Výskyt a zvládání syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy na základní škole

Rigorózní práce

Vypracoval:
JUDr. Mgr. Petr Foltýn

Brno, 2017
Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracoval samostatně a na základě literatury a pramenů uvedených v použitých zdrojích.

V Brně dne 8. října 2017

...........................
podpis
Rád bych poděkoval všem respondentům, kteří si našli čas a byli ochotni participovat na výzkumném šetření. Speciální poděkování patří mým rodičům, bez jejich celoživotní podpory by nevznikla tato ani předešlé závěrečné práce, děkuji za nadstandardní podmínky, které mi vytvořili, a že ve mne vždy věřili.

„Prvním zákonem přírody je milovat rodiče.“

*Gaius Plinius Secundus*
„Ctnost rodičů je velké věno.“

Quintus Horatius Flaccus

Obsah

ÚVOD ...................................................................................................................... 6

1 PROBLEMATIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ ..................................................... 9

1.1 Charakteristika syndromu vyhoření .......................................................... 9

1.1.1 Jevy blízké syndromu vyhoření ......................................................... 11

1.1.2 Diagnostika syndromu vyhoření ......................................................... 17

1.2 Průběh syndromu vyhoření ....................................................................... 18

1.3 Předcházení a zvládání syndromu vyhoření ........................................... 23

2 PROFESE UČITELE TĚLESNÉ VÝCHOVY .................................................. 30

2.1 Charakteristika učitelské profese ............................................................ 30

2.2 Specifika oboru učitelství tělesné výchovy ............................................ 33

2.3 Osobnost učitele tělesné výchovy ........................................................... 36

3 VÝSKYT SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ TĚLESNÉ
VÝCHOVY ........................................................................................................... 42

3.1 Příčiny syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy .................... 43

3.2 Průběh syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy .................... 49

3.2.1 Emocionální vyčerpání ...................................................................... 51

3.2.2 Depersonalizace ............................................................................... 53

3.2.3 Osobní uspokojení ........................................................................... 54

3.3 Zvládání syndromu vyhoření v učitelské profesi .......................... 55

3.3.1 Copingové strategie ......................................................................... 58

4 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ ......................................................... 62

4.1 Výzkumný problém, výzkumný cíl, výzkumné otázky a hypotézy ...... 62

4.2 Metodologie výzkumu ............................................................................. 64

4.2.1 Metodologie kvantitativního výzkumného designu ....................... 64

4.2.2 Metodologie kvalitativního výzkumného designu ....................... 67

4.3 Popis výzkumného souboru ................................................................. 69

4.4 Prezentace zjištěných výsledků ................................................................. 74

4.4.1 Výsledky dotazníkového šetření ....................................................... 75

4.4.2 Ověření hypotézy ........................................................................... 85

4.4.3 Výsledky analýzy rozhovorů ............................................................ 97
Škola je místem, v němž se podle některých učitelů formuje budoucí „elita národa“. Učitelé jsou ihned po rodičích nejvýznamnějšími autoritami v životě dětí, zejména žáků na základních školách. Postmoderní doba devalvuje roli učitelů; mnozí filosofové zpochybňují dřívější tradiční roli, v níž učitel byl tím, kdo žáka méně či více směřoval určitým směrem, rozvíjel u něj schopnosti a dovednosti, které byly společensky žádoucí, ale též umožňovaly naplnit potenciál jedince. Dnes se často hovoří o tom, že dítě je natolik autonomní bytostí, že není vhodné na něj příliš direktivně působit, neboť to omezuje jeho svobodu, ale i schopnost rozpoznat v sobě to dobré a silné.


I přes několik nepříznivých sociálně-ekonomických faktorů jsou mezi studenty učitelství takoví, kteří jeví zájem vykonávat tuto profesi i po ukončení studia. Specifickou roli v kontextu učitelů vždy měli a patrně i budou mít učitelé tělesné výchovy. Byť někdy bývá přínos pedagogické práce učitele tělesné výchovy na žáky a jejich osobnostní rozvoj, ale i zdraví, podceňován, domnívám se, že zejména v současné době význam této profese narůstá.

Je obecně známým faktem, že populace českých dětí trpí obezitou, většina českých dětí v České republice není dostatečně pohybově aktivní (Hamřík, n.d.). Jsou to právě učitelé tělesné výchovy, kteří nejen že zvyšují pohybovou zdatnost svých žáků, ale jsou také těmi, kdo mohou formovat kladný vztah žáků k pohybu a sportu.
Aby však mohli učitelé tělesné výchovy tuto svoji roli skutečně naplnit, je mimo jiné velmi důležité, aby byli ve své práci spokojeni, vnímali dostatečné ocenění ze strany sociálního okolí a měli ve svém působení optimální podporu, ať již ze strany ředitele školy, svých kolegů, rodného, ale těž ze strany žáků a jejich rodičů. Učitelé patří ke skupinám, které jsou vysoce ohroženy vznikem a rozvojem syndromu vyhoření. Učitelé tělesné výchovy v tomto ohledu nejsou výjimkou a výše uvedená specifika jejich práce tuto ohroženost dle mého názoru ještě zvyšuje.

Ve své rigorózní práci jsem se zaměřil na problematiku syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy na základní škole. Vedl mne k tomu zájem o profesí učitele tělesné výchovy, ale těž zjištění, že se v českém prostředí pozornost badatelů dopodud na toto téma nesoustředila. Učitelé tělesné výchovy bývají laickou veřejností, ale i některými svými kolegy, považovaní za méně fundované učitele. Znamená to tedy, že jejich práce obnáší pouze zábavu, věnování se pohybu, což je činnost vyvíjející mimo jiné psychedickou pohodu, a syndrom vyhoření se jich tedy netýká, případně že se u nich syndrom vyhoření vyskytuje méně často?

Cílem práce je pojednat teoreticky o specifických učitelství tělesné výchovy a dále se prakticky zaměřit na existenci syndromu vyhoření u této profesí, což se projeví v realizaci výzkumného šetření (kapitola 4).

První tři kapitoly práce shrnují nejvýznamnější poznatky české a zahraniční odborné literatury týkající se tématu syndromu vyhoření, přičemž důraz je kladen na vznik a rozvoj syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy. Popsán je průběh syndromu vyhoření a faktory, které k němu vedou, včetně specifických oblastí daných profesí učitele tělesné výchovy. Zmíněny jsou také zahraniční výzkumy realizované na toto téma.

Čtvrtá kapitola práce je popisem realizovaného smíšeného výzkumu, jehož respondenty byli učitelé tělesné výchovy působící na základních školách.

Výzkumný soubor tvořilo 111 učitelů tělesné výchovy, kterým byl administrován dotazník vlastní konstrukce, jehož součástí byl i standardizovaný dotazník Maslach Burnout Inventory (dále též jako MBI) nejčastěji užívaný
k měření syndromu vyhoření. Získaná data byla zpracována pomocí základních statistických metod, k ověření stanovených hypotéz byl užit test dobré shody chi-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Se šesti respondenty, u nichž byl dotazníkem MBI zjištěn výskyt syndromu vyhoření, byly vedeny polostrukturované rozhovory. K analýze těchto dat byla užita zakotvená teorie.

