění dotazníků a v neposlední řadě děkuji i svým nejbližším.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Marcela Pěkníková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Lenka Holá, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Syndrom vyhoření u učitelů vesnických a městských škol Moravskoslezského kraje
Název v angličtině:	Burnout syndrome by teachers of village and city schools in Moravian and Silesian region
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na výskyt syndromu vyhoření u učitelů vesnických a městských škol v Moravskoslezském kraji. Teoretická část vysvětluje jednotlivé klíčové pojmy jako učitel a syndrom vyhoření. Tyto následně rozšiřuje o aktuální témata. Teoretickou část ukončuje charakteristika vesnické a městské školy a regionální oblasti Moravskoslezského kraje. Empirická část zahrnuje výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit, zda syndromem vyhoření trpí více učitelé vesnických nebo městských škol v této regionální oblasti. Pro tyto účely byl využit dotazník.
Klíčová slova:	Učitel, syndrom vyhoření, vesnická a městská škola
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is oriented on burnout syndrom incidence of teachers at village and city schools in Moravian and Silesian region. Theoretical part explains particular key terms such as teacher and burnout syndrome. Present topics extend this part. Theoretical part is finished by characteristic of village and city school, then describes Moravian and Silesian

	region. Empirical part includes research and its aim finds out if teachers at village schools suffers from burnout syndrome more or less than teachers at city schools of this region. For this research questionnaire is used.
Klíčová slova v angličtině:	Teacher, burnout syndrome, village and city school
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 - Dotazník vyhoření využitý ve výzkumu včetně průvodního dopisu Příloha č. 2 – Tabulka určená ke statistickému zpracování dat – Studentův t-test Příloha č. 3 – Tabulky porovnávající jednotlivé roviny dotazníku ve vztahu k pohlaví a typu školy
Rozsah práce:	84 stran + 13 stran příloh
Jazyk práce:	český

OBSAH

strana

ÚVOD 8

1 UČITEL **10**

1.1 Profese učitele 11

1.2 Učitelská profese v průběhu měnící se společnosti 12

1.2.1 Šikana učitelů 13

1.2.2 Kyberšikana 14

1.3 Specifika učitelské profese 15

1.4 Osobnost učitele 17

1.5 Klíčové problémy učitelství z pohledu učitelů 20

1.6 Třídní a školní klima 22

2 SYNDROM VYHOŘENÍ A STRES **24**

2.1 Stres 24

2.2 Syndrom vyhoření 26

2.3 Projevy a fáze syndromu vyhoření 28

2.4 Příčiny syndromu vyhoření 30

2.5 Rizikové faktory syndromu vyhoření 33

2.6 Terapie syndromu vyhoření 34

2.7 Prevence syndromu vyhoření 35

2.7.1 Zdravý životní styl a relaxace 35

2.7.2 Sociální opora a aktivní přístup k životu 36

2.7.3 Možnosti prevence aplikovatelné ve školství 37

2.8 Metody zkoumání syndrom vyhoření 40

2.9 Vybrané výzkumy syndromu vyhoření u učitelů v ČR a SR 41

2.10 Vybrané výzkumy syndromu vyhoření u učitelů v zahraničí 44

3 CHARAKTERISTIKA VESNICKÉ A MĚSTSKÉ ŠKOLY **47**

3.1 Vymezení vesnice a vesnické školy 47

3.2 Vymezení města a městské školy 48

3.3 Charakteristika Moravskoslezského kraje 50

4 EMPIRICKÁ ČÁST **51**
4.1 Cíl 51
4.2 Charakteristika a popis vzorku 51
4.3 Popis metody 53
4.4 Vlastní výzkum 56
4.5 Výsledky výzkumu 57
4.6 Diskuze a závěr 64
ZÁVĚR **71**
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 73
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK 81
SEZNAM TABULEK 82
SEZNAM GRAFŮ 83
SEZNAM PŘÍLOH 84

ÚVOD

Syndrom vyhoření je poměrně často užívaný pojem, jelikož se vztahuje k pomáhajícím profesím, kam se řadí i profese učitele. Velmi aktuální je i díky sdělovacím prostředkům, které učitele, potažmo školství, prezentuje jako oblast kontroverzní a diskutabilní. I z tohoto důvodu pracovat v současné době jako učitel je úkolem nesnadným, navíc dlouhodobě finančně nedoceňovaným.

Na jedné straně učitel podléhá sledování a kontrole širší veřejnosti a rodičů přesvědčených o tom, že když školou sami prošli, mohou být experty na vše, co je s ní spojeno, a nepřipustí si, že část z nich má o podstatě výchovy a vzdělání značně zkreslené představy. Vědí tedy, co by učitelé měli a neměli dělat, jací by měli být. Dobře se vyznají zejména v jejich nedostatcích:

- Učitelé stále nad vším jen kňourají a nadávají – na stav školství, vlastní postavení, nedostatek úcty ze strany žáků a rodičů, nedostatek financí. Nemají vlastní názor, za který by se dokázali postavit, nemají nápady a vize….
- Šli do školství jen proto, že vlastně nic dělat neumí, a mít během roku celkem 3 měsíce prázdnin a jistý měsíční příjem přece není k zahození, podstatné je pro ně „přežít“…
- Jsou úplně mimo životní realitu, nedá se s nimi „rozumně mluvit jako s dospělými“…

Na druhé straně jsou žáci, kteří kriticky sledují a kontrolují každý učitelův pohyb či slovo. Dosah výchovného vlivu učitele je ovlivněn řadou faktorů. V současnosti vystupuje do popředí skutečnost, že přibývá dětí a mladistvých s rizikovými projevy chování. Učitelé jsou nuceni čelit i takovým patologickým jevům jako šikana či kyberšikana jejich vlastní osoby.

Učitel je po většinu pracovní doby ve styku s mnoha lidmi, také sleduje a kontroluje – žáky a rodiče. Musí odpovídat na jejich otázky, požadavky, reakce, regulovat je, řešit množství dílčích úkolů, konfliktů a problémů, přecházet rychle od jednoho k druhému, od předmětu k předmětu, od jednoho třídního kolektivu k dalšímu. Může prožívat emočně náročné situace ve svém vlastním životě. Unést celou tuto zátěž není jednoduché, u některých z nich pak dochází k narušení neuropsychické rovnováhy, únavě a zdravotním potížím majícím psychosomatický základ. Chronicita zmíněných faktorů může vést k syndromu vyhoření. Profese učitele se tedy stává co do volby její atraktivity nejen profesí ohroženou, ale také ohrožující.

Fenomén syndromu vyhoření je nesporně zajímavou a poměrně intenzivně bádanou oblastí v disciplínách jako je pedagogika, psychologie nebo sociologie. Z tohoto důvodu jsem

se pro toto téma rozhodla. Mé rozhodnutí posílila i praktická zkušenost. Pracuji jako sociální pracovnice ve školském poradenském zařízení, které s učiteli komunikuje a spolupracuje.

Jako cíl práce jsme si vytyčila porovnat výskyt syndromu vyhoření u učitelů vesnických a městských škol v Moravskoslezském kraji a provést srovnání s podobně zaměřenými výzkumy. Pro výzkumné účely jsem zvolila metodu dotazníku, abych získala větší množství dat v krátkém čase a zároveň zajistila anonymitu jeho odpovědí. Dotazníky jsem na vybrané školy distribuovala poštou. Snažila jsem se o početní vyváženost učitelů na jednotlivých školách. Stanovila jsem si hypotézy, kde jsem postihla vliv jednotlivých rovin dotazníku na typ školy. Jednu z hypotéz jsem zaměřila na vztah mezi syndromem vyhoření a délkou praxe.

Diplomovou práci jsme rozčlenila do dvou logicky navazujících bloků – teoretické a empirické části. V teoretické části jsem se v samostatných kapitolách věnovala výkladu klíčových pojmů, které vyplývají ze samotného názvu diplomové práce. Jednotlivé kapitoly a podkapitoly jsem se snažila postihnout o aktuální poznatky. Opírala jsem se o monografie, ale i o časopisecké články a internetové zdroje. V empirické části popisuji vlastní realizovaný výzkum. Ten jsem koncipovala jako kvantitativní a k těmto účelům jsem využila metodu dotazníku. Stanovené hypotézy jsem se rozhodla testovat pomocí Studentova t-testu. K statistickému zpracování dat jsem využila počítačový software Statistica. Vlastní zjištění jsem zhodnotila a srovnala s podobně zaměřenými tuzemskými a zahraničními výzkumy. Musím zdůraznit, že k výsledkům výzkumu přistupuji s velkou pokorou a neusiluji o jejich generalizaci. Syndrom vyhoření považuji za situační jev, který je nezbytné zkoumat opakovaně, v různých časových intervalech a na různých typech škol. V tomto případě je přínosné zkoumání v jednotlivých regionálních oblastech naší republiky a jejich vzájemné srovnávání.

1 UČITEL

V této kapitole se budeme zabývat definováním pojmu učitel, jež v sobě zahrnuje více významů a úhlů pohledu. Dále se zmíníme, co obnáší profese učitele obecně a v průběhu měnící se společnosti, s jakými rolemi a specifiky je spojena. Zastavíme se také u problematiky osobnosti učitele a současných klíčových problémů v učitelství z pohledu učitelů. Samostatnou podkapitolou je třídní a školní klima, které významně ovlivňuje výkon práce učitele.

V běžném jazyce je učitel vnímán jako osoba, která vyučuje ve škole. Z odborného a vědeckého hlediska není tento výrok pro svou mnohovýznamovost jednoznačný (učitel v mateřské škole, profesor na univerzitě, mistr odborného výcviku). Nejobecnější kategorií je tzv. edukátor neboli profesionál, který někoho vyučuje, vychovává, trénuje, instruuje apod. Toto pojetí zahrnuje nejen učitelskou profesi.[1]

Podle Pedagogického slovníku je učitel „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*.“[2] Zde se setkáváme s dalším označením učitele jako pedagogického pracovníka, který definuje zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Pedagogickým pracovníkem se rozumí především ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.[3] *„Přímou pedagogickou činnost vykonává:*

a) učitel

b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

c) vychovatel

d) speciální pedagog

e) psycholog

f) pedagog volného času

g) asistent pedagoga

h) trenér

i) vedoucí pedagogický pracovník“[4]

Z výše uvedeného vyplývá, že učitel je součástí profesní skupiny pedagogických pracovníků.

[1] PRŮCHA, Jan. *Učitel – současné poznatky o profesi.* 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 17-18
[2] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualizované vyd., Praha: Portál 2001, s. 261
[3] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, §. 2, odst. 1
[4] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, §. 2, odst. 2

Sociologie pojem učitel v roli pedagogického pracovníka dále zpracovává a rozlišuje učitele jednotlivých stupňů (mateřská až vysoká škola), učitele vyučující různé předměty a aprobace, ale i učitele podle lokalit (ve velkém či malém městě, vesnici).[5] S tímto pohledem koresponduje i termín pedagog, jež se často kryje s pojmem učitel. Vyjadřuje učitele v různých typech a stupních školy včetně vysokoškolských učitelů nebo odborníků v pedagogické vědě a výzkumu.[6]

1.1 Profese učitele

V úvodní části jsme nastínili několik pohledů na pojem učitel, kde jsme se dozvěděli, že učitel je základní součástí vzdělávacího procesu. Nyní se zaměříme na samotný výkon profese učitele.

Pojem profese zaujímá z pohledu sociologie významné místo, protože je jednou z kategorií tzv. sociální stratifikace neboli rozvrstvení společnosti. Znamená povolání s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi. Většinou se vykonává na základě zákonného oprávnění. Tato definice plně odpovídá profesi učitele.[7] Učitelům se tedy přiznává společností svěřená moc ovlivňovat postoje a vzorce chování mladých lidí, zprostředkovat poznatky, návyky a tradice.[8] Učitelská profese byla vždy chápána jako společenské poslání a stabilizační prvek společnosti. Jednoznačně přispívá ku prospěchu celé společnosti, protože učitelé připravují mladou generaci pro budoucí osobní a profesní život.[9]

S profesí učitele se pojí další významná charakteristika a tou je tzv. stavovství, jež se vymezuje specifickým sociálním uznáním. Učitel se nachází ve skupině s určitým ekonomickým a právním postavením, sdílí určité tradice, způsob života, konvence a rituály a ve společnosti se těší jisté váženosti neboli prestiži. Obecně můžeme říci, že prestiž se používá pouze v souvislosti se zaměstnáním.[10] Prestiž učitele vnímá rozdílně veřejnost a samotní učitelé. Veřejnost prestiž učitele hodnotí výše než učitelé. Otázkou je povaha práce učitele, při níž je nesnadné prokázat její efektivitu. Tzn. není objektivně měřitelná a může tudíž vyvolávat pochybnosti a nejistoty o sobě samém.[11] Učitelé mají pocit, že nic neumí,

[5] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy.* 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 154
[6] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. rozš.a aktualizované vyd., Praha: Portál 2001, s. 153
[7] PRŮCHA, Jan. *Učitel – současné poznatky o profesi.* 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 19
[8] KOŤA, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 16
[9] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* vyd. neuvedeno, Brno: Paido, 2004, s. 19
[10] ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Sociální stratifikace.* 1. vyd. Praha: Karolinum, s. 55, 125
[11] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy.* 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 155-156

protože podstatu své profese vidí v zprostředkování poznatků. Na druhé straně si neuvědomují, že právě v jejich zprostředkování spočívá jedinečnost a výjimečnost jejich profese.[12] Svou úlohu zde sehrává i směšování platového hodnocení s prestiží, jelikož společensky uznávaná profese zdaleka neznamená nejvyšší plat. Práce učitele je hodnocena také jako složitá a odborně náročná. Její výkon vyžaduje značnou domácí přípravu. Od učitele se trvale očekává vysoké nasazení a výkon, sebekontrola a pozornost. Kromě výchovy a vzdělávání musí učitel také dohlížet na bezpečnost a ochranu zdraví dětí a mládeže.[13]

Profese učitele podléhá řadě členění, např. dle vykonávané činnosti, dle institucí, kde učitelé působí (učitelé primární školy, základní umělecké školy,…), dle zastávané funkce (třídní učitel, výchovný poradce,…), profesní dráhy (začínající učitelé, zkušení učitelé), přípravy pro učitelské povolání (způsob realizace přípravy učitelů). Další významnou kategorií je specifičnost jednotlivých vyučovaných předmětů. Učitelé 1. stupně základních škol vyučují všechny předměty, ostatní se specializují na určité předměty či obory (učitel matematiky, tělesné výchovy, cizích jazyků,...). Promítají se zde i politické, ekonomické či sociální faktory.[14] Neméně důležité jsou i jednotlivé aspekty učitelovy profese jako postoje, angažovanost, vzdělávací priority, sebepojetí, pojetí žáka atd. Tito ukazatelé zohledňují jedinečnost učitelovy osobnosti.[15]

1.2 Učitelská profese v průběhu měnící se společnosti

Současná doba považuje vzdělanost a kvalitu vzdělání za prioritní hodnotu. Vztahy vzdělání jsou těsně propojeny s ekonomikou a vzájemně se ovlivňují. Objevují se globalizační tendence, s nimiž se pojí označení tzv. učící se společnosti. Akcentuje se přechod ke společnosti založené na znalostech, informacích, celoživotním vzdělávání, investicích do lidských zdrojů.[16] Pro výkon učitelské profese jsou aktuálně rozhodující také demografické ukazatele. Dochází k poklesu populačních ročníků, které vstupují do školního vzdělávání. Objevuje se problém s naplněním tříd i škol žáky, což vede ke slučování škol, popř. k jejich rušení. Jde současně o ekonomický problém, jelikož provozní náklady škol s malým počtem

[12] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* vyd. neuvedeno, Brno: Paido, 2004, s. 20
[13] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy.* 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 155, 157
[14] PRŮCHA, Jan. *Učitel – současné poznatky o profesi.* 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 19-23
[15] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* vyd. neuvedeno, Brno: Paido, 2004 s. 84
[16] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika.* 2. rozš. a aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing,2007, s. 54, 67

žáků jsou vysoké. Rušení malotřídních škol na venkově přináší negativní dopady na lokální rozvoj obcí.[17]

Změnil se rámec, ve kterém se vzdělávání odehrává. Změnila se společnost, došlo ke změně hodnot a životního stylu, diferencovalo se sociální postavení rodin. Současnost vyžaduje, aby škola vychovávala mnohem více než v minulosti. Roste počet neúplných a dysfunkčních rodin, narůstá domácí násilí, týrání a zneužívání dětí, agresivita dětí, kriminalita mládeže. Roste počet dětí s vývojovými poruchami učení a chování, na školách se objevuje šikana. Každé z těchto dětí má odlišné vzdělávací potřeby a učitel všechny tyto děti musí učit a něčemu je naučit. To na učitele klade zvýšené požadavky. Musí vědět něco o diagnostice, komunikaci a vědět, jak reagovat na potřeby těchto dětí.[18] V této souvislosti lze zaznamenat i výskyt šikany a kyberšikany učitelů.

1.2.1 Šikana učitelů

Šikana učitelů se objevuje v důsledku uvolnění morálky, kdy učitel ztrácí autoritu žáků. Je podmíněna nefunkčností systému českého práva a jeho vymahatelností. Fyzicky napadený učitel podá trestní oznámení a pokud nedojde k vážnému poškození zdraví, je celá věc posuzována jako přestupek. Svou roli hraje i skutečnost, zda k napadení došlo na místě veřejném nebo ne. Škola může útočníkovi uložit domluvu, poznámku, sníženou známku z chování apod. Tyto tresty však ztrácejí na významu, váha učitelova slova je nulová, navíc učitel není chráněn zákonem či zvláštním předpisem jako veřejní činitelé. Šikanovaní učitelé se navíc obávají, že je vedení školy bude považovat za neschopné si s tímto jevem poradit. Šikana učitelů může být také důsledkem odchodu řady odborníků a profesionálů ze školství za lepšími platovými podmínkami.[19]

Šikana učitelů se zařazuje mezi tzv. příbuzné fenomény zla, jež mají mnoho společného s klasickou šikanou. Liší se pouze ve vztahu mezi aktéry, v případě šikany jsou vztahy rovnocenné, šikana na učitelích se vyznačuje vztahy nadřízenosti a podřízenosti nebo závislosti.[20] Dalším znakem šikany učitelů může být vztah, kdy agresor stupňuje ponižování učitele, ale ten se nebrání a chování agresora omlouvá. Šikana učitelů obvykle nabývá podoby psychické šikany a prochází určitými stádii. V prvním stádiu žáci odhalí zvýšenou zranitelnost učitele a začnou tohoto zneužívat. Přechodem do druhého stadia pocit jejich moci

[17] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* vyd. neuvedeno, Brno: Paido, 2004, s. 22
[18] HRUBÁ, Jana. Kdo pomůže učitelům a rodičům? *Rodina a škola*. 2009, č. 1, s. 22-23
[19] ARABADŽIEV, Sára. Šikana na učitelích, *Učitelské noviny.* 8. 2. 2011, č. 6, s. 18-20
[20] KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 50

nad učitelem narůstá, odmítají jeho požadavky, narušují výuku, úmyslně učitele vytáčejí a baví se tím, jak ztrácí nervy. Mohou se objevit i prvky fyzické agrese. Třetí stádium znamená vytvoření jádra agresorů, kteří učitele systematicky šikanují a deptají. Útoky jsou stále více promyšlenější, stupňuje se odpor proti výuce (např. učitel píše na tabuli a žáci mu ji smažou, hodí mu hadr na hlavu a natáčí ho na mobil apod.).Ve čtvrtém stádiu normy nastavené agresory přijímá většina žáků, třeba i pod nátlakem. V poslední stadiu šikanu vůči učiteli přijímají všichni žáci.[21]

Šikana učitelů se vyskytuje ve zjevné a skryté formě. Zjevná šikana představuje videozáznamy z mobilního telefonu nebo digitální kamery (např. posmívání, nerespektování pokynů učitele, vulgarismy, ničení věcí až strkání, kopy a jiné údery). Pro svou prokazatelnost se s touto formou šikany dá pracovat. Skrytá šikana je založena na kompromitujících materiálech. Žák/žáci ví o chování učitele, které se neslučuje s morálkou, předpisy nebo zákony. Někdy dochází ke zneužití okamžiku, kdy učitel v nějaké situaci postupoval nestandardně, a to za účelem vyžadování stejných úlev (přehlížení prohřešku, zvýhodněná klasifikace). Tyto případy se odhalují obtížně, protože jsou kryty samotným učitelem, dítě navíc může učiteli vyhrožovat vlivnými rodiči. Procento šikanovaných učitelů se velice těžce odhaduje. Hovoří se o 2-3 % nebo 8-10 % učitelů, kteří chtějí z tohoto důvodu opustit školství. Vysvětlením může být neostrá hranice ve vnímání, co pro učitele šikana je a co není. Šikanu jako takovou se nikdy odstranit ze škol nepovede, eliminovat snad ano. Předpokladem je dodržování základních principů a maximální spolupráce všech učitelů v dané škole. Neméně důležitým faktorem je rovněž sociální klima pracovního kolektivu, o kterém samostatně pojednává podkapitola 1.6.[22]

1.2.2 Kyberšikana učitelů

Kyberšikana je druhem šikany, který využívá prostředky moderní komunikační technologie jako jsou mobilní telefony, e-maily, blogy, internet apod. Agresor oběti zasílá urážlivé a obtěžující e-maily, adresuje vulgární či výhrůžné zprávy, zneužívá webové stránky, na nichž zveřejňuje karikatury, fotky a videa, které oběť zesměšňují a které si najednou může prohlédnout velké množství uživatelů internetu. Kyberšikana je specifická ve své anonymitě, kterou virtuální prostor nabízí. Agresor tak může svou aktivitu stupňovat a dělat vše, co by si tváří v tvář oběti netroufl. Nemusí mít fyzickou a sociální převahu, v tomto případě postačí

[21] KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany.* 1. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 70-72
[22] ARABADŽIEV, Sára. Šikana na učitelích, *Učitelské noviny.* 8. 2. 2011, č. 6, s. 18-20

zdatnost v informačních technologiích.[23] Na rozdíl od klasické šikany probíhající tváří v tvář kyberšikana probíhá kdykoli a kdekoli během dne. Proniká tak do dříve bezpečných míst. Oběť se nemá kde schovat, nemá komu věřit a není nikde v bezpečí. Je důležité upozornit, že případy kyberšikany mají svůj počátek v úmyslu někomu ublížit, jiné však mohou být důsledkem vtipu, který se vymkl z rukou. Kyberšikana stejně jako šikana není v České republice trestným činem. Může naplňovat skutkovou podstatu některých trestných činů (vydírání, vyhrožování, nebezpečení pronásledování).[24]

Příčiny kyberšikany ze strany žáků směrem k učiteli mohou spočívat v pocitu křivdy, že právě vůči nim se učitel zachoval nespravedlivě a tudíž si zaslouží trest.[25] Kyberšikana se v případě učitelů projevuje nejčastěji jako vytváření dehonestujících webových stránek, falešných profilů nebo diskuzí; pak také jako provokace učitele spojená s nahráváním jeho reakcí a následným publikováním záznamu. Učitel má možnost se obrátit na ředitele školy, školního psychologa, školního metodika prevence, na policii nebo soud. Samotné řešení může ztěžovat kromě ředitele a rodičů agresorů také nízká počítačová gramotnost učitele.[26]

1.3 Specifika učitelské profese

Mezi učiteli i veřejností existuje přesvědčení, že učitelská profese je poznamenána problémy, které vytvářejí sami učitelé. Tento názor je posílen skutečností, že učitelé jsou neustále monitorováni, posuzováni a podrobováni kritice ze strany žáků, rodičů nebo veřejnosti. Některé odhalené problémy podléhají bezprostřední medializaci. Pokud nastane rozpor mezi vynaloženým pedagogickým úsilím učitele a negativními postoji žáků ke vzdělávání, pak jsou vytvořeny podmínky pro vznik syndromu vyhoření. Specifičnost učitelské profese spočívá v tom, že:

- učitel vykonává výchovnou a vzdělávací službu tím, že připravuje mladou generaci pro budoucnost společnosti. Ocitá se tak pod tlakem jejích očekávání a požadavků
- učitel pracuje nejen s žáky, ale i jejich rodiči nebo státem, což může být spojeno s odlišnými očekáváními a požadavky.
- žáci se nachází v nižší věkové kategorii, což se promítá do společenské prestiže učitelů.

[23] VÁGNEROVÁ, Kateřina. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče.* 1. vyd., Praha: Portál, 2009, s. 91-96
[24] ROGERS, Vanessa. *Kyberšikana (pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty).* 1. vyd. Praha: Portál: 2011, s. 13 a 32
[25] MLEZIVA, Jan Michal. Žár versus učitel na internetu. *Rodina a škola*, 2010, č. 3, s. 8
[26] KREJČÍ, Veronika. *Kyberšikana (studie)* [online]. Olomouc, 2010, s. 58 [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: http://www.e-nebezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/materialy-pro-studium-studie-atd

- učitel musí disponovat specifickými vlastnostmi a schopnostmi jako je rozhodování, sebeovládání, sebereflexe, odolnost vůči stresu apod.
- profese učitele je profesí s vyšším zastoupením žen.
- učitel má status státního zaměstnance[27]

O učitelství se také hovoří jako o ohrožené profesi. Ve srovnání s jinými profesemi se stává neatraktivní a neperspektivní. Kromě otázky výše platu k tomu přistupuje i skutečnost, že žáci se nechtějí učit, jsou neukáznění, agresivní vůči spolužákům, neuctiví k učitelům. Začínající učitelé přicházejí s iluzemi, aby se stali zklamanými, že nemohou uplatnit inovace osvojené během studia. Bojují se staršími kolegy. Jsou to i rodiče žáků, kteří znevažují úctu ke vzdělání a učitelům. Mají předsudky o tom, jak děti ve škole trpí. Také vidina vyhasínání v důsledku značného psychického vypětí a pedagogického zklamání je pro mladé potenciální učitele důvodem ztráty zájmu o profesi učitele.[28] Profesní vyhasínání je považováno za závěrečnou etapu profesní dráhy učitelů, kdy je učitel nejzkušenější (asi po 50. roce života, tj. asi po 25-30 letech výkonu profese). Na druhé straně se hovoří o tom, že s přibývajícím věkem a se zvyšující se délkou učitelské praxe narůstají konzervativní postoje, nastupuje rezignace a u některých učitelů dochází k efektu vyhasínání. Současně se projevují důsledky stresových tlaků, zdravotní obtíže atd.[29] S učitelskou profesí bývá spojována tzv. profesionální deformace vznikající v důsledku vykonávané profese a projevující se akcentem některé vlastnosti osobnosti. Profesionální deformaci si jedinec ne zcela uvědomuje, protože představuje určitou formu adaptace na pracovní zátěž. Jako rušivého činitele ji chápe spíše prostředí než samotný jedinec. V rámci zkoumání problematiky profesionální deformace byly na základních školách osloveny ženy učitelky a jejich partneři. Jako znaky profesionální deformace byly uváděny výrazové projevy (tělesný zevnějšek, pantomimika, mimika, hlas a řeč, řečové chování, navyklé pohybové úkony atd.), ale i způsoby chování (chování k sobě, dospělým, k dětem, jednání v zátěžových situacích, sebekontrola atd.). Např. partneři hodnotili pantomimiku jako přehnanou a předvádějící se. Hlas své partnerky vnímají jako nepříjemný, vysoký a silný, řeč jako nepřirozenou a směšně artikulující. Co se týče způsobů chování, učitelky uvádějí problémy v oblasti chování k dětem a velmi často k dětem vlastním a to v důsledku přesycenosti z pedagogické práce.

