

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**SYNDROM VYHOŘENÍ
U UČITELŮ PRVNÍHO STUPNĚ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Nikola Šornová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň, 2024

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 10. 4. 2024

.....
vlastnoruční podpis

DĚKUJI SVÉ VEDOUCÍ PRÁCE
MGR. KATEŘINĚ KUBÍKOVÉ, PH.D. ZA VELMI CENNÉ RADY
A ZKUŠENOSTI PŘI ZPRACOVÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE, ZA JEJÍ
OCHOTU, POHOTOVOST A VŽDY PŘÍTOMNÝ OPTIMISMUS.

OBSAH

| | |
|---|----|
| Úvod | 2 |
| 1 SYNDROM VYHOŘENÍ..... | 4 |
| 1.1 SYNDROM VYHOŘENÍ JAKO NEMOC Z POVOLÁNÍ | 5 |
| 1.2 FÁZE SYNDROMU VYHOŘENÍ | 7 |
| 1.3 DIAGNOSTICKÉ METODY SYNDROMU VYHOŘENÍ | 9 |
| 1.4 SKUPINY OHROŽENÉ SYNDROMEM VYHOŘENÍ | 10 |
| 2 PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ | 12 |
| 2.1 VAROVNÉ SIGNÁLY SYNDROMU VYHOŘENÍ..... | 14 |
| 3 PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ | 16 |
| 3.1 STRESORY VE ŠKOLSTVÍ | 16 |
| 3.2 STRESORY V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ | 17 |
| 3.3 SKUPINA OHROŽENÝCH UČITELŮ | 18 |
| 3.4 HLEDISKA VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ | 18 |
| 3.4.1 Osobnostní hledisko | 19 |
| 3.4.2 Sociální a organizační hledisko | 20 |
| 3.4.3 Ohrožené ženy..... | 21 |
| 3.5 STRES, VYHOŘENÍ A NAŠE TĚLO | 22 |
| 3.5.1 Nervový systém | 22 |
| 3.5.2 Stresové reakce | 22 |
| 3.5.3 Copingové strategie..... | 24 |
| 4 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ..... | 26 |
| 4.1 OBECNÁ PREVENCE | 26 |
| 4.2 PREVENCE PODLE THOMASE POSCHKAMPA | 27 |
| 4.3 PREVENCE PODLE ORGANIZACE NEVYPUSŤ DUŠI | 31 |
| 4.4 PREVENCE PODLE IRENY SMETÁČKOVÉ A KOLEKTIVU | 33 |
| 4.5 METODA TESTOVÁNÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ..... | 35 |
| 4.6 PRVNÍ POMOC PŘI VYHOŘENÍ | 36 |
| 5. VÝZKUMNÁ ČÁST | 38 |
| 5.1 CÍL PRÁCE | 39 |
| 5.1.1 Výzkumné cíle a otázky..... | 39 |
| 5.1.2 Výzkumné hypotézy..... | 39 |
| 5.2 METODIKA | 40 |
| 5.2.1 Výzkumný soubor, jeho velikost a metoda výběru | 40 |
| 5.2.2 Koncepce výzkumu a metody sběru dat..... | 40 |
| 5.2.3 Metody práce s daty..... | 41 |
| 5.3 VÝSLEDKY | 42 |
| 5.3.1 Výsledky dotazníkového šetření..... | 42 |
| 5.3.2 Korelace – Vazby mezi jednotlivými faktory dotazníku..... | 56 |
| DISKUZE | 60 |
| ZÁVĚR..... | 67 |
| RESUMÉ | 69 |
| RESUME | 70 |
| SEZNAM LITERATURY | 71 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ | 73 |
| PŘÍLOHY | I |

Úvod

„Cítím se špatně, jsem dlouhodobě vyčerpaný, mám zdravotní potíže, špatnou náladu, moje práce už mi nepřináší žádnou radost, ani se do ní vlastně netěším, nejraději bych tam ani nešel. Má výkonnost je na nule, mám pocity bezmoci, zoufalství, jsem zkrátka vyčerpan... Co se mi děje? Co s tím mohu já udělat? Pomůže mi někdo?“ Ano, i takhle se může člověk opravdu cítit, tohle všechno se může v jeho těle i mysli odehrávat. Všechny tyto příznaky totiž mají jedno společné – **syndrom vyhoření**. Tento zákeřný a plíživý proces se může zpočátku zdát jako „nic“, jako „jen jsem trochu unavený“, ovšem neměli bychom vážnost situace nikterak podceňovat. Tohle „nic“ totiž můžeme identifikovat u 86 % učitelů, kteří opouštějí učitelskou profesi ze zdravotních důvodů. Není divu, že je syndromu vyhoření v současné době věnována taková pozornost, protože hrozbu skutečně představuje. V mnoha případech se totiž stává, že si jej lidé všimnou, až když je pozdě. To se děje především z důvodu, že jeho prvotní příznaky jsou tiché, obyčejné, pomalu nastupující.

Pokud ještě zmíníme nějaká čísla, je určitě nutné uvést, že 53 % učitelů cítí dlouhodobý stres jako důsledek své profese. Pouhých 16 % učitelů ve výzkumu Smetáčkové a kolektivu uvedlo, že necítí žádný stres vedoucí ze svého povolání. Je však podstatné zmínit, že mnoho učitelů považuje učitelskou profesi jako poslání, jako profesi, jenž má pomáhat lidem, a právě tento fakt je pro učitele tak nebezpečný. Neustálý kontakt s lidmi a s tím související vysoká emoční zátěž jsou tím rizikovým. Jako učitelé jsme totiž naučení stále jen dávat, dávat energii žákům, předávat jim to nejlepší z nás, předávat jim zásady slušného chování, poznatky o životě, o světě i potřebné znalosti. Ale kde vezmeme tu předanou energii zpět? Co je naším zdrojem energie, abychom se vyhnuli vyčerpání? To je otázka, na kterou bychom se měli ptát, která by nás měla zajímat dříve, než do školství vstoupíme.

Diplomová práce mapuje základní charakteristiky syndromu vyhoření, popisuje jeho projevy, a to v oblasti fyzického i duševního zdraví, vymezuje příčiny syndromu vyhoření s důrazem na stres jakožto hlavní spouštěč dlouhodobé psychické zátěže vedoucí k vyhoření. Diplomová práce vysvětluje důležitost prevence syndromu vyhoření jako efektivní způsob řešení tohoto problému, a to na úrovni osobní, vztahové i organizační. Zmiňuje různé techniky zaměřené na prevenci, které si mohou učitelé vyzkoušet.

Ve výzkumné části je představeno dotazníkové šetření zaměřené na hodnocení pracovních schopností učitelů a klima učitelského sboru. Dotazníkové šetření je sestaveno ze standardizovaných dotazníků, jejichž výsledky interpretují aktuální situaci v zapojených základních školách a individuální pracovní schopnosti českých učitelů, kteří byli ochotní se do výzkumu zapojit. Výzkum představuje maximum získaných výsledků, které se z odpovědí respondentů daly získat, například i to, jaké je průměrné hodnocení pracovních schopností jednotlivými respondenty, jaké oblasti pracovních schopností hodnotili respondenti nejlépe a které nejhůře, v jakých oblastech klimatu učitelského sboru si zapojené školy vedly lépe než vzorek škol nebo zda na hodnocení pracovních schopností a klimatu učitelského sboru mají vliv věk s délkou praxe. Na závěr výzkumné části byly provedeny korelace, které měly odhalit případné vzájemné vlivy jednotlivých faktorů dotazníků.

1 SYNDROM VYHOŘENÍ

„Na základě různých zjištění se ukazuje, že pokročilý proces vyhoření je možné identifikovat u 86 % učitelů, kteří opouštějí svoji profesi ze zdravotních důvodů. K tomu se také přidává psychická zátěž pedagogických pracovníků, obzvláště učitelů, která neustále roste.“ (Poschkamp, 2013, s. 7).

Na pocitové úrovni dokážeme termínu vyhoření docela dobře rozumět. Představíme si stav, kdy nemáme energii, chuť cokoliv dělat, nemáme potřebný zápal a zájem. Můžeme prožívat silnou a dlouhotrvající únavu a vyčerpání proudící z naší profese. Přirozenou reakci se pak stává minimum energie věnované práci, co nejčasnější odchody ze zaměstnání, vyhýbání se jednotlivým úkolům, dokonce i vyhýbání se dětem a kolegům. Zkrátka z práce již nemáme žádnou radost ani uspokojení. Nicméně vyhoření se neprojevuje pouze na pocitové úrovni... (Smetáčková a kol., 2020, s. 41).

Termín „vyhoření“ v souvislosti s psychickým stavem byl poprvé použit v polovině 70. let 20. století americkým klinickým psychologem Herbertem Freudenbergerem a profesorkou psychologie na Kalifornské univerzitě v Berkeley Christinou Maslach. Zejména Christina Maslach má ve výzkumu syndromu vyhoření své zásluhy, jelikož je autorkou čtyřfázového modelu procesu syndromu vyhoření. Oba tyto autoři se pak podíleli na vývoji konceptu vyhoření, který vycházel z pozorování v jejich psychologicko-sociální poradně. Termín vyhoření nabýval na popularitě, v průběhu 70. a 80. let 20. století prudce vzrostl počet publikací věnujících se právě tomuto tématu, tento trend pokračoval i v průběhu 90. let a dále (Poschkamp, 2013, s. 10).

I přesto, že byl fenomén vyhoření objeven již v minulém století, stále se nedaří přijít na jednotnou definici tohoto syndromu. Pokusy o definici začínají u dlouhotrvajícího a plíživého či náhle nastupujícího stavu, až po psychopatologickou poruchu osobnosti. Nicméně autoři těchto definic se shodují na tom, že vyšší riziko vzniku je právě u osob, jež vykonávají profesi založenou na intenzivním sociálním kontaktu. Profesní sociální kontakt a z něj vyplývající vysoká emoční zátěž jsou typické pro pomáhající profese jako např. učitele, sociální a pedagogické pracovníky. Právě tyto profese tvoří rizikovou skupinu pro rozvoj syndromu vyhoření.

Pomáhající profese vyžadují častý a úzký kontakt s jinými lidmi, který může být jednou z příčin vzniku vyhoření, jelikož v žádné jiné skupině profesí se symptomy vyhoření neobjevují tak pravidelně a s takovou intenzitou, jako právě u učitelů či sociálních a pedagogických pracovníků. Tento kontakt je založen na závislosti, jelikož děti, žáci, klienti apod. jsou závislí na přijímané péči od učitele, sociálního či pedagogického pracovníka. Právě lidé vykonávající tyto profese jsou těmi, kteří stále „dávají“, přebírají zodpovědnost za vzdělání, za péči. Výsledkem tohoto kontaktu tak může být značné pracovní vyčerpání, stále narůstající zátěž, která se poté dostává do rozporu s vlastními potřebami a požadavky na práci (Poschkamp, 2013, s. 11-12).

Pokud bychom se pokusili shrnout shodná tvrzení jednotlivých definic, mohli bychom syndrom vyhoření popsat jako „proces extrémního emočního a fyzického vyčerpání se současným cynickým, distancovaným postojem a sníženým výkonem...“ (Poschkamp, 2013, s. 11). Thomas Poschkamp (2013) dále pak poukazuje na to, že rizikovou skupinu pro vznik syndromu vyhoření představují právě již zmíněné pomáhající profese, jež představují skupinu profesí např. učitelé, vychovatelé, zdravotní sestry, sociální pedagogové, které jsou v rámci výkonu své práce v neustálém kontaktu s osobami, které jsou závislé na jejich pomoci.

1.1 SYNDROM VYHOŘENÍ JAKO NEMOC Z POVOLÁNÍ

Co se týká aktuálního vymezení pojmu vyhoření, podle 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí je vyhoření uváděno v souvislosti s výkonem profese a nemělo by se používat k popisu zkušeností v jiných oblastech života. Syndrom vyhoření je tedy popsán jako „důsledek chronického stresu na pracovišti, který nebyl úspěšně zvládnut. Je charakterizován třemi oblastmi: 1) pocity vyčerpání energie, 2) zvýšený mentální odstup od zaměstnání nebo pocity negativismu či cynismu vůči zaměstnání, 3) pocity snížené pracovní efektivity a nedostatku úspěchu“ (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2023, online).

S další definicí, která se opírá o podobné oblasti, se můžeme setkat v Encyklopedii stresu (Maslach & Leiter, 2007, s. 358–362), do které kapitolou o vyhoření přispěla Christina Maslach ve spolupráci s Michaelem Leiterem. Ti vyhoření popisují jako psychický syndrom vyčerpání, cynismu a neefektivnosti na pracovišti. Dalo by se říci, že tato definice je téměř totožná s předchozí uvedenou. Nicméně Maslachová a Leiter dále rozvíjí tyto tři oblasti.

Ono vyčerpání vysvětlují jako pocit přetížení a vyčerpání něčích emocionálních a fyzických zdrojů bez šance na jejich doplnění. Lidé se při syndromu vyhoření tak potýkají s nedostatek energie, tudíž nemají sílu na další pracovní dny, úkoly, problémy, natož na pomoc dalším lidem. Cynismus poté označují za negativní až nepřátelské postoje k práci, ztrátu ideálů o profesi, které jsou však způsobeny právě vyčerpáním. Cynismus je tak chápán jako sebeobranná reakce, jako snaha odpoutat se od profese, práce, od původního vyčerpání. Třetí oblastí, která charakterizuje syndrom vyhoření, je neefektivita v práci. Ta je obecně definována jako snížení produktivity v práci, pochybování o vlastních schopnostech, vlastní neschopnost vykonávat profesi dobře, což může mít za následek nedostatek úspěchu a s tím spojené i nízké sebevědomí.

S ohledem na fakt, že se pojem *syndrom vyhoření* pojí vždy s pracovní prostředím, jelikož je i v Mezinárodní klasifikaci nemocí zařazen do kategorie „nemoci v souvislosti s výkonem profese“, sestavili Maslachová s Leiterem (2007, 358–362) žebříček 6 oblastí pracovního života, které mohou být těmi rizikovými faktory pro vznik syndromu vyhoření.

- *Pracovní zátěž*: Nastavení vysokých nároků v oblasti kvality i kvantity práce, které nejsou lidé schopni zvládnout, způsobuje nedostatek času na odpočinek, regeneraci. Nepřiměřeně vysoké pracovní tempo a zátěž se stávají neefektivními, jelikož přetížení přispívá k vyhoření vyčerpáním.
- *Řízení*: Nemožnost ovlivňovat rozhodnutí týkající se výkonu profese, veškerá rozhodnutí v rukou nadřízených a nulová autonomie způsobují vysokou úroveň stresu a vedou tak k vyhoření.
- *Odměna*: Nedostatečná odměna (ať už finanční, institucionální nebo sociální) zvyšuje riziko vzniku syndromu vyhoření, jelikož lidé mají pocit znehodnocení jejich práce spojený s pocitem neefektivity.
- *Komunita*: Špatná kvalita vztahů na pracovišti, pokud jsou vztahy charakterizovány jako nepřátelské, s nedostatkem podpory či důvěry, s neřešenými konflikty, představuje vyšší riziko vzniku syndromu vyhoření.
- *Spravedlnost*: Pokud se lidé cítí být hodnoceni nespravedlivě, necítí odpovídající zacházení s respektem, častěji u nich vzniká hněv, nepřátelský postoj narůstající až v cynismus a vyhoření.

- *Hodnoty*: Původní hodnoty a ideály jsou ta pouta mezi člověkem a profesí, pokud však náhle dojde ke konfliktu hodnot, k tomu, že má člověk rozpor mezi tím, co chce dělat a musí dělat, může docházet velmi snadno i k vyhoření.

1.2 FÁZE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Odborníci se převážně shodují na tom, že je syndrom vyhoření proces, že se nikdy neobjeví znenadání „přes noc“, vždy se jedná o plíživý, postupně nastupující proces dlouhodobého charakteru. Bohužel právě tento plíživý a dlouhodobý charakter nástupu vyhoření je na něm tak zákeřný, jelikož nejprve nevinné symptomy si člověk nedá ihned do souvislosti, hodnotí je jako symptomy, které jsou jednorázové, které rychle zmizí. Nicméně se jedná o klamavý dojem, jelikož probíhající fáze vyhoření nabírají na stále větší intenzitě a samy od sebe nezmizí. Právě v průběhu a množství jednotlivých fází se autoři liší. Již zmiňovaná Christina Maslach (Křivohlavý, 1998, s. 61) uvádí 4 fáze vyhoření:

- *fáze idealistického nadšení a přetěžování* – zapálení pro svoji profesi, vynaložení maximálního úsilí pro výkon profese, maximální péče věnovaná klientům, kladení vysokých cílů, které mohou vést k přetěžování;
- *fáze emocionálního a fyzického vyčerpání* – duševní i fyzická únava vyplývající z prvotního nadšení, mění se postoj ke klientům, pracovní cíle s nyní zdají být těžko dosažitelné, nedostatek energie na výkon profese, na řešení problémů;
- *fáze dehumanizace druhých lidí jako obrany před vyhořením* – opačný postoj ke klientům, nyní jsou vnímáni jako nepřátelé, neochota jim věnovat péči, pomáhat jim, omezování sociálních kontaktů, uzavírání se do sebe;
- *fáze celkového vyčerpání (terminální stádium, „sesypání se“)* – vyhoření dosáhlo svého vrcholu, naprosté vyčerpání v oblasti fyzické, psychické i emocionální.

Oproti Christině Maslach se druhý zmiňovaný Herbert Freudenberger věnoval fázím vyhoření mnohem podrobněji a celý tento proces rozdělil do celkem 12 fází (Poschkamp, 2013, s. 37):

- stádium 1: Nutkání prosadit se;
- stádium 2: Intenzivní nasazení;

- stádium 3: Drobné zanedbávání vlastních potřeb;
- stádium 4: Potlačení konfliktů a potřeb;
- stádium 5: Nová interpretace hodnot;
- stádium 6: Intenzivní popírání vyskytujících se problémů;
- stádium 7: Stažení se;
- stádium 8: Pozorovatelné změny chování;
- stádium 9: Depersonalizace/ztráta citu pro vlastní osobnost;
- stádium 10: Vnitřní prázdnota;
- stádium 11: Deprese;
- stádium 12: Úplné vyčerpání z vyhoření.

Můžeme také proces syndromu vyhoření sledovat prostřednictvím 5 fází, které ve své publikaci uvádí Thomas Poschkamp (2013, s. 38-39):

- fáze *nadšení* – hlava plná nápadů, přílišné zaujetí profesí, přehnaná očekávání, nereálně vytyčené cíle;
- fáze *šok z praxe* – původně idealizovaný obraz naráží na neuspokojivou realitu, prvním reflexem je vyvinutí ještě větší snahy k dosažení cílů, které však nejsou reálné, důsledkem je tak zahořknutí vůči práci a všemu, co s ní souvisí, stažení se, vlastní ideály stojí v rozporu s praxí;
- fáze *únava* – klesá pracovní výkon a narůstá pocit demotivace a únavy, ústup, vyhýbání pracovním povinnostem;
- fáze *skleslost* – ústup emocionálního života, emoční vyčerpání, tendence izolovat se i v soukromém životě, schopnost pociťovat např. radost, sexuální vzrušení apod. se stále více snižuje, negativní důsledky na rodinné či partnerské soužití;
- fáze *existenciální beznaděj* – psychosomatické potíže, poruchy spánku, poruchy srdečního rytmu, zažívací problémy, přibývání obtíží, otřesené sebepojetí,

hrozba ztráty vztahů s rodinou, partnerem, kolegy, přáteli, existenciální zoufalství.

1.3 DIAGNOSTICKÉ METODY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Výskyt syndromu vyhoření lze zjišťovat řadou metod. Pro diagnostické účely je nejčastěji používán rozhovor, psychologický či psychiatrický, který může být ještě v případě potřeby doplněn psychologickými testy zaměřujícími se na projevy deprese. K výzkumným účelům se nejhojněji využívají dotazníky. V publikaci od Smetáčkové a kolektivu (2020, s. 46-50) jsou zmíněny dva dotazníky, konkrétně Shiromova-Melamedova škála vyhoření (Shirom-Melamed Burnout Measurement) a dotazník vyhoření Christiny Maslach (Maslach Burnout Inventory „MBI“). Dotazník od Christiny Maslach je považován známější, nicméně autoři v publikaci Učitelské vyhoření (2020, s. 46-50) upozorňují na fakt, že dosud není k dispozici ověřená česká verze. Naopak Shiromova-Melamedova škála byla přeložena a již standardizována pro českou populaci. Nyní si pojdme představit oba dotazníky:

- **Shiromova-Melamedova škála vyhoření:** zahrnuje celkem 14 výroků, u nichž mají respondenti posoudit, do jaké míry tento výrok odpovídá jejich zkušenostem za posledních 30 pracovních dnů, tyto výroky pak posuzují na škále od 1 do 7, od tvrzení „nikdy nebo téměř nikdy“ po tvrzení „vždy nebo téměř vždy“.
- **Maslach Burnout Inventory „MBI“:** zahrnuje celkem 22 výroků, u nichž mají respondenti, stejně jako v předchozím dotazníku, posoudit, do jaké míry odpovídají jejich zkušenostem, tyto výroky jsou posuzovány na škále od 0 do 7, od tvrzení „vůbec“ po tvrzení „velmi silně“.