V diskusi jsou zjištěné výsledky komparovány s teoretickými východisky a detailněji je uvažováno nad vytvořenou teorií vysvětlující průběh a zvládání syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy na základní škole. Součástí práce je i doporučení adresované učitelům tělesné výchovy.
1 PROBLEMATIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ

Přestože se syndromu vyhoření věnuje odborná i laická veřejnost relativně intenzivně již desítky let, stále zůstává tento jev v klinické praxi často nerozpoznán. Nejen pomáhající pracovníci, nýbrž všechni, kteří profesně působí v intenzivním kontaktu s druhými lidmi, jsou jím stále ohrožení stejně jako tomu bylo v době, kdy syndrom vyhoření nebyl pojmenován a chyběly diagnostické nástroje k jeho určení.

V první kapitole práce popisuji syndrom vyhoření. Stručně uvádím jeho základní znaky a zabývám se i jeho blízkostí k jevům podobným, k nimž patří zejména stres a deprese. Pozornost je věnována též možnostem diagnostiky syndromu vyhoření a v závěru kapitoly je pojednáno o prevenci a zvládání tohoto fenoménu.

1.1 Charakteristika syndromu vyhoření

Pro syndrom vyhoření se i v češtině běžně užívá anglický výraz burnout syndrom (v práci užívám oba terminy). Definovat, co přesně syndrom vyhoření je, není jednoduché. Dle Křivohlavého (1998, pp. 50-51) má většina definic řadu společných znaků, které jsou následující:

- výčet negativních emocionálních příznaků: k nejcharakterističtějším patří zejména únava či deprese;
- kladení důrazu na příznaky a chování jedinců, nikoliv na příznaky fyzické;
- uvádění do souvislosti s určitým povoláním;
- zdůraznění, že se syndrom vyhoření vyskytuje u psychicky zcela zdravých jedinců;
- poukázání na sníženou výkonnost jako důsledek negativních postojů.

je výzva. Výzva žít, a ne pouze fungovat. Výzva žít autentickým a osobitým životem.“

Slavík a kol. (2012, p. 59) definuji syndrom vyhoření, jako „stav tělesného, emocionálního a psychického vyčerpání, jehož příčinou jsou nadměrné psychické a emocionální nároky.“ Tyto nároky jsou podle autorů úzce spjaty s dvěma faktory, kterými jsou velká očekávání a chronické situační stresy. V minulosti se předpokládalo, že se tento jev objevuje pouze u pracovníků působících v pomáhajících profesiích, resp. profesně působících v úzkém kontaktu s druhými lidmi. Dle autorů je však tento názor v současné době překonán – příčinou je primárně náročná pracovní činnost, nároky na vysoký a nijak výrazně nekolísající pracovní výkon, přičemž pracovník nemá příliš možností, jak si odpočinout, polevit ve svém pracovním nasazení a stane-li se tak či pokud jedinec chybuje, přicházejí velké postihy. V takovém případě je přesvědčení, že je jedinec vůči prožívanému tlaku bezmocný, začátkem vyhoření.

V souvislosti s tím Maslachová (2003, p. xxiii) zdůrazňuje, že burnout syndrom není ani tak problémem jedince, ale spíše sociálního prostředí, v němž dotyčný profesně působí. Každé pracovní prostředí by mělo dostatečně zohledňovat lidský faktor, klást důraz na člověka v něm. Autorka vysvětluje, že v okamžiku, kdy se objeví výraznější rozpor mezi charakterem práce, jejími hlavními znaky a tím, co je důležité pro pracovníka, jaké je jeho osobnostní založení, existuje zvýšené riziko vzniku syndromu vyhoření. K burnout syndromu přispívá podle autorky zejména velké množství práce, nedostatek kontroly, nedostatečná odměna za práci, špatný kolektiv, absence spravedlnosti na pracovišti a konflikt hodnot.

Syndrom vyhoření není jevem novým. Je předmětem vědeckého výzkumu již desítky let. Badatelé se jím začali zabývat v 70. letech minulého století. Pionýry jeho zkoumání byli Američané, později se syndromu vyhoření začali věnovat vědci v Evropě a na dalších kontinentech. Tento fenomén je spojen s psychiatrem Freudenbergerem, který jako první vědecky popsal proces emočního vyčerpání, ztráty motivace a angažovanosti v pracovním procesu. Freudenberger vycházel mimo jiné i ze své osobní zkušenosti a byl také tím, kdo
v souvislosti s tímto jevem užil termín vyhoření (burnout). O dva roky později, v roce 1976, vedla sociální psycholožka Maslachová rozhovory s pracovníky působícími v sociálních službách. Zajímala se o to, jak vnímají emoční stres, jež je součástí jejich práce. Zjistila, že někteří pracovníci mají vhodné copingové strategie, jak se tomuto stresu bránit a na jejichž základě také modifikují své chování. Později Maslachová společně s Jacksonem objevila obdobné potíže (tj. příznaky typické pro syndrom vyhoření) také u právníků, zejména těch pracujících s vysoce zadluženými lidmi či klienty, kteří se ocitli v náročné životní situaci. V důsledku toho autoři dospěli k názoru, že burnout syndrom není spojen pouze s pomáhajícími profesemi, ale setkat se s ním můžeme v jakékoli profesi, pakliže v ní jedinec intenzivně a často pracuje s druhými lidmi (Frisinger, 2006, p. 8).

Samotný název „syndrom vyhoření“ v sobě nese velmi zajímavou metaforu připodobňující zapálení jedince pro svoji práci k ohni, který postupně vyhasíná. Ještě předtím, než se detailněji zaměřím na popis burnout syndromu, jeho znaky i odlišení od podobných stavů, uvádím popis Kebzy & Šolcové (2008, p. 352), kteří vnímají syndrom vyhoření následovně:

„Původně silně hořící oheň (angl. „to burn“), symbolizující rovněž původně vysokou motivaci, zájem, angažovanost, zapálení, aktivitu a nasazení přechází postupně u člověka postiženého syndromem vyhoření do mírnější podoby, poklesu původně mocně plápolajících plamenů do dohořívajícího ohnišť, jehož teplo a energie se postupně vyčerpá, vyhoří a vyhasne („burned-out“). V ohništi, v němž již nic není, tj. kde již nezbývá žádný materiál, který by živil hořící oheň, nemá již dále co hořet.“

1.1.1 Jevy blízké syndromu vyhoření


Důvod, proč je tak obtížné syndrom vyhoření odhalit, je spojen s tím, jaké příznaky burnout syndrom má. Ty dělí Křivohlavý (1998, p. 51) do dvou následujících skupin:
• subjektivní příznaky: do této skupiny příznaků patří únava, kterou autor označuje za neobvykle velkou, dále snížené sebeocenění a sebehodnocení, ztížená soustředěnost, snadné podráždění, negativismus. Zároveň platí, že u jedince není přítomna žádná jiná choroba, s níž by tyto symptomy mohly souviseť;
• objektivní příznaky: jedná se o sníženou výkonnost, která je patrná po dlouhou dobu, v řádu několika měsíců. Hovoří se o objektivních příznacích, neboť snížení výkonnosti je u jedince zjevné a jsou si ho vědomi i jeho kolegové, nadřízení apod.