[27] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* vyd. neuvedeno, Brno: Paido, 2004 s. 42
[28] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* vyd. neuvedeno, Brno: Paido, 2004, s. 33
[29] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 2. přeprac. a aktualit. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 226

Psychologicky významné situace prožívají nepřiměřeně, naopak v zátěžových situacích jsou silné a odolné. Sebekontrola je nadměrná a křečovitá.[30]

Učitel není pouze zaměstnanec školy, ale jako každý jiný občan má i další pozice, je nucen hrát i veškeré role, které z nich vyplývají. Učitel/ka může být zároveň manželem/kou, otcem/matkou, synem/dcerou, členem zájmového spolku, politické strany atd. Všechny role přinášejí určité nároky, fyzickou a psychickou zátěž. Pokud muži jsou více orientováni na věcné vztahy, pak ženy jsou emocionálnější a více angažované v osobních vztazích. Ženy tedy bývají více spokojené v práci s dětmi a mládeží, neboť tato práce odpovídá jejich mateřskému poslání a existuje tak pravděpodobnost, že ženy jako učitelky dosahují větší emocionální satisfakce než muži. Což se může projevit na úkor rodiny a společenství příbuzných a přátel. Nastává tzv. vnitřní konflikt rolí, kdy plnění jedné role narušuje plnění požadavků plynoucích z role jiné. Může vést k prohlubujícím se psychickým krizovým stavům – syndromu vyhoření. Role učitele má tedy širší záběr, než by se mohlo zdát. Vyplývá to ze společenského závazku učitele. Očekává se od něj společensky prospěšná angažovanost nad rámec školy. Učiteli ve venkovském prostředí zůstává zachována role veřejného a kulturního pracovníka, ale také amatérská kulturní, trenérská nebo přednášková činnost pro veřejnost a rodiče.[31]

1.4 Osobnost učitele

Od učitele se očekává, že bude žáky vzdělávat, tj. zprostředkovávat vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti oboru dle jeho aprobace. A také vychovávat, tj. rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter a to na základě soustavného poznání žáků a jejich individuálních rozdílů. Tyto dva základní úkoly kladou požadavky jak na osvojení si příslušného oboru včetně soustavného zdokonalování, prohlubování pedagogických a psychologických poznatků, péče o pomůcky a didaktickou techniku, tak také na komunikační dovednosti v kontaktu s žáky, jejich rodiči, ostatními učiteli a nadřízenými. Aby učitel dostál těmto požadavkům, musí se věnovat vlastnímu tělesnému a duševnímu zdraví.[32] I když jsou kladeny vyšší požadavky na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů, neznamená to záruku dobrého učitelství. Být učitelem znamená být v první řadě osobností. A tomu se nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát ten, kdo

[30] ŘEHULKOVÁ, Oliva a Evžen ŘEHULKA. Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. In: ŘEHULKOVÁ, Oliva a Evžen ŘEHULKA (editoři). *Učitelé a zdraví 1*. vyd. neuvedeno. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, s. 105-110
[31] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy.* 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 161-162
[32] ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 264-266

vychovává nejen druhé, ale i sám sebe. Kdo si klade otázky, zda je schopen dělat to, co vyžaduje od jiných.[33]

Adekvátní profil osobnosti učitele zahrnuje vlastnosti **„primární** (s vrozeným základem nebo získané v raném dětství), např. dominance, sociabilita, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, sebejistota a smysl pro únosnou míru rizika, emocionální stabilita; **sekundární** (získané výchovou a vzděláním), např. schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl, pedagogické dovednosti, pedagogická expresívnost, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou, spisovná mluva, adekvátní slovník, zřetelná výslovnost, výraznost, emocionalita řeči a její dynamika (srv. V. Jůva); **terciální** (nadstavbové, vyplývající ze specifiky role učitele jakožto představitele výchovných cílů společnosti). Sem patří systém interiorizovaných hodnot a obsahově zaměřených postojů – zejména motivace a angažovanost.“[34]

Příznivě působí učitel se zralou osobností. Nedá se vyprovokovat, je uvážlivý, věcný, přijímaný a uznávaný žáky i jednotlivci. Jako nezralá se jeví osobnost egocentrická, agresivní, neschopná spolupráce. Neváží si lidí a nedovede regulovat své afekty. Na nezralé projevy žáků reaguje podobným způsobem a na stejné úrovni.[35] S osobností se logicky pojí také emoce. To, jak se jednotlivý učitel v dané chvíli cítí, závisí např. na jeho temperamentu, vztahu s dětmi a kolegy, vztahu k vyučovanému předmětu, osobním životě apod. Důležitou úlohu sehrává i pouhá tělesná únava, zvláště ke konci pololetí či školního roku. Učitelé zažívají tzv. únavový dluh, kdy únava i po dostatečném odpočinku a spánku nadále trvá. Svou podrážděnost mohou přenášet i na žáky, čímž narůstá napětí všech zúčastněných. Děti přestávají učitele s proměnlivými náladami respektovat, protože prakticky nevědí, co od něj mají očekávat.[36]

Osobnost učitele podléhá řadě typologií, jež pro učitele hrají roli zrcadla při sebepoznání a také napomáhají lépe poznat kolegy učitele. Nejčastěji uváděnou je Döringova typologie, která popisuje šest základních typů osobnosti učitele dle preferovaných životních hodnot:

- náboženský typ – má tendenci každý svůj čin a pohnutku posuzovat z hlediska smyslu života. Jeví se jako nudný pedant, puntičkář, bez smyslu pro humor či dětskou hru.

[33] KOŤA, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 15-16
[34] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie.* vyd. neuvedeno. Brno: Cerm, 1996, s. 31-32
[35] ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 268
[36] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi.* 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 220-221

- estetický typ – převaha intuice, citu a fantazie nad racionálním jednáním a myšlením. Tento typ má schopnost vciťovat se do osobnosti žáka. Objevuje se tendence k individualismu a nezávislosti.
- sociální typ – věnuje se všem žákům či studentům, neomezuje své sympatie na jednotlivce. Chce vychovávat společensky prospěšné lidi. Vyznává hodnoty jako je láska k lidem, altruismus, filantropie.
- teoretický typ – vykazuje větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Obvykle nesměřuje k tomu, aby poznal a porozuměl osobnosti žáka. Učitelů tohoto typu se žáci a studenti často bojí.
- ekonomický typ – má snahu dosáhnout u žáků maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie a úsilí. Rád žáky a studenty vede k samostatné práci. Vzdělání chápe jako osvojení si a rozvoj prakticky užitečných vědomostí a dovedností. Nedoceňuje příliš originalitu.
- mocenský typ – má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost, velmi rád prožívá vědomí vlastní převahy, je kritický a náročný. S uspokojením prožívá, že se ho žáci bojí (má oblibu v kárání a trestání).[37]

Vorwickelova typologie vychází ze skutečnosti, že někteří učitelé věnují větší pozornost vzdělání žáků než jejich výchově. Rozdělil učitele na základní typy věcný a osobní, přičemž oba člení na 2 podtypy:
- striktně věcný – bere jednostranný ohled na zkušební látku, respektuje učebnici a její obsah. Nevede žáky a studenty k samostatnému myšlení. Oduševněně věcný – učební látka podle něj formuje poznávací procesy a intelekt žáků a studentů. Žáky a studenty jako celek tento typ málo aktivizuje. Rád pracuje se skupinou „chápajících“.
- naivně osobní – učivo vybírá a předává žákům a studentům benevolentně. Spoléhá na své city a emoce. Rozhoduje se srdcem, intuitivně, než logickou úvahou. Zajímá se o osobnost žáků. Uvědoměle osobní – nedbá na kvantitu učiva, neschematizuje ho. Zvažuje význam učiva pro utváření osobnosti žáka a pro jeho výchovu. U žáků a studentů bývá oblíben. [38]

Učitelé bývají diferencováni také podle míry fascinace dětským světem. Tzv. živý učitel je tímto světem fascinován a znovu a znovu v sobě vidí dítě, což je ukazatel psychického zdraví. Ostatní učitelé tuto dětskost postrádají. Stěžují si, že děti nic nevědí, nechtějí se učit a jejich dětskost a nezvladatelnost jim jde na nervy. Děti jsou tím, čím oni nikdy nechtějí být. Nezřídka děti tyranizují, vyžadují disciplínu a pořádek. Přináší jim

[37] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie.* vyd. neuvedeno. Brno: Cerm, 1996, s. 24-26
[38] tamtéž, s. 27-28

uspokojení, když ukazují dětem svou moc. Zkrátka oni jsou vědoucí dospělí a děti neznalí školáci.[39]

Z výše uvedeného vyplývá, jak rozmanitým způsobem se osobnost učitele může projevovat. Učitel se zaměřuje buď na výklad učiva nebo na žáky. Je teoreticky nebo prakticky orientovaný. Upřednostňuje emoce nebo rozum. Představuje tradicionalistu nebo rád experimentuje. Tyto pohledy a kombinace nesporně skýtají své výhody a nevýhody. Domníváme se, že aby se ten který typ osobnosti učitele osvědčil, je nutné přihlížet ke skladbě žáků, jejich požadavkům, zájmům, ale zároveň i nárokům veřejnosti a společnosti.

1.5 Klíčové problémy učitelství z pohledu učitelů

Stejně jako ostatní profese i učitelství se setkává s řadou problémů, jež frekventovaně rozebírají nejrůznější média. Je to např. otázka výše učitelských platů, feminizace školství, odchody učitelů z resortu pro slabé finanční odhodnocení, odklon od učitelské dráhy a nástup do jiných profesí u převážné části absolventů pedagogických fakult, stárnutí učitelských sborů, rostoucí počty nekvalifikovaných učitelů.[40] Metodický portál RVP.CZ jako hlavní metodická podpora učitelů a podpora zavedení rámcových vzdělávacích programů ve školách[41] publikoval v roce 2009 diskusi ke standardu profese učitele (požadavky kladené na učitele a podmínky, které musejí mít vytvořené pro svou práci). Pojednával o překážkách učitelů ve zvyšování kvality vlastní výuky a vlastního profesního růstu. Podkapitolu 1.3 tak rozšíříme o konkrétní názory učitelů (v textu uvedeny kurzívou).

- nárůst úkolů nesouvisejících s pedagogickou praxí - administrativa spojená s vyplňováním dotazníků a tabulek pro MŠMT, kraj; nutnost vést záznam a dokladovat každé jednání s rodiči *(př. z praxe* Co *se dříve řešilo domluvou mezi žáky a učiteli nebo mezi učiteli a rodiči, musí být dnes zdokumentováno pro další případné šetření, důkazy, že škola postupovala správně a nic nezanedbala…)*
- problémy s žáky a jejich rodiči *(př. z praxe Pozornost učitele od vlastní výuky odvádí někteří nevychovaní žáci, řeší se konflikty mezi žáky, šikana, nezájem o výuku. Učitel řeší problémy, které přísluší rodiči, policii, oddělení sociálně právní ochrany dětí, psychologovi nebo psychiatrovi. Ve třídě se také pracuje s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami - nutnost hledat lokální řešení pro jednotlivého žáka a méně řešit systém výuky v třídě jako celku…)*

[39]CRAIG-GUGGENBÜHL, Adolf. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 78-79
[40] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy.* 2. vyd., Praha: Portál, 2007, s. 157
[41] Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů [online] [cit. 2012-06-03]. Dostupné z: http://rvp.cz/informace/o-portalu/

- problémy spojené s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků – obtížná orientace v nabídce vzdělávání, jeho různá kvalita, chybí motivace, čas a peníze *(př. z praxe Značná vytíženost ve škole s možností školení pouze o víkendu a prázdninách. Tím se krátí čas na přípravu do školy. Pokud jedu na víkendové školení a platím si ho ze svého, trpí tím má rodina a děti a v pondělí jsem nepoužitelná. Velmi nízká úroveň mnohých kurzů v rámci dalšího vzdělávání pedagogů…)*

- společenská atmosféra – společensky nejasná role školy a vzdělávání *(př. z praxe Zkreslený mediální obraz profese učitele, zvyšující se agresivita ve společnosti a s tím související výskyt problémů v komunikaci mezi dětmi, rodiči a školou. Nízké motivační prostředí pro profesní růst. Navyšování počtu žáků na 1 učitele…)*

- nedostatek peněz (*př. z praxe Špatné finanční ohodnocení, které nestimuluje k dalšímu sebevzdělávání. Nedostatek peněz na další vzdělávání...)*

- nedostatek času *(př. z praxe Vysoký počet hodin pro plný úvazek, nadměrná zátěž úvazku, zastupování za nepřítomné kolegy. Pokud chci do výuky zařadit něco navíc, nestíhám. Opravování úkolů…)*

- příprava na pedagogických fakultách *(př. z praxe Vysoké školy nepřipravují pro školu, neznají prostředí škol. Nedostupnost oboru zaměřených na výchovnou a preventivní část…).*[42]

Z výše uvedených komentářů je patrné, že kromě přímé práce s žáky učitel vidí jako problematickou i spolupráci s jejich rodiči. Uvědomuje si zvýšenou administrativní zátěž a pociťuje nedostatečnou společenskou a finanční satisfakci. Musí reagovat na proměnu vzdělávací a výchovné funkce školy. V minulosti se vzdělávání zakládalo na předávání poznatků, výchova na podřízení se žáků formální autoritě učitele. V současné době je snadné získat poznatky i z jiných zdrojů a žáci a jejich rodiče více respektují autoritu učitele založenou na jeho znalostech, dovednostech a postojích. Učitelé si navíc nejsou jisti, jak reagovat na proměnu společenských podmínek. Vyjadřují potřebu intenzivnější přípravy na psychologické a sociální aspekty vlastní práce, na druhé straně mají tendenci přesouvat tyto role na jiné školní (školní psycholog, školní metodik prevence) a mimoškolní (pedagogicko-psychologické poradny, oddělení sociálně právní ochrany dětí) subjekty. Také nemají dostatečné podmínky a časový prostor, aby se mohli připravit na změny plynoucí ze zásadních školských reforem.[43]

[42] HRUBÁ, Jana. Co brání učitelům ve zlepšování kvality výuky?. *Metodický portál: Články* [online]. 23. 9. 2009, [cit. 2012-05-03]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/6753/CO-BRANI-UCITELUM-VE-ZLEPSOVANI-KVALITY-VYUKY.html

[43] tamtéž

1.6 Třídní a školní klima

Pracovní prostor pro učitele a žáky představují zejména školní třídy, kde dochází ke specifické interakci a komunikaci. Její specifičnost spočívá v tom, že vzájemné vztahy podléhají určitým pravidlům chování a konvencím. Učitelé se řídí tím, jak mají s žáky mluvit, jak je hodnotit, trestat. Promítá se zde jejich individualita, daná věkem, pohlavím, temperamentem nebo zkušenostmi.[44] Toto prostředí můžeme označit jako tzv. třídní klima neboli trvalejší sociální a emocionální naladění ve třídě, jež tvoří a prožívají učitelé a žáci ve vzájemné interakci.[45] Třídní klima se zaměňuje s atmosférou, ovzduším či náladou ve třídě. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že třídní klima je stabilní a atmosféra je krátkodobá, situační. Dalším rysem klimatu je skutečnost, že se obtížně zjišťuje a měří, ačkoliv ho ve škole všichni zřetelně vnímají.[46] Má velký vliv na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky. Ovlivňuje i psychickou situaci učitelů, motivaci a pracovní spokojenost. Proto je důležité, aby učitel uměl klima diagnostikovat, analyzovat, odhalovat jeho příčiny a ovlivňovat.[47] Třídní klima se vytváří nejen během výuky, ale i o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. Dochází zde ke konfrontaci objektivní reality se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků. Promítá se zde ekologická dimenze v podobě umístění a vybavení třídy nebo pomůcek, pak také dimenze demografická jako počet žáků ve třídě (podíl děvčat a chlapců), jejich znalosti, kvality a kompetence vyučujících. Větší význam se přisuzuje dimenzi sociální a kulturní.[48] Hovoří se o významné roli skupinové dynamiky nebo stylů vedení učitelů. Kolegiální klima přináší lepší učební výsledky.[49]

Rozdílné třídní klima můžeme spatřovat i v umístění školy v určitém regionu. Klima v městských oblastech se orientuje na úkoly, ve třídách panuje vyšší koheze. Na venkovských školách se více objevuje soutěžení, jasnost pravidel, vyšší tlak a kontrola.[50] Výzkum v základních školách v okrese Opava konaný ve školním roce 2004/2005 ukázal, že klima v opavských městských školách je méně příznivé než ve školách mimoopavských. Výzkum byl proveden na 24 základních školách, jednalo se o 2. stupeň.[51]

---

[44] PRŮCHA, Jan. *Učitel (současné poznatky o profesi).*1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 52
[45] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 125
[46] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 12-13
[47] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika.* 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 234
[48] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy.* 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, s. 49
[49] REISCH, SCHWARZ, 2002 In: GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy.* 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, s. 49
[50] B. S. RANDHAWA a J. O. MICHAYLUK, 1975, E. J. TRICKET, 1978, E. J. TRICKET a D. M. QUINLAN, 1979, F. EDER, 1996. In: GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy.* 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, s. 52
[51] NĚMCOVÁ, Pavlína. Nepodceňujme sociální klima ve třídách. *Psychologie dnes.* 2006, č. 9, s. 21

Školní klima představuje nadřazený celek třídního klimatu. Tvoří ho veškeré klima školy (klima školních tříd, učitelského sboru atd.) a také společenské, kulturní nebo organizační dimenze. Školní klima tedy může nabízet jakýsi rámec chování pro jeho účastníky – jaké jednání je vhodné, projev hrdosti na školu, její reprezentace.[52] Z pohledu učitelů se školní klima promítá do jejich vztahů ke kolegům a vedení školy. Ve vztazích se odrážejí problémy s kolegy (malé skupiny s protikladnými názory, skupiny vytvářejí tlak na vedení školy), spolupráce s kolegy (např. při tvorbě rozvrhu), organizační problémy (příliš mnoho úkolů, rutinní práce), vstřícná atmosféra (radost z práce, pochopení pro slabé stránky kolegů). Vztahy k vedení školy jsou ovlivněny hierarchickou distancí (omezený kontakt mezi učiteli a vedením, rozhodující slovo má ředitel), zohledňováním individuálních schopností učitelů ředitelem (vytížení učitelů), vnímáním ředitele jako vzoru (ředitel pracuje s velkým nasazením, vznáší konstruktivní kritiku, vyjadřuje se srozumitelně), ohleduplností ředitele (přístupnost požadavkům učitelů na další vzdělávání, být nápomocen učitelům i mimo svou pracovní dobu).[53] Školní klima lze oproti třídnímu klimatu měřit např. rozhovorem, dotazníkem, pozorováním, účastí na životě třídy nebo školy apod. Jako přínosnější se jeví pohled na klima školy jako na sumu klimat třídy než šetření názorů ředitele školy, jeho stylu vedení, dovedností a vnímaní školy.[54]

Třídní a školní klima jako významné komponenty vzájemného soužití učitelů a žáků, učitelů a kolegů, učitelů a nadřízeného pracovníka, podle našeho názoru, představují alfu a omegu ve vztahu k možné zátěži učitele. Učitel, který chodí do práce rád, rozumí si s kolektivem žáků, spolukolegů a vychází dobře s vedením, nemá důvod k nějakým steskům a nespokojenosti. Pomineme-li vnější faktory, které nemá možnost ovlivnit (otázka platu, prestiže, možné kritiky rodičovské a širší veřejnosti apod.).

[52] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 127
[53] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy.* 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, s. 41-42
[54] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 135

2 SYNDROM VYHOŘENÍ A STRES

O náročnosti učitelské profese svědčí i to, že se zařazuje mezi profese, ve kterých vzniká syndrom vyhoření. Jedná se o tzv. pomáhající profese, kam se mimo jiné zařazuje profese lékařů a zdravotních sester, manažerů a politiků, sociálních pracovníků, špičkových umělců a sportovců. Jde o vysoce náročné způsoby práce ve stálém styku s lidmi.[55]

Syndrom vyhoření bývá často zaměňován se stresem. Ale není to totéž. K vyhoření dochází v důsledku chronického stresu a dlouhodobého narušení rovnováhy mezi aktivitou a odpočinkem.[56] Abychom oba pojmy rozlišili, zmíníme jejich definice. Poté se budeme zabývat syndromem vyhoření, jeho projevy, fázemi, příčinami, rizikovými faktory, terapií a prevencí. Zmíníme také nejčastěji využívané metody zkoumající tento fenomén včetně tuzemských a zahraničních výzkumů.

2.1 Stres

Stres je definován jako vztah mezi dvěma protikladnými silami, jež mají subjektivní význam. Subjektivnost spatřujeme v tom, že každý člověk daný stresující okamžik vnímá různě intenzivně. Pokud je na pomyslné misce vah vztah tzv. stresorů (zatěžující faktory) nevyrovnaný v neprospěch tzv. salutorů (obranné schopnosti zvládat těžkosti), dochází ke stresu. Čím větší je tento nepoměr, tím větší je riziko působení patologicky působícího stresu neboli distresu a následně i nebezpečí vzniku psychického vyhoření.[57]

Ne všechny na nás kladené požadavky jsou podněty navozujícími stres. Na některé z nich jsme schopni pozitivně reagovat aktivním přizpůsobením neboli zvládnutím. V tomto případě mají požadavky spíše charakter zátěže a na lidský organismus působí stimulačně. Proto je třeba rozlišovat zátěž a stres, kdy určujícím kritériem je vnímání zvladatelnosti požadavků samotným člověkem. Pokud je jejich splnění v našich silách, jsou zátěží, v opačném případě se jedná o stres.[58] Některé druhy stresů jsou tedy nevyhnutelné, mohou jedince pozitivně vybudit, mobilizovat energii a připravit k akci. Pracovní stresory sice mohou jedince vybudit k akci, ale bez možnosti tuto energii v nějaké akci vybít. Nevybitý stres zůstává v těle a projevuje se v podobě tělesných nebo emočních příznaků.[59] Člověk stresovou situaci obvykle řeší způsobem, který se osvědčoval v původních přírodních

[55] ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 272
[56] STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 15
[57] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 27
[58] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Komunikace a stres.* 1. vyd.. Praha: Státní zdravotní ústav, 2004, s. 11-12
[59] HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích.* 1. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 31-32

podmínkách. Reaguje tedy fyzickou aktivitou - bojem nebo útěkem. I když současné stresové situace nabývají psychosociální dimenze, nadále spouštějí stejnou tělesnou odezvu. Odezva v těchto situacích se může jevit jako neúčelná a při častém opakování dokonce zdraví škodlivá (poruchy zažívání a metabolismu, oběhového a dýchacího systému, snížená obranyschopnost). Musíme mít na mysli, že stresové situace patří neodmyslitelně k životu, ve kterém se zrychluje životní tempo. Nároky společnosti přinášejí psychickou zátěž, které se nemáme jak vyhnout.[60]

Na stresové situace může organismus reagovat v třech hlavních fázích obecného adaptačního syndromu. V první fázi jde o poplachovou reakci, která primárně odpovídá na působení stresoru. Za stresor považujeme faktor, který proces stresu vyvolává nebo vytváří. V organismu během první fáze dochází k složitým biochemickým změnám. Působící stresory - tělesné nebo psychické trauma – vytvářejí podobný typ příznaků (bolest hlavy, schvácenost, únava atd.). Je-li jedinec vystaven stresu déledoběji, jeho organismus přechází do druhé fáze nazývané jako rezistence. Projevuje se zde zvýšená činnost hypofýzy a kůry nadledvinek, které napomáhají se vůči stresu adaptovat. Třetí fází je vyčerpání, kdy působení zraňujícího stresoru je příliš dlouhé a organismus již není schopen rezistence. Fyziologické potíže spojené s první fází se objevují znovu. Pokud stresor působí na organismus i nadále, vyskytují se různá onemocnění, popřípadě smrt. Naštěstí je jen málo takto negativně působících intenzivních stresorů.[61]

Stresové situace nabývají různých podob ve vztahu k faktorům, které je vyvolávají. Rozlišujeme stresové situace vnější, které způsobilo působení fyzikálních a chemických stresorů (hluk, teplo, chlad atd.), časové jsou spojeny s nutností zvládnout větší množství úkolů v krátkém časovém termínu. Situace vyplývající ze zodpovědnosti mohou posilovat strach ze selhání (např. veřejně vystoupit před více lidmi). Sociálně psychologické situace se váží k pracovnímu i mimopracovnímu životu (dehumanizované vztahy mezi lidmi, stupňující se nároky na výkonnost, časová tíseň, frustrace, sociální nejistoty apod.). Stresový okamžik se může vázat na specifické pracovní a profesní situace.[62]

Stres učitelů bývá definován jako *„stres související s výkonem učitelské profese, jehož hlavními zdroji jsou podle empirických výzkumů: žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, včetně*

[60] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Komunikace a stres.* 1. vyd.. Praha: Státní zdravotní ústav, 2004, s. 11-12

[61] MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992, s. 12-13

[62] ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi.* 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, 82 s. ISBN 80-7372-10-8

osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.“[63] Podstatou stresu je pak pocit ohrožení. Příkladem může být hrubé chování žáka, kdy si učitel neví rady a obává se vyhrocení situace, jež ohrožuje jeho sebeúctu. Dalším možným spouštěcím mechanismem stresu mohou být situace, kdy učitel má nedostatek času na zkoušení žáků, musí se setkat s problémovými rodiči atd. Stres může učitel prožívat i tehdy, kdy na něj sice žádné požadavky kladeny nejsou, ale on je vnímá jako formu ohrožení. Například ve škole nebyl přizván k důležitému rozhodování apod.[64]

2.2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření (v anglickém jazyce burnout syndrome) je relativně novým jevem, jež se začal objevovat od přelomu 80. a 90. let 20. století v zemích procházejícími rozsáhlými transformačními změnami. Vyhoření rozšiřovalo okruh problémů souvisejících se zvládáním stresu v důsledku těchto změn (finanční a ekonomické krize).[65] V psychologii a psychoterapii byl termín syndrom vyhoření vnímán jako *„stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem v jejich těžkostech pomoci a pak se cítí sami přemoženi jejich problémy).“*[66]

V obecném slova smyslu je syndrom vyhoření definován jako „*druh stresu a emocionální únavy, frustrace a vyčerpání, k nimž dochází v důsledku toho, že sled (nebo souhrn) určitých událostí týkajících se vztahu, poslání, životního stylu nebo zaměstnání dotyčného jedince nepřinese očekávané výsledky.“*[67]

Syndrom vyhoření bývá také popisován jako „*duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi a jejichž profese je na mezilidské komunikaci závislá. Tento stav ohlašuje celá řada příznaků: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně i tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života.“*[68]

---

[63] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 3. rozš. a aktualizované vydání, Praha: Portál, 2001, s. 231

[64] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele.* 2. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 152

[65] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* [online]. 2. rozš. a doplněné vyd., Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, s. 7 [cit. 2012-06-08]
Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhoreni.pdf

[66] FREUDENBERGER In: KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 45 a 47

[67] RUSH, Myron. D. *Syndrom vyhoření.* 1. vyd. Praha: Návrat domů, 2003, s. 7

[68] TOŠNER, Jiří a Tamara TOŠNEROVÁ. *Burn-out syndrom – syndrom vyhoření (pracovní sešit pro účastníky kurzů)* [online]. Praha: Hestia, 2002, s. 5 [cit. 2012-05-11].
Dostupné z: http://www.hest.cz/hestia/pro-organizace/dokumenty-ke-stazeni/

Syndrom vyhoření bývá označován jako „fenomén prvních let v zaměstnání“, kdy po vysokých očekáváních a nadšení nastává zklamání, frustrace, bezmoc a rezignace.[69] Syndrom vyhoření je výsledkem nerovnováhy mezi emoční investicí člověka a zisky. Velmi často schází patřičné ocenění a dostatečná odměna shora, přičemž nároky jsou příliš vysoké.[70] Je výstižnou metaforou, protože znamená dohořet, vyhořet, vyhasnout. Vysoká motivace a nasazení v podobně silně hořícího ohně přechází do dohořívání a vyhaslosti.[71]

Zmíněné definice vykazují společné znaky. Syndrom vyhoření se vztahuje k práci s druhými lidmi a bývá spojen s negativními psychickými pocity jako je únava, stres, vyčerpání, ztráta energie. V této souvislosti musíme zdůraznit, že syndrom vyhoření se vyskytuje u psychicky zdravých lidí, z této kategorie se tedy vylučuje přítomnost psychiatrického onemocnění.[72] Paradoxní je, že syndrom vyhoření není klasifikován jako nemoc, v rámci Mezinárodní klasifikace nemocí je součástí kapitoly Osoby, které se setkaly se zdravotnickými službami za jiných okolností; skupina diagnóz Problémy spojené s obtížemi při vedení života; kategorie Vyhasnutí (vyhoření). Osoby trpící syndromem vyhoření jsou tak znevýhodněny, protože jejich zdravotní potíže nejsou považovány za projevy nemoci.[73]

Vedle syndromu vyhoření se objevuje také syndrom pomáhajícího. Akcentuje moment, kdy pomáhající slabost, bezmoc a emocionální problémy přijímá a podporuje jen u druhých, zatímco jeho vlastní obraz musí zůstat bez poskvrny.[74]

Syndrom vyhoření souvisí také se smyslem vlastní práce. Když se práce daří, je zážitek smysluplnosti práce s druhými silnější, než v jiných povoláních.[75] Ztrácí-li nebo ztratila-li práce smysl, umocňuje se pocit stereotypu a monotónnosti z práce. Jedinec se vnitřně rozchází se svým povoláním a pracuje jen v takovém rozsahu, aby nedostal výpověď. Důsledkem jsou v případě povolání učitele negativní reakce ze strany žáků, rodičů a kolegů. Podporují se tak stresové situace a syndrom vyhoření, což vede k další ztrátě smyslu. Nastává

[69] JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření* [online]. vyd. neuvedeno. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 14 [cit. 2012-05-11]
Dostupné z: http://www.kps.zcu.cz/materials/skolpsy/syndrom.pdf
[70] PRAŠKO, J., K. ADAMCOVÁ, H. PRAŠKOVÁ a J. VYSKOČILOVÁ. *Chronická únava.* 1. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 29-30
[71] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* [online]. 2. rozš. a doplněné vyd., Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, s. 3 [cit. 2012-06-08]
Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhoreni.pdf
[72] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 50-51
[73] Faktory ovlivňující zdravotní stav a kontakt se zdravotnickými službami (Z00-Z99). www.uzis.cz [online] [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: http://www.uzis.cz/cz/mkn/Z70-Z76.html
[74] SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí.* 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 16
[75] KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2. rozš. a přeprac. vyd., s. 101

začarovaný kruh, na jehož počátku je vyhořelý učitel, který postupně dochází ke ztrátě smyslu práce nebo učitel rezignující na smysl práce se postupně stává vyhořelým. Se ztrátou smyslu se pojí cynismus, odosobnění, vymizení sebereflexe a stav odcizení.[76]

Obměnou syndromu vyhoření je tzv. syndrom obnošení vyznačující se pocitem naprostého vyčerpání u dlouhotrvajícího a stereotypně působícího stresu, pak také tzv. syndrom podcenění, jež se dostavuje v situacích, kdy jedinec vykonává delší dobu nestimulující a monotónní práci s nízkou autonomií pracovní činnosti pod úrovní jeho kvalifikace.[77] Rovnováhu mezi nedostatečným a nadměrným vytížením vyjadřuje tzv. syndrom nudy související s nedostatečným vytížením. Jedinec je znuděný, málo motivovaný, jeho práce vykazuje neuspokojivé výsledky. Při jisté dávce stresu dokáže podat dobrý výkon, cítí se motivován a stres vnímá jako výzvu. Při nadměrné zátěži jeho výkon opětovně klesá.[78]