Oba dotazníky se snaží zjistit frekvenci určitých pocitů, fyzických stavů a chování. Z výsledků, jak často respondent tyto stavy má, se vyhodnotí intenzita projevů vyhoření. Při označení hodnoty 4 a výše na škále se zvyšuje riziko vyhoření, intenzita vyhoření. Ovšem aby tyto dotazníky měly smysl a vyhodnotily to, co je jejich cílem, musí být respondent schopen a ochoten všimnout si svých pocitů a fyzických stavů a popisovat je. Čím více rozvinutou bude mít profesní sebereflexi, tím spíše včas odhalí hrozící nebo probíhající vyhoření a může tento stav zvrátit (Smetáčková a kol., 2020, s. 46-50).

1.4 SKUPINY OHROŽENÉ SYNDROMEM VYHOŘENÍ

A komu reálně vyhoření hrozí? Lze předem podle nějakých charakteristik odhadnout, zda je konkrétní člověk vyhořením ohrožen více než druhý? Bylo provedeno mnoho výzkumů, českých i zahraničních, které se právě touto otázkou zabývaly. Ukázalo se, že člověk pocházející z určitých životních podmínek je syndromem vyhoření ohrožen více. Pojdme si tedy zrekapitulovat výsledky výzkumů (Smetáčková a kol., 2020, s. 58-61):

| Životní podmínky | Nižší riziko vyhoření | Vyšší riziko vyhoření |
|-------------------------|--|---|
| Pohlaví | Muži mají nižší riziko vyhoření. | Ženy mají vyšší riziko vyhoření. |
| Délka praxe | Nižší riziko vyhoření mají mladší vyučující s praxí do 5 let. | Nejvyšší riziko vyhoření mají vyučující v délce praxe od 6 do 25 let. |
| Rodinné zázemí | Vyučující žijící v manželství nebo v dlouhodobém partnerství vykazují nižší riziko vyhoření. | Vyučující žijící bez vztahu vykazují vyšší riziko vyhoření, stejně tak vyučující „matky samoživitelky“. |
| Ekonomická úroveň | Vyučující vykazující vyšší rodinné příjmy se vyznačují nižším rizikem vyhoření. | Vyučující vykazující nižší rodinné příjmy se vyznačují vyšším rizikem vyhoření. |
| Vzdělávací stupeň | x | Vyučující na prvním stupni vykazovali silnější projevy v kognitivní rovině a vyučující na druhém stupni v emoční oblasti. |
| Velikost školy | Souvislost mezi velikostí školy a vyhořením a počtem žáků a vyhořením nebyla prokázána. | x |

| | | |
|-----------------|---|--|
| Vztahy ve škole | Spokojenost se vztahy ve škole je pozitivním faktorem chránícím před vyhořením. | Nespokojenost se vztahy ve škole může způsobit vyhoření nebo k němu příspěť . |
|-----------------|---|--|

Tabulka 1: Vliv životních podmínek na rozvoj vyhoření

2 PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Nejprve se zastavme u samotného termínu *syndrom vyhoření*. Proč právě *syndrom*? Obecně v medicíně se totiž pojem *syndrom* používá pro soubor příznaků, projevů, který charakterizuje určité onemocnění. Několik symptomů tedy určuje syndrom, komplex projevů charakteristických pro konkrétní onemocnění. Jak už tedy ze samotného názvu onemocnění vyplývá, je pro něho typický soubor projevů, které se objevují ve čtyřech úrovních prožívání, a tyto projevy se u různých lidí mohou různě kombinovat. Podle Poschkampa (2013, s. 34-36) se projevy přiřazují do čtyř úrovní prožívání:

- *Fyzická úroveň*
- *Kognitivní úroveň*
- *Emoční úroveň*
- *Úroveň chování*

Nyní si pojďme tyto úrovně podrobněji popsat a zařadit k nim konkrétní symptomy.

| | | |
|--------------------------|---|--|
| Fyzická úroveň | = bezprostřední tělesná omezení | <ul style="list-style-type: none"> • ztráta energie • tělesné vyčerpání • chronická únava • nedostatek spánku • oslabení imunitního systému -> náchylnost k nemocem • problémy s krevním oběhem • problémy se zažíváním • časté bolesti hlavy • ztuhlé šjíjové svaly |
| Kognitivní úroveň | = snížené nebo omezené schopnosti myšlení | <ul style="list-style-type: none"> • slabá koncentrace • dezorganizace • nepřesnost • neschopnost plnit komplexní úkoly • ztráta flexibility |
| Emoční úroveň | = narušený negativní citový stav | <ul style="list-style-type: none"> • emoční vyčerpání • pocity přetížení • antipatie vůči klientům • negativní základní postoj • defenzivní, paranoidní přístup • snížená sebeúcta • deprese, skleslost, frustrace |

| | | |
|-----------------------|-------------------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • strach jít do práce • pocit bezmoci, zoufalství, zbytečnost • sebevražedné sklony |
| Úroveň chování | = projevy chování | <ul style="list-style-type: none"> • úpadek nadšení • cynismus • snížení výkonnosti • časté konflikty s druhými • apatie • zvýšená agrese • vysoká absence • „pookřání“ o víkendu • izolace, vyhýbání se kontaktu s žáky, rodiči, kolegy • konflikty s partnerem a přáteli • zvýšená konzumace alkoholu, tabáku, kávy, drog |

Tabulka 2: Symptomy syndromu vyhoření

Christina Maslach a Michael Leiter (2007, s. 358–362) dále uvádějí, že vyhoření není akutní stav, není akutní stresovou reakcí na kritické podněty, ale je stavem, procesem, který postupně kumuluje a graduje. Vyhoření klade důraz na již zmíněné oblasti, na oblast fyzickou, psychickou i sociální, ve kterých zanechává důsledky. Syndrom vyhoření je dlouhodobou reakcí na chronické interpersonální stresory v zaměstnání, a proto má tendenci být v průběhu času poměrně stabilní. Projevy, které syndrom vyhoření signalizují jsou poté rozděleny do dvou základních oblastí:

- *Zdravotní příznaky*
 - vyčerpání
 - bolesti hlavy
 - chronická únava
 - gastrointestinální poruchy (vředy, gastritida, střevní chřipka, rakovina žaludku, apendicitida)
 - svalové napětí
 - hypertenze (vysoký krevní tlak)
 - časté nachlazení, chřipka
 - poruchy spánku
 - úzkost, podrážděnost, deprese

- *Chování v zaměstnání*
 - absence v zaměstnání, snaha opustit zaměstnání
 - snížení produktivity práce
 - neefektivita
 - snížená angažovanost v zaměstnání
 - snížená organizace práce
 - způsobování osobních konfliktů s kolegy
 - narušování pracovních úkolů

„Emoční vyčerpání, depersonalizace/cynismus a sníženou výkonnost vykládá Christina Maslach, průkopnice vyhoření, jako ústřední symptomatiku vyhoření. Přitom je na emoční vyčerpání často nahlíženo jako na průvodní symptom vyhoření. Emoční vyčerpání je pocit přetížení, ztráty sil a opotřebení.“ (*Poschkamp, 2013, s. 49*). Tyto základní projevy také zahrnuje do své definice syndromu vyhoření.

2.1 VAROVNÉ SIGNÁLY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Je tedy vůbec možné syndrom vyhoření začít na sobě pozorovat ještě před tím, než se projeví v plné síle? Jak můžeme poznat nastupující vyhoření? Následující projevy by nás měly jasně upozornit, že je „něco“ špatně a měli bychom se nad celou situací zamyslet, dokud je čas (UNIVERZITA KARLOVA: Fakulta pedagogická, katedra psychologie, 2020, online):

- cítím se fyzicky špatně, jsem dlouhodobě vyčerpaný, bolí mě často hlava, žaludek nebo záda;
- mám neustále špatnou náladu;
- necítím ze své práce uspokojení;
- nedokážu příliš schopně reagovat na nové a náročné situace, cítím, že mě taková situace vždy rozhodí;
- nedokážu efektivně komunikovat se svými žáky nebo kolegy, výsledkem případné komunikace je často konflikt nebo nedorozumění;
- cítím se od druhých vzdálený/á, jakoby za sklem;

- moje reakce na druhé, na okolí nejsou tak citlivé jako dřív, mám tendenci žáky vnímat jako „špatný materiál“;
- plnění běžných úkolů, které pro mě byly dříve snadné, mi nyní trvá mnohem déle;
- kvalita mé výuky je horší než dříve;
- nemám chuť získávat nové pracovní poznatky, číst odborné knihy nebo chodit na školení;
- účast na školních akcích je pro mě náročná a nepříjemná, nemám z nich žádnou radost, uspokojení.

Nezisková organizace Nevypušť duši zabývající se péčí o duševní zdraví se mimo jiné zabývala i studiem a problematikou syndromu vyhoření. Na základě jejich výzkumů sestavila seznam nejčastějších varovných signálů a rad, jak se s nimi vypořádat (NEVYPUSŤ DUŠI, 2019, online):

| <i>Jak se cítím?</i> | <i>Co s tím?</i> |
|---|---|
| <i>Mám pocit, že svou práci neodvádím dobře a nejsem pro ni dost dobrý.</i> | Budu mít na sebe realistické nároky. |
| <i>Cítím se vyčerpaný a nemám energii.</i> | Požádám o pomoc a naučím se laskavě říkat NE. |
| <i>Cítím se bezmocně a postrádám smysl.</i> | Budu si vést deník. |
| <i>Jsem rychle unavený a špatně spím.</i> | Budu pravidelně odpočívat. |
| <i>Reaguji cynicky a neochotně jak na své žáky, tak na jejich rodiče, snadněji se rozčílím.</i> | Vyzkouším mindfulness. |
| <i>Učení už mi nedělá takovou radost jako dřív.</i> | Vyzkouším supervizi. |
| <i>Nemám sílu a chuť k dalšímu vzdělávání.</i> | Stanovím si hranici mezi prací a odpočinkem. |
| <i>Chodím do práce s odporem.</i> | Budu udržovat kvalitní mezilidské vztahy v práci i mimo ni. |

Tabulka 3: Varovné signály vyhoření

3 PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření je často spojován s příčinou velké psychické zátěže a dlouhodobého stresu, proto není pochyb o tom, že jsou učitelé syndromem vyhoření ohroženi. V průzkumu Smetáčkové a kolektivu (2018, online) bylo zjištěno, že alarmujících 53,2 % učitelů uvádí, že je pro ně výkon jejich profese zdrojem dlouhodobého stresu vedoucího k vyhoření. Pouhých 16 % dotazovaných uvedlo, že nepociťuje symptomy vyhoření.

Budeme-li pátrat po přesných příčinách syndromu vyhoření, najdeme pouze různé objasňující přístupy nikoli konkrétní příčiny, stejně tak jako tomu bylo při vymezení definice či symptomů. Obecně můžeme říct, že u každého jedince jsou příčiny naprosto individuální záležitostí, ale i přesto se odborníci setkávají v některých názorech. Podstatou je přistupovat k fenoménu vyhoření z různých perspektiv a vytvořit tak komplexní pohled. Zejména příčiny jsou velmi důležitou součástí celého vyhoření, jelikož právě příčiny nás v kolotoči vyhoření neustále drží.

3.1 STRESORY VE ŠKOLSTVÍ

Syndrom vyhoření vzniká v důsledku dlouhodobého stresu, ovšem příčiny vzniku stresu se mezi učiteli různí. Při vzniku syndromu vyhoření je podstatné, jaké konkrétní stresory na člověka působí a jak se s nimi dokáže vypořádat. Důsledky konkrétního stresoru tedy nejsou dány jeho povahou, ale tím, jak se s ním daný člověk dokáže vyrovnat. Pokud dlouhodobě není člověk schopen tento stres zvládat, způsobuje tento stresor vyhoření. Rozsáhlý mezinárodní průzkum (BRACKETT, PALOMERA, MOJSA-KAJA, REYES & SALOVEY, 2010) identifikoval následujících 6 nejčastějších stresorů ve školství:

1. neadekvátní plat a nízká prestiž;
2. konflikt rolí a profesní dilemata;
3. časový tlak;
4. žakovské problematické chování;
5. vztahy s nadřízenými a supervizory;
6. příliš početné třídy.

3.2 STRESORY V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

Příčiny stresu v základním školství v České republice studoval Holeček v letech 1999-2001 (2001), který odhalil 7 nejčastějších stresorů:

1. pracovní přetížení učitelů;
2. vedení školy nadřízenými orgány;
3. problémoví žáci;
4. neuspokojená potřeba seberealizace – frustrace;
5. problémoví rodiče;
6. nevyhovující pracovní prostředí školy;
7. problémoví kolegové.

Studiem nejčastějších stresorů v českém školství se zabývala i nezisková organizace Nevypuště duši, která se stala uznávanou neziskovou organizací, která odborně informuje o duševním zdraví, poskytuje praxi budoucím pracovníkům a pracovnícům pomáhajících profesí a angažuje se v reformě péče o duševní zdraví. Výzkum odhalil následující stresory učitelského prostředí (NEVYPUSŤ DUŠI, 2019, online):

1. špatné chování a postoje žáků;
2. nepřipravenost žáků na výuku;
3. vysoký počet žáků ve třídě;
4. zahlcení učitele mnoha úkoly, velký shon;
5. nutnost bleskových reakcí při výuce;
6. vysoká osobní zodpovědnost (vyhovět požadavkům vedení, současně být autoritou i oporou žákům);
7. náhlé změny ve školství a tlak na odborný růst;
8. špatné pracovní podmínky;
9. nedostatečné finanční a sociální ohodnocení;
10. nedostatečná spolupráce ze strany rodičů a kolegů;
11. konflikty v mezigeneračním týmu.

Smetáčková a kolektiv (2017, online) uvádějí 3 hlavní kategorie stresu, které lze dále přesněji doplnit:

1. vztahy s žáky, rodiči, kolegy

nezájem žáků o učení, kázeňské problémy, fyzické ohrožování ze strany žáků, příliš časté řešení disciplinární problémů

2. konkrétní pracovní podmínky

časový tlak, zvýšená hluchost, omezený prostor pro krátkodobý odpočinek, náročnost výuky v heterogenních třídách (náročná na koncentraci pozornosti a kreativitu, náročnost na odolnost vůči sociální izolaci a nejistotě)

3. postavení učitelské profese ve společnosti

nízké finanční ohodnocení, nízká prestiž, mediální kritika školství, politické reformy.

3.3 SKUPINA OHROŽENÝCH UČITELŮ

Na vzniku syndromu vyhoření mohou mít kromě dlouhodobých stresorů svůj podíl i další faktory. Ohroženou skupinou jsou učitelé, pro které je typické následující chování (NEVYPUSŤ DUŠI, 2019, online):

- osobní zaujetí pro profesi;
- snaha být ukázkovým učitelem;
- vysoká empatie, obětavost, zájem o žáky a rodiče;
- nízká asertivita vůči žákům, rodičům a kolegům;
- vysoký perfekcionismus, pedantství a odpovědnost za svoji práci;
- nedostatek času pro odpočinek a relaxaci (neustálé dodělávání příprav, opravování testů, připravování zkoušek);
- depresivní ladění učitele;
- úzkostné, obsedantní a fobické rysy.

3.4 HLEDISKA VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ

Na vznik vyhoření se ale můžeme dívat i z hlediska naší osobnosti, nebo ho můžeme dávat za vinu sociálním a profesním přístupům. Nejprve se tedy zastavme u osobnosti. Naši osobnost utváří socializace a výchova, ti také ovlivňují naše chování, myšlení a způsoby, jak nebo co v určitých situacích cítíme. Při kontaktu s lidmi také už od počátku života utváříme své normy, hodnoty, postoje, přístup k práci i k sobě samým. Zejména zmíněné systémy

hodnot tvoří podstatnou část naší osobnosti, která hraje důležitou roli při vyhoření. Můžeme se totiž velmi snadno dostat do situace, kdy jsou naše vlastní vrozené hodnoty (potřeby) v rozporu s těmi naučenými (normy, hodnoty společnosti). Bohužel se tak dostáváme do situace, kdy podřizujeme své vlastní hodnoty hodnotám druhých, snažíme se tedy vyhovět ostatním, a ne sami sobě. Tento stav nás může dostat do psychické nepohody s vážnými následky.

3.4.1 OSOBNOSTNÍ HLEDISKO

Pokud se tento vnitřní rozpor dostane do souvislosti s profesí, můžeme se dostat do malých osobnostních pastí způsobujících vyhoření (Poschkamp, 2013, s. 18-19):

- **Past vyčkávání**
pasivní postoj a vyčkávání se nevyplácí, v profesním životě nevede k vytčeným cílům, kdo vyčkává, toho není slyšet
- **Past skromnosti**
pravidelné zlehčování svého vlastního výkonu vede ke zlehčování výkonu i kolegy nebo nadřízenými, vlastní výkony tak budou považovány za bezvýznamné
- **Past chyb**
odpírání si práva dělat chyby, chyby nepřehlídíme, nezastíráme, ale měli bychom být schopni konstruktivní kritiky a akceptovat chyby bez výčitek
- **Past kritiky**
kritika je považována za kritiku osoby, a ne za kritiku profesní, vedoucí k osobní zranitelnosti, naučit se oddělit profesní kritiku s kritikou osoby

Pokud člověk bere profesi spíše jako poslání, může též velmi často dospět k vyhoření. Pro pomáhající profese je typické, že svoji práci berou jako poslání, což je však velkým rizikem. Zpočátku se projevují velkým nadšením a zapálením pro výkon profese, mají přehnaná očekávání, často si stanovují nesplnitelné cíle. Tato očekávání mohou být spojena i s nepřiměřeným očekáváním odměny, pokud však nepříjde, člověk reaguje ještě větším nasazením, ale po opakovaných zklamáních se dostavuje pocit selhání, bezcennosti a ztráty kontroly.

Člověk v pracovním nasazení, který se může vyhoření přiblížit se vykazuje zejména 4 osobnostními faktory (Poschkamp, 2013, s. 19-21):

- obrovské nadšení,
- přehnaná angažovanost,
- nereálné cíle,
- přehnané očekávané odměny.

Důležitým faktorem, který ovlivňuje rozvoj vyhoření, je tedy naše osobnost. Osobnost pak zahrnuje již zmíněné postoje, normy, systémy hodnot, které mají podstatný vliv na chování i prožívání profesního života. Výraznými symptomy vyhoření z hlediska osobnosti jsou (Poschkamp, 2013, s. 15-19):

- rezignace při neúspěchu (vysoké požadavky na sebe sama);
- chybějící schopnost distancovat se od pracovních problémů;
- chybějící ofenzivní překonávání problémů (problémy a konflikty spíše „vrtají v hlavě“, než aby se pojmenovaly a řešily);
- velká ochota vydat se/vyčerpat se (vysoké požadavky na sebe sama a jejich dosažení);
- chybějící úspěch v zaměstnání (úspěch = dosažení přehnaně vytčených cílů);
- chybějící spokojenost se životem (nedosažení vlastních přehnaných cílů vede k frustraci a sebeponížení).

3.4.2 SOCIÁLNÍ A ORGANIZAČNÍ HLEDISKO

Kromě teorie, že vznik vyhoření způsobují osobnostní vlastnosti, existuje i teorie, podle níž jsou hlavní příčinou vyhoření sociální a organizační pracovní podmínky. Pedagogické profese mívají často specifickou vztahovou strukturu vůči klientům, v tomto případě vůči dětem, žákům, rodičům atd. Tato vztahová struktura se vyznačuje zejména:

- závislostí klientů na odborníkovi,
- emocionálně zatěžujícím vztahovým kontextem,
- současným očekáváním odborných znalostí a osobního zájmu o fyzické a psychické problémy klienta.

Dalším faktorem, který zatěžuje pedagogické profese, je malé společenské uznání, zároveň i výše mzdy, kterou lze při současných vysokých očekáváních na výkon profese

pedagoga považovat za velmi nízkou. Školství se současně potýká s chybějícím personálem, nedostatkem kvalitního vybavení i nedostačující možností (dalšího) vzdělávání. Tyto faktory také přispívají k vyhoření, jelikož přibývající nedostatek zdrojů vede mnohdy až k drastickým organizačním zásahům vedoucím ke splnění cíle. Tyto změny jsou pak v rozporu s pedagogickým sebepojetím. V rámci sociálních a profesních přístupů se tedy můžeme setkat s následujícími rizikovými faktory (Poschkamp, 2013, s. 23-26):

- vysoký počet klientů/osob závislých na pomoci;
- nedostatečné personální obsazení a/nebo finanční prostředky;
- rozšíření úkolů;
- nedostatečná psychická a/nebo materiální odměna.

Thomas Poschkamp ve své knize Vyhoření (2013) zmiňuje i fakt, že všechny tři rizikové faktory – riziková osobnost, nedostatečná organizace a závislá vztahová struktura – tvoří provázaný mechanismus, ve kterém vyhoření začíná a v plíživém procesu pokračuje. „Vyhoření vzniká v tomto mechanismu na jedné straně z osobní motivace, norem, hodnot a očekávání a na druhé straně ze sociálních, organizačních a profesních skutečností a změn.“ (Poschkamp, 2013, s. 25-26).

3.4.3 OHROŽENÉ ŽENY

Zajímavostí je, že ženám hrozí syndrom vyhoření ve větší míře než mužům. „Objevitel“ vyhoření a autor této myšlenky Herbert Freudenberger jako jeden z důvodů uvádí, že v naší společnosti vykonávají pomáhající profese častěji ženy než muži. Druhým důvodem je fakt, že je na ženy kladena dvojnásobná zátěž, jelikož musí skloubit pracovní a rodinné povinnosti. Často se tak dostávají do maximálního nasazení, které může vést k hlubokému vnitřnímu vyčerpání. Ženy přejímají mnohé role a funkce a překračují tím tak vlastní potenciál. Mnozí autoři si vysvětlují tyto pohlavní rozdíly silnější emocionální angažovaností žen, která však může při nevýhodných pracovních podmínkách vést k většímu „vydání se“ a k většímu emočnímu vyčerpání (Poschkamp, 2013, s. 49).