Stres může zažívat každý jedinec, ale dle Křivohlavého (1998, p. 52) se syndrom vyhoření může projevit pouze u člověka, který je intenzivně zaujatý svojí prací, tj. má vysoké cíle, očekávání, motivaci apod. a který zároveň pracuje s lidmi.

V novějších koncepcích je syndrom vyhoření spojován se stresem chronickým. Stres je tak významným spouštěcím burnout syndromu. Výsledek
chronického stresu se nazývá adaptační syndrom a svými projevy se syndromu vyhoření velmi blíží (Stock, 2010, p. 15).

Pokud se setkáme se stresorem, tělo reaguje tzv. poplachovou reakcí, a to ve smyslu útoku či útěku. Tato poplachová reakce je první fází adaptačního syndromu, po níž následuje fáze druhá – resistance. Tělo se pokouší prožívaný stres zvládnout; nepodaří-li se to, zůstává organismus ve fyziologicky aktivním stavu. V takovém případě přechází fáze resistance do fáze vyčerpání, které může končit i smrtí (Selye, 1956, in Ayers, de Visser & Hartlová, 2015, p. 52).


Tab. 1: Rozdíl mezi stresem a syndromem vyhoření

<table>
<thead>
<tr>
<th>Stres</th>
<th>Syndrom vyhoření</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Jedná se o stav nerovnováhy mezi oblastí intelektuální, emoční a fyzickou</td>
<td>Jedná se o syndrom progredující deziluze</td>
</tr>
<tr>
<td>Vzniká u jedince jako reakce na ohrožení</td>
<td>Vzniká u jedince jako reakce na nenaplněné potřeby a očekávání</td>
</tr>
<tr>
<td>Projevuje se jako fyzické a emoční reakce, které mohou být negativní i pozitivní</td>
<td>Projevuje se jako fyzické a psychické symptomy, které subjektivně snižují sebeúctu jedince</td>
</tr>
<tr>
<td>Může trvat krátkou dobu</td>
<td>Vylví se postupně, trvá dlouhou dobu</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: Gold & Roth (1993, p. 44)
Z rozdílů prezentovaných v tabulce č. 1 lze nabýt dojmu, že stres je reakcí probíhající především v rovině behaviorální, případně emoční. Tento výčet rozdílů je autory podáván velmi stručně – na vznik a průběh stresové reakce má vliv i osobnost jedince (pro někoho tak mohou být např. Vánoce velmi silným stresorem, zatímco pro druhého člověka jsou spíše záležitostí příjemnou. Rolí hrají zkušenosti, perfekcionismus, konformismus apod.). Také vlivem stresu může být dotčena sebeúcta jedince, to však mimo jiné ale nemusí mít negativní dopad na jeho pracovní výkon – dlouhodobě prožívaný syndrom vyhoření se však na kvalitě a kvantitě pracovního výkonu vždy projeví. Syndrom vyhoření však nelze vysvětlit pouze prožívaným stresem. Platí, že syndrom vyhoření je součtem mnoha aspectů, z nichž stres je pouze jedním z nich.

Lidé, kteří vyhoří, si tuto skutečnost většinou nechtějí přiznat – dané přiznání by totiž znamenalo, že ve svém mnohdy vysněném povolání selhali, tj. že nejsou dostatečně silní a odolní, že se pro tuto profesí nehodí apod. Je snazší připustit, že práce je pro jedince stresující než si přiznat, že aktuálně prožívaná subjektivní nepohoda je něco více než stres. Postmoderní doba klade velký důraz na výkon i na člověka jako takového – být slabý je handicapem, který vrazuje člověka na okraj společnosti. Pakliže nelze ustát roli výkonného a silného jedince, je snazší utéct do nemoci, případně svoji slabost za nemoc označit; nemoc lze většinou vyléčit, zatímco slabé Self nikoliv (je možná určitá restrukturalizace osobnosti, což je však proces časově náročný, s nejistým výsledkem). To je také důvod, proč bývá syndrom vyhoření kromě stresu nejčastěji zaměňován s depresí.

Deprese patří k negativním emocionálním jevům podobně jako syndrom vyhoření. Zatímco však depresi lze léčit farmakologicky, léky na syndrom vyhoření neexistují (v obou případech je však možné využít některou z forem psychoterapie). Je prokázáno, že deprese a burnout syndrom spolu úzce souvisejí, často se vyskytují také společně (deprese může být vedlejším příznakem syndromu vyhoření). Odlíšná je však etiologie obou jevů – zatímco u deprese nacházíme nezřídka u takto nemocných jedinců příčiny vzniku choroby již v dětství (roli hrají geny, ale i styl výchovy, osobnost rodičů apod.), syndrom
vyhoření s negativními prožitky z dětství a dospívání nesouvisí (Křivohlavý, 2012, p. 70).

Podle Friedmana (2015, p. 223) však mezi oběma fenomény existují další rozdíly, resp. ty nejpodstatnější jsou dány samotnou povahou obou jevů. Deprese postihuje všechny oblasti života jedince, zatímco burnout syndrom pouze oblast pracovní – jedinec trpící silnými depresemi bývá značně vyřazen ze svého běžného života, kdežto jedinec trpící syndromem vyhoření nemusí strádat nikde jinde než ve své praci. Jak autor zdůrazňuje, deprese je syndromem klinickým, má i své pevné postavení v mezinárodních klasifikacích nemocí, zatímco syndrom vyhoření značí krizi jedince v jeho profesi a v mezinárodních klasifikacích nemocí chybí.

Ne všichni odborníci však nahlížejí na syndrom vyhoření, včetně jeho spojitosti s depresí, jako na jasně danou kategorii vysvětlující vyhasnutí nadšení v zaměstnání. Podle Halla & Goethe (2012, p. 42) není vůbec snadné s využitím klinické terminologie od sebe oba jevy, tj. depresi a syndrom vyhoření, oddělit, o čemž svědčí již zmíněná skutečnost, že burnout syndrom v mezinárodních klasifikacích (např. v Mezinárodní klasifikaci nemocí Světové zdravotnické organizace MKN nebo v americkém Diagnostickém a statistickém manuálu DSM) chybí. Dle téhož zdroje tak mnozí kritici v návaznosti na tuto situaci považují syndrom vyhoření za „módní nemoc“, která je společensky přijatelnější než deprese. Dle autorů je tedy možné se domnívat, že mnozí lidé, u nichž byl syndrom vyhoření rozpoznán, ve skutečnosti trpí depresí. Zároveň lze též předpokládat, že ne všechny případy burnout syndromu skutečně naplňují veškerá kritéria daného jevu. Jak autoři vysvětlují, např. u studentů pedagogických škol je poměrně časté, že prožívají vyčerpání během svého studia. Pakliže začnou skutečně v této profesi působit a vyhoří, nezřídka se nejedná o burnout syndrom, ale o jejich sníženou kapacitu zvládání stresu, který k učitelskému povolání přináleží.