2.3 Projevy a fáze syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření provází příznaky, jež jsou velmi obecné a mohou být zaměnitelné s jinými negativními psychickými stavy. Již v úvodu hlavní kapitoly jsme diferencovali stres a syndrom vyhoření jako důsledek jeho dlouhodobého působení. Toto tvrzení v následujícím odstavci doplníme o faktor práce s druhými lidmi a vysoké pracovní nasazení a nadšení, které v případě stresu chybí. Syndrom vyhoření bývá spojován s depresí. Deprese může být jeho vedlejším příznakem nebo se vyskytuje nezávisle. Často souvisí s negativními zážitky z mládí, které nemají na syndrom vyhoření vliv. Řeší se farmakoterapií, syndrom vyhoření se dá léčit psychoterapeuticky v podobě hledání smyslu života. Syndrom vyhoření bývá doprovázen také únavou, která má obecně užší vztah k tělesné námaze. Zde napomůže prostý odpočinek, u syndromu vyhoření tomu tak není. Únava má zde negativní nádech a bývá spojena s pocitem selhání a marnosti. Dalším negativním emocionálním zážitkem je tzv. odcizení. Objevuje se až v posledním stadiu syndromu vyhoření, protože na začátku se vyskytuje pracovní nadšení a ideály. U odcizení jako takového chybí jakékoli nadšení či smysluplnost života.[79]

Rozlišujeme tři hlavní oblasti projevů syndromu vyhoření: emoční, fyzické a duševní. **Emoční projevy** zahrnují širokou škálu pocitů spojených se změnou v postoji k vykonávané

[76] HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 26-27
[77] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* [online]. 2. rozš. a doplněné vyd., Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, s. 15 [cit. 2012-06-08]
Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhoreni.pdf
[78] STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 18
[79] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení.* 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 1998, s. 52-54

činnosti, kterou jedinec dříve dělal rád. Objevuje se utlumení aktivity, iniciativy a kreativity provázené ztrátou ideálů. Tento chronický stav doprovází snížené sebehodnocení a depresivní ladění.[80] Patří sem i potíže s koncentrací pozornosti, snadná podrážděnost a negativismus. Prohlubuje se snížená výkonnost, kterou může taktéž vnímat okolí.[81] **Fyzické projevy** se manifestují chronickou únavou, nedostatkem energie, svalovými bolestmi, tělesnou slabostí. Rychlá unavitelnost se dostavuje po krátkých etapách relativního zotavení. Na rozdíl od běžné únavy, která po odpočinku přejde, únava z vyhoření je spojena s pocity viny a selhávání. I navzdory malé fyzické aktivitě přes den člověk večer cítí bolest nebo rozlámanost celého těla. Může se dostavit zvýšená potřeba spánku, ráno se však člověk budí neodpočatý. Hrozí častější nemocnost, změny stravovacích návyků. Zvyšuje se riziko zneužívání návykových látek.[82] **Duševní vyčerpání** se projevuje negativním postojem k sobě a okolí. Z vykonávané práce se vytrácí lidský rozměr. Člověk se uzavírá do sebe a ostatní, s kterými pracuje, vidí jako hlavní příčinu vlastních problémů. Trápí ho myšlenky a představy s děsivým obsahem, který by u sebe běžně neočekával.[83] U učitelů tak ubývá výchovné angažovanosti a snahy pomáhat problémovým žákům. Omezují kontakt s rodiči a žáky, se svými kolegy. Narůstají konflikty v soukromém životě.[84]

Syndrom vyhoření představuje neustále se vyvíjející proces, který může trvat několik měsíců až let. Začíná motivovaností, nadšením, optimismem, elánem. I přes signály únavy se jedinec trvale přetěžuje. Na počátku bývá emoční vyhoření, dále může docházet k psychickému vyčerpání a ztrátě inspirace. Nakonec dochází k fyzickému vyčerpání, jež může přejít do psychosomatického onemocnění. Jde o následek dlouhodobého potlačování stresu a přirozených reakcí jako jsou agresivita, zlost, pláč nebo hněv.[85] Syndrom vyhoření probíhá v následujících fázích. Ve fázi **nadšení** učitel investuje do své práce veškeré síly, energii, má silnou motivaci. K problémům přistupuje s velkým nadšením, jelikož není schopen reálného náhledu na jejich hloubku a závažnost a nedokáže posoudit, zda je v jeho silách je zvládnout. Bývá někdy zachvácen spasitelským syndromem, on je tu proto, aby něco změnil. Nástupem druhé fáze – **stagnace** si učitel začíná uvědomovat, že stanovený cíl (být skvělým učitelem, zvládnout problémy dětí, změnit špatný systém školství, vymyslet a zavést nové postupy) se nedaří realizovat, není v silách jednoho člověka. Naráží na bariéry a

[80] ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele.* 1. vyd., Praha: Portál, 2001, s. 272-273
[81] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. s. 51
[82] BARTOŠÍKOVÁ, Ivana. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry.* Brno: Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2006, s. 22
[83] JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese.* 1. vyd., Praha: Triton, 2003, s. 159
[84] HENNING, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele (projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání).* 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 18
[85] VENGLÁŘOVÁ, Martina. a kol. *Sestry v nouzi.* 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2011, s. 29

setrvačnost systému i lidí kolem sebe. V této fázi je možné udělat mnoho pro to, aby učitel nedospěl k syndromu vyhoření (koníčky, odpočinek, pestrost životní náplně, změna profese nebo pracoviště atd.). Ve fázi **frustrace** se u učitele zvyšuje odpor k dětem ve škole i mimo školu, rozčilují ho řeči kolegů o škole, hluk a křik dětí ve škole atd. V důsledku toho se objevují zdravotní potíže v podobě přejídání, hubnutí, vysokého tlaku a cholesterolu. Přechodem do fáze **apatie** učitel chodí do práce proto, že mu nic jiného nezbývá. Práce mu nic nepřináší, stejně tak i on není schopen žákům něco přinést. Je bez invence a nadšení. Nemá sílu něco změnit, pociťuje vlastní neschopnost a je na něm vidět, jak ho všechno štve. Poslední a konečnou fází je **syndrom vyhoření.**[86]

2.4 Příčiny syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření a jeho příčiny vyplývají z jeho projevů. Jsou propojeny s psychickým a fyzickým stavem jedince. Příčiny přicházející z vnějšího okolí můžeme charakterizovat jako institucionální a společenské. Důsledkem všech zmíněných příčin pak bývá ztráta smyslu života, ztráta pozitivního vnímání sebe sama (člověk v roli ztroskotance, i když k selhání vůbec nedošlo), pocit izolace, zášť a hořkost (vůči sobě i druhým) a pocit celkové beznaděje (neochota ke změně, která znamená riskovat další možná selhání).[87]

Jednou z **psychických příčin** syndromu vyhoření může být počáteční nadšení při nástupu do zaměstnání. Představuje mohutný impuls. Člověk se ztotožní s novými úkoly, s kolegy, nevadí mu práce přesčas. Práce se zdá zábavná a smysluplná. Postupem času přichází potíže. Počáteční cíle se ukazují jako nedosažitelné, očekávané změny nepřicházejí. Dochází k postupné ztrátě energie, důvěry ve vlastní schopnosti a smysluplnost práce.[88] K syndromu vyhoření jsou náchylnější lidé, kteří se cítí pasivně vystavováni životním událostem, jsou v roli bezmocných obětí, vlastní zodpovědnost přenášejí na jiné (žáky, rodiče, kolegy, školu, na školský systém apod.).[89] I často užívaný termín workaholismus neboli závislost na práci může vést k syndromu vyhoření. Člověk práci podřizuje veškerý svůj život, nevěnuje se dostatečně sám sobě, svým blízkým. V momentě, kdy nepracuje, je neklidný. Pravý workaholismus již vyžaduje spolupráci s psychologem. Podobný workaholismu je tzv. teror příležitosti. Jde o situaci, kdy aktivní člověk na sebe nabaluje další a další úkoly jako lákavou příležitost, jak navázat na výchozí úkol. Časem se ukazuje, že dostát závazkům

[86] HOSPODÁŘOVÁ, Ivana. Strašák – syndrom vyhoření. *Učitelské noviny,* 23. 6. 2009, č. 26, s. 7
[87] RUSH, Myron. D. *Syndrom vyhoření.* 1. vyd. Praha: Návrat domů, 2003, s. 49-56
[88] KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese.* 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 101-102
[89] HENNING, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele (projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání).* 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 23-24

spotřebovává veškerý čas a energii. Nejde zde o nutkání jako u workaholika, ale spíše o nedostatek řádu v životě, plánování času či neschopnost odmítnout.[90] Psychické vlivy jako rozrušení, stres nebo tréma se mohou neblaze podepsat na hlasovém projevu učitele. Hlas mění svou barvu, je rozechvělý, přiškrcený a tvořený s námahou. Učitelé také často pro udržení kázně hlas zvyšují. Nejčastějším onemocněním učitelů jsou záněty horních cest dýchacích, zejména akutní zánět hrtanu a hlasivek. Kvalitu hlasu ovlivňuje celkový zdravotní stav jedince, životní styl, ale i abúzus kouření a alkoholu.[91] Syndrom vyhoření může být spojen i s nedostatkem odolnosti vůči stresu, kdy nervový systém pod vlivem sympatiku uvádí tělo do stavu pohotovosti, projevuje se uvolněním adrenalinu, bohatým krevním zásobením svalů, zvýšením tlaku a tepu, zrychlením dechu.[92]

K **institucionálním příčinám** se řadí fyzikální stresory jako jsou nedostatečné prostory, špatné osvětlení, vysoká hladina hluku, špatné vnitřní klima na učitele denně působí a snižují jejich práh citlivosti pro stresové podněty. Zátěžovou situací je i časový faktor v podobně délky pracovní doby, struktury a organizace vyučovacího dne. Třičtvrtěhodinové úseky se střídají s krátkými přestávkami, učitel přichází o příležitost k dostatečnému odpočinku.[93] Učitel je po většinu pracovní doby ve styku s mnoha lidmi, je povinen je sledovat a kontrolovat, odpovídat na jejich dotazy, požadavky, reakce. Musí řešit nesčetné množství problémů a konfliktů, přecházet rychle od jednoho k druhému a přitom neztrácet přehled o hlavních a podstatných úkolech. Přemíra těchto podnětů vyvolává narušení neuropsychické rovnováhy projevující se napětím a předrážděností. Zátěží pro učitele tak bývá značná proměnlivost situací a podmínek.[94] Dalším zdrojem zátěže učitele může být i konfrontace s novou generací žáků, jejichž výchova a vzdělávání se stává náročnější a obtížnější a představuje tak pro učitele neustálou výzvu.[95] Mnozí učitelé se nedokáží vyrovnat se svérázným jednáním současných mladých lidí, kteří např. neuznávají autoritu, zajímají se o zcela jiné věci, než jaké zdůrazňuje škola. Domnívají se, že jejich práce ztrácí smysl, nadšení a víra jsou pryč. Důsledkem je potřeba z profese vypadnout a začít s něčím jiným. Přetížený, vyhaslý učitel je nejen nešťastný, ale také nebezpečný pro své žáky, na které svůj

[90] KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese.* 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 102
[91] FROSTOVÁ, Jana. Negativní vlivy na hlas učitele. *Rodina a škola.* 2007, č. 1, s. 22
[92] HENNING, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele (projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání).* 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 33-34
[93] HENNING, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele (projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání).* 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 34-35, 52
[94] ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 267-268
[95] BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou.* 1. vyd. Computer Media, 2011, s. 56

stav různým způsobem přenáší.[96] Také konflikty a napětí v učitelském sboru či ve vztahu k vedení školy mohou být značně stresující např. i proto, že věkový průměr učitelů zaznamenává stoupající tendenci (menší flexibilita a nižší odolnost vůči zátěži). I oblast financování školství a vzdělávání se do této problematiky promítá, jelikož dochází ke zvyšování počtu žáků ve třídách, snižování odborníků v pracovních kolektivech a omezování vzdělávacích projektů. Zanedbávané je další vzdělávání učitelů v oblasti rozvoje komunikativních dovedností, které jsou vlastně pracovním nástrojem učitele.[97]

K **společenským příčinám** syndromu vyhoření řadíme proměny rodiny jako výchovného činitele. Rodina v současné době nepředstavuje pro dítě emocionální jistotu. Daleko častěji se rozpadá nebo mění svou podobu. Dovednost rodičů vychovat dítě slábne a mizí. Chybí dostatek náklonnosti, zájem o dítě je nahrazován materiálními hodnotami apod. Zvyšuje se vliv masmédií, která dítě podporují v pasivní konzumaci, nabízí zprostředkované zážitky, manipulují s dětskou pozorností a posilují sklony k agresivitě. Negativní vliv médií je nejsilnější tam, kde je nejslabší rodinná výchova. Na škole pak zůstává, aby činila potřebná opatření. Dalším významným jevem je vyznávání rozličných výchovných směrů, které mohou komplikovat výchovu ve škole. Rodiče také činí školu a učitele zodpovědnými za chyby ve výchově dětí a mládeže.[98] Další ze společenských jevů je znevažování učitelského povolání, kdy dochází k postupnému snižování sociálního statutu. Rodiče a žáci vnímají pozici učitele čím dál rozporuplněji a řada učitelů tak trpí nedostatkem uznání. Stále více učitelů také pochybuje o užitečnosti toho, co žáky učí a tím pádem i o vlastní užitečnosti. Řada mladých lidí se totiž po ukončení vzdělávání ocitá bez práce nebo se nedokáže přizpůsobit úkolům, se kterými se ve světě práce setká. Další společenskou příčinou, která může vést k syndromu vyhoření je proměna role učitele. Děti sice do školy chodit musí, ale mnoho z nich k docházce není motivováno, objevují se vzdělávací a výchovné problémy. Učitelé tak vzdělávají žáky ve změněných podmínkách, což je v jejich roli může značně znejistit.[99] V důsledku výše zmíněných společenských příčin, zejména proměny role učitele a rodiny, se objevují negativní jevy jako je šikana učitelů a kyberšikana, o kterých jsme pojednali v oddílech 1.2.1 a 1.2.2.

---

[96] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. (dotisk 1.) Praha: Grada Publishing, 2007, 2008, s. 259-260

[97] BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou.* 1. vyd. místo vyd. neuvedeno, Computer Media, 2011, s 56-57

[98] HENNING, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele (projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání).* 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 36-37

[99] AUGER, Marie-Thérése. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problému.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 45-46

2.5 Rizikové faktory syndromu vyhoření

Nejvíce je vyhořením ohrožen velmi angažovaný a nadměrně obětavý jedinec. Pracuje se zápalem a často přeceňuje své síly. Žije s představou, že každého musí absolutně chápat, zajímat se o něj, vcítit se do něj, přijímat ho takového, jaký je. Také je přesvědčen, že musí dělat dobro bez ohledu na ocenění. Tato představa se však mnohdy rozchází s realitou. Téměř vždy jde člověku ať už skrytě nebo otevřeně o úspěch, uspokojení sebevědomí.[100] Jako názornou ukázku uvedeme jednotlivé typy osobnosti, které ve vztahu k syndromu vyhoření vnímáme jako rizikové. **Typ osobnosti A** je dynamický, soutěživý, ambiciózní, na sebe i druhé klade vysoké požadavky. Je netrpělivý, nejraději vykonává dvě činnosti najednou, aby neztrácel čas. Práce je pro něj nejdůležitější. Nedodržuje optimální životosprávu. Umí dobře plánovat své činnosti. Sklon k perfekcionismu značí náchylnost ke stresu a k narušení zdravotního stavu (zejména kardiovaskulární choroby). Pokud tento typ pracuje jako učitel, podvědomě preferuje bystré žáky, s rychlým úsudkem. Nemá trpělivost něco vysvětlovat, bývá pak podrážděný a jízlivý. Opakem tohoto typu je **typ osobnosti B**. Vyznačuje se větší trpělivostí, klidem a uvolněností. Najde si čas na své zájmy, dovede odpočívat. Snaží se v životě něco dokázat, ale ne za každou cenu. Nerad spěchá. Je méně ohrožen syndromem vyhoření a srdečními chorobami. Těžká životní období zvládá lépe a efektivněji než typ A.[101] Jedinec s **typem osobnosti C** s druhými dobře spolupracuje, je psychicky vyrovnaný, přátelský, trpělivý a ochotný pomáhat druhým. Má úctu k výše postaveným autoritám a málokdy se s nimi dostává do konfliktu. Na druhé straně výrazněji potlačuje negativní pocity, zvláště zlost a agresivitu. Druhé tímto neobtěžuje a nijak výrazně nereaguje na signály negativních změn ve svém zdravotním stavu. Často se vzdává, aniž by bojoval.[102]

V oblasti kvality lidského vztahu pracovníka vůči klientům rozlišujeme neangažovaného a angažovaného pracovníka. Jako pracovníka a klienta zde můžeme vidět učitele a žáka. Neangažovaný učitel vykonává práci rutinně, bez osobního zájmu o klienta. Svou roli vidí v tom, že učivo odříká, vyzkouší a zároveň udrží ve třídě klid. Nezajímá ho, zda žáky učivo zaujalo. Jeho chování může být neutrální, ale i arogantní, hrubé a lhostejné. Co se týče angažovaných pracovníků, zisky z profese mohou zároveň být zdrojem problémů. Kontakt s druhými napomáhá překonávat pocit osamělosti a nejisté sebeúcty. Objevují se dvě

[100] PRAŠKO, J., K. ADAMCOVÁ, H. PRAŠKOVÁ a J. VYSKOČILOVÁ. *Chronická únava.* 1. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 30
[101] FRIEDMAN In: BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou.* 1. vyd. Computer Media, 2011, s. 34-36
[102] MORRIS, GREER, 1980; TEMOSHOK, 1987 In: KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 81

tendence: přebírání kontroly nad klientem a obětování se pro klienta. Mohou se vyskytovat současně a vzájemně se doplňovat. Přebírání kontroly nad klientem brání rozvoji jeho autonomie, i když je realizováno v dobré víře. Osvědčuje se v časové tísni, protože je nejrychlejším řešením. Je podporováno v hierarchizovaných organizacích (nadřízenost x podřízenost). Obětování se pro klienty rovněž vyjadřuje narušené hranice mezi pracovníkem a klientem. Pracovník se chová tak, jako by byl klient zcela závislý na jeho péči. Nedbá na vlastní potřebu odpočinku. Přebírá na sebe maximum povinností třeba i za spolupracovníky.[103]

2.6 Terapie syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření zahrnuje negativistické postoje k práci a životu. Problémy narůstají, jedinec má tendenci jejich účinné řešení spíše odkládat. Dochází k unáhleným řešením typu změna zaměstnání, přátel, partnera, popř. opuštění původní rodiny. Tyto kroky však vedou zpět do bludného kruhu, protože člověk se tak často dostává do stále nových zátěžových situací, které nezvládá. Razantním rozhodnutím je odchod ze zaměstnání, který sice přinese momentální úlevu, ale postupem času může člověk tento krok hodnotit jako osobní selhání. Dočasnou úlevu přináší i změna pracoviště v rámci oboru. Při rezignaci jedinec sází na jistotu pracovního místa, jelikož v důsledku profesní deformace nechce měnit způsob života.[104] Pokud má jedinec pocit, že na problém svými silami nestačí, má možnost požádat o pomoc druhé. Pro některé jedince je to obtížný krok, dokazuje jim totiž neschopnost řešit problémy svépomocí. Např. rodina a přátelé hrají v ozdravném procesu ústřední roli. Doporučuje se, aby jedinci dávali najevo lásku, víru, zájem o pokroky i méně úspěšné kroky, nenutili k úspěchu, nepoučovali.[105] Pracovní kolektiv sehrává v tomto procesu neméně významnou roli za předpokladu, že v něm panují přátelské vztahy. Kolegové se dobře znají a většinou poznají, že se s dotyčným něco děje. Vedení může napomoci uzpůsobením pracovních podmínek. Pokud však jedinec vykazuje psychosomatické příznaky nebo projevy závislosti, je nutné vyhledat pomoc odborníka (linka důvěry, krizové centrum). Napomoci může i konzultace, poradenství či koučování (viz oddíl 2.7.3). Občas dochází k psychiatrizování situace, ze které se díky nasazené medikaci stává nemoc.[106] Nyní blíže pojednáme o cestě k zotavení. Pomáhající osobou by měl ten, kdo syndromu vyhoření a jeho rekonvalescenci přesně rozumí, např. odborný poradce nebo kvalifikovaný laik. Tomu je

[103]KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese.* 2. rozš. a přeprac. vyd., Praha: Portál, 1997, 16-20
[104] JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese.* 1. vyd., Praha: Triton, 2003, s. 162-163
[105] RUSH, Myron. D. *Syndrom vyhoření.*1. vyd. Praha: Návrat domů, 2003, s. 65
[106] VENGLÁŘOVÁ, Martina. a kol. *Sestry v nouzi.* 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2011, s. 39

jedinec osobně zodpovědný za splnění vytyčených cílů. Cílem boje se syndromem vyhoření je zbavit se starých a špatných návyků a osvojit si nové a správné. Zároveň je třeba změnit způsob myšlení, věci, které člověk dělá, jak je dělá a proč je dělá. Zotavení vyžaduje čas a trpělivost, jelikož i syndrom vyhoření nepřichází hned, ale po určité době. Doporučuje se oddělit od zdroje problému, vyhradit si čas na odpočinek a umět odpočívat. Vyhořelí lidé musí také najít nový smysl života, klást si otázky, co od života očekávají a co je pro ně skutečně důležité. Pokud se vrátí ke starým návykům, které vedly k syndromu vyhoření, mohou tento stav zažít i podruhé. Jeho průběh je mnohem rychlejší, může propuknout i během několika měsíců. Hrozí nebezpečí, že člověk vyhoření nepřekoná nikdy a jeho emoce budou trvale poškozené.[107]

2.7 Prevence syndromu vyhoření

Prevence i v případě syndromu vyhoření může výrazně pomoci. Většina z nás se domnívá, že ji nepotřebuje, že ví, jak se má v dané situaci/situacích zachovat. Dle našeho názoru se v současné době stále podceňuje, i když je účinnější a méně náročnější na zdroje než samotná terapie. Nejprve se zaměříme na obecně využitelné možnosti prevence a následně na možnosti využitelné ve školství.

2.7.1 Zdravý životní styl a relaxace

Zdravá životospráva (s omezením kouření, alkoholu a nadužívání léků), dostatek spánku, sport a další pohybové aktivity redukují pocity vyčerpání. Únava je jedním ze stěžejních příznaků syndromu vyhoření a je zapříčiněna nedostatkem kvalitního spánku. Doporučuje se odpočívat, když jsme unaveni a ne když na to máme čas. Tzn. naslouchat potřebám svého těla. Kdo odpočívat neumí a má spánkové potíže, může se naučit relaxovat.[108] Relaxace vyjadřuje stav psychického a tělesného uvolnění. Dochází k postupnému zklidnění sympatiku (podporuje stresovou reakci) a zvyšuje se účinek parasympatiku (zklidňuje stresovou reakci). Subjektivně je relaxace vnímána jako stav uvolnění těla a mysli s prožitkem klidu, vyrovnání, vnitřního ticha (např. teplá koupel, uvolnění při kávě po namáhavém výkonu). Tělesné uvolnění se projeví povolením svalstva, souladem dechového rytmu a zpomalením všech základních tělesných pochodů. Duševní uvolnění provází urovnání myšlenek nebo soustředění se na jednu věc. Čím je celkově uvolnění hlubší, tím se člověk cítí

[107] RUSH, Myron. D. *Syndrom vyhoření.*1. vyd. Praha: Návrat domů, 2003, s. 60-76
[108] BARTOŠÍKOVÁ, Ivana. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry.* 1. vyd. Brno: Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2006, s. 46

vyrovnaněji a tím déle přetrvává i účinek relaxace. Hodně lidí má však s relaxací potíže. Brání jim v tom tzv. vnitřní kritik neboli negativní automatické myšlenky typu „zítra musíš udělat…., pořád musím na něco myslet, nikdy se nedokážeš zbavit kontroly“. Tyto myšlenky se vztahují k minulosti a budoucnosti, málokdy k současnosti. Je třeba je ignorovat, nezabývat se jimi, nechat je automaticky odejít. Někdy je relaxace rušena tělesnými pocity jako jsou bolesti hlavy, napětí v šíji apod. Relaxace se dá naučit během několika týdnů nácviku, nutná je jeho pravidelnost. Svému nositeli přináší nesporné výhody na úrovni tělesné (uvolnění svalového napětí, odstranění pocitů únavy, bolestí hlavy, zvýšení odolnosti k zátěži, zlepšení dechu), duševní (jasnější a koncentrovanější myšlení, zlepšení paměti, stimulace tvořivosti a intuice, schopnost řešit problémy, výrazně lépe jde učení), citové (mizí podrážděnost, nervozita, neklid, zlepšení usínání a spánku).[109] K relaxačním metodám se řadí např. spontánní svalová relaxace během odpočinku. Nestačí však odstranit všechno napětí, objevuje se tzv. reziduální tenze. Člověk není naprosto klidný, protože provádí nepatrné mimické pohyby, pohyby hlavy nebo končetin. Progresivní relaxace podle Jacobsona využívá pocitů napětí, jež se snaží zrušit a pocitů uvolnění, jež usiluje fyziologicky prohloubit. Schultzův autogenní trénink jako nejčastěji používaný typ relaxace využívá objektivního uklidňujícího účinku svalové relaxace, autosugestivní cestou navozených představ klidu, koncentrace na citově indiferentní podněty či pravidelného dýchání. Jeho výhodou je krátkodobé osvěžení, zlepšení koncentrace, výkonnosti, sebepoznání atd.[110]

2.7.2 Sociální opora a aktivní přístup k životu

Profese učitele je osamělým povoláním, kdy každý učitel zůstává po celou vyučovací hodinu uzavřen sám se svými problémy. Má omezený prostor požádat o radu nebo probrat své nesnáze s kolegy. V této situaci pomáhá vzájemná podpora a povzbuzení od kolegů, kteří se potýkají s podobnými nebo stejnými problémy. Další formou může být odborné poradenství v konkrétních problémech. Člověk se tak cítí méně opuštěn a vydán napospas.[111] Termín sociální opora vyjadřuje sílu, kterou člověku ve stresu dodává společenství jemu blízkých lidí. Blízkými lidmi se rozumí manžel, manželka, rodiče, děti i širší rodina. Mohou to být také spolupracovníci. Tyto osoby jsou ochotny podržet druhého, když se nachází v těžké životní situaci.[112] Sdílí s člověkem jeho emoce. Neodsuzují ho, i když na vzniku situace má určitý podíl. Poskytovaná sociální podpora jim do určité míry také pomáhá. Seznamují se totiž

[109] PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ. *Proti stresu krok za krokem.* 1. vyd. Praha: Grada, 2001, s. 115-118
[110] MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena.* 2. vyd. Praha: SPN, 1986, s. 165-172
[111] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 371-372
[112] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres.* vyd. neuvedeno. Praha: Grada Avicenum, 1994, s. 176

s možnými životními problémovými situacemi a mobilizují své síly. Tím, že s druhým člověkem usilují o řešení, připravují se tak na možné řešení obdobných problémů ve vlastním životě. Sociální opora v případě potřeby zahrnuje i pomoc materiální a finanční.[113] Při řešení životních situací je významný aktivní přístup k životu, naše schopnost bojovat vlastními silami se všemi obtížemi. Aktivní přístup zahrnuje zásady otevřenost tomu, co se kolem děje. Nebát se změn, chápat je jako něco naprosto přirozeného a považovat je za příležitost ukázat, co umím. Stresující událost nevnímat pasivně, ale aktivně hledat způsoby a kroky, jak jí čelit. Počítat se stresujícími událostmi, kterým se v dnešní době nevyhneme. Umět izolovat stres od ostatních aktivit (pracovní starosti zůstanou za zdmi kanceláře, osobní starosti za zdmi domova).[114] Doporučuje se osvojit si vhodnější postoj k úzkostem provázejícím pracovní život a stát se realističtějším ve svých očekáváních a postojích k sobě samému. Neméně důležité je umění smát se sám sobě, když se něco nedaří. Odbourává se tak napětí. Je prospěšné také přemýšlet, proč v nás určité situace napětí vzbuzují, aniž bychom automaticky obviňovali své okolí. Doporučuje se zkoumat druhé lidi a méně ukvapeně jim přisuzovat motivy (nekázeň žáků nemusí být namířena proti učiteli, ale vyplývá např. z nechuti nebo nudy). Dále se zaměřovat více na problém než na vlastní emoce.[115]

2.7.3 Možnosti prevence aplikovatelné ve školství

Povolání učitele je spojeno s širokou škálou požadavků, které je nutno řešit, např. plánování hodin, vyučování, řešení osobních problémů žáků, setkávání se s rodiči, administrativa atd. **Hospodaření s časem** proto hraje důležitou roli při omezování napětí. Napomáhá podávat kvalitní výkony při řešení nejrůznějších úkolů. Zahrnuje:

- způsob nakládání s časem – kolik času věnovat jednotlivým činnostem, zda je potřeba na rozvržení činností něco měnit
- rozdělení úkolů podle důležitosti a naléhavosti. Čím důležitější je úkol, tím si jeho realizaci naplánovat s dostatečným předstihem. Redukuje se tím tak pracovní zbrklost, práce pod tlakem a na poslední chvíli. V případě naléhavého úkolu je nutná schopnost odložit jiné, méně naléhavé úkoly.
- plánování času – plánovat předem umožňuje připravit se s předstihem na řešení problémů, zařídit včas nezbytné záležitosti.