Všechny tyto zmíněné podněty, faktory můžeme označit za stresory, které na člověka působí. Některé stresory pocházejí z naší vlastní osobnosti, o jiné se zaslouží naše okolí, ale stále se jedná o podněty, které v nás vyvolávají stres, bez ohledu na jejich původ. Jakmile tento stres nezačneme zpracovávat a vypouštět, začne na nás negativně působit, až

vyvrcholí ve vyhoření. V následující kapitole se tedy pojdme podrobněji věnovat tomu, co je to stres a co se v našem těle vlastně odehrává.

3.5 STRES, VYHOŘENÍ A NAŠE TĚLO

Stres a vyhoření ovlivňují nejen naše psychické a emocionální cítění, ale ve skutečnosti jako první reaguje na stres naše vlastní tělo. Tělu nezáleží na tom, zda se jedná o zátěž extrémní nebo běžnou, v obou těchto případech spouští reakci autonomního nervového systému. Jedná se o evolučně nejstarší část našeho mozku, to znamená, že tato reakce byla spouštěna již v tělech našich předků, kteří byli v neustálém ohrožení ze strany predátorů (Poschkamp, 2013, s. 26-32).

3.5.1 NERVOVÝ SYSTÉM

Autonomní nervový systém můžeme rozdělit na *sympatikus* a *parasympatikus*. Nervový systém označujeme za autonomní, jelikož reakce, za které je zodpovědný, probíhají zcela mimo naši vůli, přání, postoje či hodnoty. Jsou to reakce, které máme již po tisíce let vrozené a jsou součástí strategie přežití. Pro náš život jsou tak naprosto nutné a žádoucí, protože probíhají nejen automaticky, ale i bleskově (Poschkamp, 2013, s. 26-32).

| Reakce sympatiku | Reakce parasympatiku |
|--|--|
| = reakce pro případ nouze | = regulační reakce |
| = reakce na nebezpečí | = reguluje reakce, kdy stresor není v dosahu |
| = vyplavování stresových hormonů | = vyplavení hormonů pro |
| pro aktivaci reakce „Boj – útěk – strnutí“ | regulaci stresové reakce |
| - <i>vyplavení adrenalinu</i> | - <i>kortizol</i> |
| - <i>kortikotropiny stimulující hormon</i> | - <i>vazopresin</i> |
| - <i>adrenokortikotropní hormon</i> | - <i>oxytocin</i> |

3.5.2 STRESOVÉ REAKCE

Již ve 20. let 20. století pracoval Walter B. Cannon na výzkumu stresových reakcí. Z jeho výzkumu je patrné, že stresové reakce jsou sledem činnosti nervů a žláz, které člověka připravovaly na boj nebo útěk. Momentálně se v moderních výzkumech přidal ještě stav „strnutí“, v němž není dotyčný schopen jakékoliv činnosti.

Příkladem pro reakce těla na stresovou situaci jsou (Poschkamp, 2013, s. 26-32):

- vyplavování stresových hormonů,
- stoupající krevní tlak,
- změna ostrosti zraku,
- zmnožení krvinek.

Tělesné reakce sympatiku se však nevyskytují pouze u stresorů fyzického charakteru (hrozící útok, zranění atd.), ale stejné reakce můžeme očekávat i u psychických stresorů, kterými pro nás mohou v současné době být zlost v dopravní zácpě nebo kritika ze strany rodičů, nadřízených či kolegů. I v těchto případech reagujeme podle vrozeného způsobu bušení srdce, zčervenáním obličeje, zlostí apod. Ovšem pro tyto situace nejsou vhodné naše vrozené reakce, jelikož nemůžeme např. fyzicky bojovat s rodičem žáka nebo utíkat ze zaměstnání před kritikou. V současné společnosti máme bohužel příliš mnoho psychických stresorů, ale nemáme možnost prožít svoji spontánní stresovou reakci (Poschkamp, 2013, s. 26-32).

V případě, že je stresová situace dlouhodobého charakteru, můžeme se setkat i s určitými následky, kterými jsou (Poschkamp, 2013, s. 26-32):

- nervozita,
- poruchy spánku,
- problémy se soustředěním,
- poruchy krevního oběhu,
- poruchy zažívání,
- podrážděnost.

Ovšem tělo není při dlouhotrvajícím chronickém stresu, který je pro vyhoření typický, schopno vyplavovat hormony pro aktivaci a regulaci donekonečna. V určitém okamžiku se tento mechanismus vychýlí z rovnováhy. Toto tvrzení potvrzuje i teorie adaptačního syndromu dle Selyeho, který adaptační reakci na stres rozdělil do třech charakteristických fází (Poschkamp, 2013, s. 26-32):

1. *Poplachová fáze* = organismus se pomocí tělesných změn snaží nastolit normální stav, může reagovat například horečkou, únavou, bolestí hlavy, nechutí k jídlu, vyhýbavým chováním;

2. *Fáze rezistence* = pokud stres i nadále trvá, začíná se organismus bránit, zvyšuje se produkce hormonů s cílem vysoké odolnosti vůči stresoru, nicméně odolnost vůči ostatním stresorům je značně snížena, jelikož se organismus soustředí pouze na jeden konkrétní, a proto může i malá zátěž jiného stresoru vyvolat silnou reakci;
3. *Fáze vyčerpání* = pokud zátěž organismu trvá příliš dlouho, není organismus schopen stresoru dále odolávat, dochází tedy k vyčerpání, tělo již není schopné zajistit zvýšenou produkci hormonů, objevují se značná tělesná omezení.

3.5.3 COPINGOVÉ STRATEGIE

Stres je tedy považován za vychýlení z rovnováhy v důsledku působení stresorů, zátěžových faktorů, kdy přirozenou reakcí člověka je obnovení fyzické a psychické rovnováhy s cílem zachování vlastního zdraví. Člověk si vybudoval jisté strategie, které mu k obnovení rovnováhy mají pomoci. Tyto strategie jsou známy pod názvem strategie zvládání zátěže neboli copingové strategie. Coping je tvořen sadou psychických operací, které jsou částečně vědomé i nevědomé a které zahrnují kognitivní, emoční, behaviorální a fyziologické procesy. Každý člověk má individuální kombinace těchto operací s ohledem na svoji osobnostní strukturu a celkovou psychickou odolnost. Copingové strategie můžeme rozdělit na dvě základní skupiny *pozitivní* (funkční), kterými se člověk snaží stres vyřešit, odstranit nebo ho alespoň snížit, a *negativní* (nefunkční), kterými se člověk snaží odstranit nepříjemné emoce se stresem spojené, ale stres z dlouhodobého hlediska spíše zhoršují (Smetáčková a kol., 2020, s. 67-73).

Strategiemi **pozitivního copingu** jsou:

- *podhodnocení* – porovnávání s ostatními a přisuzování si menší míry stresu;
- *odmítání viny* – zdůraznění, že nejde o vlastní odpovědnost;
- *odklon* – odklon od zátěžových aktivit, situací, případně příklon k situacím nevyvolávající stres;
- *náhradní uspokojení* – obrátit se k pozitivním aktivitám, situacím;
- *kontrola situace* – analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit jednání za účelem kontroly a řešení problému;
- *kontrola reakce* – zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí;

- *pozitivní sebeinstrukce* – přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly.

Negativní coping pak zahrnuje strategie typu:

- *úniková tendence* – rezignační tendence vyváznout ze zátěžové situace;
- *perseverace* – nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat;
- *rezignace* – vzdávat se s pocitem bezmoci, beznaděje;
- *sebeobviňování* – připisovat vinu sobě a vlastnímu chybnému jednání.

Existují i dvě tzv. **neutrální copingové strategie**, kterými jsou:

- *potřeba sociální opory* – přání zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc;
- *vyhýbání se* – předsevzetí zamezit zátěží nebo se jim vyhnout.

Zvládání stresu a jeho vztah se syndromem vyhoření je dlouhodobě studované téma. Coping zaměřený přímo na problém opravdu úzce souvisí se syndromem vyhoření. Oproti tomu strategie, které jsou zaměřené na hledání emocionální podpory, pozitivní přijetí sebe a řešení situací souvisí s absencí syndromu vyhoření, jelikož pomáhají adaptaci na stresovou situaci. Ovšem ne všechny strategie zaměřené na emoce jsou prospěšné, jelikož strategie typu rezignace nebo sebeobviňování mohou syndrom vyhoření naopak prokazatelně zhoršit. Studie dokládají zjištění, že copingové strategie zaměřené na řešení problémů přispívají k nižší hladině emocionálního vyčerpání. Ti, kdo jednají přímo a podílí se na řešení problému, jsou úspěšnější a snadněji se vypořádávají s výzvami a nároky, kterým v učitelství čelí, čímž redukuje stres a syndrom vyhoření. Negativní strategie, včetně strategie vyhýbání se, která je označována za neutrální, byly označeny za strategie nefunkční, které naopak mohou negativní účinky stresu ještě více prohloubit a zapříčinit tak silnější náchylnost ke vzniku vyhoření. Výzkum Smetáčkové a kolektivu (2017, online) potvrdil tuto hypotézu, že učitelé s projevy vyhoření preferují negativní copingové strategie a tím tak prohlubují stres a zvyšují riziko vzniku vyhoření.

4 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

V úvodu této kapitoly je důležité zmínit, že vyhoření je plíživý proces táhnoucí se i několik let, stejně tak naše způsoby chování, normy, názory a hodnoty se vrývaly roky, někdy desetiletí, proto je nemožné se veškerých problémů a vyhoření zbavit ihned. Zbavit se určitých zvyklostí, způsobů chování a nahradit je zdravými postoji a způsoby chování vyžaduje čas a vytrvalý trénink.

„Proč je prevence syndromu vyhoření důležitá? Stejně jako v oblasti jiných rizik je prokázáno, že prevence je efektivnější a ekonomičtější než léčba příznaků či ji rozvinutého onemocnění.“ (Smetáčková a kol., 2020, s. 189)

4.1 OBECNÁ PREVENCE

Co však můžeme obecně dělat proti vyhoření? Které obecné preventivní faktory vyplývají z výzkumů vyhoření? Pokud se budeme snažit dodržovat tato preventivní opatření, můžeme mít vyhráno (UNIVERZITA KARLOVA: Fakulta pedagogická, katedra psychologie, 2020, online):

- příznivé pracovní podmínky,
- příznivé osobnostní charakteristiky,
- zdroje energie a relaxace v osobním životě,
- vysoká profesní kompetence a sebedůvěra ve vlastní schopnosti,
- pozitivní strategie zvládání stresu,
- efektivní práce s hranicemi.

Důležitým bodem je především bod „pozitivní strategie zvládání stresu“, je to totiž bod, který je na jiné úrovni než zbývající body, jelikož nedodržování zbylých bodů nás velmi snadno může dostat do stresové situace. A v takovém případě je právě tento bod důležitý, protože může „zachránit“ nedodržené zbývající, tedy dostaneme-li se už do nějaké stresové situace, je podstatné dokázat stres zvládnout, ideálně pomocí pozitivní copingové strategie.

Co se týká praktických postupů, jak se vyrovnat se stresem, můžeme se řídit následujícími 7 radami pro zvládání stresu (UNIVERZITA KARLOVA: Fakulta pedagogická, katedra psychologie, 2020, online):

1. Vytvořme si pořadí důležitosti.

2. Vyhněme se stresu.
3. Naučme se „vypnout“.
4. Pohybujme se, cvičme.
5. Pěstujme své vztahy s druhými lidmi, navazujme nová přátelství.
6. Dbejme na správnou výživu.
7. Naučme se relaxovat.

4.2 PREVENCE PODLE THOMASE POSCHKAMPA

V publikaci Vyhoření od Thomase Poschkampa (2013) se setkáváme s názorem, že syndrom vyhoření je proces probíhající na osobnostní, organizační a vztahové úrovni, proto je žádoucí zajistit opatření na všech těchto úrovních, opatření na jedné ze tří úrovní podle něho nemají slibné vyhlídky na úspěch.

Začněme tedy u sebe a věnujme pozornost nejprve sami sobě a opatřením na osobnostní úrovni. Paradoxně toho pro sebe můžeme udělat nejvíce my sami, jelikož Thomas Poschkamp (2013, s. 87-94) navrhuje nejvíce opatření právě **na osobnostní úrovni**:

1. Utlumte svá očekávání

Prvotní očekávání od určité profese vznikají již v momentu volby povolání nebo studia. Dochází k nim v důsledku nedostatku informací nebo vytvoření nerealistického obrazu. S tím vznikají i jistá očekávání, která však nemusí být vždy reálná, a jakmile tato očekávání nejsou v praxi naplněna, dochází k šoku z praxe. Proto je důležité utlumit svá očekávání, nemít očekávání příliš velká, nevytvářet je na základě malého množství informací.

2. Akceptujte nekontrolovatelné

Osoby ohrožené vyhořením jsou ty, které mají sklon chtít všechno kontrolovat, před plánovat a detailně promýšlet mnoho kroků. Tato tendence neustálé kontroly toho, co se děje, může dospět ke strnulému způsobu myšlení a vidění a nemožnosti reagovat na změny pružně. Proto bychom měli přijmout fakt, že ne všechno je nutné si dopředu plánovat, že určitá část našeho života prostě je a bude chaotická a nekontrolovatelná.

3. Akceptujte „vnitřní dítě“

Představme si, že jsme stále dítětem, že se chováme podle našich vrozených potřeb, ne podle těch, které jsme „museli“ přijmout v rámci socializace a výchovy, abychom byli přijati a milováni. Představme si, že jsme stále dítětem, které má v noci noční můry, má strach ze tmy, dítětem, které dosáhlo špatného výsledku při čtvrtletní práci. Co jsme tehdy jako dítě potřebovali? Povzbuzení, klid a bezpečí... Poslouchejme tedy hlas našeho vnitřního dítěte a podle toho se k sobě chovejme, nenechme se odbýt slovy našeho dospělého, rodičovského Já: „Nenaříkej!“.

4. Buďte sami sobě dobrým přítelem, dobrou přítelkyní

U imaginace a představivosti ještě zůstaneme. Nyní si představme, že za námi přišla naše dobrá kamarádka/dobry kamarád s naším problémem. Nyní si zkusme říct, co bychom kamarádce/kamarádovi poradili? Pokud máme osobu natolik blízkou, zkusme ji požádat, ať hraje naši roli a předvede naše chování a problém a my opět zkusíme poradit.

5. Přestaňte s popíráním

Poslouchejme své tělo, nesnažme se přehlížet varovné signály, které nám naše tělo vysílá s přáním „přestaň, uklidni se, věnuj mi pozornost“. Psychosomatické potíže jsou natolik důrazné, že je potřeba jim pozornost věnovat. Samy se sice objevily, ale určitě samy nezmizí, proto je důležité, abychom si stres a omezení připustili a podle toho jednali.

6. Kontrolujte vnitřní popoháněče

Měli bychom si připustit, že je nereálné, aby nás všichni měli rádi a my se dokázali zavděčit všem. Pokud se budeme snažit naplnit tato očekávání, akorát budeme muset ustupovat z našich podmínek, názorů, budeme nuceni se ohýbat při kontaktu s druhými a také nás snaha o splnění těchto cílů učiní velmi zranitelnými. Proto trochu ustupme z našich očekávání.

7. Jste nahraditelní!

Ano, jsme nahraditelní! Vyhoření je „poruchou“ dřičů, ne lenochů. Proto si právě dřiči myslí, že jsou nenahraditelní, že jsou nepostradatelní. Ale jakmile je pracovní kolotoč semele a oni vyhoří, poznají, že pracovní kolotoč se vesele točí dál i bez nich. Naučme se tedy pracovní povinnosti a úkoly delegovat, nepřebírejte ze zvyku povinnosti druhých.

8. Udržte si nadhled

Počkejme, udržme své prvotní reakce, emoce, impulsy na uzdě. Nechejme si čas, než zareagujeme, než vyjádříme svůj názor. Zajistěme si čas, abychom v klidu mohli zvážit všechna pro a proti. Pokud se tato situace týká pracovního úkolu či povinnosti, buďme opravdu důslední v tom, abychom si udrželi jistý distanc a získali čas potřebný k promyšlení celé situace a našeho stanoviska. Zajistěme, aby tento náš postoj znala i protistrana a podle toho na případné návrhy a úkoly reagujeme.

9. Vyhněte se izolaci

Ve většině případů naše okolí pozná, pokud jsme přetížení, ale neví, jak se k nám podle toho mají chovat. Proto pamatujme a nedistancujme se od svých přátel, blízkých kolegů, snažme se s nimi i nadále udržovat úzký vztah. Nesnažme se si se svými problémy poradit sami, zkusme požádat o pomoc.

10. Přemýšlejte o změně/o prolomení tabu

Pokud přemýšlíme o změně pracovního místa, nesehlali jsme. Najděme odvahu a zkusme si otestovat svou hodnotu na trhu práce. Mnohdy se vidíme horší, než ve skutečnosti jsme. Mnohdy je na vině práce, která není schopná nám nabídnout to, co my potřebujeme.

11. Přijměte profesionální psychoterapii

Nechme si pomoci od profesionálů, není to ostuda. Zlomenou nohu bychom si sami také nedali do sádry, tak proč si dávat dohromady zlomenou duši? Bohužel nemůžeme chtít ani po našem okolí, aby nám s duší pomohli, jelikož bychom ji na bedra naložili příliš náročný úkol. Nechme si proto poradit, pomoci od

odborníka, který jako bonus má naprosto nezaujatý, objektivní pohled na celou situaci.

Dalšími opatřeními, které ne vždy jsou v našich rukách, jsou patření **na organizační úrovni**. Jedná se totiž o opatření, za která jsou zodpovědní zejména řídící, vedoucí pracovníci. Řídící pracovníci se v souvislosti se syndromem vyhoření často dostávají do třech situací (Poschkamp, 2013, s. 83-86):

1. Vedení bere problematiku na lehkou váhu

Syndrom vyhoření je považován za „módní diagnózu“ a také je k němu takto přistupováno. V této situaci je žádoucí, aby se vedení zúčastnilo dalšího vzdělávání o této problematice.

2. Popírání problematiky

Vedení o problematice vyhoření sice ví, zná podstatné informace, nicméně se tématu raději vyhýbá, aby nemuseli případné problémy s vyhořením spojené řešit.

3. Bezmoc

Vedení se může dostat do situace, kdy na jedné straně vidí problémy a potíže svých podřízených, nicméně na straně druhé mají svých pracovních povinností tolik, že raději „zavírají nad tímto problémem oči“.

Pokud však vedení nebude brát fenomén vyhoření jako tabu a přijme fakt, že učitelé jsou tímto rizikem ohroženi, dojde k rozhodujícímu kroku, který může vést ke zneškodnění mechanismu vyhoření na organizační úrovni. Cílem by měla být humanizace pracovních podmínek, podpora a vzdělávání řídicích pracovníků v této oblasti, případně zavedení pomocných skupin orientovaných na vyhoření.

Poslední úrovní jsou opatření **na vztahové úrovni**. To je opět úroveň, na které můžeme pracovat sami, kterou můžeme sami ovlivnit. V tomto ohledu se jedná o dvě jednoduchá pravidla v souvislosti se vztahy s ostatními lidmi (Poschkamp, 2013, s. 94-96):

1. Ujasnění si osoby, která má problém, a zanechání problému tam, kde je

Jako lidé působící v pomáhající profesi, máme často tendenci si přivlastňovat problémy svěřených osob, klientů. Často máme pocit, že musíme za každou cenu jejich problém vyřešit, že jsme za to zodpovědní. V tomto případě bychom si měli říct jasné „NE“, ne nejsme zodpovědní za klientovy problémy, my jsme zodpovědní pouze za pomoc, která je v našem případě omezena na vzdělávání. Nemůžeme suplovat rodiče ani jiné členy rodiny ve vztahu k dítěti, my jsme zodpovědní hlavně za vzdělávání dítěte.

2. Odrazit neúnosné požadavky

Přiznejme si, že nejsme schopni splnit vše, co se po nás očekává. Nejsme schopni splnit veškeré požadavky vedení školy, žáků a rodičů. Zamysleme se a reálně si řekněme, co je v našich silách, co opravdu zvládneme tak, abychom stále měli dostatek energie na svůj vlastní život.

4.3 PREVENCE PODLE ORGANIZACE NEVYPUSŤ DUŠI

Existuje široká škála praktik, které nám pomohou zlepšit náš duševní stav, mohou nám pomoci v případě vznikající vyhoření nebo před jeho samotným začátkem. Důležité ovšem je si dokázat přiznat, zda nemáme nějaké rezervy v určité oblasti svého života, mít přirozenou sebereflexi, abychom si případných problémů včas všimli, a v neposlední řadě nesmíme před problémy zavírat oči. Následující tipy mohou sloužit jako rady předcházející vzniku syndromu vyhoření nebo jako podněty k zamyšlení, zda nemáme ve svém životě určité rezervy, na kterých se dá pracovat (NEVYPUSŤ DUŠI. 2019, online):

1. Nebudu na sebe mít příliš velké nároky

Pokud se mi něco nepodaří, nebudu se obviňovat. Chyby jsou předmětem ke zlepšení, a proto mohu v podobné situaci příště zkusit jiné, lepší řešení.

2. Nebudu nechávat vše na sebe

Pokud kolega nestihne dokončit svůj úkol, nemusím to být vždy já, kdo mu pomůžu, kdo úkol za něho dokončí.