Vavera (2013, pp. 50-51) jde ve svých úvahách o oprávněnosti zavedení syndromu vyhoření jako specifické chorobě či poruše ještě dále: dle tohoto zdroje lze přidal syndrom vyhoření pod diagnózu F 4.3 (porucha přizpůsobení),
neboť k vyhoření dochází především na základě prožitku chronického stresu.\textsuperscript{1} Autor navazuje na přednášku českého psychiatra Höschla v Nice, který v ní označil syndrom vyhoření z psychiatrického hlediska jako redundantní, neboť symptomy burnout syndromu existují i v rámci jiných psychiatrických diagnóz.

Vavera (2013, p. 53) je toho názoru, že pokud je možné u jedince diagnostikovat poruchu, která je jasně vymezena v mezinárodních klasifikacích nemocí, je uznána jako existující, potom by mělo být prioritou určit u daného člověka tuto diagnózu, nikoliv syndrom vyhoření.

Syndrom vyhoření však nebývá zaměňován pouze se stresem či depresí. Velmi často je považován za „pouhou“ únavu. Únava se však podle Křivohlavého (2012, p. 70) vztahuje spíše k fyzické zátěži a mohou jít o prožité únavy pro jedince příjemný, neboť je spojen s radostí z výkonu. Syndrom vyhoření však není vnímán postiženým jedincem jako příjemný. Únava, která se u syndromu vyhoření vyskytuje, je dle autora úzce spojena s pocitů selhání či marnosti.\textsuperscript{2}


\textsuperscript{1} Jak uvádí Pelcák (2015, p. 58), v Mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-10 jsou obtíže spojené s pracovní oblastí uvedeny v rámci skupiny diagnóz Z73 – Problémy spojené s obtížemi při vedení života. V rámci této skupiny se pod kódem Z73.0 objevuje Vyhasnutí (vyhoření), a to jako specifická emoční únava, která se projevuje dlouhodobým subdepresivním laděním a podrážděností. Objevují-li se při diagnostice obtíže, je dle autora nutné řídit se přítomnými symptomy a celkovým klinickým obrazem. Syndrom vyhoření tak může být řazen do skupiny diagnóz F48 – Jiné neurotické poruchy, konkrétně do podskupin F48.0 – Neurastenie či F48.1 – Depersonalizační a derealizační syndrom.

\textsuperscript{2} Podle Kebzy & Šolcové (2003, pp. 12-13) má burnout syndrom blízko – ovšem spíše zdánlivě – k chronickému únavovému syndromu (CFS), který bývá v praxi taktéž obtížně diagnostikován. CFS má však jasně stanovená kritéria, dle nichž se určuje, i když tato kritéria jsou v každém diagnostickém manuálu jiná. U chronického únavového syndromu však podle autorů naleznete oproti burnout syndromu významné odlišnosti – ty se týkají zejména fyzických příznaků, k nimž patří např. zvýšená teplota v rozmezí 37,3 - 38°C, bolesti v krku, citlivost až bolestivost lymfatických uzlin apod. Liší se těž začátek obou syndromů – u CFS bývá spojen většinou s některým somatickým onemocněním.
se problematíkovou diagnostikou syndromu vyhoření zabývám v následující podkapitole 1.1.2.

### 1.1.2 Diagnostika syndromu vyhoření

První psychodiagnostické metody zaměřené na zachycení burnout syndromu začaly vznikat v 70. a 80. letech minulého století. V té době také vznikl jeden z dodnes nejčastěji užívaných dotazníků k měření burnout syndromu, a to *Burnout Measure* (BM), který vytvořila Pinesová spolu se svými kolegy. Dotazník tvoří celkem 21 položek, z nichž každou představuje sedmibodová škála s rozpočtem od „nikdy“ až po vyjádření „vždy“. Dotazník sleduje tři hlavní oblasti přínáležející k vyhoření, konkrétně pocit tělesného vyčerpání, emocionální vyčerpání a duševní vyčerpání (Kebza & Šolcová, 2013, p. 30).


Na tyto dva hlavní nástroje navázali i další výzkumníci. Za pozornost stojí dotazník zjišťující vyhoření u učitelů, tzv. Heidelberger Burnout Test (BOT), který vznikl v Německu v roce 1991 a jehož tvůrci jsou Becker a Gonschorek. Dotazník se zaměřuje na celkem 20 oblastí života, zejména na rovinu pracovní. Učitelé mimo jiné hodnotí svoji účast na dění ve škole, vztahy ke svým kolegům, vyjadřují se však i ke svým zájmům a mimopracovním aktivitám, zjišťovány jsou i jejich případné psychosomatické obtíže. Vyhaslost je vyjádřena na pomyslné
škále od idealismu přes realismus, stagnaci, frustraci až po apatií, tedy vyhoření (Kebza & Šolcová, 2013, p. 31).

Syndrom vyhoření je předmětem zájmu vědců v řadě zemí. Jeden z dalších nástrojů, jak burnout syndrom měřit, je model izraelských badatelů A. Shiroma a S. Melameda (Shirom-Melamed Burnout Measure – SMBM). Autoři navázali na předchozí práce, zejména Pinesové a Maslachové. Burnout je v tomto modelu či dotazníku dáván do souvislosti s fyzickou, emoční a kognitivní energií, které jsou chápany jako zdroje, které se mohou vyčerpat. Vyhoření je pojímáno jako multidimenzionální konstrukt tvořený třemi složkami, a to fyzickou únavaou (jedinec má pocit, že má nedostatek energie, pociťuje její úbytek, je unavený a vyčerpaný), emočním vyčerpáním (jedinci chybí dostatek energie k tomu, aby např. byl schopen prožívat a vyjadřovat svoji empatii k druhé osobě) a kognitivní slabostí (mentální kapacita je snížena). Platí, že všechny tři složky jsou provázané a úbytek v jedné je pociťován též jako deficit v dalších složkách (Houdmont & Leka, 2010, pp. 62-63).

Jak však zdůrazňují Kebza & Šolcová (2013, p. 32), tyto metody je vhodné volit uvážlivě, podle potřeby, a v případě nejasností autoři doporučuji doplnit zvolený nástroj užitím dalších psychologických metod. Pokud je cílem stanovit diagnózu, vždy je nutné vyšetření doplnit o rozhovor, anamnestický dotazník, pozorování apod.