---

[113] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení.* 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 1998, s. 91

[114] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* [online]. 2. rozš. a doplněné vyd., Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, s. 21 [cit. 2012-06-08]
Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhoreni.pdf

[115] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi.* 1. vyd., Praha: Portál, 1997, s. 373-374

- volbu časového rámce úkolů – vzhledem k efektivnosti výkonu konkrétní činnosti (např. známkování prací žáků proběhne večer nebo ihned po vyučování)
- malé úkoly řešit rychle – učitel na ně pak nemusí myslet, splnění odkládat, některým musí věnovat zvýšenou pozornost
- řešení problému neodkládat – odkládáme většinou to, co je pro nás nepříjemné
- realistický přístup – neprovádět úkol kvalitněji, než je třeba nebo práci dokončit dříve, než je nutné
- schopnost říkat ne – prevence přetěžování, mantinel, kolik práce mám
- delegování úkolů – splnění úkolu kolegou či žákem[116]

V **dalším vzdělávání pedagogů** učitelé nachází nové podněty pro práci s žáky, nachází ve své profesi nový smysl. Cesta neustálého sebezdokonalování zvyšuje odolnost vůči negativní psychické zátěži.[117] Pokud je syndrom vyhoření důsledkem nerovnováhy mezi profesním očekáváním a profesní realitou, jedinec by si měl osvojit základní postupy hodnocení stresogenních situací a strategií jejich zvládání, zaměstnavatel byl měl provést změnu organizace a kultury. Jelikož se syndrom vyhoření promítá i do postojů a způsobů chování spojených s pracovním výkonem (absence v zaměstnání, změny zaměstnání, snížené pracovní úsilí), má i ekonomické důsledky. Zde je na místě investovat do programů zaměřených na osobní rozvoj, pracovní poradenství, výcvik v profesních dovednostech, týmovou spolupráci, zvýšení podílu pracovníků na řízení apod. Samotný zaměstnavatel může zavést participaci pracovníků na rozhodování, vytvořit sociálně citlivé prostředí. Rozhodující je také spokojenost se zaměstnáním, nadřízenými, spolupracovníky, finančním ohodnocením atd.[118]

Supervize je ústřední formou podpory a součástí neustálého profesního učení a vývoje. Napomáhá se soustředit nejen na vlastní obtíže v práci, ale také se podělit se supervizorem o část odpovědnosti za práci s klienty (žáky). Umožňuje lépe využívat vlastní zdroje, lépe si poradit s objemem práce a zpochybnit naše nevhodné vzorce zvládání potíží.[119] Inkluzivní vzdělávání, které začleňuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, s sebou přináší jisté nároky na práci učitele. Musí se zaměřit na potřeby těchto dětí, vnímat je, reflektovat a pokud možno i naplňovat. Z toho vyplývá, že aby mohl

[116] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 148-151
[117] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika.* 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 113
[118] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* [online]. 2. rozš. a doplněné vyd., Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, s. 19 [cit. 2012-06-08]
Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhoreni.pdf
[119] HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích.* 1. vyd. Praha: Portál, 2004, s.34

dobře pečovat o druhé, musí dobře pečovat i o sebe. Formu osobnostního a profesního rozvoje představuje právě supervize. Supervize ve školní praxi se zabývá pracovními situacemi, kdy společným bodem je učitel a jeho vztahy k druhým. Je přínosná, neboť přináší pohled zvenčí a tudíž i důvěrnost informací. Učitel v procesu vzdělávání a výchovy žáků využívá svých znalostí z oboru a pedagogiky, do něhož se navíc promítá i jeho osobnost a schopnost snášet zátěž. Právě v oblasti zvládání pracovní zátěže může supervize významně pomoci. Učitelé bývají při řešení náročných situací osamoceni, ať jde o vztahy s žáky, rodiči nebo kolegy. Supervize nachází své uplatnění jak u začínajících učitelů, kterým může dodávat jistotu, tak i u zkušených učitelů v otázkách kvality jejich práce a pochybností. Umožňuje supervidovanému učiteli reflexi a nabízí jiný úhel pohledu. Napomáhá zlepšovat jeho práci, uvědomovat si vlastní pocity a emoce při práci s žáky. Vyjadřuje podporu a porozumění. Supervize může být individuální nebo skupinová (řízení výukového procesu učitelem).[120]

Koučování jako individuální a nedirektivní způsob vedení pomáhá člověku objevit a maximálně využívat vlastní potenciál. Nemá charakter terapie, jelikož se orientuje na budoucnost. Zaměřuje se na dosažení cílů a změn a přináší rychlé a viditelné výsledky. Kromě jeho využití v soukromé sféře (problematika vedení lidí) nachází své uplatnění u osob trpících syndromem vyhoření.[121] Jelikož vyhořelý člověk pociťuje úbytek životní energie, je třeba mu napomoci najít zdroje jejího nabití (např. mít více času na sebe, koníčky). Rovněž pomáhá relaxace a cílené zaměření na naplňování vlastních potřeb. V praxi to znamená nebýt neustále plně k dispozici druhým lidem a zároveň zvyšovat podíl času věnovaný sám sobě. Aby došlo ke zlepšení stavu, je důležitá sebereflexe a konstruktivní vyrovnávání se s frustrací a stresem. Nedostatečná sebereflexe může nastartovat pocity marnosti a bezvýchodnosti. Proto by měl kouč člověku primárně napomáhat zvýšit jeho schopnost realisticky posoudit vlastní situaci a hledat cesty k možnému řešení. Měl by jej vést k pochopení dosavadní organizace času, čemu dával v životě přednost, nebo jak je spokojený s jednotlivými oblastmi svého života. Také by měl být nápomocen při ujasňování si žebříčku hodnot, zprostředkovat nový náhled na vlastní možnosti, nacházet nové zdroje radosti a potěšení, hledat nové životní perspektivy, nový smysl a nové zdroje naplnění. Člověk by se zároveň měl naučit lépe rozpoznávat nebezpečí vyčerpání a včas zařazovat vhodná preventivní opatření.[122] V našich podmínkách koučování našlo uplatnění při tvorbě školních vzdělávacích programů v rámci zavádění a řízení změn na školách. Koučování se mohou naučit samotní učitelé v rámci

[120] FEJFAROVÁ, Renata. Proč supervize? Pomáhá učitelům zrát. *Rodina a škola*, 2010, č. 8, s. 10-12
[121] KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. Jak dál? Učitelům může pomoci osobní kouč. *Rodina a škola*, 2010, č. 6, s. 18-19
[122] HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi.* 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2009, s. 55-56

vzdělávacích kurzů. Nachází se tak přímo odpovědi na problémy jednotlivých učitelů a školy.[123] Efektivita koučování je zvýšena pedagogickou praxí koučů, kteří důvěrně znají školní prostředí a mohou případný problém rychle identifikovat. Koučování probíhá bezplatně a prakticky anonymně. Pokud si to učitel nepřeje, nedozví se zaměstnavatel o jeho účasti na koučování. První kontakt kouče s koučovaným probíhá osobně, další komunikace pomocí Skypu.[124]

2.8 Metody zkoumání syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření se identifikuje z pozorování jednotlivých příznaků jedinců, z prožitku těchto příznaků a pak také pomocí speciálních psychologických metod pro diagnostiku syndromu vyhoření. Nejužívanější metodou jsou dotazníky.[125] **Maslach Burnout Inventory** (autor Ch. Maslach a Jackson) představuje nejčastější metodu ke sledování syndromu vyhoření. Skládá se ze tří faktorů – emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého pracovního výkonu. Emocionální vyčerpání je výsledkem ztráty chuti k životu, motivace a nedostatku sil k jakékoliv činnosti. Depersonalizace nastává jako důsledek absence kladné odezvy od lidí, kterým se jedinec věnuje. Dochází k zahořknutí a cynismu. Oblast sníženého pracovního výkonu se týká osob s nízkou mírou zdravého sebehodnocení a sebedůvěry. Nemají tak dostatek energie ke zvládání stresových situací a konfliktů. **Orientační dotazník** (autoři D. Hawkins, F. Minirth, P. Maier a Ch. Thursman) je jednoduchou a v praxi vhodnou metodou poznávání stavu psychického vyhoření. Respektuje psychické vyhoření jako proces a ne jako momentální statický stav. Vidí zrod tohoto stavu, vývoj, rozvoj a vyvrcholení. Zahrnuje 24 výroků, vyžadující odpověď ANO-NE. Větší četnost kladných odpovědí naznačuje možnost psychického vyhoření ve 3 podobách. První z nich značí, že se stav psychického vyhoření začíná objevovat. Poté nabývá akutní úrovně a nakonec představuje chronický jev. **Dotazník psychického vyhoření[126]** (autoři A. Pines a E. Aronson) je zaměřen na pocity fyzického vyčerpání (pocity únavy, celkové slabosti, ztráty sil), pocity citového vyčerpání (pocity tísně, beznaděje, bezvýchodnosti apod.), pocity duševního vyčerpání (pocity bezcennosti, ztráty lidské hodnoty, iluzí apod.) Dotazník

[123] KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. Jak dál? Učitelům může pomoci osobní kouč. *Rodina a škola*, 2010, č. 6, s. 18-19

[124] Koučování: možnost na sobě pracovat. *Noviny VÚP* [online]. 2010, č. 4, s. 7 [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/NovinyVUP_data_14.1.pdf

[125] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* [online]. 2. rozš. a doplněné vyd., Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, s. 17 [cit. 2012-06-08]
Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhoreni.pdf

[126] Dotazník je chráněn copyrightem © 1980 Ayala Pines, PhD, and Ellitot Aronson, PhD

předkládá respondentovi 21 výroků, ten odpovídá na škále 1-7 (1 – nikdy, 7 – vždy). Výsledná hodnota mezi 3 a 4 podněcuje k zamyšlení se nad životem a prací. Při výsledku mezi 4 a 5 je možno považovat přítomnost syndromu vyhoření za prokázanou. Je-li hodnota vyšší než 5, doporučuje se vyhledat odbornou pomoc.[127]

2.9 Vybrané výzkumy syndromu vyhoření u učitelů v ČR a SR

Problematika zkoumání stresu a syndromu vyhoření u učitelů je doménou zejména pedagogických výzkumů. V České republice se jí kupříkladu věnuje sborník Učitelé a zdraví. Jednotlivé výzkumy mají širší záběr, jelikož na syndrom vyhoření pohlíží z různých pohledů (zdroje pracovní zátěže, pracovní spokojenost, osobnostní vlivy, zdravotní faktory apod.). Vzhledem k zaměření diplomové práce jsme se orientovali na učitele městských a vesnických škol.

V roce 1993 se uskutečnil výzkum celkové psychické zátěže, zátěžových faktorů a úrovně sociální podpory u učitelů velkoměstských (ostravské sídlištní školy) a venkovských základních škol (okolí města Vsetín). Konstatovalo se, že celková úroveň stresu je u učitelů velkoměstských škol vyšší než u učitelů venkovských škol. Současně učitelé velkoměstských škol vykazují nižší úroveň sociální podpory. Vyšší úroveň zátěže představuje pro zmíněnou skupinu struktura autority, vztahy mezi spolupracovníky a pracovní podmínky. Výsledky mohou např. souviset s vyšším počtem tříd, vyšším počtem žáků, vyšší úrovní organizace výukového procesu, vyšším počtem učitelů ve sborech. Velkoměstské školy jsou spojeny s více formálními a anonymními kontakty s rodiči žáků, životní styl velkoměsta přináší vyšší úroveň maladaptace žáků.[128]

V letech 1997, 1998, 2002 se uskutečnilo šetření učitelů českého jazyka na základních školách v moravských okresech, jehož součástí byla také oblast syndromu vyhoření. Učitelé byli oslovováni na seminářích v rámci dalšího vzdělávání pedagogů, většinou zastávali i roli vedoucích pedagogických praxí. V roce 1998 se téměř polovina respondentů nacházela v 3. až 5. fázi syndromu vyhoření (frustrace, apatie nebo syndrom vyhoření), v roce 2002 to bylo tentokrát méně respondentů. Výsledky jsou v případě oslovené skupiny respondentů považovány za alarmující, u běžné učitelské populace existuje předpoklad daleko horších výsledků. Mezi projevy syndromu patří neochota podílet se na aktivitách mimo rámec základních povinností učitelů. Oblasti, ve kterých bylo naměřeno nejvyšší průměrné skóre,

[127] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 33-41
[128] MLČÁK, Zdeněk. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In: ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ (editoři). *Učitelé a zdraví 1.* vyd. neuvedeno. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, s. 27-31

byla práce v době volna, únava, propojení pracovního a soukromého života. Ostatní oblasti se většinou týkaly práce učitele. Dá se předpokládat úzké sepětí podmínek pro práci učitele a vztahů s žáky, kolegy, rodiči.[129]

Státní zdravotní ústav v roce 2002 oslovil učitele pražských základních škol. Potvrdilo se, že zátěž a stres má u učitelů vysoké zastoupení. Rizikovými faktory pro učitele jsou nedostatečné finanční i společenské ocenění práce, tlak na stálou přítomnost v práci bez ohledu na osobní a zdravotní důvody, práce pod časovým tlakem, hlučné prostředí apod. Pracovní zátěž se u nich projevuje především sníženou pozorností a zvýšeným pocitem zodpovědnosti, poklesem pracovní výkonnosti, napětím, únavou atd. Nadměrný stres je vyvolán čtyřmi subjektivně hodnocenými zátěžovými situacemi: špatnými postoji žáků k práci, náročnou výukou žáků se špatným chováním, nízkou společenskou prestiží učitelů a neodpovídajícím finančním ohodnocením. Téměř všichni učitelé vykazovali závažné nedostatky v životosprávě. Nadměrný stres s sebou přináší zvýšené riziko kardiovaskulárních onemocnění (zvýšené napětí, časová tíseň, vyšší konzumace kávy, nedostatek mimopracovních pohybových aktivit). Studie přinesla pozitivní výsledky v tom, že u oslovených učitelů byl nízký výskyt psychopatických osobnostních rysů a hostility). Délka pracovní neschopnosti nevypovídá o zdravotním stavu učitelů.[130]

K podobným výsledkům došel výzkum publikovaný v roce 2003 Českým pracovním lékařstvím. Zkoumala se psychická zátěž učitelů základních škol v okrese Blansko. Vyšší hodnoty v oblasti přetížení nabýval časový tlak, zatěžující odpovědnost, pocity zvýšené nervozity, únavy i úbytku výkonnosti po delší době vykonávané profese. V oblasti zátěžových situací to bylo překonávání nízké motivace žáků, obavy o jejich bezpečnost a nároky na psychiku během vyučování. Výrazněji se vyskytovaly neurotické potíže dlouhodobého charakteru. V oblasti tělesné únavy učitelé zmiňovali potíže s páteří zřejmě jako výsledek statického zatížení a hypokinézy v hodině. Zdravý životní styl negovala téměř polovina respondentů. Zdravotní stav byl ve většině případů hodnocen jako vyhovující. Ke stresu učitelů nepřímo přispívá také nespokojenost s postavením učitele ve společnosti. Výzkumné šetření došlo k závěru, že samotná výuka není pro učitele tak stresující jako její vnější

[129] POLÁK, Milan. Nechejme učitele učit. *Učitelské noviny* [online]. 2003, č. 7 [cit. 2012-05-07] Dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3021&PHPSESSID

[130] BLAŽKOVÁ, Vlasta a Pěva MALÁ. Odvrácená strana učitelského povolání. *Rodina a škola*, 2007, č. 1, s. 20-21

okolnosti (chování žáků, organizační změny, atmosféra ve školství). Na zátěž však reagují neurotickými potížemi a příznaky syndromu vyhoření.[131]

Na různých typech a stupních moravských školách proběhl výzkum úrovně syndromu vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám (pocitu momentální odolnosti a spokojenosti, rysům chování osobnosti typu A a míře pracovní zátěže). První skupinu tvořili učitelé ve funkci výchovného poradce, druhou skupinu učitelé bez této funkce. Např. v oblasti délky učitelské praxe se došlo k zajímavým závěrům. U mužů pocit vyhoření s délkou praxe narůstá, u žen zaznamenává klesající tendenci. Je však nutné přihlížet k početní nevyváženosti v zastoupení pohlaví (v neprospěch mužů). Výsledek lze interpretovat tak, že ženy učitelky jsou ve srovnání s muži učiteli adaptabilnější a odolnější. Dalším faktorem může být feminní školské prostředí, které vychází vstříc více ženám než mužům. Hodnoty rovin dotazníku vyhoření nabyly nejvyššího skóre v oblasti citové a tělesné, nejnižšího v oblasti sociální.[132] Výzkum výskytu syndromu vyhoření u učitelů základních a středních škol v Olomouci předpokládanou vyšší náchylnost mužů ke stresu nepotvrdil. Nejnižší hodnotu vykazovala sociální rovina ve prospěch žen, naopak nejvyšší hodnotu zaujala tělesná rovina. Poukazuje se zde na odlišnost prostředí základních a středních škol.[133]

Nyní pojednáme o komparaci slovenského a tuzemského výzkumu. Na Slovensku se porovnávaly pocity vyhoření u učitelů z praxe, externě studujících učitelů a posluchačů denního studia pedagogické fakulty UK v Bratislavě. Cílem bylo zjistit úroveň vyhoření a do kterých oblastí se promítá. Nejvíce vyhořelí se cítí učitelé z praxe, následují studenti a externě studující učitelé. Učitelé z praxe dosáhli nejvyšších hodnot ve všech rovinách dotazníku, mimo rovinu tělesnou. Všechny skupiny jsou nejvíce vyhořelé v citové oblasti.[134] Stejná metodika výzkumu byla aplikována i na soubor českých učitelů. O spolupráci byly kromě základních škol požádány i střední školy. Skóre vyhoření bylo v porovnání se slovenskými učiteli významně nižší. Shodu výzkumníci nalezli v hodnotách citové oblasti, specificky u žen starších 35 let.[135]

---

[131] ŽIDKOVÁ, Zdeňka a Jaroslava MARTINKOVÁ. Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství* [online]. 2003, č. 3 [cit. 2012-05-07].
Dostupné z: http://www.psvz.cz/zidkova/doc/psych_zatez_ucitelu_zakl_skol.pdf

[132] URBANOVSKÁ, Eva a Pavel KUSÁK. Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-pedagogium* [online]. 2009, č. 4, s. 108-120 [cit. 2012-05-18] Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf

[133] SKYVA, Petr. *Syndrom vyhoření u učitelů středních a základních škol v Olomouci*[online].Olomouc,2011. Diplomová práce.Univerzita Palackého v Olomouci,Filozofická fakulta,Katedra psychologie. s. 65,73 [cit. 2012-05-25].Dostupné:http://theses.cz/id/o7sq06/Diplomova_prace_Petr_Skyva_Syndrom_vyhoreni_ucitelu_stred.pdf

[134] ZELINOVÁ, Milota. Učitel‘ a burnout efekt. *Pedagogika*. 1998, č. 2, s. 164-169

[135] EGER, Ludvík a Jan ČERMÁK. Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika.* 2000, č. 1, s. 65-69

Výzkum psychické zátěže učitelů základních škol proběhl i v slovenském městě Hlohovec. Probíhal ve 2. pololetí školního roku 2005/2006. Zkoumal vliv pohlaví učitele na zvládání zátěžových situací. Učitelé muži vykazovali vyšší statisticky významnou míru stresu v kognitivní a sociální rovině, stejně tak v celkové úrovni stresu. Dosažené výsledky mohlo zkreslit velmi nízké zastoupení mužů. Autor výzkumu se také zajímal o výskyt deprese mezi učiteli, mezi pohlavími nezjistil statisticky významný rozdíl. Bez depresivních příznaků je přibližně stejný počet učitelů a učitelek, menší zastoupení učitelek vykazuje střední nebo těžkou míru deprese. Potvrdil se tak předpoklad zvyšující se míry deprese s rostoucí mírou stresu především v citové rovině dotazníku vyhoření. Učitelé nejvíce trpí stresem v tělesné rovině, nejméně v kognitivní. Všeobecně však nadměrně zvýšenou úroveň stresu nevykazují.[136]

2.10 Vybrané výzkumy syndromu vyhoření u učitelů v zahraničí

Většina zahraničních výzkumů v oblasti učitelského stresu a syndromu vyhoření se zaměřuje na učitele městských škol.[137] Existuje málo výzkumů, které by prováděly srovnání mezi vesnickou a městskou školou. Dosavadní výzkumy prokázaly existenci vyššího stresu mezi městskými učiteli[138], vesnické školy nabízejí méně stresující prostředí.[139] Např. ve Spojených státech amerických se porovnávaly zdroje stresu a příznaky syndromu vyhoření u učitelů vesnických a městských středních škol. Osloveni byli učitelé vesnických škol s počtem obyvatel do 30 000 a učitelé městských škol se 100 000 a více obyvateli. Výpovědi respondentů se vztahovaly k oblastem špatných pracovních podmínek (platové ohodnocení, služební postup, uznání učitelské práce, vybavení a zdroje pro výkon profese),

---

[136] GATIAL, Viktor. Výskyt zmaže učitel'ov základných škol. *Slovenský učitel'* (Príloha technologie vzdelávania) [online]. 2007, č. 2, s. 2-4 [cit. 2012-05-18]
Dostupné z: http://www.utv.pf.ukf.sk/casopis/pdf/su2-web.pdf

[137] ROTTIER et. al., 1983 In: ABEL, Millicent .H. a Joanne SEWELL Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research* [online databáze Ebsco]. May/June 1999, vol. 92, no. 5, s. 288 [cit. 2012-05-07] Dostupné z:
http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=14&sid=431a7a7d-4274-4ce2-8254-0c363052883e%40sessionmgr12

[138] FEITLER&TOKAR, 1982; TOKAR&FEITLER, 1986 In: ABEL, Millicent .H., a Joanne SEWELL. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research* [online databáze Ebsco]. May/June 1999, vol. 92, no. 5, s. 288 [cit. 2012-05-07] Dostupné z:
http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=14&sid=431a7a7d-4274-4ce2-8254-0c363052883e%40sessionmgr12

[139] BALLOU&PODGURSKY, 1995 In ABEL, Milicent H. a Joanne SEWELL. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research* [online databáze Ebsco]. May/June 1999, vol. 92, no. 5, s. 288 [cit. 2012-05-07] Dostupné z:
http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=14&sid=431a7a7d-4274-4ce2-8254-0c363052883e%40sessionmgr12

špatných vztahů na pracovišti (atmosféra na pracovišti, podpora mezi kolegy a ze strany vedení). Učitelé městských škol uváděli horší pracovní podmínky a vztahy na pracovišti než učitelé vesnických škol. Příkladem horších pracovních podmínek jsou přeplněné třídy nebo nedostatečné financování v oblasti vzdělávání; horší pracovní vztahy vidí jako důsledek vyššího počtu učitelů na pracovišti, postrádají tak přátelskou atmosféru a kolegiální podporu. Tyto oblasti jsou sice vnímány jako stresující, ale za více stresující považují shodně obě skupiny učitelů problémové chování žáků a práci pod tlakem (administrativní zátěž, nedostatek času pro individuální práci s žáky). Předpokládá se, že k rozvoji syndromu vyhoření vesnických učitelů přispívají horší pracovní podmínky a práce pod tlakem. U městských učitelů se jedná o horší pracovní podmínky a problémové chování žáků. Výzkum se zaměřil na vesnickou a městskou populaci učitelů, aby zmapoval její specifické potřeby ve vztahu k tvorbě programů redukce zdrojů stresu.[140]

Další americký výzkum zkoumal syndrom vyhoření u učitelů vesnických škol. Zjistilo se, že v malých vesnických oblastech učitelé pociťují nespokojenost s vykonávanou prací. Více nespokojení jsou muži (s vedením školy, nezažívají pozitivní vazbu k místnímu společenství, vykazují nižší pozitivní očekávání od výkonu profese, zmiňují tělesné potíže). Muži ve věkové skupině 41-50 let jsou nejméně spokojeni. Výsledky mohla významně ovlivnit skutečnost, že mnoho respondentů mělo shodné místo výkonu profese s bydlištěm a dlouhodobě bylo součástí místního společenství. Místní školský systém vnímají jako nespolehlivý zdroj jistoty, který upřednostňuje věkově mladší učitele. Sílí v nich pocit vlastní neschopnosti. Do výzkumu se mohlo také promítnout i to, že většina nespokojených mužů působila na středních školách. Další faktor můžeme vidět v proměnách profese učitele v čase, která nabývá formálních prvků. Stejně tak přímo ve školách chybí odborníci v oblasti prevence stresu a syndromu vyhoření.[141]

V rámci výzkumného šetření výskytu stresu a syndromu vyhoření u učitelů amerických příměstských škol (mateřských, základních i středních škol) se u ¼ učitelů projevila náchylnost k syndromu vyhoření, u 10–15 % pravděpodobně syndrom vyhoření.

[140] ABEL, Milicent H. a Joanne SEWELL. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research* [online databáze Ebsco]. May/June 1999, vol. 92, no. 5, s. 287, 292 [cit. 2012-05-07] Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=14&sid=431a7a7d-4274-4ce2-8254-0c363052883e%40sessionmgr12

[141] ROTTIER, J., W. KELLY a W. K. TOMHAVE. Teacher burnout – small and rural school style. *Education* [online databáze Ebsco]. 1983, vol. 104, no. 1, s. 72-78 [cit. 2012-05-07] Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=14&sid=431a7a7d-4274-4ce2-8254-0c363052883e%40sessionmgr12

Nejohroženější byla věková skupina 34-44 let, učitelé na nižšího stupně středních škol. Promítaly se zde problematické vztahy s vedením školy a nedostatek porozumění ze strany společenství.[142]

Výzkumem stresu na amerických veřejných školách poskytujících předškolní až střední vzdělávání se většina respondentů vyjádřila, že svou profesi považuje jako přiměřeně stresující. Což je v rozporu s mediálním obrazem, který ji prezentuje jako vysoce stresující. Vyšších hodnot nabývá stres u učitelů městských škol než příměstských nebo vesnických. Míra stresu se úměrně zvyšuje s věkem žáků. Jako nejčastější zdroj stresu učitelé uváděli neslušné chování několika žáků, nikoli celé třídy.[143]

V rámci Evropy se nám podařilo nalézt výzkumná srovnání výskytu syndromu vyhoření v tureckých školách. V prvním případě se porovnávali vedoucí pracovníci tureckých veřejných škol vesnických a v provinčních oblastech. S výskytem syndromu vyhoření v tomto případě souvisí místo výkonu práce, jelikož pracovníci vesnických škol vykazují nižší hodnoty syndromu vyhoření než pracovníci škol v provinčních oblastech.[144] Další srovnání, tentokrát v oblasti pracovní spokojenosti, proběhlo učitelů tureckých městských a vesnických základních škol. Vesničtí učitelé vykazovali vyšší spokojenost v pracovních vztazích, učitelé ve městech byli nejméně spokojeni s otázkou služebního postupu.[145]

---

[142] FARBER, Barry A. Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research* [online databáze Ebsco]. July/August 1984, vol. 77, no. 6, s. 325-330 [cit. 2012-05-11] Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&hid=119&sid=f155a828-1d0a-403a-91f6-c3b08c64ddf8%40sessionmgr115

[143] FEITLER, Fred C. a Edward TOKAR. Getting a handle on teacher stress: How bad is the problem? *Educational leadership* [online databáze Ebsco]. 1. 3. 1982, s. 456-458 [cit. 2012-05-11] Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&hid=119&sid=f155a828-1d0a-403a-91f6-c3b08c64ddf8%40sessionmgr115

[144] KOCABAS, Ibrahim a Mesut DÜZTAS. Study of burnout level of school administrators working at rural and province areas. *e-Journal of New World Sciences Academy* [online databáze Ebsco]. 2011, vol. 6, no. 1, s. 569 [cit. 2012-05-07] Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=119&sid=f155a828-1d0a-403a-91f6-c3b08c64ddf8%40sessionmgr115

[145] YAVAS, Tuba a Vehbi CELIK. The comparison of job satisfaction levels of classroom teachers working in rural areas and urban area. *e-Journal of New World Sciences Academy* [online databáze Ebsco]. 2012, vol. 7, no. 1, s. 118 [cit. 2012-05-11] Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=119&sid=f155a828-1d0a-403a-91f6-c3b08c64ddf8%40sessionmgr115

3 CHARAKTERISTIKA VESNICKÉ A MĚSTSKÉ ŠKOLY

Vzhledem k zaměření diplomové práce vysvětlíme pojmy vesnice, město, vesnická a městská škola ze sociologického a pedagogického hlediska. Dále se budeme zabývat hlavními charakteristikami Moravskoslezského kraje.