3. Požádám o pomoc, pokud toho na mě samotného bude moc

Nemusím za každou cenu všechno a vždycky zvládnout sám, jsou situace, kdy si mohu v případě nabídky nechat pomoci, nebo dokonce mohu o pomoc sám požádat. Není to selhání!

4. Naučím se rozložit si jednotlivé úkoly v čase

Podle priorit a termínů dokončení si rozložím svoji práci v čase, mohu zkusit použít diář, kalendář, abych se vyhnul tomu, že některou práci budu dohánět na poslední chvíli a budu kvůli ní zanedbávat svůj život.

5. Určím si jasnou hranici mezi prací a odpočinkem

Jasně si stanovím, kdy začíná a končí můj pracovní čas. Během toho se budu své práci věnovat naplno, ale jakmile skončí, nechám veškeré pracovní povinnosti v práci, domů si je nenosím.

6. Zkusím se naučit říkat laskavě NE

Pokud za mnou přijde kolega s žádostí o pomoc, mohu ho odmítnout. Naučím se tedy laskavě říkat NE. Mohu používat například „Vážím si toho, že jsi přišel za mnou, ale teď bohužel není v mých silách ti pomoci.“

7. Zkusím pravidelně odpočívat

V době odpočinku nemyslím na práci, využívám ji k aktivní nebo pasivní relaxaci. Mohu zkusit aktivní sport nebo pasivní meditace či jiné formy relaxace. Zvolím si odpočinek, který pro mě bude ideální.

8. Vyzkouším některé techniky mindfulness

Mindfulness je schopnost záměrně věnovat pozornost tomu, co se děje v přítomném okamžiku, a to bez posuzování, hodnocení a očekávání. Mohu zkusit různé tyto techniky a najít si tu, která mi bude nejvíce vyhovovat. Mohu je zkusit i během dne, např. práce s dechem – na pár minut se zastavím a soustředím se na svůj dech, nádech, výdech...

9. Vyzkouším supervizi

Je to vhodná příležitost, jak získat zpětnou vazbu na svou práci, mohu posilovat své pracovní kompetence.

10. Založím si deník

Do deníku si mohu zapisovat své pocity, úspěchy nebo plány do budoucna. Kdykoliv na mě půjde špatná nálada, mohu se v deníku poohlédnout, co všechno už se mi podařilo a že mám být na co hrdý.

11. Budu se snažit udržovat kvalitní mezilidské vztahy

V tomto ohledu se budu soustředit na kvalitu mezilidských vztahů, stačí pár kvalitních vztahů a mohu se cítit šťastněji.

12. Nebudu si brát práci navíc

Budu si lépe hlídat mé vlastní pracovní hranice. Pokud po mně můj kolega nebo nadřízený budou požadovat splnění pracovního úkolu, který je nad rámec pracovní náplně, slušně dám najevo, že mám práce dost.

13. Budu se zajímat více o své zdraví, a to jak fyzické, tak duševní

Fyzické a psychické zdraví se vzájemně velmi ovlivňují, musím tedy najít bilanci a o obě tyto oblasti pečovat.

14. Mohu si vytisknout infografiku o syndromu vyhoření u učitelů

Mohu si ji dát do diáře, deníku nebo na nástěnku, abych ji měl stále na očích a připomínal si, na co nemám zapomínat.

15. Budu se více zajímat o téma syndromu vyhoření

Mohu se v tomto ohledu více vzdělávat, mohu absolvovat kurzy zvládnání stresu, relaxace, o vzniku a projevech syndromu vyhoření, zkrátka abych o této problematice měl dostatečné informace a dokázal si v praxi poradit.

4.4 PREVENCE PODLE IRENY SMETÁČKOVÉ A KOLEKTIVU

Vždycky musíme začít u sebe. V první řadě si musíme připustit, že být učiteli znamená vykonávat povolání krásné, stimulující, ale zároveň plné stresu. Musíme si uvědomit, že

budeme denně v kontaktu s těmi samými dětmi, s dětmi, které dospívají, mají mnoho náročných období, některé z nich vyžadují i speciální vzdělávací potřeby a všechny vyžadují individuální přístup. Denně budeme v kontaktu s rodiči, kteří milují své vlastní děti, s kolegy, kteří mohou být stejně tak ve stresu jako my, s veřejností, která je ke školství a učitelství značně kritická. Ale je to *jen* práce. Měli bychom do učitelství vstoupit se zdravou sebereflexí, být realističtí a nebrat si věci, které se nám v práci přihodí, příliš osobně. Jaká je tedy nejlepší prevence před vyhořením? Rozhodně bychom měli začít u sebereflexe, jakmile nebudeme schopni reflektovat své vlastní chování, nemůžeme pokračovat s dalšími opatřeními. Pojďme si tedy představit několik cvičení zaměřených na sebereflexi (Smetáčková a kol., 2020, s. 190-200):

- *Moje zdroje*: mapování toho, co mě nabíjí a vyčerpává, zamyšlení nad vlastními energetickými zdroji a výdaji ve školním prostředí, na papír nakreslit obrys lidské postavy -> dovnitř napsat, co nás nabíjí, okolo napsat, co nám energii bere -> zkusit přemýšlet, které a jak můžeme ovlivnit;
- *Fáze školního roku*: mapování úrovně stresu v čase, zjistit úroveň vlastní energie v průběhu roku, na papír nakreslit graf -> měsíce od září do srpna, úroveň energie 0–100 % -> zaznamenávat do grafu naše údaje -> hledat vysvětlení, proč je naše úroveň energie zrovna na té konkrétní hodnotě;
- *Moje slepé skvrny*: zamyšlení nad vlastními představami a postoji, pojmenování toho, co nás stresuje, na papír nakreslit postavu žáka -> představit si nejhoršího možného žáka, který může přijít do mé třídy (nemyslet na nikoho konkrétního) -> uvědomit si a popsat, jaké chování, vlastnosti či postoje mě dokáží stresovat;
- *Fáze mé profesní kariéry*: uvědomění si, v jaké fázi profesní kariéry se nacházím, odpovědi na 4 otázky: Kde jsem? Kam jdu? Co plánuji? Co potřebuji?, nakreslit svoji životní osu -> zaznamenat své nejdůležitější životní milníky od narození po současnost;
- *Pracovní inventura*: mapování vlastních pracovních aktivit ve škole, vypsát si veškeré pracovní aktivity ve škole -> určit, kolik času zabírají (vždy si stanovit stejný časový údaj, např. týdně, měsíčně, ...) -> vytvořit výsečový graf;

- *Kufř proti stresu*: uvědomění si vlastního nakládání se stresovými situacemi, na papír nakreslit kufr -> do kufru nakreslit nářadí: šroubovák, pila, vodováha, baterka, kladivo (každý nástroj má svoji charakteristiku) -> ke každému nářadí napsat činnosti či aktivity, které v našem životě fungují jako daný nástroj v boji proti stresu;
- *Efektivní coping*: rozpoznání efektivních copingových strategií, identifikace používaných copingových strategií podle předchozího *Kufř proti stresu*, snaha objevit v *Kufřu* použití copingové strategie v mé praxi.

Smetáčková a kolektiv se v publikaci *Učitelské vyhoření* (2020, s. 201-215) nevěnují pouze sebereflexi, ale uvádějí i další možné způsoby prevence syndromu vyhoření. Nicméně tyto způsoby prevence jsou zde již zmíněny, ale pojďme si je ještě jednou připomenout:

- nastavování profesních hranic;
- organizace práce a úprava pracovních podmínek;
- budování kvalitních vztahů s kolegy;
- prevence na osobní úrovni, postupy zvládnání stresu;
- supervize.

4.5 METODA TESTOVÁNÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ

V poslední řadě můžeme mezi preventivní opatření zařadit i test, jak na tom jsem s vyhořením já osobně. Můžeme k tomu použít testy určené ke zjištění rizika vyhoření. Můžeme použít test v publikaci *Učitelské vyhoření* (2020, s. 207-209), nebo použít Shiromov-Melamedovu škálu vyhoření (Shirom-Melamed Burnout Measurement) a dotazník vyhoření Christiny Maslach (Maslach Burnout Inventory „MBI“). A co když zjistím, že jsem vyhořelý? Ano, i to se může stát. Možná se můžeme cítit, jak popisuje následující učitelka: *„Je toho zkrátka moc. A pořád se to zhoršuje. Každý měsíc nový předpis, k tomu rodiče, co chtějí jeden to a druhý ono, děti, který potřebují zvláštní přístup, úkoly navíc, musíme chodit na další a další kurzy, roste papírování... Tisíc maličností, na které bych měla pořád myslet. To nejde, teď už myslím jen na to nejdůležitější, jinak bych se z toho zbláznila, fakt. Ani mi to hlava už nebere. Už to nejde. Chodím sem vyloženě s nechutí. V neděli večer je mi do breku. A přitom jsem se vždycky na děti těšila. Ve škole jsem měla pověst tahouna...“* (Smetáčková a kol., 2020, s. 216).

4.6 PRVNÍ POMOC PŘI VYHOŘENÍ

V tom případě je na řadě **první pomoc**. Ta se skládá z následujících kroků, které zahrnují pomoc sobě samému i pomoc zvenčí (Smetáčková a kol., 2020, s. 216-219):

1. **Pojmenujte, co se děje. Sepište si to. Stanovte si priority.**
2. **Rozhodněte se situaci řešit! Myslete na sebe!**
3. **Promluvte si s kolegy, zajděte za vedením či školním psychologem.**
4. **Mluvte se svými blízkými, požádejte o pomoc.**
5. **Vyhledejte lékaře či jiného odborníka. Pokud je to nutné, vezměte si zdravotní volno.**
6. **Zvažte, zda chcete ve stávajícím zaměstnání vůbec zůstat!**

A na koho se v případě, byť i podezření, vyhoření obrátit? Kde hledat pomoc?

- **Odborné weby**

- www.ucitelskevyhoreni.cz
- www.iporadna.cz
- www.nevypustdusi.cz
- www.mojra.cz
- www.vyhoreni.cz
- www.vedomeziti.cz

- **Psycholog nebo psychoterapeut**

Asi nejlepší varianta, objednání je většinou nezbytné, mnoho psychologů však nemá smlouvu se zdravotní pojišťovnou a jejich služby jsou zpoplatněny, proto se informujte, pokud chcete bezplatnou péči, zavolejte na svoji zdravotní pojišťovnu, kde vám jsou povinni dát kontakt na psychologa z vašeho okolí.

- **Psychiatrická ambulance**

Psychiatr je specializovaný lékař, tudíž, až na výjimky, za jejich služby neplatíte, nepotřebujete doporučení od praktického lékaře, možnost i bez objednání.

- **Váš praktický lékař**

Pomůže vám s lehčími stavy, v případě horších stavů vám dá doporučení k psychologovi či k psychiatrovi.

- **Internetová bezplatná poradna**

- **Telefonická linka důvěry**

- Seznam všech linek důvěry s podrobnými informacemi lze najít na webu:
<https://www.capld.cz/linky-duvery-cr/>
- Linka důvěry RIAPS, tel.: 702 256 762, nonstop
- Linka důvěry Ostrava, tel.: 737 267 939, nonstop
- Linka důvěry Centra krizové intervence, tel.: 284 016 666, nonstop
- Linka první psychické pomoci, tel.: 116 123, nonstop

5. VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkum zmiňovaný v této části práce byl zaměřen na hodnocení celkové (fyzické i psychické) kapacity pro plnění pracovních požadavků kladených na učitele základní školy a na získání přehledu o kvalitě klimatu učitelského sboru na základních školách zapojených do výzkumu. Oslovení respondenti zodpovězením zasláného dotazníku přispěli svými odpověďmi k získání přehledu o zmíněných oblastech učitelské profese. Získaná data byla zpracována prostřednictvím několika metod práce s daty a posléze interpretována a graficky zpracována v následujících kapitolách. Výzkumná část práce nás provede cíli práce, metodikou a seznámí nás se získanými výsledky.

5.1 CÍL PRÁCE

5.1.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY

1. Výzkumné šetření hodnotí celkovou (fyzickou i psychickou) kapacitu (schopnost) pro plnění pracovních požadavků kladených na učitele ZŠ.
 - a) Jak učitelé na základní škole hodnotí svou vlastní celkovou (fyzickou i psychickou) kapacitu (schopnost) pro plnění pracovních požadavků?
2. Výzkumné šetření získává přehled o kvalitě klimatu učitelského sboru na ZŠ.
 - a) Jak učitelé na základní škole hodnotí kvalitu klimatu učitelského sboru?
 - b) Má kvalitnější učitelské klima (pozitivní) vliv na subjektivní vnímání pracovní schopnosti učitele?

5.1.2 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY

H1: *Učitelé, kteří označují svoji současnou celkovou (fyzickou a psychickou) schopnost pro plnění pracovních požadavků jako nízkou, mají vyšší předpoklady k rozvoji syndromu vyhoření než ti, kteří označují svoji celkovou schopnost pro plnění pracovních požadavků jako vysokou.*

H2: *Klima učitelského sboru označované jako příznivé má pozitivnější vliv na schopnosti učitelů pro plnění pracovních požadavků než učitelské sbory, které označují kvalitu klimatu jako nepříznivé.*

5.2 METODIKA

5.2.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR, JEHO VELIKOST A METODA VÝBĚRU

Základní soubor tvořili učitelé působící na základní škole.

Výběrový soubor poté tvořili učitelé učící primárně na prvním stupni základní školy. I přesto, že při detailnějším rozboru získaných dat jsme zjistili, že dotazník vyplnilo několik učitelů vyučujících i na druhém stupni nebo vyšším stupni víceletého gymnázia, učitelé prvního stupně tvořili nejpočetnější skupinu respondentů.

| Převážně vyučuji na: | <i>Prvním stupni</i> | <i>Druhém stupni</i> | <i>Vyšším stupni víceletého gymnázia</i> |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|--|
| Počet | 86 | 20 | 2 |
| <i>Procentuální zastoupení</i> | 80 % | 18 % | 2 % |

Tabulka 4: Převážné působiště respondentů

Ke spolupráci bylo osloveno celkem 61 základních škol z Jihočeského a Plzeňského kraje. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 108 učitelů, kteří dobrovolně přijali výzvu zúčastnit se výzkumu. Ze všech zúčastněných tvořily většinu ženy, muži byli v tomto případě v menšině.

| <i>Celkový počet respondentů</i> | <i>Ženy</i> | <i>Muži</i> |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| 108 | 99 | 9 |
| 100 % | 92 % | 8 % |

Tabulka 5: Rozdělení respondentů podle pohlaví

Výběr konkrétních respondentů byl náhodný. Ze všech oslovených škol se respondenti přihlašovali dobrovolně a individuálně k vyplnění dotazníku.

5.2.2 KONCEPCE VÝZKUMU A METODY SBĚRU DAT

Výzkum je zaměřen kvantitativně a díky této volbě bylo možné získat velké množství dat za relativně krátké časové období. Tento fakt lze považovat za výhodu vzhledem k povaze výzkumu.

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili dotazníkové šetření, které probíhalo v období říjen–listopad 2023. Anonymní dotazník, který byl zaslán učitelům, se skládal z otázek ze dvou standardizovaných dotazníků.

Prvním z nich byl dotazník TWAS (Hlad'o, 2023) zabývající se subjektivně vnímanými pracovními schopnostmi učitelů. Tento dotazník se skládá ze 36 otázek – tvrzení, které měli respondenti ohodnotit na škále od 1 do 7, kdy 1 byla hodnota (známka) nejnižší a 7 naopak nejvyšší. Tvrzení zároveň mapovala 4 základní faktory učitelské profese a učitelových pracovních schopností.

Druhým zvoleným standardizovaným dotazníkem byl dotazník KUS zaměřující se na klima učitelského sboru (Urbánek, Chvál, 2012). Tento dotazník zahrnoval 40 otázek z 5 dílčích dimenzí. Dotazník respondentům představuje 40 tvrzení týkajících se sociálního klimatu ve škole, jež měli posoudit do jaké míry v jejich škole platí. Odpověď měli zaznamenat na slovní škále *zřídka – občas – často – velmi často*.

Dotazník KUS je poté zveřejněn v přílohách, Příloha č. 1. Dotazník TWAS vzhledem ke stále probíhající kontrole a psychometrii nebylo možné zveřejnit v jeho celé podobě.

5.2.3 METODY PRÁCE S DATY

Veškerá získaná data byla zpracována prostřednictvím kvantitativní analýzy. V první řadě byly spočítány všechny odpovědi, jejich četnost – absolutní (konkrétní počet) a relativní (procentuální zastoupení). Následně byly vypracovány koláčové grafy, které prezentují výsledky z úvodních otázek o bližších informacích respondenta. Konkrétně se jedná o grafy č. 1–5.

Díky získaným odpovědím na dotazníky TWAS a KUS byly provedeny aritmetický průměry, jejichž výsledky byly použity ve spojnicových grafech a kontingenčních tabulkách použitých v grafech č. 6–11. Na závěr byly výsledky dotazníkového šetření použity pro zpracování korelací pomocí Pearsonova korelačního koeficientu a Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Korelace byly vytvořeny prostřednictvím aplikace JASP. Tento statistický software je možno volně stáhnout.

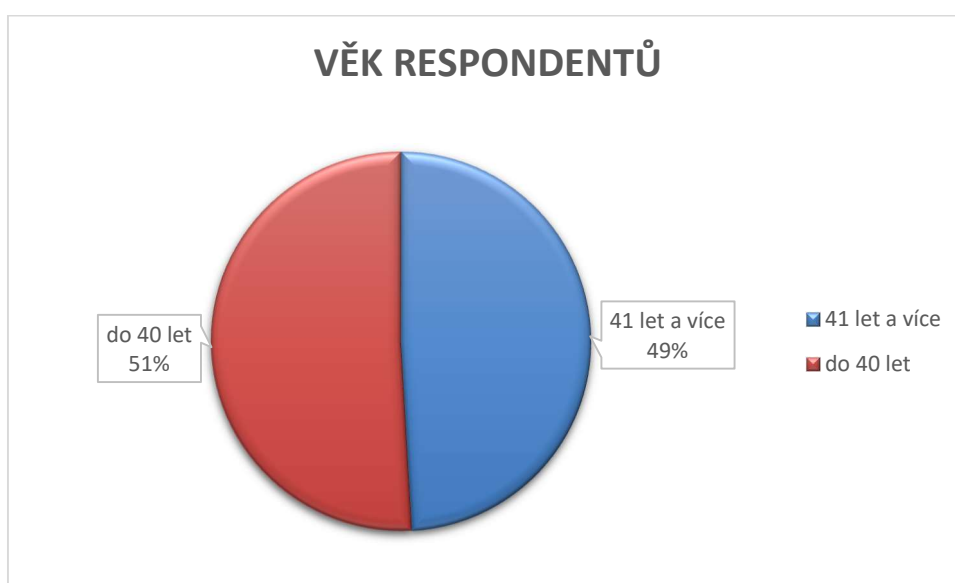
Všechna získaná data jsou interpretována a graficky zpracována v následující kapitole.

5.3 VÝSLEDKY

5.3.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

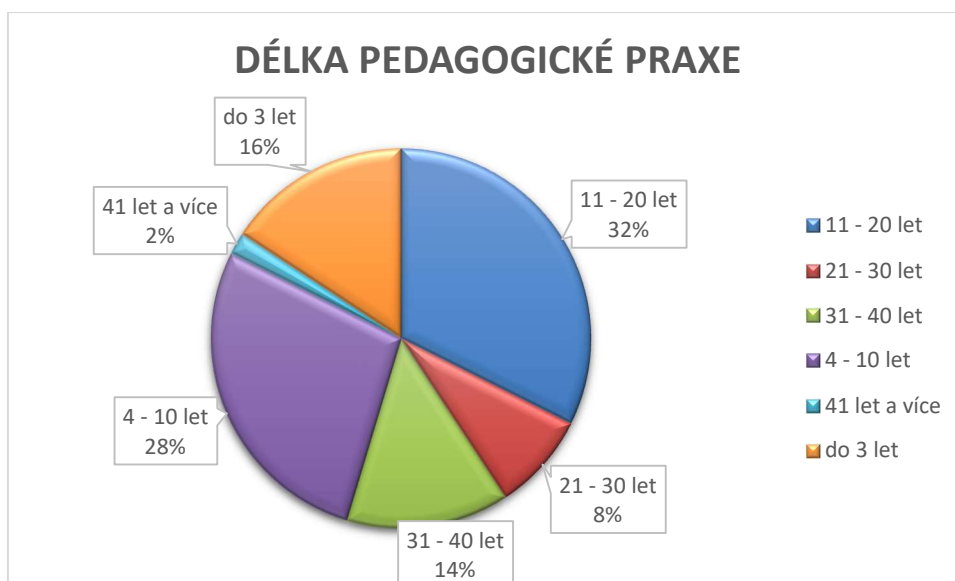
V této kapitole jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření, které byly představeny v několika samostatných grafech. Nejprve si v grafech č. 1–5 představíme základní informace o respondentech – zapojených učitelích ZŠ. Následující grafy poté zpracovávají výsledky dotazníku KUS (viz Příloha č. 1) a dotazníku TWAS (nepublikováno vzhledem ke stále probíhající psychometrii). Tyto výsledky jsou představeny v několika různých grafech, z různých pohledů a ve vzájemné souvislosti. Jednotlivé grafy jsou detailněji popsány a vysvětleny.