1.2 Průběh syndromu vyhoření

Dle Poschkampa (2013, pp. 33-39) je na syndromu vyhoření patrně nejzřadnější jeho samotný průběh, neboť ten je velmi pliživý, pomalý, a proto je i syndrom vyhoření obtížně rozpoznatelný. Zprvu člověk pociťuje únavu, kterou však neinterpretuje jako počátek syndromu vyhoření. Ta po čase zmizí, avšak burnout syndrom se vyvíjí dále a směřuje až do naprostého vyčerpání organismu, včetně vyčerpání duševního. Jak autor shrnuje, průběh syndromu vyhoření bývá v odborné literatuře dělen do různých fázích (např. Freudenberger jich rozlišil dvanáct), nicméně dílí subfáze se v jednotlivých koncepcích
překrývají. Dle téhož zdroje je tedy vhodné popsat průběh syndromu vyhoření v následujících pěti fázích:

- **nadšení**: proces vyhoření se spouští s nadšením a zápalem, který jedinec pro svoji práci má. Rolí hraje osobní angažovanost, ale též osobní postoj;

- **šok z praxe**: postupně idealizovaný obraz o práci (ale de facto i o sobě samém) začíná narážet na realitu, která se od idealizovaného obrazu mnohdy značně liší. Přirozenou reakcí jedince je zvýšit svoje úsilí, které dotyčný do práce vkládá. I přes sebevětší elán nelze změnit podmínky, které v práci panují. V důsledku toho prožívá deziluzi. Začíná být zahořklý vůči práci, ale i všemu dalšímu, co s ní souvisí. Objevují se první tendence opustit pole, tedy stáhnout se z práce. Toto stáhnutí z práce může mít podobu vyhýbání se kolegům nebo i klientům. Nezřídka nabyde postižený dojmu, že veškerá investice do daného zaměstnání (studium, absolvování četných kurzů, ale i další obětování se ve prospěch zaměstnání) neměla smysl. Souběžně s těmito myšlenkami a prožitky se dostavuje nezřídka deprese nebo agresivní chování;

- **únava**: tím, jak jedinec zvyšuje svoje úsilí, i když se pracovní podmínky nemění, a zároveň je otřeseno jeho sebepojetí, dostavuje se únava. Snížený výkon a vyhýbavé tendence jsou podle autora defenzivní strategií, jak náročnou situaci zvládnout. Na syndrom vyhoření je pak v kontextu toho možné nahlížet jako na neúčinnou odpověď na aktuálně prožívaný stres a zátěž;

- **skleslost**: v této fázi dochází dle stejného zdroje k emocionálnímu vyčerpání, které se projevuje jako skleslost. Izolace, o kterou jedinec usiluje, se rozšiřuje z oblasti pracovní i do roviny osobního života. Nemocný jedinec není schopen plně pociťovat a prožívat radost, soucit nebo sexuální vzrušení. Burnout syndrom tak začíná ohrozovat nejen pracovní pozici jedince, ale i jeho nejbližší vztahy;

- **existenciální beznaděj**: v poslední fázi se objevují i psychosomatické obtíže, k nimž patří zejména poruchy spánku, náchylnost k infekcím, zažívací potíže či bolesti hlavy. Kromě toho jsou přítomna i psychická
omezení – narušeno je sebepojetí, hrozí ztráta psychické opory kolegů, rodiny a přátel, což může vyústit v existenciální zoufalství.
Jiné dělení, a to pouze do 4 fází, nabízí Hagemann (2012, pp. 490-50), který k jednotlivým stádiím doplňuje i časový horizont. Fáze burnout syndromu jsou podle autora následující:

- fáze po začátku chronického stresu: tato fáze trvá přibližně půl roku. Nezřídka začátku vzniku syndromu vyhoření předchází podle autora nějaký konflikt, který jedinec neřeší, ale začne se mu vyhýbat, obcházet jej. Jedinec je schopen pracovat, a to i bez chyb. Pokud by byl v tuto chvíli syndrom vyhoření rozpoznán, je dle téhož zdroje vhodné absolvovat poradenské konzultace, jejichž cílem by měla být identifikace nerozpoznaných konfliktních situací a zpracování emocí, které jimi byly vyvolány;

- fáze „dělání jako by“: fáze trvá přibližně dva roky. Jedinec pracuje dále, konflikt je vytvářen, ale svoji dynamiku neztrácí. Navenek je u dotyčného patrná ztráta pracovního elánu, kreativity či energie obecně. Podle autora je v této fázi vhodné podstoupit intenzivnější individuální poradenství, které může být kombinováno s párovou terapií, neboť jedinec již v této fázi zažívá obtíže i v partnerském životě. V rámci individuální terapie je možné znovu posílit sebedůvěru a naučit se lépe zpracovávat aktuálně se objevující konflikty;


- fáze zhroucení: původní konflikt, který vedl ke vzniku onemocnění, již nelze identifikovat, je překryt konflikty novými. Je vhodné, aby nemocný podstoupil terapii, pokud tak již neučinil, která by měla být zaměřená na posílení, případně restrukturalizaci osobnosti.

Lange (1977, in Křivohlavý, 2012, pp. 77-79) rozlišil u burnout syndromu tři fáze; poslední charakterizoval jako „život v popeli“. Autor popisuje syndrom vyhoření a jeho průběh v kontextu smysluplnosti života. V první fázi se člověk

Poslední z modelů syndromu vyhoření, který uvádím a který je též přiblížen na obrázku č. 1, je model Edelwiche & Brodského, v němž je průběh syndromu vyhoření zachycen jako sled čtyř fází:

**Idealistické nadšení**   **Stagnace**   **Frustrace**   **Apatie**

*Obr. 1: Model syndromu vyhoření dle Edelwiche & Brodského*

Zdroj: Stock (2010, p. 23)

V tomto modelu je zdůrazňováno především idealistické nadšení, které se u jedince projevuje kladením vysokých nároků na sebe i na nejbližší okoli. Mnohdy dotyčný svoji energii vynakládá neefektivně, neboť příliš myslí na blaho svých klientů, zákazníků, aniž by to bylo vždy vhodné. Dotyčný začíná žít svoji práci na úkor ostatních oblastí svého života. Pokud je jedinec schopen odhadnout náročnost překážek, své meze, snižuje se u něj riziko vzniku burnout syndromu. V opačném případě postupně směřuje k vyhoření, které se projevuje jako celková apatie, rezignace a zoufalství (Stock, 2010, pp. 23-24).

Výše uvedená dělení syndromu vyhoření jsou do určité míry teoretická. Platí, že u každého jedince má syndrom vyhoření specifickou podobu, což se týká i jeho časového průběhu. Zároveň jsou však tyto koncepty cenné poukázní na skutečnost, že syndrom vyhoření je procesem s obtížně ohraničenými fázemi. V každé pomyslné fázi je zapotřebí odlišných intervencí ze strany odborníků a v každé fázi se také vyskytuje jiná šance na uzdravení či úspěšnost léčby.

1.3 Předcházení a zvládání syndromu vyhoření

Má-li být jedinec schopen syndrom vyhoření zvládnout, tedy vyrovnat se s ním tak, aby se u něj neobjevovaly trvalé následky, aby opět získal energii do své práce a všeho, co jej baví a doposud naplňovalo, musí být nejprve schopen příznaky syndromu vyhoření u sebe rozpoznat.
Dle Poschampa (2013, pp. 34-35) se příznaky burnout syndromu objevují ve čtyřech rovinách, jež jsou zachyceny na obrázku č. 2. Podle autora platí, že ne vždy jsou u jedné osoby přítomny všechny tyto symptomy. Zároveň však výskyt jednoho z nich zvyšuje riziko, že se rozvinou i symptomy další.