3.1 Vymezení vesnice a vesnické školy

Vesnice je malým sídlem s relativně malým počtem obyvatel (do 2000 až 5000). Zjednodušeně jde o obydlený venkovský prostor, jež se vyznačuje nižší hustotou obyvatel, převážně zemědělskou produkcí spojenou se zvýšenou závislostí na přírodě, tradičnějším životním stylem, vyšší sociální kontrolou, menší sociální heterogenitou, sníženou profesní nabídkou.[146] Z výše uvedeného vyplývá, že vesnice a venkov vystupují jako synonyma, přičemž vesnice je typickou sídlištní jednotkou venkova. Za charakteristický rys venkova kromě výše uvedeného byla považována kulturní izolace, ale obecně dochází ke stírání rozdílů mezi městem a venkovem. Objevuje se návrat k hodnotám venkova jako reakce na negativní civilizační důsledky (ekologickou krizi). Zvyšuje se přitažlivost bydlení a života na venkově, jelikož se proměňuje hierarchie životních hodnot.[147]

Venkov/vesnici v našich podmínkách omylem slučujeme s pojmem obec. Obec představuje základní územní samosprávný celek. Jedná se o územní společenství občanů, které má právo na samosprávu. Je vždy součástí vyššího územního samosprávného celku - kraje.[148] Pojem obec dále konkretizuje zákon a pohlíží na ni jako na veřejnoprávní korporaci s vlastním majetkem, která v právních vztazích vystupuje svým jménem a nese odpovědnost z těchto vztahů vyplývající. Za obec se v tomto případě považuje také město, městys a statutární město.[149] Pro statistické účely se využívá pojem venkovský prostor, kam se zahrnují obce s velikostí do 2 000 obyvatel a obce s velikostí do 3 000 obyvatel s hustotou zalidnění menší než 150 obyvatel/km^2.[150]

Vesnická/venkovská škola se nachází ve venkovském prostředí s odlišnými podmínkami od městské školy charakterizovanými menším počtem žáků a učitelů, životními

[146] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník.* 1.vyd., Praha: Portál, 2001, s. 271
[147] LINHART, Jiří a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník II.*, 1. vyd., Praha: Karolinum 1996, s. 1380-1381
[148] Zákon č. 1/1193 Sb., Ústava ČR, ve znění pozdějších předpisů, čl. 99, 100
[149] Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích, ve znění pozdějších předpisů, § 2
[150] Vymezení venkovského a městského prostoru v Moravskoslezském kraji. *www..czso.cz* [online] [cit. 2012-05-23]. Dostupné z: http://www.czso.cz/xt/edicniplan.nsf/tab/4100493018

zkušenostmi žáků, vztahy mezi školou rodiči a místní komunitou.[151] Vesnická škola je oproti městské škole více spjata s místní komunitou a organizací kulturního života. Menší velikost vesnické školy zakládá méně anonymní vztahy vyznačující se osobní znalostí každého žáka a často i jeho rodiny. Neplatí to však výhradně. Dost učitelů ve vsi, kde se škola nachází, trvale nežijí a za svou prací dojíždí. Stejně tak rodiče žáků. Tímto vzájemné vztahy učitel-žák-rodiče nabývají na vyšší anonymitě. Vesnická škola má i své nevýhody, např. nerovnost věkové struktury vesnice i celé spádové oblasti školy. Pokud náhle poklesne počet žáků budoucích prvních tříd a zároveň vzroste počet žáků přecházejících na větší školu, škola se stává ohroženou existenciálními problémy. Setrvalost tohoto trendu zpravidla představuje pro obecní rozpočet neúměrnou finanční zátěž. A to i přesto, že škola nabízí rodinnou atmosféru, domácí prostředí a důraz na učení se kooperaci v kolektivu. Radikální krok jako je zrušení školy může být nahrazen slučováním škol s využitím všech stávajících školních budov.[152]

3.2 Vymezení města a městské školy

Ze sociologického hlediska představuje město jednu z podob sídla, územního společenství. Město je formou komunity, jejíž členové společně sdílejí všechny základní podmínky společného života. Znakem městské komunity je možnost uspokojování základních lidských potřeb a aktivit.[153] Vyznačuje se vysokou hustotou obyvatel a komunikací, rozvinutou dělbou práce a poskytováním služeb uspokojujících převážnou většinu potřeb obyvatel a s vysokou mírou kulturní a hmotné směny. Konkrétní podoba města se velmi mění v závislosti na době a místě. Dnes se často hovoří o městské civilizaci, ve které se rozdíl mezi městem a venkovem bez ohledu na velikost obce v mnoha životních oblastech stírá.[154]

Dle zákona je městem obec, která má alespoň 3 000 obyvatel, pokud tak na návrh obce stanoví předseda Poslanecké sněmovny po vyjádření vlády.[155]

Město jako součást společnosti v sobě zahrnuje 4 stránky: hmotnou a morfologickou (budovy, obyvatelstvo, hustota, prostorové uspořádání objektů a lidí), funkční a institucionální (hospodářské, politické a sociální aktivity, pravidla, právo apod.), sociální a psychologickou (způsob života, typy sociálních vztahů, důsledky života ve městě) a

[151] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 3. rozš. a aktualizované vyd. Praha: Portál 2001, s. 271
[152] KUČEROVÁ, Silvie. Zanikání škol na českém venkově. *Veřejná správa online - Deník veřejné správy* [online]. 22. 7. 2010 [cit. 2012-05-11] Dostupné z: http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6438748
[153] LINHART, Jiří a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník I.*, 1. vyd., Praha: Karolinum 1996, s. 609
[154] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník.* 1.vyd., Praha: Portál, 2001, s. 155
[155] Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích, ve znění pozdějších předpisů, § 3

sémiotickou (prostor a artefakty jako soustava znaků nesoucích informace, návody a pokyny; jedná se o vyjádření kulturních obsahů a orientace daného města). Při definování města se obvykle klade důraz na jednu z těchto stránek, především na hmotnou a morfologickou.[156]

Město rovněž souvisí s pojmem urbanizace, kterou lze chápat jako prostorovou koncentraci obyvatel projevující se změnami v jejich chování, motivaci či kulturních vzorech. Změny jsou vyvolány životem v prostředí s velkým počtem, vysokou hustotou a značnou různorodostí obyvatelstva. V užším pojetí tedy urbanizace vyjadřuje šíření a přejímání městské kultury.[157] Lze rozlišit urbanizaci ekonomickou, demografickou, prostorovou a sociální. Ekonomická stránka vyjadřuje zvyšování podílu osob zaměstnaných mimo zemědělství na celkovém počtu ekonomicky aktivního obyvatelstva. Demografická urbanizace znamená stěhování obyvatel z venkova do měst. Prostorová urbanizace znamená změnu hmotného a prostorového uspořádání (výstavba vícepodlažních a vícebytových domů, zavedení infrastruktury). Sociální urbanizace představuje proces, kdy si jednotlivci a skupiny osvojují městský způsob života.[158]

Městská škola se nachází v městském prostředí a vzdělává městskou populaci. Zpravidla má vyšší počty žáků a tříd. Bývá spojena s vyšší anonymitou rodin, sociálními specifiky zvláště ve školách sídlištního typu, působením škodlivých vlivů na děti a mládež.[159] Městské školy však skýtají i kladné stránky, jako např. lepší vybavenost učeben, moderní pomůcky, pestrou nabídku kroužků, mimoškolní činnosti nebo kvalifikovaný pedagogický sbor.[160] Některé městské školy se oproti vesnickým školám potýkají s nedostatkem kapacit v důsledku rozrůstajících se sídel zastoupených rodinami s dětmi. Děti obvykle navštěvují školu v místě výkonu zaměstnání rodičů. Důvodem nemusí být jen skutečnost, že v místě bydliště se škola nenachází, ale např. osobní či prestižní důvody. Rodiče navíc využívají možnosti umístit své dítě do libovolné školy.[161]

---

[156] LINHART, Jiří a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník I*., 1. vyd., Praha: Karolinum 1996, s. 609
[157] LINHART, Jiří a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník II*., 1. vyd., Praha: Karolinum 1996, s. 1358
[158] ZIOLKÓWSKI, Janusz In: LINHART, Jiří a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník II*., 1. vyd., Praha: Karolinum 1996, s. 1358
[159] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 3. rozš. a aktualizované vyd. Praha: Portál 2001, s. 121
[160] SKÁLOVÁ, Hana. Vesnická malotřídka, nebo raději městská škola s dojížděním? *Týdeník Školstvi* [online]. 2010, č. 19 [cit. 2012-06-08] Dostupné z: http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/19/vesnicka-malotridka-nebo-radeji-mestska-skola-s-dojizdenim/
[161] KUČEROVÁ, Silvie. Zanikání škol na českém venkově. *Veřejná správa online - Deník veřejné správy* [online]. 22. 7. 2010 [cit. 2012-05-11] Dostupné z: http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6438748

3.3 Charakteristika Moravskoslezského kraje (dále jen MSK)

MSK se nachází v nejvýchodnější části České republiky. Vznikl současně s ostatními 13 českými kraji v roce 2001. Zaujímá rozlohu 5 427 km² a skládá se z celkem 6 dřívějších okresů (Bruntál, Opava, Nový Jičín, Ostrava-město, Karviná a Frýdek-Místek). Nachází se zde celkem 5 statutárních měst, 35 měst, 3 městyse a 300 obcí. Stav obyvatelstva regionu k 31. 3. 2010 byl 1 247 373 obyvatel, což je nejvíce mezi kraji v České republice.[162] Nejlidnatější jsou okres Ostrava-město (310 464) a okres Karviná (211 482), nejméně okres Bruntál (97 633). V MSK se nachází celkem 468 mateřských škol s 36 808 dětmi, 455 základních škol s 98 835 žáky, 153 středních škol s 69 868 studenty, 2 konzervatoře s 476 studenty, 11 vyšších odborných škol s 2 480 studenty a 5 vysokých škol a univerzit s 45 967 studenty.[163] MSK představuje multietnický kraj. Nejvýznamnějšími národnostními menšinami jsou polská a slovenská menšina. Průmyslová výroba se v tomto kraji orientuje na výrobu a zpracování kovů (hutnictví a strojírenství), výrobu dopravních prostředků, hornictví, energetiku, výrobu potravin, chemický, plastikářský a papírenský průmysl. MSK patří z hlediska kvality životního prostředí mezi nejzatíženější oblasti v republice. Nejzávažnější je poškození krajiny těžbou uhlí nebo znečištění ovzduší z dopravy a ze stacionárních zdrojů. Tento region patří spolu s kraji Severočeským a Jihomoravským podle výskytu sociálně patologických jevů mezi nejohroženější místa v České republice. Od roku 2003 se zde kriminalita u dětí, mladistvých a mládeže snižuje. Stále je však v porovnání s jinými kraji značně vysoká. V oblasti vzdělání se MSK vyznačuje nadprůměrným podílem osob se základním nebo nezjištěným vzděláním, podprůměrný podíl se vyskytuje mezi osobami se středním, vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním.[164] V oblasti nezaměstnanosti zaujímá první místo co do počtu nezaměstnaných. Za 4. čtvrtletí 2011 činil počet nezaměstnaných přes 55 tisíc osob.[165] Míra nezaměstnanosti za stejné období činila 9,2 % oproti celostátní hodnotě 6,4 %. Jedná se o druhou nejvyšší míru nezaměstnanosti po Ústeckém kraji (9,6 %).[166]

---

[162] Geografické informace. *o-kraji.kr-moravskoslezsky.cz* [online] [cit. 2012-05-11]
Dostupné z: http://o-kraji.kr-moravskoslezsky.cz/geograficke_informace.html
[163] Statistické informace. *o-kraji.kr-moravskoslezsky.cz* [online] [cit. 2012-05-11]
Dostupné z: http://o-kraji.kr-moravskoslezsky.cz/statisticke_informace.html
[164] Program rozvoje Moravskoslezského kraje (sociálně-ekonomická analýza)
www.verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz [online]. únor 2006 [cit. 2012-05-11]
Dostupné z: http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/assets/rozvoj_kraje/prk_2k6_b.pdf
[165] Nezaměstnanost – 1. část. *www.ostrava.czso.cz* [online]. 4. čtvrtletí 2011 [cit. 2012-05-24]
Dostupné z: http://www.ostrava.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/CD00248E0E/$File/310111q454.pdf
[166] Míra nezaměstnanosti. *www.ostrava.czso.cz* [online]. 4. čtvrtletí 2011 [cit. 2012-05-24]
Dostupné z: http://www.ostrava.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/CD00248DCC/$File/310111q458.pdf

4 EMPIRICKÁ ČÁST

4.1 Cíl

Cílem empirické části je zjistit, zda syndromem vyhoření trpí více učitelé městských nebo vesnických škol v Moravskoslezském kraji. Naše výsledky podrobíme srovnání s podobně zaměřenými výzkumy uskutečněnými v České republice i zahraničí.

Výzkumný problém formulujeme jako otázku: Trpí syndromem vyhoření více učitelé městských nebo vesnických škol v Moravskoslezském kraji?

Ve vztahu k vytyčenému cíli jsme stanovili následující hypotézy:

H1= Míra tělesných důsledků syndromu vyhoření je nižší u učitelů vesnických škol než u učitelů městských škol.

H2= Míra emocionálních důsledků syndromu vyhoření je vyšší u učitelů městských škol než u učitelů vesnických škol.

H3= Míra sociálních změn v důsledku syndromu vyhoření je nižší u učitelů městských škol než u učitelů vesnických škol.

H4= Míra kognitivních důsledků syndromu vyhoření je vyšší u učitelů vesnických škol než u učitelů městských škol.

H5= Mezi praxí nad 10 let a syndromem vyhoření je pozitivní vztah.

Ve vztahu k hypotézám jsme se rozhodli pro výzkumné otázky:

1. Je míra tělesných důsledků syndromu vyhoření nižší u učitelů vesnických škol než u učitelů městských škol?

2. Dosahuje míra emocionálních důsledků syndromu vyhoření vyšších hodnot u učitelů městských škol než u učitelů vesnických škol?

3. Představuje míra sociálních změn v důsledku syndromu vyhoření nižší hodnoty u učitelů městských škol než u učitelů vesnických škol?

4. Je míra kognitivních důsledků syndromu vyhoření vyšší u učitelů vesnických škol než u učitelů městských škol?

5. Existuje mezi praxí nad 10 let a syndromem vyhoření pozitivní vztah?

4.2 Charakteristika a popis vzorku

Základní soubor tvoří učitelé základních škol městských a vesnických v Moravskoslezském kraji. Konkrétně se jedná o učitele 1. a 2. stupně základních škol v rámci všech bývalých okresů v kraji (Ostrava-město, Nový Jičín, Bruntál, Opava, Karviná, Frýdek-

Místek). Očekáváme nižší zastoupení mužů učitelů. Obrátili jsme se na 31 základních škol, z toho 15 městských a 16 vesnických škol. V tabulce uvádíme školy, které jsme oslovili v rámci vlastního výzkumu s ohledem na zastoupení žen a mužů.

	Typ školy	Lokalita kraje	Celkem učitelů	Ženy	Muži
	MĚSTSKÁ ŠKOLA				
1.	ZŠ Ostrava, Bohumínská	Ostrava-město	26	22	4
2.	ZŠ Vratimov, Datyňská	Ostrava-město	30	25	5
3.	ZŠ Frenštát p. R., Záhuní	Nový Jičín	25	22	3
4.	ZŠ Nový Jičín, Jubilejní	Nový Jičín	22	17	5
5.	ZŠ Bruntál, Okružní	Bruntál	28	21	7
6.	ZŠ Krnov, Dvořákův okruh	Bruntál	20	nedohledáno	nedohledáno
7.	ZŠ Město Albrechtice	Bruntál	23	20	3
8.	ZŠ Český Těšín - Kontešinec	Karviná	28	20	8
9.	ZŠ Karviná-Ráj, U Lesa	Karviná	26	24	2
10.	4. ZŠ Frýdek-Místek	Frýdek-Místek	33	29	4
11.	ZŠ Třinec, Bezručova	Frýdek-Místek	15	15	0
12.	ZŠ Frýdlant n. O., TGM	Frýdek-Místek	38	32	6
13.	ZŠ Opava, B. Němcové	Opava	29	25	4
14.	ZŠ Kravaře	Opava	±30	nedohledáno	nedohledáno
15.	ZŠ Hlučín	Opava	28	21	7
	VESNICKÁ ŠKOLA				
1.	ZŠ Stará Ves n. O.	Ostrava-město	16	13	3
2.	ZŠ Velká Polom	Ostrava-město	21	17	4
3.	ZŠ Šenov u Nového Jičína	Nový Jičín	13	11	2
4.	ZŠ Kunín	Nový Jičín	13	13	0
5.	ZŠ Lichnov	Bruntál	12	8	4
6.	ZŠ Osoblaha	Bruntál	15	12	3
7.	ZŠ Bolatice	Opava	25	22	3
8.	ZŠ Ludgeřovice	Opava	24	19	5
9.	ZŠ Háj ve Slezsku	Opava	21	16	5
10.	ZŠ Těrlicko	Karviná	17	14	3
11.	ZŠ Petrovice u Karviné	Karviná	20	16	4

12.	ZŠ Lískovec	Frýdek-Místek	17	11	6
13.	ZŠ s polským vyučovacím jazykem Vendryně	Frýdek-Místek	13	nedohledáno	nedohledáno
14.	ZŠ Janovice	Frýdek-Místek	13	11	2
15	ZŠ Košařiska	Frýdek-Místek	7	6	1
16.	ZŠ Sedliště	Frýdek-Místek	13	13	0

Tabulka č. 1 Oslovené vesnické a městské základní školy v Moravskoslezském kraji ve vztahu k pohlaví

4.3 Popis metody

Empirickou část jsme koncipovali jako kvantitativní. Zvolili jsme metodu dotazníku. Uvádí se, že dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů a je určen pro hromadné získávání údajů (o velkém počtu odpovídajících respondentů). Dotazník se tedy považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé časové investici.[167] Dotazník je soustavou předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, na které dotazovaná osoba neboli respondent písemně odpovídá. Respondentům se kladou otázky vztahující se buď k jevům vnějším (např. názory učitelů na zavedení organizačních opatření) nebo vnitřním (např. postoje, motivy, citové stavy apod.). V pedagogickém výzkumu je využití dotazníků velmi časté. Jako jakákoliv jiná metoda, má i dotazník své výhody i nevýhody. Nespornou výhodou je poměrně rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého počtu respondentů. [168] Dotazník rovněž skýtá možnost získané údaje plně kvantifikovat a zpracovat na počítači. Nevýhoda je spatřována v subjektivitě výpovědí. Jsou popisovány tři roviny sebereflexe. První rovinou je to, co je člověk ochoten o sobě vypovídat. Druhá rovina odráží to, co je respondent ochoten sám o sobě a svém jednání připustit. Třetí rovina teprve vyjadřuje skutečné postoje, motivaci apod. Další nevýhodou dotazníku může být moment, že respondent postřehne záměry výzkumníka a přizpůsobí se. Odpovídá tak, jak si myslí, že je od něho očekáváno.[169]

Metodu dotazníku jsme zvolili proto, že jsme potřebovali za krátký časový úsek získat data od většího počtu respondentů. Empirická část se zaměřuje na vyjádření postojů respondentů, jež se měří pomocí dotazníků. Také samotné téma nás vedlo k rozhodnutí

[167] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000, vyd. neuvedeno, s. 99
[168] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu (základy kvantitativního výzkumu).* Praha: Grada Publishing, 2007, 1. vyd., s. 163-164
[169] PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum, 2007, 1. vyd., 2. dotisk, s. 104-106

pro metodu dotazníku. Vzhledem k jeho citlivosti se jeví jako vhodná anonymní forma než např. metoda rozhovoru.

Pro naši empirickou část jsme vybrali sebeposuzovací dotazník uvedený v publikaci Antistresový program pro učitele autorů C. Henniga a G. Kellera (nachází se v Příloze č. 1). Tento nestandardizovaný dotazník se skládá z 24 výroků, které respondent hodnotí na posuzovací škále 0-4 (0= nikdy, 1= zřídka, 2= někdy, 3= často, 4= vždy). Je koncipován do 4 rovin. **Kognitivní rovina** představuje negativní obraz vlastních schopností, negativní postoj k žákům a rodičům, negativní hodnocení působení školy, ztrátu zájmu o profesní témata, únik do fantazie a potíže se soustředěním pozornosti (zahrnuta ve výrocích č. 1, 5, 9, 13, 17, 21, např. výrok Pochybuji o svých profesionálních schopnostech. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává). **Emocionální rovina** zahrnuje sklíčenost, pocity bezmoci, sebelítost, popudlivost, nervozitu a pocit nedostatku uznání (zahrnuta ve výrocích č. 2, 6, 10, 14, 18, 22, např. výrok Nedokážu se radovat ze své práce. V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á.). **Tělesná rovina** je vyjádřena rychlou unavitelností, zvýšenou náchylností k nemocem, vegetativními obtížemi (srdce, dýchání, zažívání), bolestmi hlavy, svalovým napětím, poruchami spánku (zahrnuta ve výrocích č. 3, 7, 11, 15, 19, 23, např. výrok Jsem náchylný/á k nemocem. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.). **Sociální rovinu** doprovází úbytek výchovné angažovanosti, úbytek snahy pomáhat problémovým žákům, omezení kontaktu s rodiči a žáky, omezení kontaktů s kolegy, přibývání konfliktů v oblasti soukromí, nedostatečná příprava na vyučování (zahrnuta ve výrocích č. 4, 8, 12, 16, 20, 24, např. výrok Nemám chuť pomáhat problémovým žákům. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.). Součtem hodnot jednotlivých rovin lze zjistit, do jaké míry je respondent náchylný ke stresu a syndromu vyhoření. Je rovněž možné se zaměřit na každou rovinu zvlášť. Maximální hodnota bodů jedné roviny činí 24, minimální 0. Maximální hodnota všech rovin je 96, minimální 0.[170] Z dosažených hodnot lze vyčíst individuální stresový profil, kdy na pomyslné ose hodnota 0-24 značí nízkou náchylnost ke stresu a vyhoření, 24-48 mírnou, 48-72 zvýšenou a 72-96 značí vysokou náchylnost.[171]

Dotazník nachází své využití ve výzkumných i diplomových pracích. V pomáhajících profesích je tento dotazník znám jako Inventář projevů syndromu vyhoření a jednotlivé

[170] HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996, 1. vyd., s. 17-20

[171] BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou.* 1. vyd. místo vyd. neuvedeno, Computer Media, 2011, s. 50

výroky jsou položeny bez vazby ke konkrétní profesi.[172] Vykazuje podobnost s dotazníkem psychického vyhoření popsaným v podkapitole 2.8. Skládá se z výroků, jejichž intenzita se rovněž hodnotí na posuzovací škále a zaměřuje se na roviny fyzického, citového a psychického vyčerpání.

Jednotlivé dotazníky jsme se rozhodli průběžně vyhodnocovat a získaná data zapisovat do tabulky vytvořené v Microsoft Excel (příloha č. 2). Výpočet statistické významnosti rozdílů v rámci stanovených hypotéz jsme uskutečnili za pomoci statistického softwaru STATISTICA 10. Produktová řada STATISTICA představuje komplexní systém prostředků pro správu dat, jejich analýzu, vizualizaci a vývoj uživatelských aplikací. Poskytuje široký výběr základních i pokročilých technik speciálně vyvinutých pro podnikání, vytěžování dat, vědu a inženýrské aplikace.[173] Byla vyvinuta společností StatSoft založenou v 80. letech 20. století ve Spojených státech amerických. Její zakladatelé, univerzitní vědci a profesoři, se zabývali kvantitativní analýzou dat. StatSoft patří mezi přední světové dodavatele na poli softwaru pro analýzu dat a reportování. STATISTICu jako analytický nástroj využívá také velké množství významných univerzit, výzkumných ústavů, korporací, a výrobních zařízení ve více než 60 zemích světa.[174]

Pro statistické zpracování dat jsme využili Studentův t-test, který patří mezi nejznámější statistické testy významnosti pro metrická data. Pomocí něj můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat získané ve dvou různých skupinách objektů (v našem případě vesnické a městské školy) mají stejný aritmetický průměr. Studentův t-test se zařazuje mezi parametrické testy významnosti., u nichž se požaduje splnění některých přesně vymezených podmínek. Základní soubor musí splňovat požadavek normálního rozdělení, přibližné homogenity rozptylu v obou srovnávaných skupinách, měření musí být navzájem nezávislá a data musí být metrická (intervalová nebo poměrová).[175]

[172] TOŠNER, Jiří a Tamara TOŠNEROVÁ. *Burn-out syndrom – syndrom vyhoření (pracovní sešit pro účastníky kurzů)* [online]. Praha: Hestia, 2002, s. 7-8 [cit. 2012-05-11]
Dostupné z: http://www.hest.cz/hestia/pro-organizace/dokumenty-ke-stazeni/
[173] Řešení. *www.statsoft.cz* [online] [cit. 2012-06-02]. Dostupné z: http://www.statsoft.cz/reseni/reseni/
[174] Profil společnosti. *www.statsoft.cz* [online] [cit. 2012-06-02].
Dostupné z: http://www.statsoft.cz/o-firme/profil-spolecnosti/
[175] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu.* 1. vyd. (dotisk 1., 2008), Praha: Grada Publishing, 2007, s. 122 a 127

Pro naše účely jsme zvolili nepárový t-test, jež porovnává data tvořená dvěma nezávislými výběry.

$$t = \frac{\left|\bar{x}_1 - \bar{x}_2\right|}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

x_1 a x_2 – aritmetický průměr (vesnická x městská škola)

n_1 a n_2 – četnost obou skupin (učitelé vesnických x městských škol)

s_1 a s_2 – směrodatná odchylka (vesnická x městská škola)[176]

V programu STATISTICA jsme zvolili hladinu významnosti α=0,05. Tento ukazatel vyjadřuje pravděpodobnost, že se zamítne nulová hypotéza, ačkoliv ona platí. Hladina odpovídá míře ochoty výzkumníka smířit se s výskytem této chyby.[177] Nulová hypotéza je domněnka, která tvrdí, že mezi sledovanými jevy není vztah (souvislost, rozdíl). Pokud se při statistické analýze ukáže, že tuto hypotézu můžeme odmítnout, přijímáme tzv. hypotézu alternativní.[178]

4.4 Vlastní výzkum

Vlastní výzkum jsme se rozhodli orientovat na základní školy. Domníváme se, že právě základní škola je místem, kam jedinec vstupuje, aby se naučil číst, psát, počítat, spolupracovat s ostatními, kriticky myslet a zároveň přemýšlet o budoucím profesním životě. Všechny zmíněné faktory kladou, dle našeho mínění, na profesi učitele zvýšené nároky. Učitel se zavazuje nejen společnosti, ale i sám sobě, napomoci žákům tyto kompetence nabývat a být pro ně pozitivním vzorem. Učitelé základních škol jsou rovněž svědky významného vývojového předělu žáků, kdy dětství následuje dospívání, což vyžaduje jistou dávku citlivosti a tolerance.

Výzkum se uskutečnil na základě záměrného výběru a sběr dat proběhl v měsících únor–duben 2012. Konkrétní vesnické a městské školy jsme vybírali na základě seznamu měst a obcí jednotlivých bývalých okresů, přičemž jsme vycházeli z aktuálních údajů zveřejněných na webových stránkách Moravskoslezského kraje. Při výběru jsme se opírali o definice vesnice a města, které jsme uvedli v podkapitolách 3.1 a 3.2. Vycházeli jsme ze základního vymezení venkova/vesnice na základě tří kritérií – statutu obce, počtu obyvatel

[176] HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat.* 1. vyd., Praha: Portál, 2004, s. 207-210
[177] tamtéž, s. 177
[178] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu.* 1. vyd. (dotisk 1., 2008), Praha: Grada Publishing, 2007, s. 69, 72

a hustoty zalidnění. Bližším studiem publikace Rozvoj venkova v Moravskoslezském kraji v letech 2000-2006 (podklad pro diskusi o vymezení venkova) jsme narazili na celkem šest kritérií. Rozhodli jsme se pro v pořadí čtvrté kritérium. Venkovský prostor, jehož součástí je vesnice, vnímá jako všechny obce s obecním úřadem. Součástí této kategorie jsou i všechny obce s úřadem městyse a vojenské újezdy.[179]

Našim záměrem bylo vybrat městské a vesnické základní školy se srovnatelným počtem učitelů. U městských škol jsme zvolili učitelské sbory do 40 učitelů, u vesnických škol do 25 učitelů. Počet učitelů jednotlivých škol jsme dohledali na webových stránkách, v některých případech byl počet pouze orientační. Dotazník jsme pro naše účely rozdělili na část A a B. Část A zahrnuje sociodemografické charakteristiky (pohlaví, věk, délka praxe, lokalita kraje), dále zda respondent působí na vesnické či městské škole a na kterém stupni učí. Část B je samotný dotazník. Dotazníky jsme vybraným školám zaslali poštou, spolu se zpáteční ofrankovanou obálkou. K dotazníkům byl pro ředitele škol přiložen rovněž průvodní motivační dopis s vysvětlením, proč se na ně obracíme s prosbou o vyplnění dotazníků. Toto vysvětlení bylo taktéž součástí každého dotazníku, včetně instrukcí k jeho vyplnění. Respondentům byla dána možnost si dotazník hned poté vyhodnotit a zjistit orientační skóre náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Většina respondentů této možnosti využila.

Jelikož jsme v průvodním dopise opomněli uvést termín zaslání vyplněných dotazníků zpět, koncem měsíce dubna 2012 jsme se emailem obrátili na ředitele chybějících základních škol s prosbou o vyjádření stanoviska. Obdrželi jsme srovnatelné množství kladných a záporných odpovědí (např. pro nezájem učitelů, z důvodu reorganizace školy, probíhající rekonstrukce).

4.5 Výsledky výzkumu

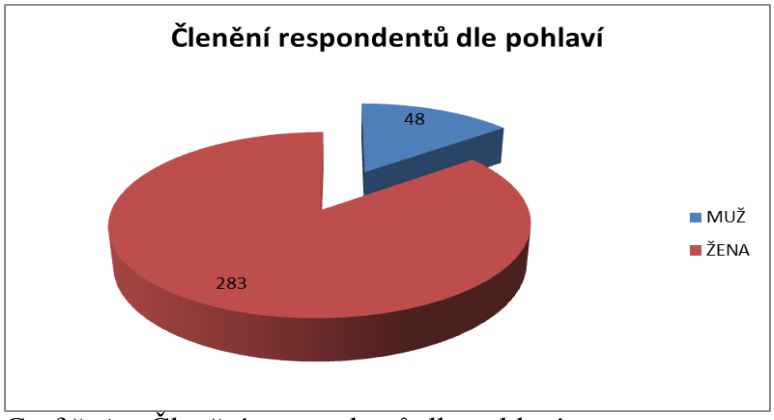
Distribuovali jsme celkem 661 dotazníků. Zpětnou vazbu jsme získali od 23 základních škol (z toho od 11 vesnických), s počtem dotazníků 331. Návratnost činí 50 %.