Graf 1: Věk respondentů



Do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 108 respondentů – učitelů ZŠ ze 61 škol z Jihočeského a Plzeňského kraje, které byly osloveny ke spolupráci. Ze zapojených učitelů tvořilo 51 % skupinu učitelů ve věku do 40 let a 49 % bylo ve věku 41 let a více. Můžeme tedy tvrdit, že věkové zastoupení bylo téměř rovnocenné.

Graf 2: Délka pedagogické praxe



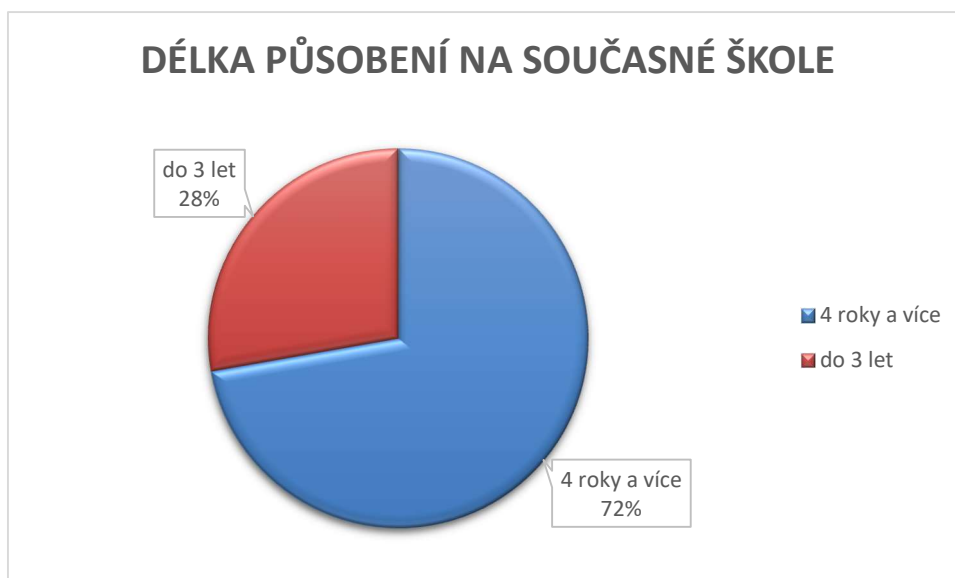
Zapojení učitelů z pohledu délky jejich pedagogické praxe bylo velmi různorodé, do výzkumu se zapojily všechny skupiny podle délky pedagogické praxe. Nicméně z odpovědí a následně zpracovaného grafu je zřejmé, že nejpočetnější skupinu tvořili učitelé s délkou praxe 11–20 let, které již můžeme označit jako ty zkušenější. Tito učitelé zastupují celkem 32 % ze všech odpovědí. Druhou nejpočetnější skupinu tvořili učitelé působící 4–10 let ve školství, a to ve 28 % odpovědí. Na třetím místě se umístila skupina učitelů s praxí do 3 let, jichž bylo celkem 16 %. O první tři pozice se tedy dělí zkušenější učitelé se začínajícími. Nicméně po celkovém sečtení jednotlivých procent je zřejmé, že zastoupení respondentů z pohledu délky pedagogické praxe je opět téměř rovnocenné, jelikož skupina učitelů s pedagogickou praxí do 10 let představuje 44 % všech respondentů a skupina učitelů s pedagogickou praxí nad 10 let tvoří 56 % respondentů.

Graf 3: Převážné působiště učitelů



Třetí otázka mapovala převážné působiště zapojených učitelů. Z odpovědí vyplynulo, že drtivá většina všech respondentů, tedy 80 % učitelů, kteří se do dotazníkového šetření zapojili, učili převážně na prvním stupni, což pro tento výzkum a diplomovou práci bylo žádoucí, jelikož se zabývá syndromem vyhoření právě u učitelů prvního stupně.

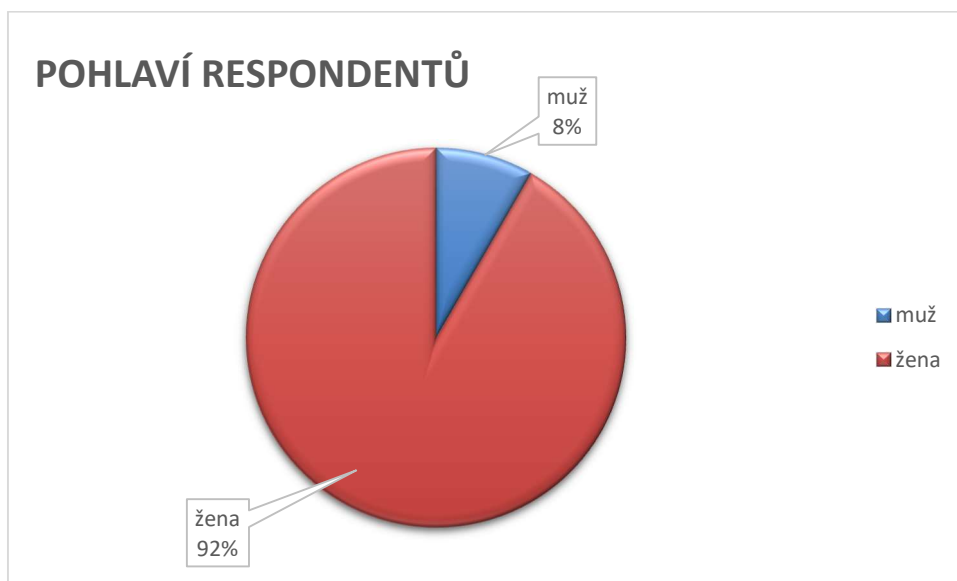
Graf 4: Délka působení na současné škole



Čtvrtý graf znázorňuje délku působení učitelů na současné škole, kdy v 72 % byli učitelé na současném pracovišti 4 roky a déle. Tyto odpovědi považuji za podstatné, jelikož za tuto dobu by mohli být učitelé schopni poznat kulturu pedagogického sboru a orientovat se

v něm, ve vzájemných vztazích i ostatních záležitostech, jež jsou obsaženy v dotazníku. Předpokládám, že odpovědi tak mohou být více objektivní a nezkreslené.

Graf 5: Pohlaví respondentů



Poslední otázka úvodního okruhu otázek se týkala pohlaví respondentů. Z odpovědí je zřejmé, že drtivou většinu dotazníků vyplňovali učitelé – ženy. Učitelé – muži se vyskytovali v pouhých 8 % odpovědí. Tento výsledek poukazuje na fakt, že v českém školství se v převážné většině vyskytují ženy, muži jsou v tomto případě v menšině.

Graf 6: Hodnocení subjektivně vnímaných pracovních schopností učitelů



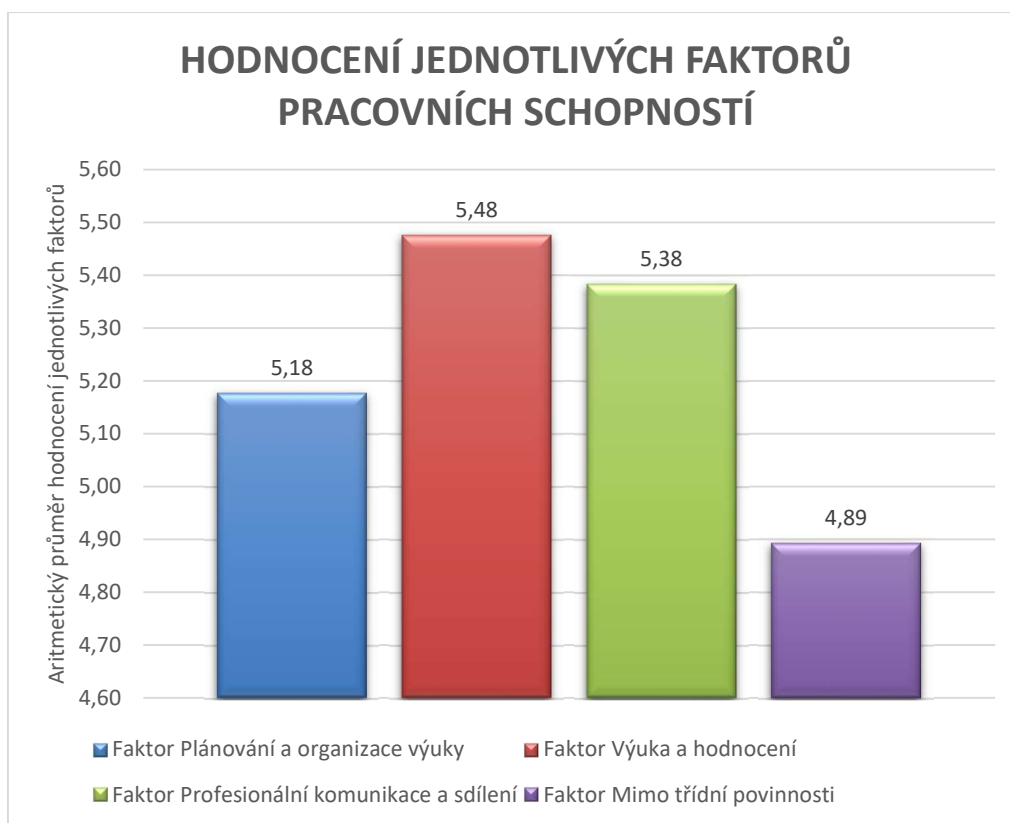
Graf č. 6 zpracovává výsledky dotazníku TWAS (nepublikováno vzhledem ke stále probíhající psychometrii), tedy hodnocení subjektivního vnímání pracovních schopností. Pracovní schopnosti jsou zastoupeny v různých oblastech učitelovy profese – výuka, mimoškolní aktivity, žáci, administrativa, vlastní seberozvoj aj. Učitelé měli posoudit celkem 36 dílčích pracovních schopností, jejichž subjektivní vnímání měli ohodnotit na škále od 1 do 7, kdy 1 byla hodnota nejnižší a 7 hodnota nejvyšší. Čím vyšší hodnocení udělili, tím více tuto pracovní schopnost zvládali. Je ovšem nutné upozornit na fakt, že se jedná o hodnocení subjektivní, tudíž na základě učitelovy individuální intuice a pocitu.

Ze získaných výsledků je zřejmé, že průměrné hodnocení všech oblastí pracovních schopností učitele ZŠ se pohybovalo v rozmezí 3,56 – 5,95. Nejlépe učitelé hodnotili schopnosti v oblasti výuky – zprostředkování učiva žákům, hodnocení žáků, plánování a příprava výuky. Další velmi dobře zvládnutou oblastí je komunikace v rámci pedagogického sboru, konkrétně komunikace s vedením školy i s ostatními učiteli. Naopak nejhůře hodnotili pracovních schopnosti týkající se mimoškolních aktivit a aktivit nepřímo souvisejících s výukou – vedení studentských praxí, plánování a realizace mimoškolních aktivit žáků, doučování žáků.

Výsledky dotazníku tedy lze zobecnit tvrzením, že dotazovaní učitelé nejlépe zvládají aktivity, které se přímo týkají výuky, jejího plánování, přípravy či realizace – tedy nejlépe subjektivně vnímají samotnou podstatu učitelské profese, a to předávání učiva žákům. Největší problémy však učitelům dělají okrajové záležitosti učitelské profese, konkrétně mimoškolní aktivity, doučování žáků, vedení studentských praxí či komunikace s externími odborníky a institucemi.

Tyto výsledky však nejsou nikterak překvapivé, nicméně z praktického hlediska je nutné si uvědomit, kolik práce, kolik dílčích úkolů leží na bedrech současných učitelů. Je zde tedy žádoucí otázka, zda současní učitelé nejsou přetěžováni a zda vůbec mají možnost se syndromu vyhoření efektivně bránit? Jelikož odborníci zabývající se touto problematikou, konkrétně Thomas Poschkamp, Irena Smetáčková a kolektiv, nebo Katedra psychologie Univerzity Karlovy, uvádějí, že nastavování si profesních hranic, organizování si pracovních podmínek a umění říct „ne“ jsou nutnou prevencí syndromu vyhoření, která ovšem nemusí být z hlediska náplně práce současných učitelů a nároků na jejich profesi možná.

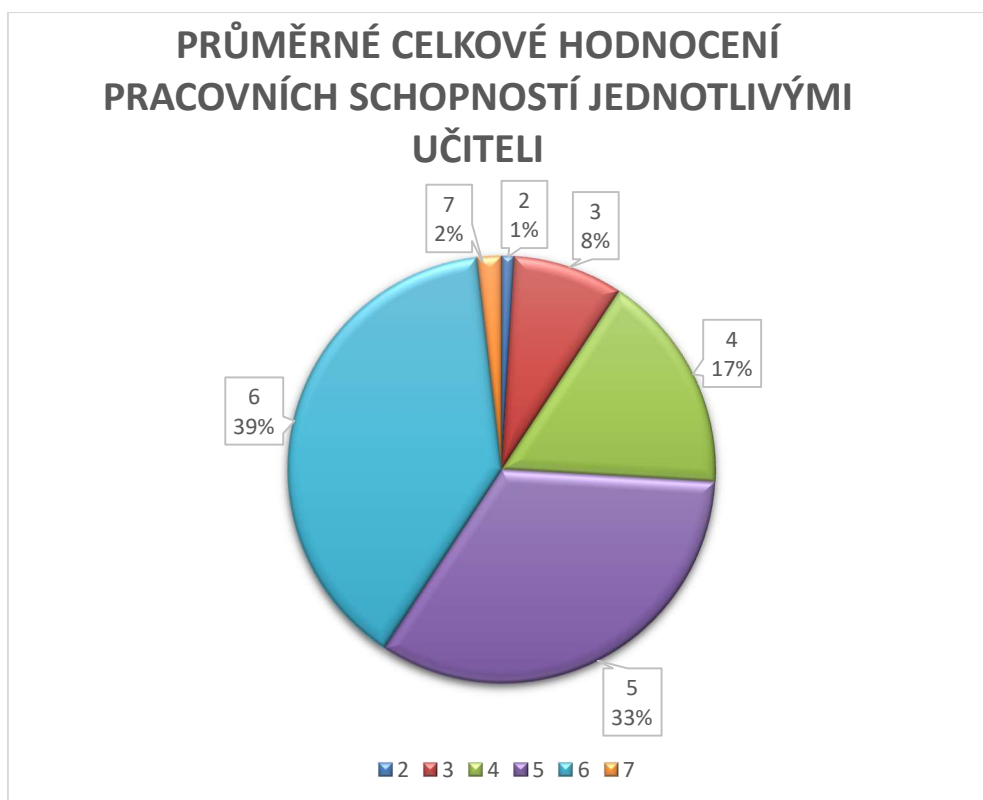
Graf 7: Hodnocení jednotlivých faktorů pracovních schopností



Autoři dotazníku TWAS rozdělili otázky do čtyř skupiny, do čtyř faktorů pracovních schopností. F1 se zaměřuje na plánování a organizaci výuky, F2 se zabývá výukou a jejím hodnocením, F3 se věnuje profesionální komunikaci a sdílení a F4 mapuje povinnosti mimo ty třídní. Graf č. 7 znázorňuje výsledky jednotlivých faktorů pracovních schopností zpracované aritmetickým průměrem.

Z výsledků je patrné, že nejlépe učitelé hodnotí F2, tedy výuku a její hodnocení, jež zahrnují zprostředkování učiva žákům, ověřování znalostí a dovedností žáků, hodnocení žáků, vedení vyučovacích hodin. Jako druhou nejúspěšnější oblast pracovních schopností učitelé považují F3 – profesionální komunikaci a sdílení. Tato oblast zahrnuje nejen komunikaci s kolegy, ale i komunikaci s vedením školy či s externími pracovníky a institucemi. Jako třetí nejvíce zvládnutou oblast učitelé svým hodnocením stanovili plánování a organizaci výuky, která se, jak už z názvu vyplývá, věnuje samotné přípravě vyučovacích hodin, přípravě pomůcek, motivaci žáků apod. Nejhůře zvládnutou oblastí je poté faktor mimo třídní povinnosti, jež se zabývá okrajovými záležitostmi učitelé profese, jako je účast na mimoškolních akcích, dohled nad žáky, administrativa a jiné.

Graf 8: Průměrné hodnocení pracovních schopností jednotlivými učiteli



Graf č. 8 zpracovává výsledky z předchozích odpovědí, tedy hodnocení subjektivního vnímání pracovních schopností. Nicméně tento graf zaznamenává procentuální zastoupení průměrného celkového hodnocení jednotlivých učitelů, tzn. hodnocení každého respondenta bylo zprůměrováno do jedné konečné známky v rozmezí 1–7, tak jako byly i možnosti hodnocení jednotlivých otázek dotazníku, a na základě toho byl vytvořen koláčový graf s procentuálním zastoupením konkrétní známky mezi dotazovanými učiteli.

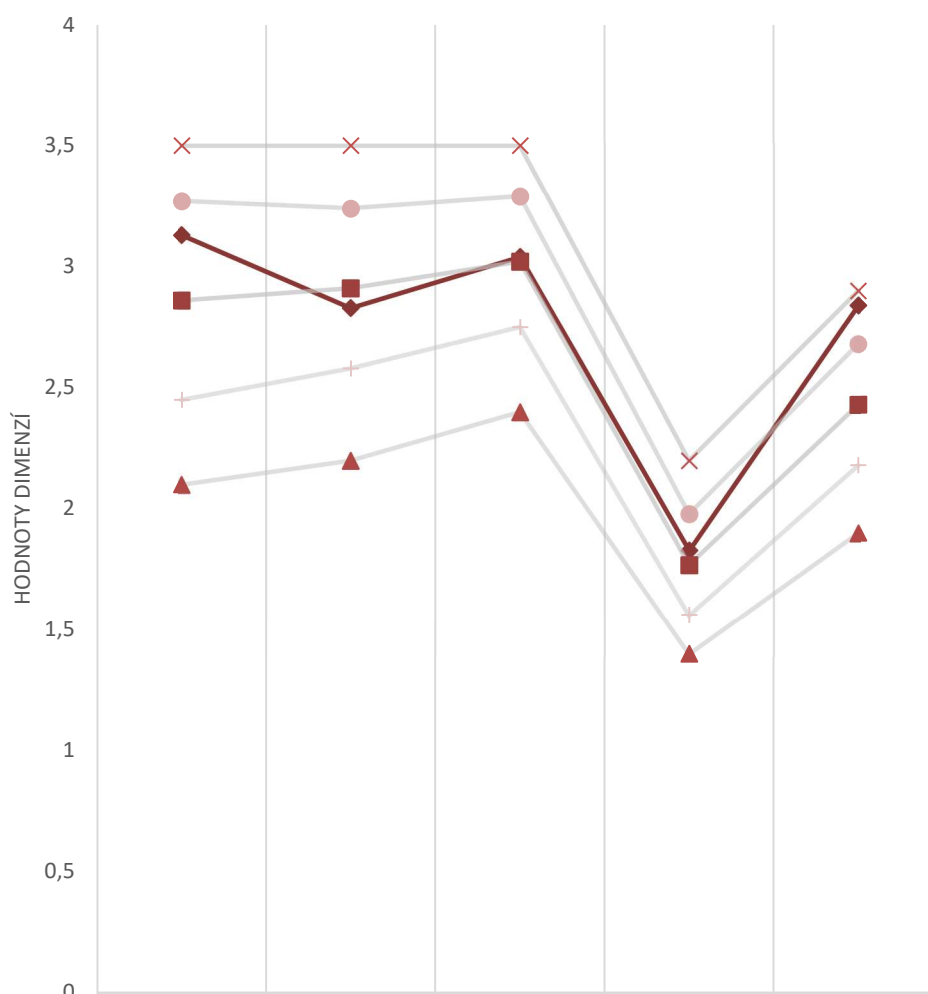
Z tohoto grafu pak vyplývá, že učitelé nejčastěji hodnotili své pracovní schopnosti průměrnou známkou 6, a to ve 39 %. Ihned v závěsu bylo hodnocení o průměru 5, konkrétně u 33 % dotazovaných učitelů. Dalších 17 % respondentů hodnotilo subjektivní vnímání pracovních schopností známkou 4, 8 % známkou 3, a dokonce 1 % průměrnou známkou 2. Překvapivým výsledkem ovšem je, že 2 % dotazovaných hodnotila své pracovní schopnosti známkou 7, tedy známkou nejvyšší a průměrná známka 1 se v odpovědích nevyskytovala vůbec.

Ve výsledcích můžeme tedy spatřit, že 26 % učitelů hodnotilo své pracovní schopnosti negativně, což může být signálem hrozícího nebo nastupujícího syndromu vyhoření, jelikož snížení výkonnosti může být jedním z projevů vyhoření.