Obr. 2: Symptomy vyhoření

Zdroj: Poschamp (2013, p. 35)

Z tohoto přehledu stojí za pozornost „pookřání o víkendu“, které dle mého názoru slouží jako významný diferenciační faktor odlišující burnout syndrom např. od deprese či únavy. Neznamená to pochopitelně, že by postižený syndromem vyhoření byl schopen zcela se během nepracovních dnů vzdát svého negativního ladění; nemízí ani existující symptomy. Nemocný však během období, kdy do práce nechodí (což se týká zejména prvních fází burnout

Fyzická úroveň
Ztráta energie, tělesné vyčerpání, chronická únava (nedostatek spánku, náchylnost k nemocem, problémy s krevním oběhem, zažívaním, bolesti hlavy, ztuhlé šijové svaly

Kognitivní úroveň
Slabá koncentrace a paměť, dezorganizace, nepřesnost, neschopnost plnit komplexní úkoly, ztráta flexiblity

Emoční úroveň
Emoční vyčerpání, pocit přetížení, apatie víčí klientům, defenzivní až paranoidní přístup, snížená sebeúcta, deprese, frustrace, strach jít do práce, pocit bezmoci, zbytečnost, sebevražedné skloně

Úroveň chování
Úpadek nadšení, cynismus, snížení výkonnosti, časté konflikty s druhými, apatie, vysoká absence, „pookřání“ o víkendu, izolace, zvýšená konzumace psychotropních látek

Z tohoto přehledu stojí za pozornost „pookřání o víkendu“, které dle mého názoru slouží jako významný diferenciační faktor odlišující burnout syndrom např. od deprese či únavy. Neznamená to pochopitelně, že by postižený syndromem vyhoření byl schopen zcela se během nepracovních dnů vzdát svého negativního ladění; nemízí ani existující symptomy. Nemocný však během období, kdy do práce nechodí (což se týká zejména prvních fází burnout
syndromu, nikoliv fází závěrečných), je schopen fungovat se svými bližními
mnohem lépe, znovu nalézá, byť na krátký čas, elán v oblastech, které jej doposud
bavily apod.

Problematika syndromu vyhoření je však složitější, než by se na první
pohled mohlo zdát. Nejde jen o to, v jakém pracovním prostředí jedinec působí.
Roli na vzniku a rozvoji burnout syndromu hrají osobní dispozice, struktura
osobnosti či její charakteristiky, k nimž patří např. určitá typologie, temperament
apod. Všechny tyto aspekty je vhodné zohlednit při diagnostice syndromu
vyhoření a dle jejich existence uzpůsobit i možnou prevenci.

Podle Priessové (2015, pp. 63-64) se syndromem vyhoření setkáváme
často u osob, u nichž jsou přítomny následující tendence či životní strategie:

• **neschopnost vnímat sám sebe a své potřeby:** dle autorky se u každého
z jejich pacientů vyskytovala omezená nebo dokonce nulová schopnost
jedince vnímat sám sebe. Toto vnímání zahrnuje registraci vlastních potřeb
a pocitů, ale i uvědomování si vlastních hranic. Jedním z hlavních
životních principů lidí, kteří vyhořeli, nebo jsou vyhořením ohroženi, je
podle autorky fungování za všech okolností – téměř jako stroj, bez
uvědomění si, k čemu podávání maximálního výkonu může nebo má
sloužit;

• **potřeba být pozitivně hodnocen druhými:** tato potřeba souvisí
s fálešným Self. Lídě mnohdy jednají dle toho, jaký by byl, resp. jak
by je měli vnímat druži, nikoliv na základě toho, jaký jsou oni sami a co
z je z podstaty jejich bytí pro ně samotné důležité. V pozadí stojí dle
stejného zdroje hluboký pocit méněcennosti, ale i narcistické rysy
osobnosti. Lídě, kteří vyhořeli, často dle autorky žijí tak, aby jejich život
sledovaný vnějším pozorovatelem působil perfektně, nikoliv v souladu
s vlastní identitou;

• **definování vlastní osobnosti na základě výkonu a uznání:** ve výkonu
nacházejí vyhořelí lidé (resp. nacházeli) pro ně významné sebepotvrzení.
Dle autorky tito lidé často vyznávají krédo, že „hranice jsou tu proto,
aby se překračovaly“, nebo heslo „vždycky by to šlo ještě lépe“. Jak autorka
dále vysvětluje, zejména u žen vede toto životní přesvědčení k nezištnosti, která se projevuje jako bezmzdná péče o druhé;

- **omezená schopnost vést dialog se sebou samým:** v důsledku této skutečnosti se lidé mnohdy vyhýbají vnitřně prožívaných konfliktům, potlačují svoji agresi, nehledají konstruktivní řešení; tomu se naopak vyhýbají. Touha po harmonii tak může vést k naprostému rozvratu vlastního života.


Mnohem obtížnější je změnit vlastní temperament – to možně není, lze pouze změnit životní styl. Syndrom vyhoření bývá dáván často do souvislosti s typem osobnosti, a to v návaznosti na dělení, v němž je zohledňován přístup jedince k životu, psychomotorické tempo, hodnoty, které člověk vyznává apod. V rámci této typologie jsou lidé děleni do čtyř pomyslných skupin – na osobnost typu A, B, C a D.

Kebza & Šolcová (2006, pp. 421-425) popisují tyto jednotlivé typy následovně:
• **osobnost typu A**: tento typ osobnosti patrně nejvíce naplňuje nároky současné moderní společnosti a někdy je i považován za produkt moderní doby, a to ve smyslu preference sebevědomí, úspěchu a rychlosti. Jak autoři uvádějí, tento typ osobnosti má dle výsledků některých výzkumů tendenci reagovat pohotověji ve stresogenních situacích. Bádání v této oblasti je spojeno s Friedmanem a Rosenmanem, kteří jako první upozornili, a to již v padesátých letech minulého století, na úzkou spojitost mezi daným vzorcem chování a zvýšeným výskytem kardiovaskulárních chorob. Dle zjištění těchto autorů, ale i jejich následovníků, lidé s osobností typu A vykazují tendence co nejrychleji směřovat ke stanovenému cíli, a to bez většího ohledu na existující překážky. Jsou soutěživí, orientovaní na výkon, neustále ve spěchu, neschopni uvolnit se a relaxovat. Je u nich také přítomna nižší tolerance vůči frustraci, a naopak vyšší agresivita a hostilita;

• **osobnost typu B**: do určité míry se dle autorů jedná o protipól osobnosti typu A – lidé z této druhé kategorie jsou vnímáni jako klidní, uvolnění, s nesoutěživým chováním, vykazující pozitivní vztahy s kolegy. Subjektivně popisují dostatek času na aktivity, které jsou pro ně důležité a naplňují je – věnují se svým zájmům a rozvíjejí přátelské vztahy. Je u nich též přítomna vyšší frustrační tolerance a trpělivost;

• **osobnost typu C**: o této osobnosti se hovoří také jako o rakovinné, nebo osobnosti se zvýšeným rizikem nádorového onemocnění. Těmto lidem jsou dle autorů vlastní sklony k popírání úzkosti a obecně nepřijemných emocí. Vyhýbají se konfliktům, chybí jim dostatek autonomie, jsou často závislí na dominantní osobě. Své potřeby potlačují na úkor druhých osob, což je mimo jiné oslabuje i podnikatelnost, tedy jsou méně odolní vůči karcinogenním vlivům;

• **osobnost typu D**: tito lidé mají dle autorů tendenci potlačovat ve svém prožívání negativní emoce a zároveň je ani neprojevují v sociálních

---

vztazích. I tito lidé jsou tak náchylní ke koronárním chorobám, patrně více než osobnost typu A.