[179] Charakteristika navržených variant vymezení venkova. *www.czso.cz* [online] [cit. 2012-05-23] Dostupné z: http://www.czso.cz/xt/edicniplan.nsf/t/1F0027C3C8/$File/13-81n308a2.pdf

Vzorek byl zastoupen 14,5 % (N=48) muži a 85,5 % (N=283) ženami.

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
MUŽ	48	14,50%
ŽENA	283	85,50%

Tabulka č. 2 – Členění respondentů dle pohlaví

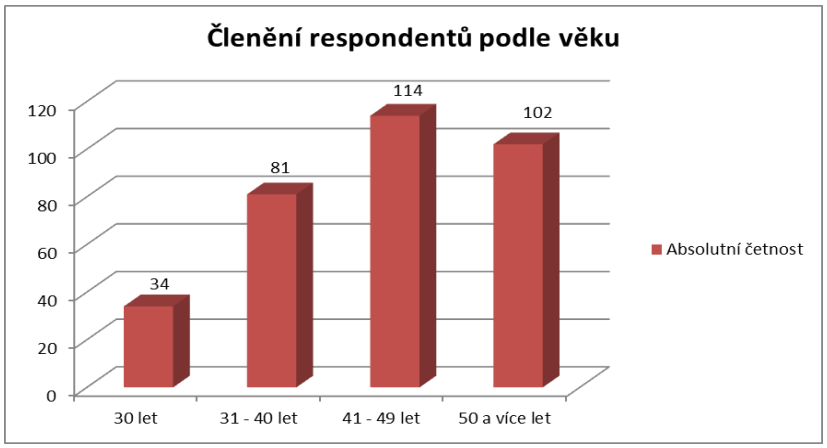


Graf č. 1 – Členění respondentů dle pohlaví

Respondenty jsme dále diferencovali do 4 věkových kategorií. Nejpočetněji byla zastoupena věková kategorie 41-49 let (34,4 %, N=114), následovala kategorie 50 a více let (30,8 %, N=102), 31-40 let (24,5 %, N=81). Nejméně zastoupena byla věková kategorie do 30 let (10,3 %, N=34).

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
30 let	34	10,30%
31 - 40 let	81	24,50%
41 - 49 let	114	34,40%
50 a více let	102	30,80%

Tabulka č. 3 – Členění respondentů podle věku

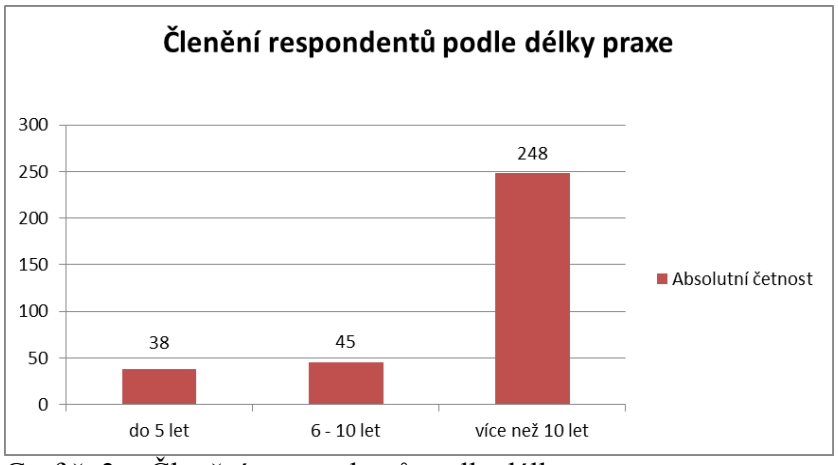


Graf č. 2 – Členění respondentů podle věku

Dalším sledovaným demografickým ukazatelem byla délka praxe, kterou jsme rozdělili do 3 kategorií. Nejpočetnější skupinu tvořili respondenti s praxí delší než 10 let (74,9 %, N=248), následovali respondenti s délkou praxe od 6 do 10 let (13,6 %, N=45) a s délkou praxe do 5 let (11,5 %, N=38).

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
do 5 let	38	11,50%
6 - 10 let	45	13,60%
více než 10 let	248	74,90%

Tabulka č. 4 – Členění respondentů podle délky praxe

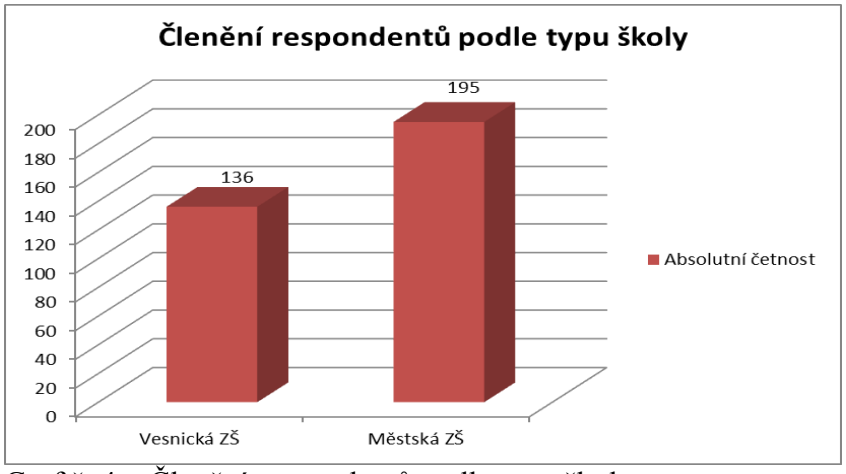


Graf č. 3 – Členění respondentů podle délky praxe

Dotazovali jsme se také na lokalizaci základní školy. V městské škole působí 195 respondentů (58,9 %), vesnickou školu zvolilo 136 respondentů (41,1 %).

Škola	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vesnická ZŠ	136	41,10%
Městská ZŠ	195	58,90%

Tabulka č. 5 – Členění respondentů podle typu školy

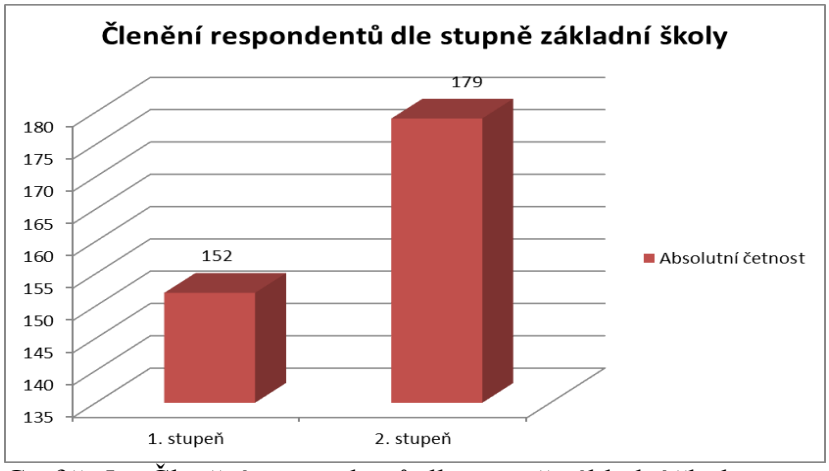


Graf č. 4 – Členění respondentů podle typu školy

Rovněž nás zajímalo, na kterém stupni základní školy respondenti učí. Více zastoupen je 2. stupeň (54,1 %, N=179) oproti 1. stupni (45,9 %, N=152). Jelikož jsme oslovili všechny lokality kraje v počtu 6, do dotazníku jsme zahrnuli také jejich specifikaci. Nejvíce zastoupenou lokalitu představoval Frýdek-Místek (29,3 %, N=97) a nejméně zastoupenou lokalitu Opava (10,3 %, N=34).

Stupeň školy	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. stupeň	152	45,90%
2. stupeň	179	54,10%

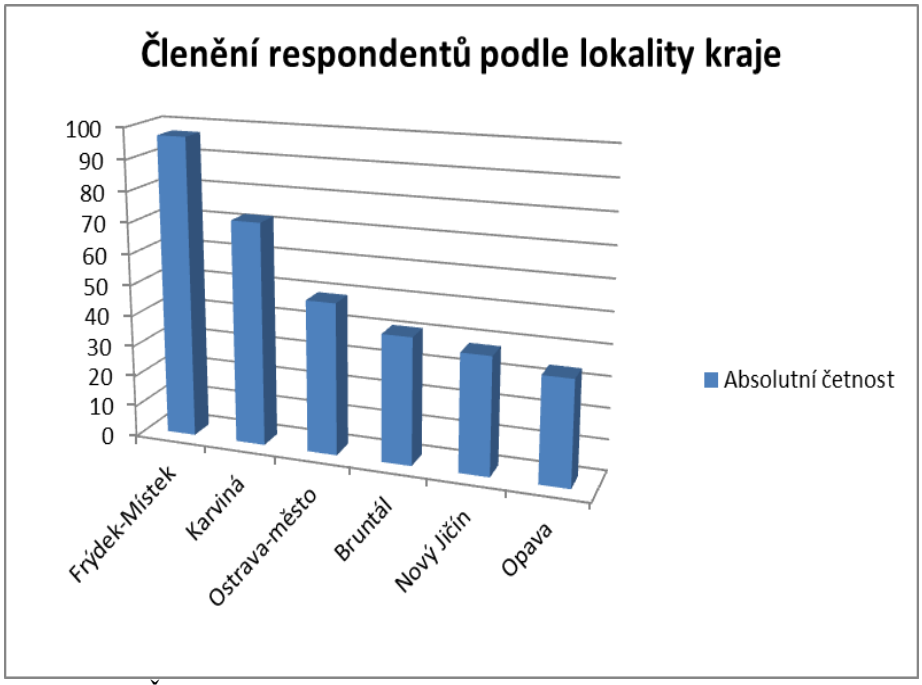
Tabulka č. 6 – Členění respondentů dle stupně základní školy



Graf č. 5 – Členění respondentů dle stupně základní školy

Lokalita kraje	Absolutní četnost	Relativní četnost
Frýdek-Místek	97	29,20%
Karviná	72	21,80%
Ostrava-město	49	14,80%
Bruntál	41	12,40%
Nový Jičín	38	11,50%
Opava	34	10,30%

Tabulka č. 7 – Členění respondentů podle lokality kraje



Graf č. 6 - Členění respondentů podle lokality kraje

Nyní se dostáváme k výsledkům testování hypotéz za pomoci Studentova t-testu, kde porovnáváme aritmetické průměry zvolených ukazatelů. Jednotlivé roviny dotazníku jsme konkretizovali v podkapitole 4.3.

Vysvětlivky k tabulkám

Průměr aritmetický průměr

t t-test

p hladina významnosti

AČ absolutní četnost

směr. odch. směrodatná odchylka

H1= Míra tělesných důsledků syndromu vyhoření je nižší u učitelů vesnických škol než u učitelů městských škol.

t-testy; grupováno: Kde učíte - Skupina 1: vesnice, Skupina 2: město

Rovina	Průměr vesnice	Průměr město	t	sv	p	AČ vesnice	AČ město	Směr. odch. vesnice	Směr. odch. město	F-poměr-Rozptyly	p-Rozptyly
Tělesná rovina	6,88	6,87	0,008	329	0,99	136	195	3,68	3,74	1,04	0,83

Tabulka č. 8 – Porovnání průměrů tělesné roviny u učitelů vesnických a městských škol

Při porovnání průměrů obou typů škol se průměr u vesnických škol (Průměr vesnice=6,88) a průměr u městských škol (Průměr město=6,87) významně statisticky neliší. Můžeme tedy prohlásit, že míra tělesných důsledků syndromu vyhoření není závislá na typu školy.

H2= Míra emocionálních důsledků syndromu vyhoření je vyšší u učitelů městských škol než u učitelů vesnických škol.

t-testy; grupováno: Kde učíte - Skupina 1: vesnice, Skupina 2: město

Rovina	Průměr vesnice	Průměr město	t	sv	p	AČ vesnice	AČ město	Směr. odch. vesnice	Směr. odch. město	F-poměr-Rozptyly	p-Rozptyly
Emoc. rovina	6,74	7,05	- 0,79	329	0,43	136	195	3,38	3,54	1,10	0,57

Tabulka č. 9 – Porovnání průměrů emocionální roviny u učitelů vesnických a městských škol

V rámci srovnání průměrů obou typů škol není průměr u vesnických škol (Průměr vesnice=6,74) a průměr u městských škol (Průměr město=7,05) statisticky významný. Lze říci, že míra emocionálních důsledků syndromu vyhoření nezávisí na typu školy.

H3= Míra sociálních změn v důsledku syndromu vyhoření je nižší u učitelů městských škol než u učitelů vesnických škol.

t-testy; grupováno: Kde učíte - Skupina 1: vesnice, Skupina 2: město

Rovina	Průměr vesnice	Průměr město	t	sv	p	AČ vesnice	AČ město	Směr. odch. vesnice	Směr. odch. město	F-poměr-Rozptyly	p-Rozptyly
Soc. rovina	3,83	4,38	-1,67	329	0,01	136	195	2,98	2,91	1,05	0,77

Tabulka č. 10 – Porovnání průměrů sociální roviny u učitelů vesnických a městských škol

V rámci porovnání průměrů obou typů škol průměr u vesnických škol (Průměr vesnice=3,83) a průměr u městských škol (Průměr město=4,38) nevykazuje statistickou významnost. Míra sociálních změn není závislá na typu školy.

H4= Míra kognitivních důsledků syndromu vyhoření je vyšší u učitelů vesnických škol než u učitelů městských škol.

t-testy; grupováno: Kde učíte - Skupina 1: vesnice, Skupina 2: město

Rovina	Průměr vesnice	Průměr město	t	sv	p	AČ vesnice	AČ město	Směr. odch. vesnice	Směr. odch. město	F-poměr-Rozptyly	p-Rozptyly
Kogn. rovina	5,68	5,54	0,42	329	0,68	136	195	3,06	2,995	1,04	0,79

Tabulka č. 11 – Porovnání průměrů kognitivní roviny u učitelů vesnických a městských škol

Průměr u vesnických škol (Průměr vesnice=5,68) a průměr u městských škol (Průměr město=5,54) při jejich srovnání nevykazuje statistickou významnost. Míra kognitivních důsledků tedy nezávisí na typu školy.

Pro ilustraci jsme u obou typů škol porovnali průměry celkového skóre za jednotlivé roviny. Nezaznamenali jsme signifikantní rozdíly. Celkový individuální profil syndromu vyhoření není závislý na typu školy.

t-testy; grupováno: Kde učíte - Skupina 1: vesnice, Skupina 2: město

Rovina	Průměr vesnice	Průměr město	t	sv	p	AČ vesnice	AČ město	Směr. odch. vesnice	Směr. odch. město	F-poměr-Rozptyly	p-Rozptyly
Σ rovin	23,15	23,84	-0,54	329	0,59	136	195	11,08	11,31	1,04	0,81

Tabulka č. 12 – Porovnání průměrů sumy rovin u učitelů vesnických a městských škol

H5= Mezi praxí nad 10 let a syndromem vyhoření je pozitivní vztah.

t-testy; grupováno: Prom1 (Tabulka7) Skup. 1: do 10 Skup. 2: více než 10

Rovina	Průměr do 10 let	Průměr nad 10 let	t	sv	p	AČ do 10 let	AČ nad 10 let	Směr. odch. do 10 let	Směr. odch. nad 10 let	F-poměr-Rozptyly	p-Rozptyly
Kogn. rovina	5,39	5,67	-0,75	329	0,01	83	248	3,41	3,46	1,03	0,89
Emoc. rovina	6,10	7,20	-2,53	329	0,0005	83	248	3,65	3,64	1,005	0,95
Tělesná rovina	5,65	7,28	-3,53	329	0,02	83	248	2,89	2,94	1,04	0,85
Sociální rovina	3,52	4,37	-2,29	329	0,006	83	248	11,03	11,11	1,01	0,96
Σ	20,65	24,53	-2,76	329	0,012	83	248	3,41	3,46	1,03	0,90

Tabulka č. 13 – Porovnání průměrů jednotlivých rovin ve vztahu k délce praxe

Porovnáním průměrů jednotlivých rovin u učitelů s praxí do 10 let a nad 10 let se průměry v emocionální, tělesné, sociální rovině a celkovém skóre statisticky významně liší (značeno červeně). Učitelé s délkou praxe delší než 10 let vykazují statisticky významný vyšší průměr. Můžeme prohlásit, že syndrom vyhoření souvisí s délkou praxe. Největší rozdíl jsme zaznamenali u tělesné roviny.

4.6 Diskuze a závěr

V této části práce se budeme věnovat diskuzi nad výsledky, ke kterým jsme došli v našem výzkumu. Cílem empirické části bylo zjistit, zda syndromem vyhoření trpí více učitelé městských nebo vesnických škol v Moravskoslezském kraji. Za pomoci dotazníku vyhoření publikovaného Hennigem a Kellerem[180] jsme porovnávali míru syndromu vyhoření u učitelů obou typů škol ve vztahu k jeho jednotlivým rovinám (tělesná, emocionální, sociální a kognitivní). Jako proměnné jsme zvolili pohlaví, věk, délku praxe, typ, stupeň základní školy a lokalitu kraje. Naše výsledky jsme podrobili srovnání s některými výzkumy, jež jsou součástí podkapitol 2.9 a 2.10.

Pomocí Studentova t-testu jsme ověřovali hypotézy. Hypotézy H1 až H4 se nepotvrdily. Rozdíly mezi průměry nejsou žádné nebo jsou zanedbatelné. Celková suma za jednotlivé roviny je vyšší u učitelů městských škol, ale není statisticky významná. Naše zjištění porovnáme s výzkumem psychické zátěže a úrovně sociální podpory u učitelů moravských velkoměstských a venkovských základních škol. Učitelé městských škol vykazují

[180] HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 19-20

statisticky průkazně vyšší úroveň celkové psychické zátěže než učitelé na vesnických školách. Největšími faktory stresu jsou struktura autority, vztahy mezi pracovníky a pracovní podmínky. Zmíněné faktory můžeme v našem případě zařadit do sociální roviny, jejíž průměr je rovněž vyšší ve skupině učitelů ve městech, ale bez statistické průkaznosti. Souhlasíme tedy s možnými interpretacemi zjištěného stavu. V městských školách může vyšší psychická zátěž významně souviset s vyšším počtem tříd, žáků, učitelů, anonymitou kontaktů s rodiči žáků nebo také velkoměstským životním stylem. Přesto jsme v celkovém hodnocení obezřetní, jelikož porovnáváme nestejnoměrné zastoupení vzorků (srovnávaný výzkum – 97 učitelů, náš výzkum – 331 učitelů). Přihlížíme také k časovému období realizace výzkumu (rok 1993) a domníváme se, že se průběžně zvyšují nároky na učitele.[181] Hovoří se o konfrontaci učitelů s novou generací žáků, jejichž výchova a vzdělávání je stále náročnější a obtížnější. Rodiče se snaží přenášet svou rodičovskou zodpovědnost na školu. Škola navíc podléhá zátěži špatně realizovatelných požadavků společnosti a v oblasti financování školství přibývá úsporných opatření.[182]

Situaci psychické zátěže učitelů vesnických a městských škol jsme mapovali i v zahraničních výzkumech. Výskyt takto zaměřených výzkumů je sporadický, spíše se orientují na učitele ve městech. Objevili jsme však komparační výzkum stresu a příznaků syndromu vyhoření učitelů na vesnických a městských středních školách ve Spojených státech amerických. Autoři výzkumu vyslovili předpoklad, že k rozvoji syndromu vyhoření vesnických učitelů přispívají horší pracovní podmínky (plat, služební postup, uznání práce atd.) a práce pod tlakem (administrativní zátěž, nedostatek času pro individuální práci s žáky). U městských učitelů se jedná o horší pracovní podmínky a problémové chování žáků.[183] Ke zjištěním se nedokážeme vyjádřit či nějak přirovnat k našemu výzkumu, jelikož se jedná o kontinent s odlišným historickým a kulturním kontextem a trendy ve školství. Zajímavé je shodné vyjádření obou oslovených skupin k horším pracovním podmínkám. Pravděpodobně mají učitelé vesnických a městských škol obdobná nebo stejná pravidla v odměňování vlastní práce nebo možnostech služebního postupu. Nebo se učitelé jednoduše srovnávají

[181] MLČÁK, Zdeněk. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In: ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ (editoři). *Učitelé a zdraví 1.* vyd. neuvedeno. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, s. 27-31

[182] BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou.* 1. vyd. místo vyd. neuvedeno, Computer Media, 2011, s. 21-22

[183] ABEL, Milicent H. a Joanne SEWELL. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research* [online databáze Ebsco]. May/June 1999, vol. 92, no. 5, s. 287, 292 [cit. 2012-05-07] Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=14&sid=431a7a7d-4274-4ce2-8254-0c363052883e%40sessionmgr12

s vyspělejším či úspěšnějším státem v rámci vlastní země. Nedostatek uznání může být v této profesi zakořeněn všeobecně. Poukazujeme také na odlišnost ve vymezení vesnické školy (do 30 tisíc obyvatel) a městské školy (100 tisíc a více obyvatel). V našich podmínkách by se v obou případech mohlo jednat o školy městského či velkoměstského typu.

V tureckém školství se prokázala provázanost syndromu vyhoření s typem školy. Vedoucí pracovníci na veřejných školách vykazují nižší hodnoty syndromu vyhoření než jejich kolegové v provinčních oblastech.[184] Stejně tak jsou pracovně spokojenější vesničtí učitelé než učitelé ve městech.[185] S našim výzkumem by tato zjištění korelovala, kdyby se potvrdila statistická významnost. Musíme však počítat s odlišností turecké mentality, vlivem islámu na tradice a zvyklosti. K největším slabinám tamního školství patří nízké platy, velké množství žáků a tzv. dvojité vyučování (dopolední a odpolední třídy). Na východě země je situace nejhorší, děti slouží jako pracovní síla v zemědělství, proto je rodiče neposílají do školy. Učitelé v těchto oblastech nemají zájem učit, jelikož mnohdy narážejí na konzervativní nábožensky smýšlející obyvatele, pro něž vzdělání není důležité. Učitelé se zde zároveň stávají sociálními pracovníky či psychology. V některých regionech děti nerozumí turecky, i když se jedná o vyučovací jazyk.[186] Můžeme konstatovat, že zmíněné turecké výzkumy se pravděpodobně uskutečnily v jiných rozvinutějších oblastech země, na srovnatelné úrovni s ostatními evropskými státy.

Hypotéza H5 se potvrdila. Prokázal se vliv délky praxe na syndrom vyhoření, kdy jsme porovnávali délku praxe do a nad 10 let. Přitom délka praxe z hlediska vzniku a rozvoje syndromu vyhoření bývá považována za neutrální faktor. Nejednoznačné jsou ale pohledy na délku praxe na jedné pracovní pozici. Z hlediska rozvoje syndromu vyhoření mají nebo nemají rozhodující význam.[187] Statisticky významné rozdíly se v našem výzkumu objevily ve všech rovinách (mimo kognitivní rovinu). Vyšších hladin dosahovali učitelé s délkou praxe

[184] KOCABAS, Ibrahim a Mesut DÜZTAS. Study of burnout level of school administrators working at rural and province areas. *e-Journal of New World Sciences Academy* [online databáze Ebsco]. 2011, vol. 6, no. 1, s. 569 [cit. 2012-05-07]. Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=119&sid=f155a828-1d0a-403a-91f6-c3b08c64ddf8%40sessionmgr115

[185] YAVAS, Tuba a Vehbi CELIK. The comparison of job satisfaction levels of classroom teachers working in rural areas and urban area. *e-Journal of New World Sciences Academy* [online databáze Ebsco]. 2012, vol. 7, no. 1, s. 118 [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=119&sid=f155a828-1d0a-403a-91f6-c3b08c64ddf8%40sessionmgr115

[186] URBIŠOVÁ, Julie. „Hluché" děti v turecké škole [online] [cit. 2012-06- 02] Dostupné z: http://www.ceskatelevize.cz/ct24/blogy/pohledem-julie-urbisove/109736-hluche-deti-v-turecke-skole/

[187] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* [online]. 2. rozš. a doplněné vyd., Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, s. 17 [cit. 2012-06-08] Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhoreni.pdf

nad 10 let. Domníváme se, že výsledek může být ovlivněn skladbou respondentů, kteří se z 74,9 % rekrutují z kategorie s délkou praxe nad 10 let. Největší rozdíly jsme zaznamenali v tělesné rovině. Můžeme se opírat o zjištění Státního zdravotního ústavu, který potvrdil tlak na stálou přítomnost učitele v práci bez ohledu na zdravotní důvody. Pracovní zátěž se pak projevuje poklesem výkonnosti, napětím nebo únavou. Učitelé jsou tak ohroženou skupinou co do rizika kardiovaskulárních onemocnění.[188] Tuto skutečnost můžeme podpořit i věkem respondentů, nejčastěji se jednalo o věk 41-49 a 50 a více let (více než polovina respondentů). Předpokládá se, že učitel po 50. roce života (asi po 25-30 letech praxe) bývá nejzkušenější. Na druhé straně však s přibývajícím věkem narůstají konzervativní postoje, rezignace, projevují se důsledky dlouholetého stresu a zdravotní potíže. Hrozí syndrom vyhoření neboli nadměrná únava z dětí nebo ze školy jako takové.[189] Tímto jsme také vysvětlili vyšší hodnoty v ostatních rovinách ve vztahu k délce praxe nad 10 let.

Potvrdilo se naše očekávání, že vzorek bude nerovnoměrně zastoupen v neprospěch mužů (48 z 331 dotázaných). Nezaznamenali jsme statisticky významné rozdíly při porovnání jednotlivých rovin dotazníku ve vztahu k typu školy a pohlaví (tabulky se nacházejí v příloze č. 3). Naše a výsledky jiných výzkumů (viz podkapitola 2.9) jsme převedli do tabulky a podrobili srovnání podle pohlaví. Vycházíme z předpokladu, že se jedná o učitele městských škol.

[188] BLAŽKOVÁ, Vlasta a Pěva MALÁ. Odvrácená strana učitelského povolání. *Rodina a škola*, 2007, č. 1, s. 20-21

[189] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 2. přeprac. a aktualizované vyd., Praha: Portál, 2002, s. 225-229

Výzkumy	Počet žen/mužů	Celkové skóre rovin ženy/muži	Sociální rovina ženy/muži	Tělesná rovina ženy/muži	Emoc. rovina ženy/muži	Kognitivní rovina ženy/muži
Pěkníková[190]	283/48	24,04/21,79	4,35/4,43	7/5,82	7,12/6,39	5,58/5,14
Urbanovská a Kusák[191]	85/21	25,92/26,52	4,49/5	7,34/7,43	7,97/8,1	6,12/6
Skyva[192]	71/12	24,9/24,3	4,2/4,5	6,8/7	7,2/7,5	6,7/5,3
Eger[193]	116/24	29,28/26,58	5,15/5,25	8,46/6,88	8,71/6,63	6,98/7,83
Gatial[194]	56/6	26,05/31,67	4,14/7,5	8,63/7,67	8,16/8,83	5,09/7,67

Tabulka č. 14 Srovnání vlastních výsledků syndromu vyhoření s vybranými výzkumy – z hlediska pohlaví[195]

Sociální rovina u žen zaujímá poměrně nízké a srovnatelné skóre. U mužů jsou hodnoty vyšší, v jednom případě dosahují téměř 8bodové hranice. Ve vztahu k této komponentě usuzujeme obecně na potřebnost sociální přizpůsobivosti učitele. Jeho denní náplní práce je intenzivní kontakt s žáky, kdy se ocitá ve značně proměnlivých situacích, na které musí pohotově reagovat. Muži kromě toho mohou pociťovat neadekvátní finanční ohodnocení a postavení na společenském žebříčku.

Tělesná rovina u žen nabývá v případě Egera a Gatiala vyšších hodnot. Domníváme se, že zdravotní potíže učitelů mají psychosomatický základ. Únava či snížení pracovní výkonnosti mohou být důsledkem nutnosti se plně soustředit na výuku a žáky a zároveň dbát o jejich bezpečnost. Při únavě člověk podává snížený výkon a je mnohem více náchylnější k různým onemocněním.

Emocionální rovina je u obou pohlaví do jisté míry srovnatelná s rovinou tělesnou. Zde spatřujeme jejich vzájemnou propojenost. V podkapitole 2.3 popisujeme fáze syndromu

[190] Hodnoty značené červeně představují výsledky vlastního výzkumu. Čerpali jsme z tabulky Porovnání učitelů městských škol ve vztahu k pohlaví – viz Příloha č. 3

[191] URBANOVSKÁ, Eva a Pavel KUSÁK. Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-pedagogium* [online]. 2009, č. 4, s. 108-120 [cit. 2012-05-18] Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf

[192] SKYVA, Petr. *Syndrom vyhoření u učitelů středních a základních škol v Olomouci*[online].Olomouc,2011. Diplomová práce.Univerzita Palackého v Olomouci,Filozofická fakulta,Katedra psychologie. s. 65,73 [cit. 2012-05-25].Dostupné:http://theses.cz/id/o7sq06/Diplomova_prace_Petr_Skyva_Syndrom_vyhoreni_ucitelu_stred.pdf

[193] EGER, Ludvík a Jan ČERMÁK. Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika.* 2000, č. 1, s. 65-69

[194] GATIAL, Viktor. Výskyt zmaže učitel'ov základných škol. *Slovenský učitel'* (Príloha technologie vzdelávania) [online]. 2007, č. 2, s. 2-4 [cit. 2012-05-18]
Dostupné z: http://www.utv.pf.ukf.sk/casopis/pdf/su2-web.pdf

vyhoření s poznámkou, že na jeho počátku bývá právě emoční vyhoření jako následek dlouhodobého potlačování stresu a přirozených reakcí jako jsou agresivita, zlost, pláč nebo hněv. Nakonec dochází k fyzickému vyčerpání.