Graf 9: Porovnání zapojených škol mezi ostatními školami v rámci dotazníku KUS

POROVNÁNÍ ZAPOJENÝCH ŠKOL MEZI OSTATNÍMI ŠKOLAMI

- ◆ Aritmetický průměr zapojených škol
- Aritmetický průměr vzorku škol
- ▲ Orientační empirické minimum průměrů
- × Orientační empirické maximum průměrů
- Aritmetický průměr + směrodatná odchylka
- + Aritmetický průměr - směrodatná odchylka



| | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|
| ◆ Aritmetický průměr zapojených škol | 3,13 | 2,83 | 3,04 | 1,83 | 2,84 |
| ■ Aritmetický průměr vzorku škol | 2,86 | 2,91 | 3,02 | 1,77 | 2,43 |
| ▲ Orientační empirické minimum průměrů | 2,1 | 2,2 | 2,4 | 1,4 | 1,9 |
| × Orientační empirické maximum průměrů | 3,5 | 3,5 | 3,5 | 2,2 | 2,9 |
| ● Aritmetický průměr + směrodatná odchylka | 3,27 | 3,24 | 3,29 | 1,98 | 2,68 |
| + Aritmetický průměr - směrodatná odchylka | 2,45 | 2,58 | 2,75 | 1,56 | 2,18 |

DÍLČÍ DIMENZE

Zmíněný graf č. 9 zaznamenává výsledky dotazníku KUS (viz Příloha č. 1), tedy dotazníku Klimatu učitelského sboru. Výsledky obsaženy v tomto grafu byly zpracovány přesně podle pokynů zmíněného dotazníku. Nejprve byly otázky rozděleny do 5 základních oblastí dotazníku:

- P = Podpora sboru vedením školy (motivace, konstruktivní kritika, fungování školy, akceptování sociálních potřeb učitelů)
- D = Pevnost vedení školy (kontrola, jasné požadavky, reálné vize, přehled o dění)
- A = Angažovanost učitelů (iniciativa, hrdost, respektování kolegů, podpora žáků, atmosféra důvěry)
- F = Frustrace učitelů (nadbytek rutinních povinností, velké množství administrativy, nepříznivé vztahy s kolegy, byrokratismus)
- V = Přátelské vztahy ve sboru (pevné a přátelské vztahy, učitelé se stýkají i mimo školu)

Jednotlivé oblasti byly vyhodnoceny díky získaným datům od respondentů a porovnány se vzorkem škol od autorů dotazníku KUS Petra Urbánka a Martina Chvála. Do grafu byly zaznamenány i orientační empirické minimum a maximum a aritmetický průměr + - se směrodatnou odchylkou. Tmavě červená linie grafu patří výsledkům od respondentů zapojených do tohoto dotazníkového šetření, ostatní linie grafu jsou znázorněny světlou barvou.

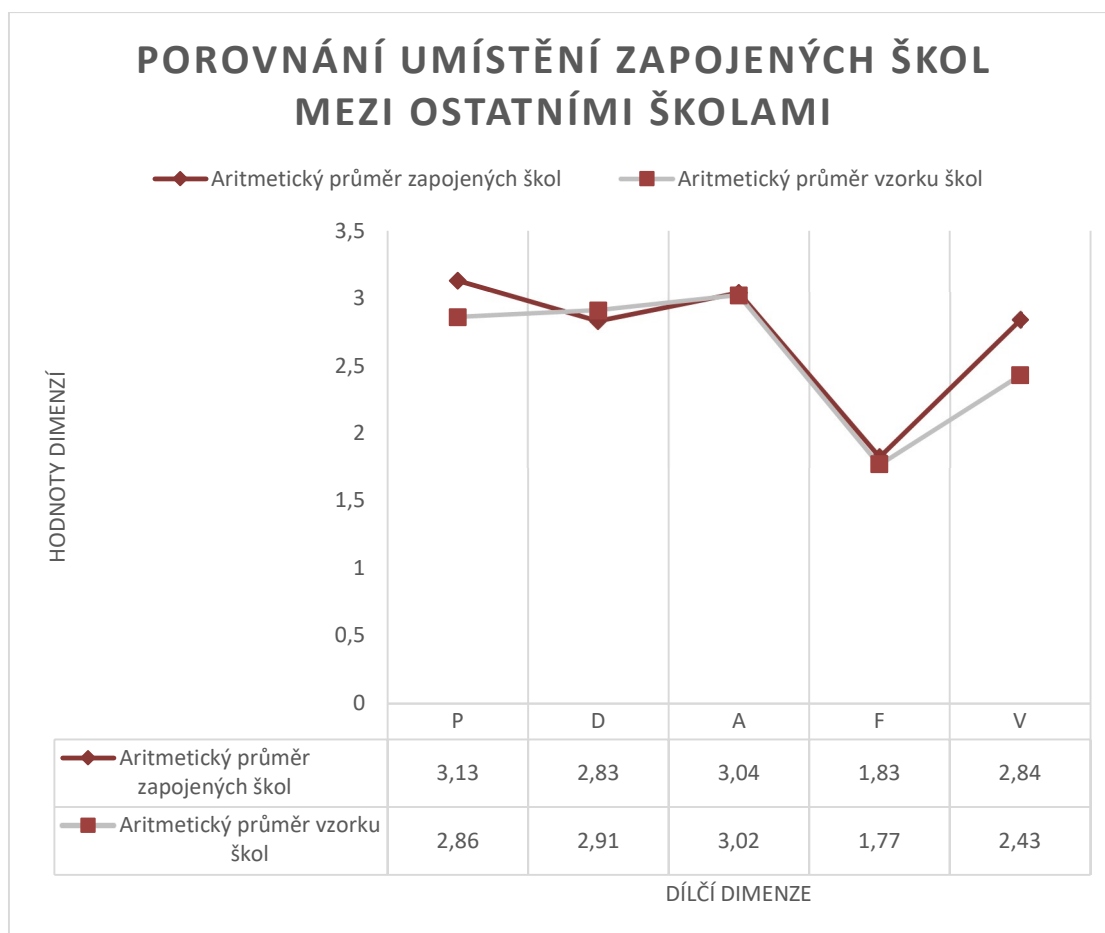
Nyní se pojdme podrobněji podívat na konkrétní výsledky:

- P = Výsledky podpory sboru vedením školy poukazují na fakt, že školy zapojené do dotazníkového šetření vnímají tuto oblast nadprůměrně. Výsledek se tedy stále pohybuje v rozmezí aritmetického průměru + směrodatné odchylky, nicméně je o 0,27 vyšší než průměr vzorku škol.
- D = Zapojení učitelé sice popisují podporu vedení školy jako nadprůměrnou, ovšem pevnost vedení školy, co se kontroly, jasných požadavků vůči učitelům, reálných vizí a přehledu o dění ve škole se nachází lehce pod průměrem. Nicméně velikost odchylky je 0,08, tudíž není rozdíl nijak závratný.

- A = Co se týká angažovanosti učitelů, můžeme spatřit, že výsledky dotazovaných učitelů dosahují hodnot vzorku škol. Tento výsledek tedy lze považovat jako průměrný.
- F = Frustrace učitelů lehce překračuje průměr vzorku škol, tudíž učitelé mohou pociťovat nadbytek rutinních povinností, větší množství administrativy nebo byrokratismus ze strany vedení. Ovšem vzhledem k tomu, že rozdíl oproti průměru je 0,06, nejedná se o nikterak velký rozdíl a učitelé tak nemusí zaznamenat nijak extrémně zvýšenou frustraci spojenou s výkonem učitelé profese.
- V = Největšího rozdílu mezi výsledky zapojených škol a vzorku škol si můžeme povšimnout u přátelských vztahů v učitelé sboru, který respondenti hodnotili nejvíce nad průměr. Rozdíl mezi průměrem vzorku škol a respondenty tohoto dotazníkového šetření činí 0,41. Dokonce si můžeme v grafu spatřit, že se hodnota této oblasti, jako jediná ze všech, blíží k orientačnímu empirickému maximu.

V tabulce pod grafem můžeme porovnat konkrétní naměřené hodnoty dílčích dimenzí zobrazené přesným desetinných číslem. Jsou to hodnoty odpovídající zobrazeným výsledkům ze spojnicového grafu.

Graf 10: Porovnání umístění zapojených škol mezi ostatními školami v rámci dotazníku KUS



Graf č. 10 je téměř totožným grafem jako předchozí, nicméně jsou v něm znázorněny pouze linie aritmetického průměru zapojených škol a aritmetický průměr vzorku škol. Tyto dvě linie lze tedy snadněji vzájemně porovnat bez ohledu na empirické minimum a maximum a směrodatné odchylky. Je tedy jasně viditelné, že v dílčích dimenzích D (pevnost vedení školy), A (angažovanost učitelů) a F (frustrace učitelů) totožně kopírují linii grafu. Oproti tomu výsledky v dimenzi P (podpora sboru vedením školy) a V (přátelské vztahy ve sboru) lehce vyčnívají nad aritmetickým průměrem vzorku škol. Ovšem vzhledem k tomu, že se jedná o podporu sboru vedením školy a přátelské vztahy ve sboru, vyšší hodnoty nijak nevadí, ba naopak je to pozitivní zjištění.

Tabulka 6: Hodnocení pracovních schopností s ohledem na věk respondentů

| Věkové rozmezí/Hodnocení pracovních schopností | 1-4 | 5-7 | Celkem | 1-4 | 5-7 |
|--|-----|-----|--------|-----|-----|
| Věk do 40 let | 18 | 37 | 55 | 33% | 67% |
| Věk 41 let a více | 10 | 43 | 53 | 19% | 81% |

Výsledky ve zmíněné tabulce č. 6 naznačují, zda na hodnocení subjektivního vnímání pracovních schopností má vliv věk respondentů. Respondenti ve věku 41 let a více v 81 % hodnotili své pracovní schopnosti pozitivně, oproti tomu respondenti do 40 let věku hodnotili své pracovní schopnosti pozitivně v 67 % případů. Výsledky ukazují, že pozitivněji své vlastní pracovní schopnosti hodnotili respondenti ve věkové skupině 41 let a více, tzn. starší skupina respondentů subjektivně vnímá své pracovní schopnosti lépe, pozitivněji než mladší skupina respondentů.





Tabulka 7: Hodnocení pracovních schopností s ohledem na délku praxe respondentů

| Délka praxe/Hodnocení pracovních schopností | 1-4 | 5-7 | Celkem | 1-4 | 5-7 |
|---|-----|-----|--------|-----|------|
| do 3 let | 7 | 10 | 17 | 41% | 59% |
| 4-10 let | 9 | 21 | 30 | 30% | 70% |
| 11 - 20 let | 6 | 29 | 35 | 17% | 83% |
| 21-30 let | 2 | 7 | 9 | 22% | 78% |
| 31-40 let | 0 | 15 | 15 | 0% | 100% |
| 41 let a víc | 1 | 1 | 2 | 50% | 50% |

Následující tabulka č. 7 mapovala vliv délky praxe na hodnocení pracovních schopností. Z tabulky je patrné, že čím delší praxi učitelé mají, tím lépe své pracovní schopnosti hodnotí. Můžeme spatřit stoupavou tendenci u pozitivního hodnocení pracovních schopností. Nicméně u skupiny respondentů s délkou praxe 41 let a více je hodnocení pracovních schopností 50:50, ovšem tuto skupiny tvořili pouze 2 respondenti, tudíž nemůžeme výsledky příliš zobecňovat. U skupiny respondentů s délkou praxe 21–30 let je zaznamenán mírný pokles pozitivních hodnocení, nicméně tuto skupinu tvořilo pouhých 9 respondentů. Pokud budeme prezentovat ostatní výsledky, skupina respondentů s délkou praxe do 3 let odpovídala téměř rovnocenně, negativně své pracovní schopnosti hodnotilo 41 % a pozitivně 59 %, respondenti s délkou praxe 4–10 let ve 30 % hodnotilo negativně a 70 % pozitivně a ve skupině 21 – 30 let praxe pouhých 17 % negativně a 83 % pozitivně. Dokonce u respondentů s 31–40letou praxí odpověděli ve 100 % pozitivně. Když tedy pomineme dvě zmíněné skupiny respondentů, jejichž počet byl nízký, můžeme obecně shrnout, že čím delší












praxi učitelé mají, tím lépe a pozitivněji svoje pracovní schopnosti vnímají. Což zároveň koresponduje s předchozí tabulkou, kde bylo zobrazeno, že věkově starší respondenti hodnotili své pracovní schopnosti lépe.

Tabulka 8: Hodnocení klimatu učitelského sboru s ohledem na věk respondentů

| Věkové rozmezí/Hodnocení klimatu učitelského sboru | 1-2 | 3-4 | Celkem | 1-2 | 3-4 |
|--|-----|-----|--------|---|---|
| Věk do 40 let | 11 | 44 | 55 |  20% |  80% |
| Věk 41 let a více | 15 | 38 | 53 |  28% |  72% |

Tabulka č. 8 zkoumala vliv věku na hodnocení klimatu učitelského sboru. Oproti hodnocení pracovních schopností můžeme spatřit spíše klesavou tendenci, kdy pozitivněji klima učitelského sboru naopak vnímají učitelé – respondenti z mladší věkové skupiny, a to ze skupiny do 40 let věku. Výsledky tedy nejsou tak drtivé, jelikož respondenti do 40 let věku odpovídali v 80 % pozitivně a respondenti ve věku 41 let a více odpovídali pozitivně v 72 % případů. Ale vzhledem k tomu, že obě věkové skupiny jsou početně téměř stejné velké, můžeme konstatovat, že lépe vnímají klima učitelského sboru respondenti nižšího věku.

Tabulka 9: Hodnocení klimatu učitelského sboru s ohledem na délku praxe respondentů

| Délka praxe/Hodnocení klimatu učitelského sboru | 1-2 | 3-4 | Celkem | 1-2 | 3-4 |
|---|-----|-----|--------|---|--|
| do 3 let | 4 | 13 | 17 |  24% |  76% |
| 4-10 let | 8 | 22 | 30 |  27% |  73% |
| 11 - 20 let | 11 | 24 | 35 |  31% |  69% |
| 21-30 let | 1 | 8 | 9 |  11% |  89% |
| 31-40 let | 2 | 13 | 15 |  13% |  87% |
| 41 let a víc | 0 | 2 | 2 | 0% |  100% |

Závěrečná tabulka č. 9 hodnotí vliv délky praxe na vnímání klimatu učitelského sboru. Výsledky zobrazují, že učitelé – respondenti s delší praxí hodnotili klima učitelského sboru lépe. Tento fakt ovšem nepodporuje výsledky z předchozí tabulky, kde bylo uvedeno, že klima učitelského sboru hodnotili lépe učitelé ve věku do 40 let. Vzhledem k délce studia pro profesi učitele na prvním stupni ZŠ však není možné, že by učitelé do 40 let věku měli praxi 21 let a více a mohli tak patřit do kategorie zkušenějších učitelů, aby výsledky z obou tabulek korespondovaly. Proto tedy nelze potvrdit, že by věk a s ním související délka praxe měly vliv na hodnocení klimatu učitelského sboru. Můžeme tedy uvažovat nad tím, že hodnocení klimatu učitelského sboru je záležitost zcela individuální, případně záležitost

konkrétní školy, konkrétního učitelského sboru nebo osobních preferencí konkrétního učitele.

5.3.2 KORELACE – VAZBY MEZI JEDNOTLIVÝMI FAKTORY DOTAZNÍKU

Nejprve jsme v rámci vzájemných vazeb mezi jednotlivými faktory dotazníku provedli reliabilitu obou použitých dotazníků (Hladío, 2023; Urbánek, Chvál, 2012). V rámci zjišťování reliability jsme tedy testovali spolehlivost obou dotazníků a zda dotazníky můžeme prakticky použít a dále interpretovat získaná data. Reliabilitu jsme měřili prostřednictvím Cronbachovy Alfy, v tabulkách níže jsou uvedeny výsledky.

Tabulka 10: Reliabilita dotazníku TWAS

| Frequentist Scale Reliability Statistics | |
|--|---------------------|
| Estimate | Cronbach's α |
| Point estimate | 0.962 |
| 95% CI lower bound | 0.950 |
| 95% CI upper bound | 0.971 |

Z uvedené tabulky č. 10 je patrné, že skóre Cronbachovy Alfy dosahuje hodnoty 0,962. Tento výsledek lze považovat za velmi dobrý, a proto můžeme ze získaných dat z tohoto dotazníku čerpat a data dále interpretovat, případně provádět korelace.

Tabulka 11: Reliabilita dotazníku KUS

| Frequentist Scale Reliability Statistics | |
|--|---------------------|
| Estimate | Cronbach's α |
| Point estimate | 0.906 |
| 95% CI lower bound | 0.880 |
| 95% CI upper bound | 0.928 |

Zmíněná tabulka č. 11 ukazuje získané hodnoty Cronbachovy Alfy v případě dotazníku KUS. I přesto, že dosáhl nepatrně nižšího výsledku než dotazník TWAS, můžeme výsledek považovat za velmi uspokojivý. Dotazník KUS byl hodnocen skóre ve výši 0,906. I tento výsledek je pro náš výzkum podstatný, jelikož můžeme i data získaná z tohoto dotazníku dále v praxi použít k interpretaci.

Po provedených testech reliability jsme provedli korelaci obou dotazníků. Pro korelaci jsme zvolili Pearsonův korelační koeficient, jež umožňuje měření síly lineární závislosti mezi dvěma veličinami, určuje například, jak je silná vazba mezi výsledky dvou různých testů, dotazníků. Dále jsme použili i Spearmanův koeficient pořadové korelace, který se zaměřuje

na stejný cíl jako Pearsonův korelační koeficient, nicméně je vhodnější pro menší vzorek, proto můžeme vzhledem k charakteristice našeho výzkumného vzorku považovat právě výsledky Spearmanova koeficientu pořadové korelace za ty významnější. Následující tabulka č. 12 zaznamenává výsledky Spearmanovy i Pearsonovy korelace.

Tabulka 12: Korelace dotazníku TWAS a KUS pomocí Pearsonova korelačního koeficientu a Spearmanova koeficientu pořadové korelace

| Variable | | FF | FP | FA | FD | FV | T-Plán | T-HaU | T-Kom | T-Mimo |
|-----------|----------------|---------------|--------------|--------------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|
| 1. FF | Pearson's r | — | | | | | | | | |
| | p-value | — | | | | | | | | |
| | Spearman's rho | — | | | | | | | | |
| | p-value | — | | | | | | | | |
| 2. FP | Pearson's r | -0.075 | — | | | | | | | |
| | p-value | 0.440 | — | | | | | | | |
| | Spearman's rho | -0.044 | — | | | | | | | |
| | p-value | 0.650 | — | | | | | | | |
| 3. FA | Pearson's r | -0.277 | 0.754 | — | | | | | | |
| | p-value | 0.004 | <.001 | — | | | | | | |
| | Spearman's rho | -0.248 | 0.641 | — | | | | | | |
| | p-value | 0.010 | <.001 | — | | | | | | |
| 4. FD | Pearson's r | 0.301 | 0.609 | 0.627 | — | | | | | |
| | p-value | 0.002 | <.001 | <.001 | — | | | | | |
| | Spearman's rho | 0.229 | 0.554 | 0.593 | — | | | | | |
| | p-value | 0.017 | <.001 | <.001 | — | | | | | |
| 5. FV | Pearson's r | 0.647 | 0.530 | 0.247 | 0.676 | — | | | | |
| | p-value | <.001 | <.001 | 0.010 | <.001 | — | | | | |
| | Spearman's rho | 0.642 | 0.478 | 0.207 | 0.625 | — | | | | |
| | p-value | <.001 | <.001 | 0.031 | <.001 | — | | | | |
| 6. T-Plán | Pearson's r | -0.130 | 0.111 | 0.202 | -0.021 | -0.125 | — | | | |
| | p-value | 0.181 | 0.253 | 0.036 | 0.830 | 0.196 | — | | | |
| | Spearman's rho | -0.154 | 0.114 | 0.230 | -0.036 | -0.152 | — | | | |
| | p-value | 0.113 | 0.241 | 0.017 | 0.712 | 0.116 | — | | | |
| 7. T-HaU | Pearson's r | 0.010 | 0.118 | 0.152 | 0.038 | -0.015 | 0.803 | — | | |
| | p-value | 0.920 | 0.222 | 0.116 | 0.694 | 0.875 | <.001 | — | | |
| | Spearman's rho | 0.006 | 0.114 | 0.166 | 0.045 | 0.027 | 0.806 | — | | |
| | p-value | 0.948 | 0.239 | 0.086 | 0.643 | 0.782 | <.001 | — | | |
| 8. T-Kom | Pearson's r | -0.281 | 0.298 | 0.362 | 0.109 | -0.078 | 0.700 | 0.652 | — | |
| | p-value | 0.003 | 0.002 | <.001 | 0.264 | 0.423 | <.001 | <.001 | — | |
| | Spearman's rho | -0.299 | 0.290 | 0.378 | 0.120 | -0.067 | 0.692 | 0.647 | — | |
| | p-value | 0.002 | 0.002 | <.001 | 0.217 | 0.492 | <.001 | <.001 | — | |
| 9. T-Mimo | Pearson's r | -0.150 | 0.071 | 0.171 | -0.012 | -0.147 | 0.700 | 0.683 | 0.740 | — |
| | p-value | 0.122 | 0.468 | 0.076 | 0.904 | 0.130 | <.001 | <.001 | <.001 | — |
| | Spearman's rho | -0.118 | 0.018 | 0.197 | 0.009 | -0.108 | 0.686 | 0.691 | 0.678 | — |
| | p-value | 0.222 | 0.852 | 0.041 | 0.924 | 0.267 | <.001 | <.001 | <.001 | — |

Zkratky: FF (Frustrace učitelů), FA (Angažovanost učitelů), FD (Pevnost vedení školy), FV (Přátelské vztahy ve sboru), T-Plán (Plánování a organizace výuky), T-HaU (Výuka a hodnocení), T-Kom (Profesionální komunikace a sdílení), T-Mimo (Mimo třídní povinnosti)

Výše uvedená tabulka znázorňující výsledky korelací zobrazují, že se vazby prokázaly pouze u některých faktorů. Tento výsledek lze obhájit tím, že se do našeho výzkumu zapojil menší výzkumný vzorek. Pojďme si však představit ty faktory, kde se vazby, ať už kladně či záporně, prokázaly. Na úvod je podstatné zmínit, že nás zajímaly vazby faktorů, kdy každý faktor pocházel z jiného dotazníku, tedy pokud pocházel jeden faktor z dotazníku TWAS a druhý z dotazníku KUS. Posléze jsme hledali hodnotu „p-value“ takovou, u které se vědecký výsledek považuje za statisticky významný. Proto jsme hledali co možná nejnižší hodnotu p-value, kterou jsme objevili hned v šesti případech. Výsledné hodnoty byly v rozmezí $<0,01 - 0,03$, které byly z výzkumného hlediska žádoucí, jelikož za hranici, která se obvykle používá, je považována maximální hodnota 0,05. Tudíž všechny výsledky s p-value hodnotou do 0,05, tedy do 5 %, jsou považovány za statisticky významné a nulová hypotéza se zamítá. Tyto výsledky jsme vyznačili tučným písmem. Z tohoto důvodu se budeme blíže zabývat vzájemnou vazbou mezi faktorem Profesionální komunikace a sdílení z dotazníku TWAS a faktory Frustrace učitelů, Podpora sboru vedením školy a Angažovanost učitelů z dotazníku KUS.