Jako prevence proti syndromu vyhoření se tedy nabízí změna zaměření osobnosti, což však pochopitelně není snadné a není ani zároveň zcela možné. Bezpochyby se však mohou lidé typu A mnohé naučit od osob typu B; zejména jejich relaxovaný přístup k práci i tomu, jak žít svůj život.

V odborné i populárně naučné literatuře se nejčastěji do poručuje jako prevence před vznikem burnout syndromu změna životního stylu – nejen jako obrana před rozvojem tohoto onemocnění, ale obecně jako ochrana před vznikem řady psychosomatických (či čistě somatických nebo psychických) chorob působí vhodně prováděná duševní hygiena, zdravý životní styl, pěstování kvalitních interpersonálních vztahů, ale především pozitivního vztahu k sobě samému.

Dle Poschkampa (2013, pp. 87-94) lze zmírnit riziko vzniku syndromu vyhoření na osobní úrovni řadou opatření. Je vhodné slevit ze svých očekávání, které se týkají mimo jiné i vysokých výkonů. Lidé, kteří vyhoří, mají velmi často potřebu mít situaci pod kontrolou – to však ale nebývá vždy možné. Je tedy nutné alespoň částečně vzdát se této až chorobné kontroly a namísto toho akceptovat nekontrolovatelně. Jak autor dále uvádí, každý z nás má v sobě své vnitřní dítě,

4 Dle Fontany (2016, pp. 119-121) je typ osobnosti dán mimo jiné temperamentem, který bývá z velké části vrozený, a taktéž výchovou. Obojí lze jen stěží měnit, především jedná-li se o osoby vyššího věku; formování osobnosti je snazší v dětském věku. I přesto autor uvádí některá z doporučení pro osoby typu A: tito lidé by se měli naučit více se smát, ale též rozvíjet své zájmy. Měli by být schopni částečně delegovat práci na druhé, stanovovat si delší termíny pro zvládnutí určitého úkolu a obecně bu se měli snažit zpomalit, a to i ve svém psychomotorickém tempu, tj. pomaleji se pohybovat, hovořit. Je nutné, aby u sebe rozvíjeli trpělivost a více naslouchali druhým.
nebo tak můžeme na sebe nahlížet. Je tedy vhodné ptát se, co naše vnitřní dítě potřebuje a následně v roli pomyslného ideálního rodiče tyto tužby sobě samému plnit. V obecné rovině by se tak měl člověk snažit být sám sobě co nejlepším přítelem. To také podle autora znamená nebýt na vlastní starosti sám. Svěřit se blízké osobě se svým trápením nemusí nutně znamenat, že dotyčného zatížíme. Takové jednání naopak vede k posílení blízkosti a umenšení izolace, do které se jedinec dostává, pakliže se druhých straní a se svými problémy zůstává zcela osamocen.

Zároveň je však nutné připomenout, že dle některých koncepcí je syndrom vyhoření především důsledkem náročného pracovního prostředí. Je žádoucí, aby vedoucí pracovníci problematiku burnout syndromu znali detailně, tedy uměli u svých podřízených rozvoj syndromu vyhoření rozpoznat, ale především vytvářeli takové pracovní podmínky, které riziko jeho vzniku u pracovníků co nejvíce umenší.

2 PROFESE UČITELE TĚLESNÉ VÝCHOVY

Učitel tělesné výchovy bývá nezřídka na školách žáky „milován“, nebo naopak téměř nenáviděn – záleží na tom, jak daný učitel ke svému předmětu a žákům přistupuje, tedy zda se zaměřuje spíše na rozvíjení pozitivního vztahu dětí k pohybu a sportu, nebo zda od žáků vyžaduje precizní výkon bez ohledu na to, zda je takový výkon v možnostech dítěte.

Následující kapitola přiblížuje profesi učitele tělesné výchovy. V úvodu jsou zmíněny hlavní aspekty učitelské profese, se zřetelem k náročnosti tohoto povolání. Přiblížena je práce učitele tělesné výchovy a v závěru kapitoly jsou představeny hlavní rysy osobnosti učitele tělesné výchovy, zejména ty, které jsou úzce spojeny s rizikem vzniku syndromu vyhoření.

2.1 Charakteristika učitelské profese

Učitelská profese patří podle Vališové & Kasíkové (2011, p. 22) k nejprestižnějším povoláním v České republice. Právě učitelé se ve výzkumech prestiže jednotlivých povolání pravidelně ocitají na předních příčkách žebříčků posuzovaných povolání, společně s lékaři a vědci. Jak autorky vysvětlují, této skutečnosti si však sami učitelé nejsou vědomi a je běžno u praxí, že se učitelé podceňují a přisuzují svému povolání mnohem menší význam, než jaký přisuzuje učitelské profesi laická veřejnost.

To, jak se jedinec identifikuje s rolí učitele, je ovlivněno mnoha faktory. Vliv hrají mimo jiné i dětské zkušenosti, tedy to, jak dospělý učitel vzpomíná na své vlastní prožitky spojené s rolí žáka; s jakými učiteli se dotyčný během svých školních let setkal. Tyto vzpomínky mohou být značně determinantní; někteří učitelé slouží jako celoživotní vzor, jiní spíše jako typ učitele, kterému se nechce jedinec nikdy podobat. Podstatné jsou také první kroky učitele v jeho nové roli – neúspěšný začátek či málo vřelé a vstřícné přijetí ředitelem školy mohou v začínajícím učiteli vyvolat negativní postoj k učitelské profesi, nedostatečnou víru ve vlastní schopnosti a kompetence. V neposlední řadě bývá učitel ovlivněn i svými ostatními životními rolemi. Jinak mohou přistupovat k žákům učitelé,
kteří sami nemají děti, jinak také učitelé, kteří ve svém osobním životě zažívají četné náročné situace, kterým jen obtížně čelí (Holeček, 2014, p. 114).


Náročnost učitelské profese spočívá i v tom, jaké nároky jsou na učitele kladeny. Holeček (2001, p. 11) zmiňuje, že učitel nejen vyučuje a vzdělává žáky (tj. řídí osvojování si nových poznatků, dovedností a návyků), ale též je vychovává (formuje osobnost žáků, podílí se utváření jejich charakteru, postojů, zájmů apod.). Zároveň se musí dobře orientovat ve svém oboru, celoživotně se vzdělávat a mimo jiné by měl jít především žákům osobním příkladem.