V kognitivní rovině se dosažené hodnoty mezi pohlavími příliš neliší, v případě Gatiala rozdíl téměř 3 bodů v neprospěch mužů nabízí možné vysvětlení. Nedostatečné finanční a sociální ohodnocení může být spojeno s negativistickým postojem k sobě samému a svému okolí.

Při analýze hodnot jednotlivých rovin jsme nedospěli k alarmujícím údajům vzhledem k tomu, že v každé rovině může respondent dosáhnout maxima 24 bodů (pravděpodobnost volby odpovědí nikdy, zřídka, někdy). Celkové skóre rovin toto maximum přesáhlo a značí mírnou formu syndromu vyhoření. Nejvyšší celkové skóre se vyskytlo v případě Gatiala u mužů a přesáhlo 30 bodů. Vzorek tvořilo pouze 6 zástupců tohoto pohlaví. Výsledky tedy musíme brát s rezervou, i když vyšší hodnoty v téměř všech komponentách dotazníku mohou signalizovat celý komplex příčin.

Nelze jednoznačně tvrdit, zda se nám vytyčený cíl podařilo dosáhnout či nikoliv. Vliv jednotlivých rovin dotazníku nepotvrdil statisticky průkazný vliv na to, zda učitel pracuje na vesnické nebo městské škole. Přesto je toto zjištění pozoruhodné v tom smyslu, že se pravděpodobně stírají rozdíly v míře psychické zátěže učitelů obou typů škol. V podkapitole 3.1 jsme nastínili možné riziko existenciálních potíží vesnických škol v důsledku malého počtu dětí. Tato hrozba pro učitele představuje potenciální ztrátu zaměstnání a může tak zvyšovat napětí v učitelském sboru. Na druhé straně jsme statistickou významnost zaznamenali ve vztahu k délce praxe. Vyšších hodnot nabývala kategorie nad 10 let. Konstatujeme tedy dílčí dosažení cíle.

Co se týče možných zdrojů zkreslení výzkumu, již v úvodu této diskuze jsme zmínili hlavní zdroj a to je pohlaví. Potvrdil se nám předpoklad nízkého zastoupení mužů na základních školách, jelikož školství je všeobecně feminizované. Získaná data ve vztahu k pohlaví nemůžeme generalizovat. Dalším vlivem může být i zvolená metoda dotazníku, jehož nevýhodou je subjektivnost. Námi zvolený dotazník je sice nestandardizovaný, ale ve výzkumu obecně má v kombinaci s dalšími metodami využití. Zkreslit výzkum může i jeho samotné načasování v rámci školního roku. Předpokládali jsme, že začátkem 2. pololetí učitelé nebudou mít starosti s uzavíráním klasifikace. Další zdroj zkreslení vidíme také

v ochotě samotných učitelů si dotazník pozorně pročíst a řádně vyplnit, popřípadě si následně vypočíst individuální stresový profil.[196]

Výzkum je pravděpodobně limitován repertoárem zvolených metod. Budoucí výzkum doporučujeme rozšířit o další metody zaměřené např. na osobnost učitele. Jako přínosné vidíme i rozšíření základní myšlenky výzkumu na další regionální oblasti České republiky a následnou analýzu a srovnání výsledků.

[196] Jedna respondentka pečlivě vyplněný dotazník taktně doplnila o komentář, že jí ani tak nevadí práce s žáky, jako byrokratické vyplňování papírů.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá výskytem syndromu vyhoření učitelů vesnických a městských škol v Moravskoslezském kraji. Cílem bylo prokázat existenci signifikantních rozdílů ve vztahu k pohlaví, typu školy a délce praxe. Výsledky jsme podrobili srovnání s podobnými českými a zahraničními výzkumy.

V teoretické části práce jsme popsali klíčové pojmy učitel, syndrom vyhoření, vesnická a městská škola. V první kapitole jsme se věnovali definici pojmu učitel profesi učitele v průběhu měnící se společnosti, nastínili jsme jeho specifika, dále osobnost učitele a klíčové problémy učitelství z pohledu samotných učitelů. Své opodstatnění začíná nabývat i problematika třídního a školního klimatu, které jsme věnovali samostatnou podkapitolu. Druhá kapitola teoretické části práce se zabývá vysvětlením termínu syndromu vyhoření, jeho projevů, fází, příčin, rizikových faktorů. Zajímala nás také otázka terapie a prevence syndromu vyhoření. Postihli jsme i základní metody zkoumání syndromu vyhoření u učitelů a zmapovali výzkum tohoto fenoménu v České republice a zahraničí, v relaci k zaměření diplomové práce. Třetí a zároveň závěrečná kapitola teoretické části práce vymezuje vesnici/vesnickou školu a město/městskou školu, součástí je i charakteristika Moravskoslezského kraje, kde proběhl náš výzkum.

V pořadí čtvrtou kapitolu tvoří empirická část. Vymezili jsme její cíl a 5 hypotéz, popsali jsme vzorek a použitou metodu. Následovala realizace samotného výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření. Z celkem 661 dotazníků se vrátilo zpět 331 (50% návratnost). Čtyři hypotézy z pěti se nám nepotvrdily. Neprokázali jsme signifikantní rozdíly v jednotlivých komponentách dotazníku ve vztahu k působení učitele na vesnické nebo městské škole. Potvrdila se nám však hypotéza, ve které jsme vyslovili domněnku pozitivního vztahu mezi syndromem vyhoření a délkou praxe. Statisticky významné rozdíly se prokázaly při srovnání průměrů délky praxe do 10 let a nad 10 let v téměř všech rovinách dotazníku. Naznačili jsme souvislost délky praxe a věku respondentů, protože více než 1/3 respondentů spadá do věkové kategorie 50 a více let. Naše zjištění jsme srovnali s podobnými tuzemskými a zahraničními výzkumy. Do komparace vlastního výzkumu s dalšími jsme zařadili i proměnnou veličinu-pohlaví, i když naše výsledky nejsou statisticky průkazné. Zjistili jsme, že nejnižší zastoupení zaujímá sociální rovina, nejvyšší emocionální. Tato zjištění jsme se pokusili konfrontovat s našimi poznatky. Cíl diplomové práce se nám podařilo naplnit částečně, jelikož 4 z 5 hypotéz jsme nepotvrdili. Přesto jsou naše zjištěná pozoruhodná v tom

smyslu, že se neprokázala souvislost mezi výskytem syndromu vyhoření a typem školy. Pravděpodobně se stírají rozdíly v míře psychické zátěže učitelů vesnických a městských škol.

Přínos výzkumu spatřujeme v jeho relativní neobvyklosti, jelikož srovnávání výskytu syndromu vyhoření učitelů vesnických a městských škol není tak časté. Výzkum tedy dává možnost tuto problematiku dále rozvíjet o nová zjištění.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Monografie

1. AUGER, Marie-Thérése. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů.* 1. vyd., Praha: Portál, 2005, 128 s.ISBN 80-7178-907-0
2. BARTOŠÍKOVÁ, Ivana. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry.* 1. vyd. Brno: Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2006, 86 s. ISBN 80-7013-439-9
3. BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou.* 1. vyd. místo vyd. neuvedeno, Computer Media, 2011, počet stran neuveden. ISBN 978-80-7402-110-7
4. CRAIG-GUGGENBÜHL, Adolf. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 120 s. ISBN 978-80-7367-302-4
5. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele.* 1. vyd., Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X
6. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi.* 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0
7. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4
8. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi.* 1. vyd., Praha: Portál, 1997, 384 s. ISBN 80-7178-063-4
9. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. vyd. neuvedeno. Brno: Paido, 2000, počet stran neuveden. ISBN 80-85931-79-6
10. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy.* 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-80-7409010-3
11. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy.* 2. vyd., Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7
12. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích.* 1. vyd., Praha: Portál, 2004, 208 s. ISBN 80-7178-715-9
13. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy.* 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3
14. HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat.* 1. vyd., Praha: Portál, 2004, 584 s. ISBN 80-7178-820-1
15. HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 96 s. ISBN 80-7178-093-6

16. HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi.* 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2009, 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8
17. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu.* 1. vyd. (dotisk 1., 2008), Praha: Grada Publishing, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4
18. JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 285 s. ISBN 80-7178-535-0
19. JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese.* 1. vyd., Praha: Triton, 2003, počet stran neuveden. ISBN 80-7254-329-6
20. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika.* 1. vyd., Praha: Portál, 2002, 448 s. ISBN 80-7178-253-X
21. KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Komunikace a stres.* 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2004, počet stran neuveden ISBN 80-7071-246-5
22. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie.* vyd. neuvedeno. Brno: Cerm, 1996, 184 s. ISBN 80-85867-94-X
23. KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování.* 1. vyd., Praha: Portál, 2001, 256 s. ISBN 80-7178-513-X
24. KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany.* 1. vyd. Praha: Portál, 2011, 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5
25. KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese.* 2. rozš. a přeprac. vyd., Praha: Portál, 1997, 152. s ISBN 80-7178-150-9
26. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres.* vyd. neuvedeno. Praha: Grada Avicenum, 1994, 192 s. ISBN 80-7169-121-6
27. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení.* 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 1998, 136 s. ISBN 80-7169-551-3
28. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví.* 1. vyd., Praha: Portál, 2001, 280 s. ISBN 80-7178-551-2
29. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele.* 3. vyd., Praha: Portál, 2008, počet stran neuveden. ISBN 80-7178-965-8
30. LINHART, Jiří a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník II.*, 1. vyd., Praha: Karolinum 1996, 747 s. ISBN 80-7184-164-1
31. LINHART, Jiří a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník I.*, 1. vyd., Praha: Karolinum 1996, 747 s. ISBN 80-7184-310-5

32. MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992, počet stran neuveden, ISBN 80-210-0521-1
33. MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena.* 2. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 208 s. ISBN 14-400-86
34. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* 1. vyd. (2. dotisk), Praha: Karolinum, 2007, 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0
35. PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ. *Proti stresu krok za krokem.* 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2001, 188 s. ISBN 80-247-0068-9
36. PRÁŠKO, J., K. ADAMCOVÁ, H. PRAŠKOVÁ a J. VYSKOČILOVÁ. *Chronická únava.* 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 236 s. ISBN 80-7367-139-5
37. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 3. rozš. a aktualizované vyd., Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2
38. PRŮCHA, Jan. *Učitel - současné poznatky o profesi.* 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 160 s. ISBN 80-7178-621-7
39. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 2. přeprac. a aktualizované vyd., Praha: Portál, 2002, 488 s. ISBN 80-7178-631-4
40. ROGERS, Vanessa. *Kyberšikana – pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty.* 1. vyd., Praha: Portál, 2011, 104 s. ISBN 978-80-7367-984-2
41. RUSH, Myron D. *Syndrom vyhoření.*1. vyd. Praha: Návrat domů, 2003, 129 s. ISBN 80-7255-074-8
42. ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ (editoři). *Učitelé a zdraví 1.* vyd. neuvedeno. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, počet stran neuveden. ISBN 80-902653-0-8
43. SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí.* 1. vyd., Praha: Portál, 2000, 176 s. ISBN 80-7178-312-9
44. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika.* 2. rozš. a aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7
45. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, 112 s. ISBN 978-80-247-3553-5
46. ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Sociální stratifikace.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 172 s. ISBN 80-246-0025-0
47. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres a „vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi.* 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, 82 s. ISBN 80-7372-10-8

48. VÁGNEROVÁ, Kateřina. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče.* 1. vyd., Praha: Portál, 2009, 152 s. ISBN 978-80-7367-611-7
49. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele.* 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2007, 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0
50. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu,* vyd. neuvedeno, Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4
51. VENGLÁŘOVÁ, Martina a kol. *Sestry v nouzi.* 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2011, 192 s. ISBN 978-80-247-3174-2

Odborná periodika

1. ARABADŽIEV, Sára. Šikana na učitelích. *Učitelské noviny.* 8. 2. 2011, č. 6, s. 18-20, ISSN 0139-5718
2. BLAŽKOVÁ, Vlasta a Pěva MALÁ. Odvrácená strana učitelského povolání. *Rodina a škola*, 2007, č. 1, s. 20-21, ISSN 0035-7766
3. EGER, Ludvík a Jan ČERMÁK. Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika.* 2000, č. 1, ISSN 3330-3815
4. FEJFAROVÁ, Renata. Proč supervize? Pomáhá učitelům zrát. *Rodina a škola,* 2010, č. 8, s. 10-12, ISSN 0035-7766
5. FROSTOVÁ, Jana. Negativní vlivy na hlas učitele. *Rodina a škola.* 2007, č. 1, s. 22, ISSN 0035-7766
6. HOSPODÁŘOVÁ, Ivana. Strašák – syndrom vyhoření. *Učitelské noviny.* 23. 6. 2009, č. 26, s. 7, ISSN 0139-5718
7. KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. Jak dál? Učitelům může pomoci osobní kouč. *Rodina a škola*, 2010, č. 6, s. 18-19, ISSN 0035-7766
8. MLEZIVA, Jan Michal. Žár versus učitel na internetu. *Rodina a škola*, 2010, č. 3, str. 8. ISSN 0035-7766
9. NĚMCOVÁ, Pavlína. Nepodceňujme sociální klima ve třídách. *Psychologie dnes.* 2006, č. 9, s. 21
10. ZELINOVÁ, Milota. Učitel‘ a burnout efekt. *Pedagogika*. 1998, č. 2, ISSN 3330-3815

Elektronické dokumenty

1. ABEL, Milicent H. a Joanne SEWELL. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research* [online databáze Ebsco]. May/June 1999, vol. 92, no. 5, s. 287, 292 [cit. 2012-05-07] Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=14&sid=431a7a7d-4274-4ce2-8254-0c363052883e%40sessionmgr12

2. FARBER, Barry A. Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research* [online databáze Ebsco]. July/August 1984, vol. 77, no. 6, s. 325-330 [cit. 2012-05-11] Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&hid=119&sid=f155a828-1d0a-403a-91f6-c3b08c64ddf8%40sessionmgr115

3. FEITLER, Fred C. a Edward TOKAR. Getting a handle on teacher stress: How bad is the problem? *Educational leadership* [online databáze Ebsco]. 1. 3. 1982, s. 456-458 [cit. 2012-05-11] Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&hid=119&sid=f155a828-1d0a-403a-91f6-c3b08c64ddf8%40sessionmgr115

4. GATIAL, Viktor. Výskyt zmaže učitel'ov základných škol. *Slovenský učitel'* (Príloha technologie vzdelávania) [online]. 2007, č. 2, s. 2-4 [cit. 2012-05-18]. ISSN 1335-003X. Dostupné z: http://www.utv.pf.ukf.sk/casopis/pdf/su2-web.pdf

5. HRUBÁ, Jana. Co brání učitelům ve zlepšování kvality výuky?. *Metodický portál: Články* [online]. 23. 9. 2009, [cit. 2012-05-03]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/6753/CO-BRANI-UCITELUM-VE-ZLEPSOVANI-KVALITY-VYUKY.html

6. JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření.* vyd. neuvedeno [online]. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, počet stran neuveden. [cit. 2012-05-11] ISBN 80-86991-74-1. Dostupné z: http://www.kps.zcu.cz/materials/skolpsy/syndrom.pdf

7. KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* [online]. 2. rozš. a doplněné vyd., Praha: Státní zdravotní ústav, 2003 ISBN 80-7071-231-7 [cit. 2012-06-08] Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhoreni.pdf
8. KOCABAS, Ibrahim a Mesut DÜZTAS. Study of burnout level of school administrators working at rural and province areas. *e-Journal of New World Sciences Academy* [online databáze Ebsco]. 2011, vol. 6, no. 1, s. 569 [cit. 2012-05-07]. ISSN 1306-3111. Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=119&sid=f155a828-1d0a-403a-91f6-c3b08c64ddf8%40sessionmgr115
9. KREJČÍ, Veronika. *Kyberšikana (studie)* [online]. Olomouc, 2010, [cit. 2012-05-11]. ISBN 978-80-254-7791-5. Dostupné z: http://www.e-nebezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/materialy-pro-studium-studie-atd
10. KUČEROVÁ, Silvie. Zanikání škol na českém venkově. Veřejná správa online - *Deník veřejné správy*. 22. 7. 2010 [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6438748
11. POLÁK, Milan. Nechejme učitele učit. *Učitelské noviny* [online]. 2003, č. 7 [cit. 2012-05-07]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3021&PHPSESSID
12. SKÁLOVÁ, Hana. Vesnická malotřídka, nebo raději městská škola s dojížděním? *Týdeník Školstvi* [online]. 2010, č. 19 [cit. 2012-06-08]. Dostupné z: http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/19/vesnicka-malotridka-nebo-radeji-mestska-skola-s-dojizdenim/
13. ROTTIER, J., W. KELLY a W. K. TOMHAVE. Trachet bucnout – small and rural school style. *Education* [online databáze Ebsco]. 1983, vol. 104, no. 1, s. 72-78 [cit. 2012-05-07] Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=14&sid=431a7a7d-4274-4ce2-8254-0c363052883e%40sessionmgr12

14. SKYVA, Petr. *Syndrom vyhoření u učitelů středních a základních škol v Olomouci.* [online]. Olomouc, 2011. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. [cit. 2012-05-25]. Dostupné z: http://theses.cz/id/o7sq06/Diplomova_prace_Petr_Skyva_Syndrom_vyhoreni_ucitelu_stred.pdf
15. TOŠNER, Jiří a Tamara TOŠNEROVÁ. *Burn-out syndrom – syndrom vyhoření (pracovní sešit pro účastníky kurzů)* [online]. Praha: Hestia, 2002 [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: http://www.hest.cz/hestia/pro-organizace/dokumenty-ke-stazeni/
16. URBANOVSKÁ, Eva a Pavel KUSÁK. Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-pedagogium*. 2009, č. 4, s. 108-120 [cit. 2012-05-18]. ISSN 1213-799 Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf
17. URBIŠOVÁ, Julie. „Hluché“ děti v turecké škole [online] [cit. 2012-06- 02] Dostupné z: http://www.ceskatelevize.cz/ct24/blogy/pohledem-julie-urbisove/109736-hluche-deti-v-turecke-skole/
18. YAVAS, Tuba a Vehbi CELIK. The comparison of job satisfaction levels of classroom teachers working in rural areas and urban area. *e-Journal of New World Sciences Academy* [online databáze Ebsco]. 2012, vol. 7, no. 1, s. 118 [cit. 2012-05-11]. ISSN 1306-3111. Dostupné z: http://katalog.svkos.cz:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=119&sid=f155a828-1d0a-403a-91f6-c3b08c64ddf8%40sessionmgr115
19. ŽIDKOVÁ, Zdeňka., MARTINKOVÁ, Jaroslava. Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství* [online]. 2003, č. 3 [cit. 2012-05-07]. Dostupné z: http://www.psvz.cz/zidkova/doc/psych_zatez_ucitelu_zakl_skol.pdf
20. Faktory ovlivňující zdravotní stava a kontakt se zdravotnickými službami (Z00-Z99). www.uzis.cz [online] [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: http://www.uzis.cz/cz/mkn/Z70-Z76.html
21. Geografické informace. *o-kraji.kr-moravskoslezsky.cz* [online] [cit. 2012-05-11] Dostupné z: http://o-kraji.kr-moravskoslezsky.cz/geograficke_informace.html

22. Koučování: možnost na sobě pracovat. *Noviny VÚP* [online]. 2010, č. 4, s. 7 [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/NovinyVUP_data_14.1.pdf

23. Míra nezaměstnanosti. *www.ostrava.czso.cz* [online]. 4. čtvrtletí 2011 [cit. 2012-05- 24] Dostupné z: http://www.ostrava.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/CD00248DCC/$File/310111q458.pdf

24. Nezaměstnanost – 1. část. *www.ostrava.czso.cz* [online]. 4. čtvrtletí 2011 [cit. 2012-05-24] Dostupné z: http://www.ostrava.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/CD00248E0E/$File/310111q454.pdf

25. Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů [online] [cit. 2012-06-03]. Dostupné z: http://rvp.cz/informace/o-portalu/

26. Program rozvoje Moravskoslezského kraje (sociálně-ekonomická analýza) *www.verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz* [online]. únor 2006 [cit. 2012-05-11] Dostupné z: http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/assets/rozvoj_kraje/prk_2k6_b.pdf

27. Statistické informace. *o-kraji.kr-moravskoslezsky.cz* [online] [cit. 2012-05-11] Dostupné z: http://o-kraji.kr-moravskoslezsky.cz/statisticke_informace.html

28. Vymezení venkovského a městského prostoru v Moravskoslezském kraji. *www.czso.cz* [online] [cit. 2012-05-23] Dostupné z: http://www.czso.cz/xt/edicniplan.nsf/tab/4100493018

Zákony

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava ČR, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 128/2000, o obcích, ve znění pozdějších předpisů

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

atd. – a tak dále

apod. – a podobně

ČR – Česká republika

Metodický portál RVP.CZ - hlavní metodická podpora učitelů a podpora zavedení rámcových vzdělávacích programů ve školách

MSK – Moravskoslezský kraj

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

popř. – popřípadě

SR – Slovenská republika

tj. – to je

tzn. – to znamená

tzv. – takzvaný

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 - Oslovené vesnické a městské základní školy v Moravskoslezském kraji ve vztahu k pohlaví
Tabulka č. 2 – Členění respondentů dle pohlaví
Tabulka č. 3 – Členění respondentů podle věku
Tabulka č. 4 – Členění respondentů podle délky praxe
Tabulka č. 5 – Členění respondentů podle typu školy
Tabulka č. 6 – Členění respondentů dle stupně základní školy
Tabulka č. 7 – Členění respondentů podle lokality kraje
Tabulka č. 8 – Porovnání průměrů tělesné roviny u učitelů vesnických a městských škol
Tabulka č. 9 – Porovnání průměrů emocionální roviny u učitelů vesnických a městských škol
Tabulka č. 10 – Porovnání průměrů sociální roviny u učitelů vesnických a městských škol
Tabulka č. 11 – Porovnání průměrů kognitivní roviny u učitelů vesnických a městských škol
Tabulka č. 12 – Porovnání průměrů sumy rovin u učitelů vesnických a městských škol
Tabulka č. 13 – Porovnání průměrů jednotlivých rovin ve vztahu k délce praxe
Tabulka č. 14 - Srovnání vlastních výsledků syndromu vyhoření s vybranými výzkumy – z hlediska pohlaví

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Členění respondentů dle pohlaví

Graf č. 2 – Členění respondentů podle věku

Graf č. 3 – Členění respondentů podle délky praxe

Graf č. 4 – Členění respondentů podle typu školy

Graf č. 5 – Členění respondentů dle stupně základní školy

Graf č. 6 - Členění respondentů podle lokality kraje

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník vyhoření využitý ve výzkumu včetně průvodního dopisu

Příloha č. 2 – Tabulka určená ke statistickému zpracování dat – Studentův t-test

Příloha č. 3 -Tabulky porovnávající jednotlivé roviny dotazníku ve vztahu k pohlaví a typu školy

PŘÍLOHA Č. 1 - Dotazník vyhoření využitý ve výzkumu včetně průvodního dopisu

Vážený pane řediteli/vážená paní ředitelko,

jmenuji se Marcela Pěkníková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího studia oboru Pedagogika-sociální práce na Univerzitě Palackého v Olomouci. Jako téma diplomové práce jsem si zvolila „Syndrom vyhoření u učitelů vesnických a městských škol Moravskoslezského kraje“ V této souvislosti Vás prosím o spolupráci na vyplnění dotazníků a jejich zaslání zpět v přiložené ofrankované obálce.

Dotazníky jsou anonymní a určeny pouze vyučujícím na obou stupních základní školy. Jejich součástí je i možnost vyhodnocení, kdy lze orientačně zjistit míru náchylnosti ke stresu a vyhoření. Tento sebeposuzovací dotazník jsem využila z publikace Antistresový program pro učitele od autorů C. Henniga a G. Kellera.

Dotazníky je možné distribuovat a sesbírat zpět Vašim školním metodikem prevence, který si tuto aktivitu může zahrnout do činností související s minimálním preventivním programem (spolupráce mezi pedagogy).

Děkuji za ochotu a spolupráci.

S pozdravem

Marcela Pěkníková

DOTAZNÍK – SYNDROM VYHOŘENÍ

Dobrý den, jmenuji se Marcela Pěkníková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího studia oboru Pedagogika-sociální práce na Univerzitě Palackého v Olomouci. Jako téma diplomové práce jsem si zvolila „Syndrom vyhoření u učitelů vesnických a městských škol Moravskoslezského kraje“ V této souvislosti Vás prosím o spolupráci na vyplnění dotazníků.

Dotazníky jsou anonymní a určeny pouze vyučujícím na obou stupních základní školy. Jejich součástí je i možnost vyhodnocení, kdy lze orientačně zjistit míru náchylnosti ke stresu a vyhoření. Tento sebeposuzovací dotazník jsem využila z publikace Antistresový program pro učitele od autorů C. Henniga a G. Kellera.

Své odpovědi, prosím, zakroužkujte. Předem Vám děkuji za spolupráci a přeji pracovní úspěchy.

Část A

1. **Jste**

a) muž
b) žena

2. **Váš věk:**

a) Do 30 let
b) 31 – 40 let
c) 41 – 49 let
d) 50 let a více

3. **Učíte na (zakroužkujte všechny možné varianty):**

a) venkovské škole
b) městské škole
c) 1. stupni
d) 2. stupni

4. **Škola, kde působíte, spadá pod oblast:**

a) Frýdek-Místek
b) Opava
c) Nový Jičín
d) Ostrava-město
e) Karviná
f) Bruntál

5. **Délka praxe ve školství:**

a) do 5 let
b) 6-10 let
c) více než 10 let

Pokračujte, prosím, na druhé straně.

Část B[197]	Vždy	Často	Někdy	Zřídka	Nikdy
1. Obtížně se soustřeďuji.	4	3	2	1	0
2. Nedokážu se radovat ze své práce.	4	3	2	1	0
3. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“.	4	3	2	1	0
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.	4	3	2	1	0
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.	4	3	2	1	0
6. Jsem sklíčeny/á.	4	3	2	1	0
7. Jsem náchylný/á k nemocem.	4	3	2	1	0
8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.	4	3	2	1	0
9. Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích.	4	3	2	1	0
10. V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á.	4	3	2	1	0
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením, apod.	4	3	2	1	0
12. Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy.	4	3	2	1	0
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.	4	3	2	1	0
14. Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní.	4	3	2	1	0
15. Jsem napjatý/á.	4	3	2	1	0
16. Vyučování omezuji na pouhé zprostředkování učiva.	4	3	2	1	0
17. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.	4	3	2	1	0
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění.	4	3	2	1	0
19. Trápí mě poruchy spánku.	4	3	2	1	0
20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	4	3	2	1	0
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.	4	3	2	1	0
22. Cítím se ustrašený/á.	4	3	2	1	0
23. Trpím bolestmi hlavy.	4	3	2	1	0
24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky.	4	3	2	1	0

Vyhodnocení dotazníku

Do následujících řádků zapište vedle čísel jednotlivých výpovědí počet bodů, které jste získali, a sečtěte je pro každou rovinu zvlášť.

Kognitivní rovina:

č. 1…+ č. 5…+ č. 9…+ č. 13…+ č. 17… + č. 21…=…….

Citová rovina:

č. 2…+ č. 6…+ č. 10…+ č. 14…+ č. 18…+ č. 22…=…….

Tělesná rovina:

č. 3…+ č. 7…+ č. 11…+ č. 15…+ č. 19…+ č. 23…=…….

Sociální rovina

č. 4…+ č. 8…+ č. 12…+ č. 16…+ č. 20…+ č. 24…=……

∑

Součtem hodnot všech čtyř rovin získáte číslo označující celkovou míru vaší náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Čím vyšší je dosažené číslo, tím vyšší je náchylnost ke stresu a syndromu vyhoření. Maximální hodnota bodů jedné roviny je 24, minimální 0. Maximální hodnota bodů všech rovin je 96, minimální 0.