Nejprve se zaměříme na výsledky mezi faktorem T-Kom a FF (Frustrace učitelů). V tomto případě došlo k nepřímé úměře, jelikož výsledky byly záporné. V rámci Pearsonova korelačního koeficientu tento vztah dosáhl hodnoty $-0,281$, která je považována za velmi slabou, ale těsně se blíží k hranici středně silné, která je od hodnoty 0,3. I u Spearmanova koeficientu pořadové korelace dosáhl malé síly asociace, ale i u Spearmana je hranice 0,3, proto vzhledem k výsledku $-0,299$ můžeme tuto vazbu považovat za malou až středně silnou. Ovšem k záporným výsledkům můžeme tato data interpretovat závěrem ***čím kvalitnější je profesionální komunikace a sdílení ve školách, tím menší je frustrace učitelů.***

Dále se věnujme vazbě mezi faktorem T-Kom a FP (Podpora sboru vedením školy). U této vazby vyšly výsledky 0,298 u Pearsona a 0,290 u Spearmana. Obě tyto hodnoty jsou podobné jako u předchozí vazby, nicméně tentokrát v kladné hodnotě, tudíž se jedná o přímou úměru. I tentokrát jsou oba výsledky zařazeny do velmi slabé závislosti, nicméně oba tyto výsledky se opět těsně blíží k hranici 0,3, která už je považována za středně silnou. Závěr této vazby lze shrnout tvrzením, že ***čím je lepší profesionální komunikace a sdílení, tím je větší podpora sboru ze strany vedení školy.***

Poslední vzájemnou vazbou, která byla prokázána, je vliv faktoru T-Kom a FA (Angažovanost učitelů). Tato vazba se ukázala jako nejsilnější ze všech získaných. Pearsonův korelační koeficient naměřil hodnotu 0,362 a Spearmanův koeficient pořadové korelace hodnotu 0,378. I tyto hodnoty byly kladné, tudíž se jednalo o přímou úměrnost. Výsledky lze interpretovat v případě Pearsona jako středně silnou závislost a u Spearmana jako střední sílu asociace. Vazbu lze shrnout tvrzením, že ***čím lépe je hodnocena profesionální komunikace a sdílení, tím větší je angažovanost učitelů.***

Z těchto zmíněných dílčích závěrů lze vydedukovat, že komunikace a sdílení v učitelském sboru společně s managementem školy má zásadní vliv na vnímání učitelské profese. Prostřednictvím korelací bylo prokázáno, že čím lepší klima v učitelském sboru je, tím je nižší frustrace učitelů, a tudíž je nižší riziko vzniku vyhoření. Proto je žádoucí se v rámci prevence vyhoření věnovat kvalitě klimatu učitelského sboru, aby byla mezi učiteli efektivní komunikace a sdílení, i managementu školy.

DISKUZE

Provedené výzkumné šetření mělo dva cíle. Prvním z nich bylo hodnocení celkové (fyzické i psychické) kapacity (schopnosti) pro plnění pracovních požadavků kladených na učitele ZŠ. Druhým cílem bylo získání přehledu o kvalitě klimatu učitelského sboru na ZŠ. Dílčím cílem poté bylo zjistit, zda má kvalitnější (pozitivní) klima vliv na subjektivní vnímání pracovních schopností učitele. Tyto jednotlivé cíle jsou podrobně rozpracovány a výzkum se snaží o získání co nejvíce možných výsledků, které jsou níže interpretovány.

Dotazník, který respondenti obdrželi, obsahoval nejprve úvodní otázky týkající se informací o respondentech. Nyní si pojdme představit výsledky s ohledem na možná rizika z hlediska vzniku syndromu vyhoření. První otázka byla zaměřena na věk respondentů, v níž bylo zjištěno, že z celkových 108 respondentů bylo 51 % ve věku do 40 let a věkovou skupinu 41 let a více zastupovalo 49 % respondentů. Následující otázka souvisela s tou první a zaměřovala se na délku pedagogické praxe, která může být podstatná nejen pro hodnocení pracovních schopností, ale i pro syndrom vyhoření jako takový. Výsledky této otázky odhalují, že nejpočetnější skupinu tvořili učitelé s délkou praxe v rozmezí 11–20 let. Konkrétní zastoupení učitelů podle délky praxe bylo: 16 % do 3 let, 28 % 4–10 let, 32 % 11–20 let, 8 % 21–30 let, 14 % 31–40 let, 2 % 41 let a více. V souvislosti se syndromem vyhoření je velmi důležitou skupinou skupina učitelů od 6 do 25 let praxe, která je podle Smetáčkové a kolektivu (2020) rizikovější pro rozvoj syndromu vyhoření. Naopak skupina učitelů s praxí do 5 let je podle Smetáčkové a kolektivu (2020) vnímána jako skupina s nižším rizikem vzniku vyhoření. Z tohoto důvodu bychom se v mohli detailněji zaměřit na 68 % respondentů, kteří se nacházejí v rizikové skupině. Nicméně náš výzkum se nezabýval přítomností/absencí syndromu vyhoření, proto ze získaných dat není možné posoudit, zda tato skupina byla skutečně rizikovější či nikoli. Třetí otázka se zabývala převážným působištěm respondentů. Tato otázka sloužila jako potvrzení, že se výzkumu převážně zúčastnili učitelé prvního stupně, na které jsou tento výzkum a celá diplomová práce zaměřeny. Odpovědi prokázaly, že v 80 % vyplňovali dotazník učitelé prvního stupně ZŠ, což bylo pro tento výzkum žádoucí. Zbýlých 20 % byli učitelé z druhého stupně nebo vyšší stupni víceletého gymnázia, to ovšem neznamená, že se tito učitelé nemohli vyskytovat i na prvním stupni, jelikož otázka zněla „převážné působiště“. V souvislosti se syndromem vyhoření jsou podle výzkumu Smetáčkové a kolektivu (2020) učitelé s působištěm na

prvním stupni náchylnější k vyhoření v kognitivní oblasti. Čtvrtá otázka byla zaměřena na délku působení na současné škole, kdy v drtivé většině, v 72 % případů, setrvali respondenti na současné škole 4 roky a déle. Zbýlých 28 % bylo na škole méně než 3 roky. Můžeme tedy předpokládat, že učitelé s délkou působení déle než 4 roky již překonali prvotní nadšení z nové práce a vidí tedy mnohé objektivněji, než učitelé s délkou praxe do 3 let. Ti mohou ještě mít obrovské prvotní nadšení z práce, mohou být přehnaně angažovaní, klást si nereálné cíle nebo mít přehnané očekávané odměny (Poschkamp, 2013). Z toho důvodu se z nich pak stává ohroženější skupina pro rozvoj vyhoření. Úvodní dotazování pak uzavírá otázka týkající se pohlaví respondentů. Výsledky ukazují, že 92 % respondentů byly ženy a pouhých 8 % muži. Podle výzkumu Smetáčkové a kolektivu (2020) je prokázáno, že ke vzniku syndromu vyhoření jsou náchylnější ženy. Tuto skutečnost potvrzuje i Thomas Poschkamp (2013), který uvádí, že v pomáhajících profesích se ve velké míře objevují převážně ženy, na které je však kladen vysoký nárok na skloubení pracovních a osobních rovin, zároveň se ženy vyznačují silnější emoční angažovaností, proto se z nich vlivem těchto okolností stává ohroženější skupina v souvislosti s vyhořením.

Nejprve si shrneme výsledky týkající se hodnocení subjektivně vnímaných pracovních schopností. Učitelé v rámci dotazníku TWAS hodnotili celkem 36 tvrzení týkající se hodnocení celkové kapacity pro plnění pracovních požadavků. Hodnocení tvrzení probíhalo na číselné škále od 1 do 7, kdy 1 byla hodnota nejnižší a 7 nejvyšší. Jednotlivá tvrzení byla ještě zařazena do 4 faktorů: F1 Plánování a organizace výuky, F2 Výuka a hodnocení, F3 Profesionální komunikace a F4 Mimo třídní povinnosti. Pokud se zaměříme nejprve na hodnocení jednotlivých tvrzení, můžeme spatřit hodnocení o průměrech 3,56 – 5,95. Kdy nejhůře byla hodnocena tvrzení týkající se například vedení studentských prací, plánování a realizace mimoškolních aktivit, doučování žáků, naopak nejlépe hodnocenými byly zprostředkování učiva žáků, plánování a příprava výuky, komunikace s ostatními učiteli či s vedením školy. Tyto výsledky lze interpretovat i celkovým hodnocením jednotlivých faktorů. Nejlépe hodnoceným faktorem je faktor F2 Výuka a hodnocení s celkovým průměrem 5,48, jako druhý nejlépe hodnocený, který je ihned v závěsu za F2 je faktor F3 Profesionální komunikace a sdílení s celkovým průměrem 5,38, tedy o pouhou 0,1 méně než zmíněný F2. Na třetím místě se umístil faktor F1 Plánování a organizace výuky, jež dosáhl průměru 5,18. Nejhůře hodnoceným faktorem byl faktor F4 Mimo třídní povinnosti s celkovým průměrem 4,89. Tyto výsledky mohou poukazovat na fakt, že učitelé jsou

zahlceny mnoha úkoly, jsou ve velkém shonu, tak jak uvádí výzkum neziskové organizace Nevypusť duši (2019), a tudíž jsou schopni zvládnout nejnужnější pracovní povinnosti a ty „okrajové“ povinnosti typu mimoškolní aktivity, doučování žáků, vedení studentských praxí apod. učitelé neplní na 100 %, jelikož už jim na ně nezbyvá kapacita. Na neustálé rozšiřování pracovních úkolů upozorňuje i Poschkamp (2013), který v nich spatřuje rizika v rámci rozvoje syndromu vyhoření, a to z hlediska sociálního a profesního přístupu. Na pracovní přetížení upozorňuje i Holeček (2001), který svůj výzkum zaměřil na nejčastější stresory v českém školství. Pokud se zaměříme ještě na celkové průměrné hodnocení pracovních schopností jednotlivými respondenty, dojdeme k výsledku, že 74 % respondentu hodnotilo své pracovní schopnosti průměrnou známkou 5-7, konkrétně 2 % hodnotilo známkou 7, 39 % známkou 6 a 33 % známkou 5. Toto hodnocení považujeme za pozitivní hodnocení, jelikož je výsledná známka v horní polovině číselné škály. Zbýlých 26 % hodnotilo své pracovní schopnosti známkou 2-4, přesněji 1 % známkou 2, 8 % známkou 3 a 17 % známkou 4, hodnocení 1 se nevyskytovalo vůbec. Vzhledem k tomu, že toto hodnocení považujeme za negativní, můžeme předpokládat, že se u těchto učitelů může vyskytovat nastupující nebo rozvinutý syndrom vyhoření nebo se učitelé mohou potýkat s prvotními příznaky, které však pro ně nemusejí být zřetelné. Konkrétně se můžeme opřít o Poschkampův proces syndromu vyhoření (2013), ve kterém zmiňuje 3. fázi označenou jako fázi *únavy*, která se projevuje poklesem pracovních výkonů, demotivací a vyhýbáním se pracovním povinnostem. Poschkamp (2013) zároveň snížení výkonnosti zařazuje do projevů chování, kterým se syndrom vyhoření projevuje. Toto tvrzení potvrzují i zmíněné projevy od Christiny Maslach a Michaela Leitery (2007), kteří shrnují chování v zaměstnání během přítomnosti vyhoření jako snížení produktivity práce, neefektivitu, sníženou angažovanost v zaměstnání nebo narušování pracovních úkolů. Hodnocení pracovních schopností je tedy jistou reflexí, jak učitelé vnímají svoje vlastní pracovní nasazení. Pokud ho ovšem vnímají negativně, mohou mít pocity, že svoji práci nezvládají tak dobře, jak by si sami představovali, což pro ně může být zdrojem stresu, viz již zmíněné výzkumy Smetáčkové (2020), Poschkampa (2013) a Holečka (2001). Smetáčková a kolektiv (2020) sice uvádějí, že 53 % učitelů vnímají svoji profesi jako zdroj dlouhodobého stresu, neuvádějí ovšem že se tak děje výhradně z důvodu negativně vnímaných pracovních schopností. Řekněme, že právě neuspokojení z vlastních pracovních schopností může být jednou z příčin dlouhodobého stresu vedoucího k vyhoření. S ohledem na tyto **výsledky můžeme přijmout**

stanovenou hypotézu č. 1. Podstatné je také zmínit, že se učitelé dotazníkového šetření zúčastnili v průběhu října a listopadu, zůstává zde proto otázka, zda by stejných výsledků učitelé dosáhli i v případě, že by se dotazníkové šetření provádělo například v průběhu dubna a května, tedy ke konci školního roku. Musíme totiž vzít v úvahu fakt, že výzkum byl prováděn na začátku školního roku a výsledky tak mohly být zkreslené právě tímto vlivem, učitelé mohli být relativně odpočinutí a plní síly po uplynulých letních prázdninách. Je tedy možné, že výsledky výzkumu prováděného ke konci školního roku by dosahovaly vyššího procenta negativního hodnocení.

Ještě v souvislosti s pracovními schopnostmi zmíníme poslední získané výsledky, a to vzájemný vliv věku a délky pedagogické praxe na hodnocení pracovních schopností. Smetáčková a kolektiv (2020) sice ve svém výzkumu uvádí, že vyšší riziko vyhoření mají učitelé s délkou praxe od 6 do 25 let, nicméně tyto výsledky náš výzkum neprokázal. Naši respondenti se naopak shodovali v tom, že čím věkově a služebně starší byli, tím lépe své pracovní schopnosti vnímali. Nejhůře naopak své schopnosti hodnotili učitelé s délkou praxe do 3 let. Čím tedy měli učitelé delší praxi, tím lépe své pracovních schopnosti hodnotili, jako kdyby věkem získávali sebedůvěru a jistotu ve své vlastní schopnosti. Stoupavou tendenci narušila pouze skupina učitelů s délkou praxe od 21 do 30 let, která byla ovšem zastoupena 9 respondenty, a skupina s délkou praxe 41 let a více, jež byla zastoupena pouhými 2 respondenty, proto nelze tyto výsledky považovat za zcela objektivní.

Nyní se pojdme věnovat přehledu o kvalitě klimatu učitelského sboru na základních školách, jež se výzkumu zúčastnily. Respondenti vyplňovali část dotazníku, která se týkala klimatu učitelského sboru podobně jako dotazník TWAS. Dotazník KUS byl sestaven ze 40 tvrzení, která respondenti hodnotili na slovní škále *zřídka – občas – často – velmi často*. Jednotlivá tvrzení byla poté rozdělena do 5 dílčích oblastí: P= Podpora sboru vedením, D= Pevnost vedení školy, A= Angažovanost učitelů, F= Frustrace učitelů, V= Přátelské vztahy ve sboru. Dílčí oblasti byly hodnoceny samostatně a umístěny do společného grafu s porovnáním se vzorkem škol, s orientačním empirickým minimem a maximem a aritmetickým průměrem \pm se směrodatnou odchylkou. Výsledný graf ukázal, že oblasti D, A a F se víceméně přibližovaly průměru, rozdíl mezi vzorkem škol a našimi respondenty byl max. 0,08. O to větší rozdíl byl v oblasti P, tedy vedení školy, který činil rozdíl +0,27. Respondenti tedy vykazovali vyšší spokojenost s podporou sboru ze strany vedení školy, jež

zahrnuje například motivaci, konstruktivní kritiku, fungování školy nebo akceptování sociálních potřeb učitelů. Další oblastí, již učitelé hodnotili lépe, než ji hodnotil vzorek škol, byla oblast V. Průměr této oblasti téměř dosahoval empirického maxima. Empirické maximum bylo stanoveno na průměr 2,9 a výsledky dosažené našimi respondenty dosahovaly průměru 2,84. Obecně můžeme říci, že výsledky nedopadly hůře než vzorek škol zapojených do výzkumu Urbánka a Chvala (2012). Dále jsme se zajímali, stejně jako u předchozího dotazníku TWAS, zda na hodnocení klimatu učitelského sboru má vliv věk nebo délka pedagogické praxe. Pokud se zastavíme u hodnocení klimatu učitelského sboru z hlediska věku, zjistíme, že pozitivněji jej hodnotila skupina učitelů ve věku do 40 let, a to v 80 %. Oproti tomu skupina učitelů ve věku 41 let a více jej pozitivně hodnotila v 72 % případů. V tomto případě výsledky vykazují klesavou tendenci. Nicméně pokud se podíváme na výsledky hodnocení klimatu učitelského sboru, spatříme tendenci spíše stoupavou. Potom tedy musíme soudit, že tyto výsledky mohou být lehce v rozporu, jelikož není pravděpodobné, že by učitelé ve věku do 40 let měli praxi 21 let a více. Z tohoto důvodu můžeme dojít k závěru, že hodnocení klimatu učitelského sboru je záležitostí zcela individuální, zcela nezávislé na obecných faktorech, kterými mohou být věk nebo délka pedagogické praxe. Výsledky tak mohou být ovlivněny konkrétní školou, konkrétním učitelským sborem nebo osobními preferencemi každého z učitelů.

Pro hodnocení mezilidských vztahů prostřednictvím dotazníku KUS jsme se rozhodli zejména z důvodu jeho blízkého spojení se vznikem syndromu vyhoření. Mnoho autorů totiž upozorňuje na příčiny vzniku vyhoření, které se týkají právě vztahů na pracovišti. Smetáčková a kolektiv (2020) sice uvádí, že souvislost mezi velikostí školy a vznikem vyhoření nebyla prokázána, ale co se v jejich výzkumu prokázalo, byl fakt, že spokojenost se vztahy ve škole je pozitivním faktorem chránícím před vyhořením. Negativní hodnocení klimatu v učitelském sboru, vztahů v pedagogickém sboru mohou být také prokazatelnými projevy probíhajícího vyhoření. Na tuto skutečnost poukazuje například Poschkamp (2013), který izolaci, vyhýbání se kontaktu s kolegy, nebo konflikty s druhými zařazuje do projevů chování při vyhoření. Christina Maslach s Michaelem Leiterem (2007) dále uvádějí, že způsobování osobních konfliktů s kolegy jsou také jedním z chování v zaměstnání během vyhoření. Výzkum Pedagogické fakulta Univerzity Karlovy (2020) zároveň zdůraznil, že neefektivní komunikace s kolegy, případně komunikace vedoucí k nedorozumění nebo konfliktu mohou být varovnými signály vyhoření. Zároveň Holeček (2001) zabývající se

stresory v českém školství v letech 1999–2001 odhalil, že jedním ze stresorů jsou problémoví kolegové. Novější výzkum zabývající se stejnou tematikou provedla i nezisková organizace Nevypušť duši (2019), který uvádí mezi stresory českého školství špatné pracovní podmínky, mezi které nepochybně i nekvalitní klima učitelského sboru může patřit, nedostatečná spolupráce mezi kolegy nebo konflikty v mezigeneračním týmu. Smetáčková a kolektiv (2017) vymezují 3 hlavní kategorie stresu, hned na prvním místě uvádí vztahy s žáky, rodiči a kolegy. Z výše uvedených zdrojů je tedy nutné a žádoucí se klimatem v učitelském sboru dostatečně zabývat, nejen z hlediska efektivního řešení stávajících problémů, ale především pak z hlediska kvalitní a dostatečné prevence.

Ještě si pojďme připomenout výsledky vzájemných korelací, které byly ve výzkumu zpracovány. I přesto, že byly prokázány pouze 3 vzájemné vazby mezi faktory dotazníku TWAS a KUS, byly tyto vazby podstatné pro pochopení vzájemných vlivů, a to i z hlediska vzniku vyhoření. Můžeme předpokládat, že při větším výzkumném vzorku by se mohlo získat větší množství vzájemných vazeb, nicméně bez ověření se můžeme pouze domnívat. Ovšem co se týká získaných dat, bylo prokázáno, že faktor Profesionální komunikace a sdílení má prokazatelnou vazbu s faktorem Frustrace učitelů, Angažovanost učitelů a Podpora sboru vedením školy. Korelace můžeme shrnout tvrzením, že klima učitelského sboru skládající se ze vzájemné komunikace a sdílení a managementu školy má zásadní vliv na vnímání učitelské profese, a tedy i vliv na vznik syndromu vyhoření. Tímto vzájemným působením se zabývala i stanovená **hypotéza č. 2, kterou můžeme přijmout jen částečně**, jelikož všechny vazby se neprokázaly. Jak již bylo zmíněno, prokázaly se pouze vazby ve faktoru komunikace. Tento fakt může být způsoben buď malým výzkumným vzorkem nebo i možností, že se každý z dotazníků zaměřuje na odlišné faktory.

Na závěr bychom si měli připomenout preventivní kroky, abychom syndromu vyhoření efektivně předešli, alespoň tedy z hlediska pracovních schopností a klimatu učitelského sboru. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy (2020) se věnuje obecné prevenci, mezi jejíž pravidla zahrnula i příznivé pracovní podmínky a efektivní práci s hranicemi. Dále pak mezi 7 rad pro zvládnání stresu zařadila pěstování vztahů s druhými lidmi, mezi které kolegy a vedení zařadit pochopitelně můžeme. Thomas Poschkamp (2013) systém prevence zpracoval na 3 úrovních, pro naše potřeby uvedeme úroveň osobnostní, ve které je uvedeno pravidlo vyhnout se izolaci, nejen od rodiny a přátel, ale i svých kolegů, a také si uvědomit fakt, že jsme v práci nahraditelní. Na vztahové úrovni poté zmiřme

důležitý bod prevence – odražení neúnosných požadavků – je nutné si uvědomit, že nejsme schopni plnit všechny požadavky, ze strany vedení, žáků, rodičů nebo i kolegů. Organizace Nevypuť duši (2019) zmiňuje též užitečné rady, a to „nebudu na sebe mít příliš velké nároky“ a „nebudu nechávat vše na sebe“. Dále pak navrhují preventivní kroky týkající se efektivní organizace vlastní práce, rozložení si úkolů v čase, stanovení si hranice mezi prací a odpočinkem, naučím se říkat laskavé „NE“, nebudu si brát práci navíc. Mimo tato opatření uvádí i důležitost udržování kvalitních mezilidských vztahů. I Irena Smetáčková s kolektivem autorů (2020) společně v publikaci Učitelské vyhoření sestavili žebříček kroků vedoucích k prevenci vyhoření. Můžeme říct, že tento žebříček zobecňuje všechny dosud zmíněné preventivní rady: nastavování si profesních hranic, organizace práce a úprava pracovních podmínek, budování kvalitních vztahů s kolegy, prevence na osobní úrovni, postupy zvládnutí stresu a supervize. Považujme tyto kroky jako žádoucí prevenci, díky níž můžeme dosáhnout pozitivnějšího hodnocení pracovních schopností i klimatu pedagogického sboru.

ZÁVĚR

Výzkum byl zaměřen na hodnocení subjektivně vnímaných pracovních schopností a hodnocení klimatu učitelského sboru. Vybrané standardizované dotazníky měly za úkol zmapovat celkovou (fyzickou i psychickou) kapacitu pro plnění pracovních požadavků kladených na učitele ZŠ a získat přehled o kvalitě klimatu učitelského sboru na ZŠ. Co se týká plnění pracovních požadavků, bylo zjištěno, že 74 % učitelů hodnotil své vlastní pracovní schopnosti pozitivně, tedy hodnocením o celkovém průměru 5-7. Zbýlých 26 % hodnotilo pracovní schopnosti negativně, tedy průměrnou známkou od 1 do 4. U těchto učitelů můžeme spatřovat výskyt syndromu vyhoření, jelikož snížení výkonnosti, snížení produktivity práce, neefektivita či snížená angažovanost v práci jsou uvedeny jako jedny z mnoha možných projevů syndromu vyhoření, tyto jsou tedy zařazeny mezi projevy chování v zaměstnání, které nás v rámci tohoto výzkumu zajímaly. Se zmíněnými pracovními schopnostmi poté souvisel věk a délka praxe respondentů. Výzkum prokázal, že čím byl respondent starší a měl delší pedagogickou praxi, hodnotil své pracovní schopnosti pozitivněji.

Druhou zkoumanou oblastí bylo hodnocení klimatu učitelského sboru. Výsledky odhalily, že v dílčích dimenzích D (pevnost vedení školy), A (angažovanost učitelů) a F (frustrace učitelů) je hodnocení totožné se vzorkem škol, jež se průvodního testování zúčastnily. Oproti tomu výsledky v dimenzi P (podpora sboru vedením školy) a V (přátelské vztahy ve sboru) lehce vyčnívají nad aritmetickým průměrem vzorku škol. Ovšem vzhledem k tomu, že se jedná o podporu sboru vedením školy a přátelské vztahy ve sboru, vyšší hodnoty nijak nevadí, ba naopak je to pozitivní zjištění. V rámci zkoumání, zda na hodnocení klimatu učitelského sboru mají vliv věk a délka pedagogické praxe, jako tomu bylo u hodnocení pracovních schopností, bylo prokázáno, že hodnocení klimatu učitelského sboru je záležitost zcela individuální. Na toto hodnocení nelze uplatnit pravidlo týkající se věku nebo délky praxe. Můžeme tedy tvrdit, že hodnocení klimatu učitelského sboru je záležitost založená na individuálních osobních preferencích a zkušenostech každého z učitelů.

Podstatné je také zmínit vzájemnou závislosti mezi komunikací a sdílením v učitelském sboru a frustrací učitelů, angažovaností učitelů a podporou sboru vedením školy. Výzkum prokázal, že čím kvalitnější je profesionální komunikace a sdílení, tím je vyšší

angažovanost učitelů a podpora sboru vedením školy a zároveň je nižší frustrace učitelů. Výsledky výzkumu lze tedy shrnout tvrzením, že vnímaná kvalita školního klimatu zahrnující komunikaci, vzájemné sdílení a management školy má zásadní vliv na vnímání učitelské profese, a tedy i případný vznik syndromu vyhoření.

Závěrem je žádoucí zmínit důležitost prevence vzniku syndromu vyhoření. Ve zkoumané oblasti pracovních schopností a kvality klimatu učitelského sboru můžeme zmínit preventivní kroky typu nastavení si profesních hranic, organizace práce a úprava pracovních podmínek, budování kvalitních vztahů s kolegy, prevence na osobní úrovni či vzdělávání se v postupech zvládnání stresu a supervize. Nezapomínejme se tedy starat o své nitro a budme sami k sobě upřímní. Pokud zaznamenáme jakékoliv nepříjemné pocity nebo obtíže, které se s naší profesí pojí, nebojme se obrátit na někoho, kdo nám porozumí a dokáže nám pomoci.

RESUMÉ

Syndrom vyhoření, fenomén dnešní doby, hrozba současných učitelů. I přesto, že byl tento syndrom objeven v minulém století, stále se nedaří stanovit přesnou a jednotnou definici. Nicméně Světová zdravotnická organizace syndrom vyhoření popisuje jako důsledek chronického stresu na pracovišti, který nebyl úspěšně zvládnut. I když se projevy mohou u každého člověka mírně lišit, můžeme vyhoření charakterizovat ve třech oblastech – pocity vyčerpání energie, zvýšený mentální odstup od zaměstnání nebo pocity negativismu či cynismu vůči zaměstnání, pocity snížené pracovní efektivity a nedostatku úspěchu. Vzhledem k tomu, že syndrom vyhoření zasahuje do chování člověka v zaměstnání a projevuje se i ve schopnosti plnit si své pracovní povinnosti, dotazníkové šetření se zaměřuje na výzkum hodnocení subjektivně vnímaných pracovních schopností a hodnocení klimatu učitelského sboru. Kvantitativní výzkum prokázal, že nadpoloviční většina učitelů prvního stupně ZŠ ze zapojených škol hodnotila své pracovní schopnosti pozitivně, ovšem 26 % učitelů hodnotilo své pracovní schopnosti spíše negativně. Tito učitelé pak mohou pociťovat příznaky syndromu vyhoření. Co se týká klimatu učitelského sboru, 34 učitelů ze 108 ohodnotilo negativně klima učitelského sboru, což může být dalším ukazatelem nastupujícího vyhoření. Výzkum tak potvrdil stávající výsledky týkající se fenoménu vyhoření. Co se nových zjištění týká, výzkum prokázal, že čím vyšší věk respondentů byl, a tím pádem měli delší praxi, tím lépe své pracovní schopnosti hodnotili. Hodnocení klimatu učitelského sboru pak bylo záležitostí zcela individuální nezávislou na věku nebo délce praxe. Korelace poté prokázaly vzájemný vliv mezi komunikací a sdílením v učitelském sboru a frustrací učitelů, angažovaností učitelů a podporou sboru vedením školy. Výzkum prokázal, že čím kvalitnější je profesionální komunikace a sdílení, tím je vyšší angažovanost učitelů a podpora sboru vedením školy a zároveň je nižší frustrace učitelů.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Syndrom vyhoření

Učitel prvního stupně ZŠ

Stres

Prevence vyhoření

RESUME

Burnout syndrome, a phenomenon of today's time, a threat to today's teachers. Despite the fact that this syndrome was discovered in the last century, it is still not possible to establish a precise and uniform definition. However, the World Health Organization describes burnout as the result of chronic workplace stress that has not been successfully managed. Although the manifestations may differ slightly for each person, we can characterize burnout in three areas - feelings of energy depletion, increased mental distance from work or feelings of negativism or cynicism towards work, feelings of reduced work efficiency and lack of success. Considering that the burnout syndrome interferes with a person's behavior at work and also manifests itself in the ability to fulfill one's work duties, the questionnaire survey focuses on research into the evaluation of subjectively perceived work abilities and faculty climate assessment. Quantitative research has shown that the majority of primary school teachers from the participating schools rated their work skills positively, but 26 % of teachers rated their work skills rather negatively. These teachers may then experience symptoms of burnout. Regarding the climate of the teaching staff, 34 teachers out of 108 rated the climate of the teaching staff negatively, which may be another indicator of burnout. The research thus confirmed the existing results regarding the phenomenon of burnout. As for the new findings, the research showed that the older the respondents were, and thus they had longer experience, the better they rated their work abilities. The assessment of the climate of the teaching staff was then a completely individual matter independent of age or length of practice. Correlations then demonstrated the interrelationship between faculty communication and sharing and teacher frustration, teacher engagement, and school management support for faculty. Research has shown that the higher the quality of professional communication and sharing, the higher the engagement of teachers and the support of the choir by the school management, and at the same time the lower the frustration of teachers.

KEYWORDS:

Burnout

Primary school teacher

Stress; Burnout prevention

SEZNAM LITERATURY**Knižní zdroje:**

HLAĎO, Petr. 2023 (Nepublikováno). *Subjektivně vnímaná pracovní schopnost učitele*. Brno: MUNI. Pozn. Ověřování české verze dotazníku je stále ve vývoji, se svolením tvůrce jsme použili jeho návrh na jeho čtyřfaktorové rozdělení.

HOLEČEK, Václav. 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: ZČU. ISBN 80-7082-739-4.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, spol. s. r.o. ISBN 978-80-716-9551-3.

POSCHKAMP, Thomas. 2013. *Vyhoření: Rozpoznání, léčba, prevence*. Vydání 1. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0161-6.

SMETÁČKOVÁ, Irena; ŠTECH, Stanislav; VIKTOROVÁ, Ida; MARTANOVÁ, Veronika; PÁCHOVÁ, Anna et al. 2020. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1668-1.

URBÁNEK, Petr; CHVÁL, Martin. 2012. *Klima učitelského sboru: Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-59-0.

Elektronické zdroje:

BRACKETT, Marc A.; PALOMERA, Raquel; MOJSA-KAJA, Justyna; REYES, Chin. R.; & SALOVEY, Peter. 2010. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*. Online. 2010, roč. 47, č. 4, s. 406–419. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/227662256_Emotion-regulation_ability_burnout_and_job_satisfaction_among_British_secondary-school_teachers [citováno 2023-03-30]

MASLACH, Christina; LEITER, Michael. 2007. Burnout. *Enyklopedia of Stress*. Online, 2007 Edition 2nd, Elsevier, s. 358–362. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/303791742_Burnout [citováno 2023-04-02]

NEVYPUSŤ DUŠI. 2019. Syndrom vyhoření u učitelů. *Nevypusť duši*. Online. 2019. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/2019/09/09/syndrom-vyhoreni-u-ucitelu/> [cit. 2023-03-30]

SMETÁČKOVÁ, Irena, VONDROVÁ, Eliška; TOPKOVÁ, Eva. 2017. Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *e-PEDAGOGIUM*. Online. 2017, roč. 17, č. 1, s. 59-75. Dostupné z: https://www.e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201701-0006_zvladani-stresu-a-syndrom-vyhoreni-u-ucitelek-a-ucitelu-zs.php [citováno 2023-10-11]

SMETÁČKOVÁ, Irena; PTÁČEK, Radek; VŇUKOVÁ, Martina; RABOCH, Jiří; HARSA, Pavel et al. 2018. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie: časopis České psychiatrické společnosti ČLS JEP a Psychiatrickej spoločnosti SLS*. Online. 2018, roč. 114, č. 5, s. 199-204. ISSN 1212-0383. Dostupné z: <http://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=1229> [citováno 2023-03-30]

UNIVERZITA KARLOVA: Fakulta pedagogická, katedra psychologie. 2020. *Učitelské vyhoření*. Online. 2020. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/vyzkumvyhoreni/> [citováno 2023-03-29]

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2023. QD85 Burnout. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. Online. 2023. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281> [citováno 2023-03-24]

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

| | |
|---|----|
| Graf 1: Věk respondentů | 42 |
| Graf 2: Délka pedagogické praxe | 43 |
| Graf 3: Převážné působiště učitelů | 44 |
| Graf 4: Délka působení na současné škole | 44 |
| Graf 5: Pohlaví respondentů | 45 |
| Graf 6: Hodnocení subjektivně vnímaných pracovních schopností učitelů | 46 |
| Graf 7: Hodnocení jednotlivých faktorů pracovních schopností..... | 48 |
| Graf 8: Průměrné hodnocení pracovních schopností jednotlivými učiteli..... | 49 |
| Graf 9: Porovnání zapojených škol mezi ostatními školami v rámci dotazníku KUS..... | 50 |
| Graf 10: Porovnání umístění zapojených škol mezi ostatními školami v rámci dotazníku KUS..... | 53 |
| | |
| Tabulka 1: Vliv životních podmínek na rozvoj vyhoření..... | 11 |
| Tabulka 2: Symptomy syndromu vyhoření | 13 |
| Tabulka 3: Varovné signály vyhoření..... | 15 |
| Tabulka 4: Převážné působiště respondentů | 40 |
| Tabulka 5: Rozdělení respondentů podle pohlaví..... | 40 |
| Tabulka 6: Hodnocení pracovních schopností s ohledem na věk respondentů..... | 54 |
| Tabulka 7: Hodnocení pracovních schopností s ohledem na délku praxe respondentů | 54 |
| Tabulka 8: Hodnocení klimatu učitelského sboru s ohledem na věk respondentů | 55 |
| Tabulka 9: Hodnocení klimatu učitelského sboru s ohledem na délku praxe respondentů..... | 55 |
| Tabulka 10: Reliabilita dotazníku TWAS..... | 56 |
| Tabulka 11: Reliabilita dotazníku KUS..... | 56 |
| Tabulka 12: Korelace dotazníku TWAS a KUS pomocí Pearsonova korelačního koeficientu a Spearmanova koeficientu pořadové korelace | 57 |

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Klima učitelského sboru: Dotazník pro učitele (Urbánek, Chvál, 2012) II

Příloha č. 1: Klima učitelského sboru: Dotazník pro učitele (Urbánek, Chvál, 2012)

Příloha 1: Dotazník klimatu učitelského sboru (KUS)

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

předkládáme Vám elektronickou verzi evaluačního nástroje pro šetření klimatu učitelského sboru (dotazník KUS). Prosíme Vás, abyste tento dotazník pečlivě a samostatně vyplnil(a). Zjištěné údaje, které získáme od všech učitelů, slouží ke stanovení sociálního klimatu ve vašem učitelském sboru. Kvalita sociálního klimatu je činitel, který ovlivňuje práci školy a její fungování. Výsledky je proto možno využít při autoevaluaci školy.

Dotazník je anonymní. Výsledná data budou prezentována vždy jen jako souhrnné informace o sboru jako celku, výpovědi jednotlivců nejsou identifikovatelné.

V oddíle „A“ tohoto dotazníku uveďte prosím Vaše profesní údaje. Tyto údaje slouží pouze pro analytické zjišťování vlastností dotazníku a ve výsledné zprávě se zobrazí výsledky pouze za školu jako celek a její součásti, pokud jsou zastoupeny alespoň pěti vyplněnými dotazníky. U všech položek dotazníku (A1 až A6, B1 až B40) vždy označte Vaši volbu. Vyplňte prosím všechny položky. Pokud se nemůžete rozhodnout, označte tu volbu, která je nejbližší Vašemu názoru. V oddíle „C“ můžete navíc volně vepsat další sdělení k šetřenému problému, případně uvést jiné důležité poznámky.

Děkujeme Vám!

Oddíl „A“

- **Věk:**
do 40 let
41 let a více
- **Délka pedagogické praxe:**
do 3 let
4-10 let
11-20 let
21-30 let
31-40 let
41 let a více
- **Vyučuji (převážně) na:**
1. st. ZŠ
2. st. ZŠ
nižším st. víceletého G
vyšším st. víceletého G
SOS
SOU
- **Délka působení na současném pracovišti (v této škole):**
do 3 let
4 a více let
- **Pohlaví:**
žena
muž

Oddíl „B“

Následující tvrzení se týkají sociálního klimatu ve škole. Posuďte, do jaké míry platí ve Vaší škole, a zaškrtněte vždy jen jednu odpověď. Vyplňte všechny položky.

| | | zřídka | občas | často | velmi často |
|-----|---|--------|-------|-------|-------------|
| 1. | Chování některých učitelů ve škole obtěžuje jiné učitele. | | | | |
| 2. | Učitelé naší školy se musejí zúčastňovat příliš velkého množství schůzí a porad. | | | | |
| 3. | Ředitel/ka sám/sama je příkladem ostatním. Usilovně a tvrdě pracuje. | | | | |
| 4. | Ředitel/ka dovede ocenit, pochválit své podřízené. | | | | |
| 5. | Mimovýukové povinnosti ve škole narušují vlastní učitelovu práci (vyučování). | | | | |
| 6. | Na poradách přerušují učitelé vystoupení svých kolegů. | | | | |
| 7. | Učitelé se chovají k žákům přátelsky. | | | | |
| 8. | Ředitel/ka sleduje a kontroluje všechno, co učitelé dělají. | | | | |
| 9. | Administrativní práce učitelů je na naší škole zatěžující. | | | | |
| 10. | Učitelé si navzájem pomáhají, podporují jeden druhého. | | | | |
| 11. | Ředitel/ka bedlivě a pečlivě sleduje všechny aktivity učitele. | | | | |
| 12. | Učitelé znají rodinné zázemí svých kolegů. | | | | |
| 13. | Povinností mimo vyučování je na naší škole příliš mnoho. | | | | |
| 14. | Ředitel/ka dostatečně vysvětlí, zdůvodní, proč kritizoval/a práci některého učitele. | | | | |
| 15. | Ředitel/ka je schopen/a, pokud je to nutné, pomoci učitelům i po pracovní stránce. | | | | |
| 16. | Učitelé jsou ochotni pomáhat žákům i mimo své vyučovací povinnosti. | | | | |
| 17. | Ředitel/ka používá konstruktivní kritiku. | | | | |
| 18. | Ředitel/ka hledí na blaho své školy. | | | | |
| 19. | Ředitel/ka dohlíží přísně na to, jak učitelé respektují režim školy a své povinnosti. | | | | |
| 20. | Žákům je na této škole dána důvěra k samostatné práci. | | | | |
| 21. | Učitelé respektují profesní odbornost svých kolegů. | | | | |
| 22. | Způsob výuky některých učitelů ve škole komplikuje ostatním učitelům jejich práci. | | | | |
| 23. | Učitelé si váží toho, že v této škole pracují. | | | | |
| 24. | Vedení školy oceňuje dobrou práci učitelů. | | | | |
| 25. | Vedení školy pevně řídí každou poradou. | | | | |
| 26. | Některí učitelé se ke svým kolegům chovají nekorektně. | | | | |
| 27. | Učitelé zde pracují skutečně rádi. | | | | |
| 28. | Všichni učitelé se k žákům chovají vstřícně. | | | | |
| 29. | Vedení školy zpravidla neunikne nic, co se odehrává ve škole a mezi učiteli. | | | | |
| 30. | Mezi učiteli jsou ve sboru většinou i osobní přátelské vztahy. | | | | |
| 31. | Vedení školy má dobrý přehled o pracovních aktivitách všech učitelů. | | | | |
| 32. | Učitelé dodržují pravidla chování, která vyžadují od svých žáků. | | | | |
| 33. | Vedení školy umí pochopit osobní situaci učitelů, pomáhá jim a podporuje je. | | | | |
| 34. | Vedení školy umí dobře formulovat úkoly, které vyžaduje od učitelů. | | | | |
| 35. | Učitelé se ostatním kolegům svěřují i se svými osobními problémy. | | | | |
| 36. | Učitelé vyhledávají se svými kolegy kontakt i mimo školu. | | | | |
| 37. | Vedení školy pracuje s plným nasazením a v zájmu školy. | | | | |
| 38. | Vedení školy striktně vyžaduje od učitelů, aby respektovali své povinnosti a režim školy. | | | | |
| 39. | Učitelé vítají a podporují iniciativu žáků. | | | | |
| 40. | Učitelé uznávají své kolegy jako odborníky. | | | | |

Oddíl „C“

41. Zde je ještě možno k tématu volně vypsát další Vaše názory, poznámky, připomínky apod.:

Děkujeme za otevřenost a ochotu zamyslet se nad tím, co se děje ve škole mezi učiteli, i za čas, který jste dotazníku věnoval(a). Věříme, že ku prospěchu pohody ve škole!