[197]HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 19-20

PŘÍLOHA č. 2 – Tabulka určená ke statistickému zpracování dat – Studentův t-test

Vysvětlivky k tabulce

Pohlaví 1 - MUŽ, 2- ŽENA

Kde učíte V - vesnická škola, M - městská škola

Oblast NJ - Nový Jičín, F-M - Frýdek-Místek, OVA - Ostrava

KR kognitivní rovina

ER emocionální rovina

TR tělesná rovina

SR sociální rovina

Dotazník	Pohlaví	Věk	Kde učíte	Stupeň	Oblast	Délka praxe	KR	ER	TR	SR	∑
1	2	41-49	V	1.	NJ	více než 10	8	10	6	4	28
2	2	31-40	V	2.	NJ	více než 10	6	4	12	3	25
3	2	41-49	V	1.	NJ	více než 10	3	3	5	3	14
4	2	50 a více	V	2.	NJ	více než 10	4	6	6	6	22
5	2	31-40	V	2.	NJ	více než 10	0	2	2	1	5
6	2	50 a více	V	2.	NJ	více než 10	6	5	7	3	21
7	2	41-49	V	1.	NJ	více než 10	5	4	4	4	17
8	2	50 a více	V	1.	NJ	více než 10	5	11	12	1	29
9	2	41-49	V	1.	NJ	více než 10	2	3	6	2	13
10	2	41-49	V	2.	NJ	více než 10	1	2	5	0	8
11	2	41-49	M	2.	F-M	více než 10	3	7	6	5	21
12	2	31-40	M	2.	F-M	6 až 10	7	7	6	6	26
13	2	41-49	M	1.	F-M	více než 10	2	7	6	1	16
14	2	41-49	M	2.	F-M	více než 10	7	14	18	7	46
15	1	31-40	M	2.	F-M	6 až 10	3	4	10	1	18
16	2	41-49	M	2.	F-M	více než 10	6	3	5	5	19
17	2	50 a více	M	1.	F-M	více než 10	5	3	3	5	16
18	2	50 a více	M	2.	F-M	více než 10	10	8	7	10	35
19	2	41-49	M	1.	F-M	více než 10	8	10	9	6	33
20	2	50 a více	M	2.	F-M	více než 10	10	7	3	9	29
21	2	50 a více	M	2.	F-M	více než 10	5	6	5	5	21
22	2	41-49	M	2.	F-M	více než 10	7	8	11	4	30
23	2	41-49	M	2.	F-M	více než 10	4	5	4	3	16
24	2	41-49	M	2.	F-M	více než 10	11	17	20	9	57
25	2	41-49	M	2.	F-M	více než 10	10	12	12	9	43
26	2	50 a více	M	2.	F-M	více než 10	4	5	2	6	17
27	2	50 a více	M	1.	F-M	více než 10	4	4	2	6	16
28	2	50 a více	M	1.	F-M	více než 10	8	11	9	6	34
29	2	41-49	M	1.	F-M	více než 10	9	11	8	5	33
30	2	50 a více	M	1.	F-M	více než 10	6	8	4	3	21
31	2	50 a více	M	1.	F-M	více než 10	1	1	2	2	6

32	2	31-40	V	2.	Karviná	více než 10	7	8	7	2	24
33	2	50 a více	V	1.	Karviná	více než 10	6	8	8	4	26
34	2	50 a více	V	1.	Karviná	více než 10	6	8	6	6	26
35	2	41-49	V	1.	Karviná	6 až 10	1	4	3	0	8
36	2	50 a více	V	1.	Karviná	více než 10	7	7	9	4	27
37	2	50 a více	V	1.	Karviná	více než 10	3	4	10	3	20
38	2	41-49	V	1.	Karviná	více než 10	4	8	7	3	22
39	2	41-49	V	1.	Karviná	více než 10	2	6	5	3	16
40	2	31-40	V	2.	Karviná	do 5	2	1	2	1	6
41	2	41-49	V	1.	Karviná	více než 10	3	3	8	1	15
42	2	41-49	V	2.	Karviná	více než 10	6	4	4	2	16
43	2	41-49	V	2.	Karviná	6 až 10	5	5	4	4	18
44	1	41-49	V	2.	Karviná	více než 10	5	6	4	2	17
45	2	do 30	V	2.	Karviná	do 5	4	6	5	1	16
46	2	41-49	V	2.	Karviná	více než 10	6	5	5	3	19
47	1	do 30	V	2.	Karviná	do 5	5	1	3	4	13
48	1	do 30	V	2.	Karviná	do 5	2	1	1	2	6
49	2	31-40	V	1.	Karviná	6 až 10	3	4	6	2	15
50	2	31-40	V	2.	Karviná	více než 10	2	2	2	0	6
51	2	41-49	M	2.	NJ	více než 10	9	7	5	5	26
52	2	41-49	M	2.	NJ	více než 10	7	6	6	4	23
53	2	31-40	M	1.	NJ	více než 10	5	7	5	5	22
54	1	41-49	M	2.	NJ	více než 10	4	4	1	7	16
55	1	50 a více	M	2.	NJ	více než 10	5	6	5	5	21
56	2	31-40	M	1.	NJ	6 až 10	8	10	8	11	37
57	2	41-49	M	2.	NJ	více než 10	4	7	7	4	24
58	2	50 a více	M	2.	NJ	více než 10	3	6	9	1	19
59	2	31-40	M	2.	NJ	6 až 10	7	6	3	3	19
60	2	41-49	M	1.	NJ	více než 10	5	9	8	6	28
61	2	31-40	M	1.	NJ	6 až 10	8	10	8	3	29
62	2	50 a více	M	2.	NJ	více než 10	8	8	11	1	28
63	2	41-49	M	2.	NJ	více než 10	4	6	5	5	20
64	2	50 a více	M	1.	NJ	více než 10	8	9	6	8	31
65	2	41-49	M	2.	NJ	více než 10	5	6	10	5	26
66	2	50 a více	M	2.	NJ	více než 10	10	10	10	10	40
67	2	41-49	M	1.	NJ	více než 10	9	14	10	9	42
68	1	31-40	M	2.	NJ	více než 10	4	7	3	3	17
69	2	31-40	M	1.	NJ	do 5	6	5	2	4	17
70	2	31-40	M	2.	Karviná	do 5	11	4	5	4	24
71	1	do 30	M	2.	Karviná	do 5	3	4	2	1	10
72	2	do 30	M	1.	Karviná	6 až 10	6	4	3	1	14
73	1	do 30	M	2.	Karviná	do 5	2	5	7	2	16
74	2	41-49	M	2.	Karviná	více než 10	4	6	6	2	18
75	2	31-40	M	1.	Karviná	více než 10	10	13	15	11	49
76	2	50 a více	M	2.	Karviná	více než 10	5	5	14	6	30

77	2	31-40	M	2.	Karviná	více než 10	6	9	12	5	32
78	2	41-49	M	2.	Karviná	více než 10	5	8	4	2	19
79	2	41-49	M	1.	Karviná	více než 10	6	8	10	3	27
80	2	do 30	M	1.	Karviná	do 5	3	8	4	3	18
81	2	31-40	M	2.	Karviná	6 až 10	8	9	4	5	26
82	2	41-49	M	1.	Karviná	6 až 10	7	8	7	3	25
83	2	50 a více	M	2.	Karviná	více než 10	5	6	7	6	24
84	2	31-40	M	1.	Karviná	do 5	6	9	6	1	22
85	2	31-40	M	2.	Karviná	6 až 10	5	9	9	3	26
86	1	31-40	M	2.	Karviná	do 5	11	7	7	10	35
87	1	31-40	M	1.	Karviná	více než 10	9	13	15	13	50
88	1	do 30	M	2.	Karviná	do 5	7	9	9	3	28
89	2	41-49	M	1.	Karviná	více než 10	12	10	10	13	45
90	2	31-40	V	1.	F-M	do 5	4	2	4	0	10
91	2	31-40	V	1.	F-M	více než 10	7	6	5	5	23
92	1	31-40	V	1.	F-M	více než 10	4	2	5	3	14
93	2	31-40	V	1.	F-M	více než 10	2	5	13	3	23
94	2	31-40	V	1.	F-M	6 až 10	1	1	1	0	3
95	2	31-40	V	1.	F-M	více než 10	4	3	3	3	13
96	2	do 30	V	1.	F-M	6 až 10	5	9	14	4	32
97	2	31-40	V	1.	F-M	6 až 10	3	4	4	1	12
98	2	31-40	V	2.	Karviná	6 až 10	3	7	3	4	17
99	2	31-40	V	2.	Karviná	do 5	9	8	6	4	27
100	2	50 a více	V	2.	Karviná	více než 10	4	5	5	3	17
101	1	31-40	V	2.	Karviná	6 až 10	5	6	3	4	18
102	2	31-40	V	2.	Karviná	do 5	4	3	2	4	13
103	2	41-49	V	1.	Karviná	více než 10	3	2	7	1	13
104	2	41-49	V	1.	Karviná	více než 10	7	11	11	8	37
105	2	50 a více	V	1.	Karviná	více než 10	6	12	12	9	39
106	1	31-40	V	1.	Karviná	6 až 10	8	16	24	8	56
107	2	41-49	V	1.	Karviná	více než 10	8	11	14	4	37
108	2	50 a více	V	1.	Karviná	více než 10	8	9	10	3	30
109	2	31-40	V	2.	Karviná	6 až 10	5	5	7	1	18
110	2	50 a více	V	1.	Karviná	více než 10	4	7	4	0	15
111	2	41-49	M	2.	OVA	více než 10	2	4	4	0	10
112	2	41-49	M	1.	OVA	více než 10	1	1	4	0	6
113	2	31-40	M	1.	OVA	více než 10	8	12	15	7	38
114	2	41-49	M	1.	OVA	více než 10	9	9	11	10	39
115	2	31-40	M	1.	OVA	více než 10	4	6	10	5	25
116	2	41-49	M	2.	OVA	více než 10	7	8	10	4	29
117	2	41-49	M	2.	OVA	více než 10	4	5	5	5	19
118	2	31-40	M	2.	OVA	více než 10	10	11	8	4	33
119	2	31-40	M	2.	OVA	více než 10	4	12	5	4	25
120	2	41-49	M	2.	OVA	více než 10	9	7	4	6	26
121	2	41-49	M	2.	Opava	více než 10	6	7	7	5	25

122	2	41-49	M	1.	Opava	více než 10	5	6	8	6	25
123	2	31-40	M	1.	Opava	více než 10	5	6	5	4	20
124	1	31-40	M	1.	Opava	více než 10	5	11	9	3	28
125	2	31-40	M	1.	Opava	více než 10	2	7	11	3	23
126	2	50 a více	M	1.	Opava	více než 10	4	9	10	7	30
127	2	50 a více	M	1.	Opava	více než 10	6	4	4	4	18
128	2	31-40	V	1.	Bruntál	více než 10	7	6	5	1	19
129	2	50 a více	V	1.	Bruntál	více než 10	10	13	7	4	34
130	2	50 a více	V	1.	Bruntál	více než 10	9	11	6	6	32
131	2	50 a více	V	2.	Bruntál	více než 10	8	6	6	5	25
132	2	50 a vá	V	2.	Bruntál	více než 10	8	12	11	5	36
133	1	41-49	V	2.	Bruntál	více než 10	3	6	4	3	16
134	1	do 30	V	1.	Bruntál	do 5	5	6	0	2	13
135	2	50 a více	V	1.	Bruntál	více než 10	9	11	11	4	35
136	2	do 30	V	2.	Bruntál	do 5	2	5	2	0	9
137	1	41-49	V	1.	Bruntál	více než 10	8	7	10	9	34
138	2	41-49	V	1.	Bruntál	více než 10	6	3	6	3	18
139	1	50 a více	V	2.	Bruntál	více než 10	3	8	6	3	22
140	2	50 a více	V	2.	Bruntál	více než 10	10	8	4	1	23
141	2	50 a více	V	1.	Bruntál	více než 10	9	10	5	6	30
142	1	41-49	V	2.	Bruntál	více než 10	8	5	13	6	32
143	2	50 a více	V	2.	Bruntál	více než 10	12	5	4	10	31
144	2	50 a více	V	1.	Bruntál	více než 10	5	2	5	2	14
145	2	41-49	V	2.	Bruntál	více než 10	8	12	11	8	39
146	2	50 a více	V	1.	Bruntál	více než 10	8	6	9	2	25
147	2	do 30	V	2.	Bruntál	do 5	8	12	12	13	45
148	1	41-49	V	1.	Bruntál	6 až 10	12	10	6	11	39
149	2	do 30	V	2.	Bruntál	6 až 10	11	9	8	8	36
150	2	50 a více	V	2.	Bruntál	více než 10	8	7	9	2	26
151	2	50 a více	V	2.	Bruntál	více než 10	10	10	9	9	38
152	2	31-40	V	1.	Bruntál	více než 10	1	2	4	0	7
153	2	41-49	V	1.	Bruntál	více než 10	4	5	6	1	16
154	2	41-49	V	1.	NJ	více než 10	4	8	5	6	23
155	2	50 a více	V	2.	NJ	více než 10	8	12	9	3	32
156	2	50 a více	V	2.	NJ	více než 10	2	7	4	2	15
157	1	do 30	V	2.	NJ	do 5	2	3	3	2	10
158	1	41-49	V	2.	NJ	více než 10	1	3	2	2	9
159	2	41-49	V	2.	NJ	více než 10	4	6	3	1	14
160	2	41-49	V	1.	NJ	více než 10	4	7	7	6	24
161	2	41-49	V	1.	NJ	více než 10	3	5	5	2	15
162	2	50 a více	V	1.	NJ	více než 10	5	6	7	6	24
163	2	31-40	V	1.	F-M	více než 10	1	2	5	0	8
164	2	50 a více	V	1.	F-M	více než 10	3	5	7	1	16
165	2	50 a více	V	1.	F-M	více než 10	14	16	16	16	62
166	2	do 30	V	1.	F-M	do 5	6	9	6	5	26

167	1	31-40	V	2.	F-M	6 až 10	12	9	3	10	34
168	2	41-49	V	2.	F-M	více než 10	7	8	8	7	30
169	2	50 a více	V	2.	F-M	více než 10	9	9	5	4	27
170	2	41-49	V	1.	F-M	více než 10	9	10	13	5	37
171	2	41-49	V	2.	F-M	6 až 10	10	12	14	8	44
172	2	50 a více	V	2.	F-M	více než 10	5	8	6	4	23
173	2	31-40	V	1.	F-M	více než 10	8	6	7	3	24
174	2	41-49	V	1.	F-M	6 až 10	9	10	7	3	29
175	2	41-49	V	1.	F-M	více než 10	9	9	12	7	37
176	2	50 a více	V	2.	F-M	více než 10	3	6	7	3	19
177	2	50 a více	V	1.	F-M	více než 10	9	9	13	2	33
178	2	31-40	V	2.	F-M	6 až 10	2	3	3	1	9
179	2	41-49	V	2.	F-M	více než 10	10	10	9	6	35
180	2	41-49	V	1.	F-M	více než 10	9	9	7	8	33
181	1	41-49	V	2.	F-M	6 až 10	6	7	5	2	20
182	2	50 a více	V	2.	F-M	více než 10	0	0	0	0	0
183	2	do 30	V	2.	F-M	do 5	7	9	4	3	23
184	1	do 30	V	2.	F-M	6 až 10	4	5	7	5	21
185	2	50 a více	V	2.	F-M	více než 10	15	16	14	12	57
186	1	50 a více	V	2.	F-M	více než 10	7	10	10	8	35
187	2	do 30	V	2.	OVA	do 5	4	5	6	2	17
188	2	50 a více	V	2.	OVA	více než 10	7	6	5	8	26
189	2	41-49	V	1.	OVA	více než 10	2	5	5	4	16
190	1	50 a více	V	2.	OVA	více než 10	7	7	8	4	26
191	2	41-49	V	1.	OVA	více než 10	4	7	7	1	19
192	1	50 a více	V	2.	OVA	více než 10	5	9	12	1	27
193	2	41-49	V	1.	OVA	více než 10	0	1	8	1	10
194	2	50 a více	V	2.	OVA	více než 10	3	5	6	2	16
195	2	50 a více	V	1.	OVA	více než 10	4	5	6	2	17
196	2	do 30	V	1.	OVA	do 5	9	6	3	3	21
197	2	41-49	V	1.	OVA	více než 10	4	3	4	2	13
198	2	31-40	V	2.	OVA	6 až 10	8	10	12	7	37
199	2	41-49	V	2.	OVA	více než 10	6	5	6	4	21
200	2	41-49	V	2.	OVA	více než 10	13	15	12	10	50
201	2	50 a více	V	1.	OVA	více než 10	6	10	7	1	24
202	2	do 30	V	2.	OVA	6 až 10	5	8	8	5	26
203	2	41-49	M	1.	F-M	více než 10	2	7	7	2	18
204	2	50 a více	M	1.	F-M	více než 10	1	2	2	1	6
205	2	31-40	M	2.	F-M	více než 10	4	12	8	5	29
206	2	41-49	M	1.	F-M	více než 10	1	3	3	1	8
207	2	31-40	M	2.	F-M	6 až 10	14	16	12	6	48
208	2	41-49	M	2.	F-M	více než 10	1	4	6	0	11
209	2	50 a více	M	2.	F-M	více než 10	7	8	7	5	27
210	2	41-49	M	2.	F-M	více než 10	4	5	9	3	21
211	1	41-49	M	2.	F-M	více než 10	6	6	5	9	26

212	2	50 a více	M	2.	F-M	více než 10	4	8	6	1	19
213	2	41-49	M	1.	F-M	více než 10	9	11	7	8	35
214	2	do 30	M	2.	F-M	do 5	3	5	5	1	14
215	2	41-49	M	2.	F-M	více než 10	2	4	5	2	13
216	2	41-49	M	2.	F-M	více než 10	8	10	8	0	26
217	2	41-49	M	1.	F-M	více než 10	6	7	7	6	26
218	2	50 a více	M	1.	F-M	více než 10	9	9	7	2	27
219	2	50 a více	M	1.	F-M	více než 10	5	8	4	3	20
220	1	31-40	M	2.	F-M	6 až 10	2	5	4	3	14
221	1	31-40	M	2.	F-M	více než 10	4	8	7	3	22
222	2	41-49	M	2.	F-M	více než 10	4	7	9	2	22
223	2	41-49	M	1.	F-M	více než 10	4	3	5	2	14
224	2	do 30	M	1.	F-M	do 5	2	2	3	0	7
225	2	41-49	M	1.	F-M	více než 10	1	2	4	0	7
226	2	do 30	M	1.	F-M	do 5	2	3	4	1	10
227	2	31-40	M	2.	F-M	více než 10	4	7	5	2	18
228	2	50 a více	M	1.	F-M	více než 10	1	4	5	2	12
229	2	do 30	M	1.	F-M	do 5	1	2	6	1	10
230	2	31-40	M	2.	OVA	více než 10	7	11	7	5	30
231	2	31-40	M	1.	OVA	6 až 10	3	5	7	2	17
232	2	41-49	M	2.	OVA	více než 10	4	7	4	2	17
233	2	do 30	M	1.	OVA	do 5	3	6	9	4	22
234	2	do 30	M	2.	OVA	do 5	7	9	7	2	25
235	1	31-40	M	2.	OVA	do 5	9	12	4	5	30
236	2	50 a více	M	1.	OVA	více než 10	4	6	9	5	24
237	2	41-49	M	1.	OVA	6 až 10	3	6	9	3	21
238	2	50 a více	M	1.	OVA	více než 10	6	10	9	7	32
239	1	50 a více	M	2.	OVA	více než 10	6	12	7	7	32
240	1	31-40	M	2.	OVA	6 až 10	8	6	9	7	30
241	2	do 30	M	2.	OVA	do 5	3	3	5	3	14
242	2	41-49	M	1.	OVA	více než 10	2	5	8	1	16
243	2	31-40	M	2.	OVA	více než 10	4	8	7	7	26
244	2	41-49	M	1.	OVA	více než 10	3	5	5	2	15
245	2	50 a více	M	2.	OVA	více než 10	3	9	12	6	30
246	2	41-49	M	1.	OVA	více než 10	10	10	5	5	30
247	2	31-40	M	2.	OVA	6 až 10	7	10	9	3	29
248	2	41-49	M	1.	OVA	více než 10	4	6	6	3	19
249	1	31-40	M	2.	OVA	více než 10	0	0	1	0	1
250	2	31-40	M	1.	OVA	více než 10	1	3	3	4	11
251	2	50 a více	M	2.	OVA	více než 10	1	1	0	0	2
252	2	41-49	M	2.	OVA	více než 10	5	3	7	2	17
253	1	do 30	M	2.	Bruntál	6 až 10	9	7	4	9	29
254	2	50 a více	M	1.	Bruntál	více než 10	1	0	1	0	2
255	2	31-40	M	1.	Bruntál	více než 10	1	1	1	0	3
256	2	50 a více	M	2.	Bruntál	více než 10	8	11	11	10	40

257	2	do 30	M	2.	Bruntál	do 5	4	4	4	4	16
258	2	50 a více	M	1.	Bruntál	více než 10	4	5	5	4	18
259	2	41-49	M	1.	Bruntál	více než 10	2	5	7	4	18
260	2	do 30	M	2.	Bruntál	do 5	8	8	8	6	30
261	2	31-40	M	2.	Bruntál	6 až 10	5	6	5	6	22
262	2	50 a více	M	2.	Bruntál	více než 10	6	0	2	6	14
263	2	50 a více	M	2.	Bruntál	více než 10	10	11	11	10	42
264	1	50 a více	M	2.	Bruntál	více než 10	4	4	3	1	12
265	2	50 a více	M	2.	Bruntál	více než 10	8	6	6	4	24
266	2	31-40	M	2.	Bruntál	do 5	4	7	7	4	22
267	2	50 a více	M	2.	Bruntál	více než 10	8	12	15	6	41
268	1	31-40	M	2.	Opava	6 až 10	4	4	5	1	14
269	2	41-49	M	2.	Opava	více než 10	9	12	14	11	46
270	2	50 a více	M	1.	Opava	více než 10	6	5	8	6	25
271	2	50 a více	M	2.	Opava	více než 10	1	3	0	0	4
272	1	31-40	M	2.	Opava	více než 10	5	8	6	5	24
273	2	41-49	M	1.	Opava	více než 10	12	16	18	9	55
274	2	50 a více	M	1.	Opava	více než 10	3	6	2	4	15
275	1	41-49	M	2.	Opava	více než 10	8	9	7	7	31
276	2	31-40	M	2.	Opava	6 až 10	9	9	6	6	30
277	2	50 a více	M	2.	Opava	více než 10	9	17	12	6	44
278	2	41-49	M	1.	Opava	více než 10	11	13	9	7	40
279	1	50 a více	M	2.	Opava	více než 10	4	5	3	1	13
280	2	41-49	M	1.	Opava	více než 10	5	11	12	7	35
281	2	41-49	M	1.	Opava	více než 10	6	10	9	6	31
282	2	31-40	M	2.	Opava	6 až 10	10	9	5	5	29
283	2	50 a více	M	2.	Opava	více než 10	6	10	7	4	27
284	2	50 a více	M	2.	Opava	více než 10	9	12	12	8	41
285	2	50 a více	M	1.	Opava	více než 10	5	6	6	7	24
286	2	31-40	M	2.	Opava	více než 10	6	7	4	2	19
287	2	31-40	M	1.	Opava	více než 10	7	7	6	1	21
288	2	41-49	M	1.	Opava	více než 10	10	12	13	6	41
289	2	41-49	M	1.	Opava	více než 10	5	6	6	2	19
290	2	50 a více	M	2.	Opava	více než 10	10	6	7	7	30
291	2	41-49	M	2.	Opava	více než 10	9	11	9	4	33
292	1	50 a více	M	2.	Opava	více než 10	4	4	5	1	14
293	2	41-49	M	1.	Opava	více než 10	9	8	4	6	27
294	2	31-40	M	2.	Opava	6 až 10	0	0	0	1	1
295	2	50 a více	M	2.	Karviná	více než 10	6	12	13	6	37
296	2	41-49	M	1.	Karviná	více než 10	5	9	16	7	37
297	2	50 a více	M	2.	Karviná	více než 10	1	7	5	3	16
298	2	41-49	M	1.	Karviná	více než 10	8	14	13	5	40
299	1	do 30	M	2.	Karviná	do 5	3	3	9	2	17
300	2	41-49	M	2.	Karviná	více než 10	7	7	5	6	25
301	2	41-49	M	1.	Karviná	více než 10	6	7	8	6	27

302	2	31-40	M	1.	Karviná	více než 10	8	5	5	7	25
303	2	50 a více	M	1.	Karviná	více než 10	5	7	6	3	21
304	2	31-40	M	2.	Karviná	více než 10	4	5	4	2	15
305	2	31-40	M	1.	Karviná	více než 10	10	11	12	6	39
306	1	31-40	M	2.	Karviná	6 až 10	3	3	2	5	13
307	1	50 a více	M	2.	Karviná	více než 10	10	11	11	10	42
308	2	41-49	M	2.	Karviná	více než 10	9	12	15	8	44
309	2	41-49	M	2.	Karviná	více než 10	4	5	3	1	13
310	2	31-40	M	1.	Karviná	více než 10	10	13	14	6	43
311	2	41-49	M	1.	Karviná	více než 10	7	6	8	6	27
312	2	50 a více	M	2.	Karviná	více než 10	10	9	11	9	39
313	2	50 a více	M	1.	Karviná	více než 10	9	7	4	7	27
314	2	41-49	M	2.	Karviná	více než 10	1	4	9	3	17
315	2	50 a více	M	1.	F-M	více než 10	1	0	2	0	3
316	2	31-40	M	2.	F-M	6 až 10	0	0	0	0	0
317	2	31-40	M	1.	F-M	6 až 10	1	0	1	0	2
318	2	50 a více	M	2.	F-M	více než 10	1	1	2	0	4
319	1	31-40	M	2.	F-M	6 až 10	2	2	3	0	7
320	1	31-40	M	2.	F-M	6 až 10	0	0	0	0	0
321	2	do 30	M	2.	F-M	do 5	0	1	4	0	5
322	2	do 30	M	1.	F-M	do 5	1	0	1	0	2
323	2	50 a více	V	2.	F-M	více než 10	3	5	7	3	18
324	2	41-49	V	2.	F-M	více než 10	8	11	9	3	31
325	2	31-40	V	1.	F-M	více než 10	3	4	9	2	18
326	2	do 30	V	2.	F-M	do 5	9	5	4	1	19
327	2	31-40	V	1.	F-M	6 až 10	9	9	7	3	28
328	2	50 a více	V	2.	F-M	více než 10	8	10	11	8	37
329	2	41-49	V	1.	F-M	více než 10	6	8	9	7	30
330	2	50 a více	V	1.	F-M	více než 10	7	10	13	5	35
331	2	41-49	V	1.	F-M	více než 10	4	10	9	5	28

PŘÍLOHA č. 3 -Tabulky porovnávající jednotlivé roviny dotazníku ve vztahu k pohlaví a typu školy

Vysvětlivky k tabulkám

KR	kognitivní rovina
ER	emocionální rovina
TR	tělesná rovina
SR	sociální rovina
Průměr	aritmetický průměr
t	t-test
p	hladina významnosti
směr. odch.	směrodatná odchylka
AČ	absolutní četnost

Porovnaní učitelů mužů na vesnických a městských školách

t-testy; grupováno:kde učíte (Tabulka7) Skup. 1: město, Skup. 2: vesnice

Rovina	Průměr muži město	Průměr muži vesnice	t	sv	p	Muži město	Muži vesnice	Směr. odch. město	Směr. odch. vesnice	F-poměr-Rozptyly	p-Rozptyly
KR	5,14	5,60	-0,54	46	0,59	28	20	2,77	2,998	1,17	0,69
ER	6,39	6,35	0,04	46	0,97	28	20	3,29	3,56	1,17	0,70
TS	5,82	6,45	-0,50	46	0,62	28	20	3,31	5,45	2,71	0,02
SR	4,43	4,55	-0,12	46	0,90	28	20	3,53	3,05	1,34	0,51
Σ	21,79	23,10	-0,39	46	0,70	28	20	10,89	12,35	1,28	0,54

Porovnání učitelek žen na vesnických a městských školách

t-testy; grupováno:kde učíte (Tabulka7) Skup. 1: vesnice Skup. 2: město

Rovina	Ženy vesnice	Ženy město	t	sv	p	AČ vesnice	AČ město	Směr. odch. vesnice	Směr. odch. město	F-poměr-Rozptyly	p-Rozptyly
KR	5,74	5,58	0,46	281	0,64	115	168	3,05	3,06	1,01	0,98
ER	6,87	7,12	-0,59	281	0,56	115	168	3,32	3,61	1,19	0,33
TS	7,01	7,01	0,006	281	0,995	115	168	3,25	3,82	1,38	0,07
SR	3,74	4,35	-1,74	281	0,08	115	168	2,95	2,82	1,097	0,58
Σ	23,37	24,04	-0,50	281	0,62	115	168	10,74	11,49	1,14	0,44

Porovnání učitelů městských škol ve vztahu k pohlaví

t-testy; grupováno: Prom1 (Tabulka7) Skup. 1: muži Skup. 2: ženy

Rovina	Průměr muži	Průměr ženy	t	sv	p	AČ muži	AČ ženy	Směr. odch. muži	Směr. odch. ženy	F- poměr-Rozptyly	p-Rozptyly
KR	5,14	5,58	-0,71	194	0,48	28	168	2,77	3,06	1,22	0,56
ER	6,39	7,12	-0,997	194	0,32	28	168	3,29	3,61	1,20	0,59
TS	5,82	7,01	1,55	194	0,12	28	168	3,31	3,82	1,33	0,39
SR	4,43	4,35	0,14	194	0,89	28	168	3,53	2,82	1,57	0,09
Σ	21,79	24,04	-0,97	194	0,34	28	168	10,89	11,49	1,11	0,78

Porovnání učitelů vesnických škol ve vztahu k pohlaví

t-testy; grupováno: Prom1 (Tabulka7) Skup. 1: muži, Skup. 2: ženy

Rovina	Průměr muži	Průměr ženy	t	sv	p	AČ	AČ	Směr. odch.	Směr. odch.	F- poměr-Rozptyly	p-Rozptyly
KR	5,60	5,75	-0,20	133	0,84	20	115	3,00	3,05	1,03	0,996
ER	6,35	6,87	-0,64	133	0,52	20	115	3,56	3,32	1,15	0,62
TS	6,45	7,01	-0,63	133	0,53	20	115	5,45	3,25	2,81	0,0007
SR	4,55	3,74	1,13	133	0,26	20	115	3,05	2,95	1,07	0,79
Σ	23,10	23,37	-0,09967	133	0,92	20	115	12,35	10,74	1,32	0,37

Porovnání učitelů obou typů škol ve vztahu k pohlaví

t-testy; grupováno: Pohlaví Skup. 1: ženy Skup. 2: muži

Rovina	Průměr ženy	Průměr muži	t	sv	p	AČ ženy	AČ muži	Směr. odch. ženy	Směr. odch. muži	F-poměr-Rozptyly	p-Rozptyly
KR	5,65	5,33	0,66	329	0,51	283	48	3,05	2,85	1,15	0,58
ER	7,02	6,38	1,19	329	0,24	283	48	3,49	3,37	1,07	0,79
TS	7,01	6,08	1,60	329	0,11	283	48	3,59	4,29	1,43	0,09
SR	4,099	4,48	-0,83	329	0,41	283	48	2,89	3,31	1,31	0,19
Σ	23,76	22,33	0,82	329	0,41	283	48	11,17	11,41	1,04	0,81