Povolání učitele s sebou nese i povinnost neustále se vzdělávat, sledovat nové trendy a doplňovat si potřebné informace. V praxi to znamená, že se učitel musí seznamovat mimo jiné i s novými technologiemi, často tedy i s tím, co je pro něj celá nové. Učitel rozšiřuje své poznání, přičemž řada poznatků a přístupů k práci s informacemi jsou pro něj celá nové; často v době, kdy učitel započál svoji profesní dráhu, dané nástroje, fakta a ideje neexistovaly. Skutečnost je taková, že ne vždy je učitel schopen optimálně se nově dobře přizpůsobovat (Cooper & Travers, 2006, p. 10). V takovém případě však podle Gillernové,

Situace je v tomto ohledu složitější, pokud učitelé většinu svého profesního působení prožili v době, v níž byly prosazovány zcela odlišné trendy ve vzdělávání – v případě České republiky se školství v éře socialismu výrazně odlišovalo od podoby školství, která panuje v současné době. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je kladen důraz na rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Základní vzdělávání má motivovat žáky k celoživotnímu učení, má plně rozvíjet osobnost žáků, včetně schopností uvědomit si a také následně uplatňovat svá práva a povinnosti (NUV, 2017, p. 8). Nejde tedy již jen o předávání poznatků, ale především o rozvíjení kompetencí žáků důležitých pro budoucí život a úspěšnou integraci jedince do společnosti.

Na obrázku č. 1 je uvedeno věkové rozložení učitelů českých základních škol ve školním roce 2015/2016.

**Obr. 3: Věk učitelů základních škol v ČR v roce 2016**

Zdroj: MŠMT (2017a)

Ve školním roce 2016/2017 působilo na českých základních školách celkem 73 405 učitelů (MŠMT, 2017b). Jak je z obrázku č. 1 zřejmé, nejpočetněji jsou v českém základním školství zastoupeni učitelé ve věku 46-55 let, tedy
učitelé, kteří pravděpodobně začali svoji profesní dráhu ještě před rokem 1989. Učitelů, kterým je 56-65 let, bylo v roce 2016 téměř stejně jako učitelů ve věku 26-35 let (učitelů ve věku 56-65 let bylo v českém základním školství ve školním roce 2015/2016 celkem 12 626 (17,2 %), zatímco učitelů ve věku 26-35 let bylo 12 479 (17 %).

Změny, které tito učitelé zažili, se netýkají pouze implementace nových technologií do výuky a vzdělávání. Podle Gillernové, Kebzy a Rymeše (2011, s. 148) může být pro mnoho věkově starších učitelů obtížné domluvit se se žáky, neboť ti mohou být o mnoho generací mladší, než jsou sami učitelé. Učitel i přesto musí být schopen svým žákům rozumět (včetně porozumění jejich stylu mluvy, slangu). Zároveň musí být schopen sdílet případné problémy žáků, což ovšem ještě neznamená, že musí tyto problémy akceptovat. Všechny tyto poznatky by měl následně učitel využívat ve výuce, a to jako motivační faktor.

Učitel musí být také schopen adaptovat se na všechny probíhající změny a dle vnějších požadavků modifikovat své profesní působení. To vše s sebou pochopitelně přináší do učitelské profese zvýšenou míru stresu (Cooper & Travers, 2006, p. 4).

2.2 Specifika oboru učitelství tělesné výchovy


Tělesná výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání (dále též jako RVP ZV) definována následovně:

„Vzdělávací obor Tělesná výchova jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematicce zdraví směřuje na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu.“ (NUV, 2017, p. 92).
Učitelé tělesné výchovy by se podle Vilímové (2009, p. 12) měli u žáků zaměřovat především na rozvoj pohybových návyků a dovedností. Opomíjeno by nemělo být ani předávání poznatků z tělesné výchovy a sportu. Především by však mělo být cílem výchovného působení učitelů tělesné výchovy utváření celoživotního vztahu jedince k pohybové aktivitě.

V praxi však tyto cíle nebyvají vždy náležitě sledovány. Tělesná výchova ve školách se podle Dvořákové (2012, p. 10) přiklání spíše ke srovnávacímu výkonovému pojetí, což neumožňuje zvýšit atraktivitu tohoto předmětu (ale obecně ani sportu) také u dětí, které jsou méně pohybové nadané, nebo se potýkají s tělesným či zdravotním handicapem. Žáci by se měli učit, co je to fyzická zdatnost a jaký má vztah ke zdraví, ale i tato oblast bývá často podle autorky ve školství opomíjena. Místo atmosféry spolupráce a vzájemné podpory navíc nezřídka panuje v hodinách tělesné výchovy spíše atmosféra soupeření. Učitel srovnává výkony jednotlivých žáků namísto toho, aby se zaměřil na individuální rozvoj schopností každého jedince.

Tento přístup je však v rozporu s tím, jak je tělesná výchova koncipována v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále v textu též jako RVP ZV). V tomto dokumentu je v případě vzdělávacího oboru Tělesná výchova kladen důraz především na motivační hodnocení žáků. Učitel tělesné výchovy by měl u žáků podporovat zájem o provádění pohybových aktivit. Dobře zvládnutá dovednost vede k prožitku radosti. Každý učitel tělesné výchovy by měl ke každému žáku přistupovat individuálně; měl by se při svém řídit somatotypem žáka a pokrok sledovat s ohledem na možnosti a výchozí dovednosti každého jedince. Zcela jistě by se měl učitel vyvarovat toho, aby hodnotil žáky podle výkonových norem (MŠMT, 2016, p. 92).

absolventi vysokých pedagogických škol (studium tělesné výchovy) oceňují především oborové didaktiky pohybových aktivit a sportů, avšak jako málo využitelné vnímají předměty teoretického a výzkumného charakteru. Výzkumem byl zjištěn celkový nedostatek výbavy studentů k řešení problémových situací či obecně jednání s žáky, které lze označit za problémové.

K tomu, aby se učiteli tělesné výchovy dařilo rozvíjet u žáků kladný vztah k pohybu a sportu, je závazní, aby byl učitel kvalifikovaným odborníkem, což mimo jiné znamená i to, že by měl být schopen optimálně žáky ke sportu vést, motivovat je, ale též spravedlivě hodnotit. Pokud učitel dobře zná své žáky, ví, jaké aktivity je baví a tyto aktivity by měl do hodin tělesné výchovy pravidelně zařazovat, s cílem zvýšení tělesného zatížení. Žákům by měly být nabízeny činnosti, které mohou oni sami realizovat i ve svém volném čase. Nezbytné je též zohledňování specifik žáků s ohledem na jejich pohlaví; u chlapců je doporučováno více se zaměřit na zdatnost a výkonnost, u děvčat spíše na estetickou rovinu pohybové činnosti. Je-li to možné, do blokové výuky by měly být začleněny sezónní sporty. Obecně by se měli žáci seznamovat s co nejpestřejší nabídkou sportovních a pohybových činností, což má za následek také zvýšení pohybové gramotnosti populace (Fialová, Flemr, Marádová & Mužík, 2014, p. 195).

Samotná náplň práce učitele tělesné výchovy je velmi rozmanitá. K dílčím aktivitám patří podle Hurychové (1997, in Vilímová, 2009, pp. 56-57) činnost iniciační (učitel podněcuje žáky, působí na jejich motivačním systému), řídící (učitel je tím, kdo hodinu vede, řídí, a to i v současné době, kdy se řídící činnost z velké části přesouvá na žáky), výchovná (mimo jiné dochází k formování morálně-volných vlastností), organizační (na tomto druhu aktivity závisí úspěch každé hodiny. Učitel by měl své hodině patřičně plánovat a zohledňovat vybavení a řadu aspektů – např. to, v jakém prostoru hodina probíhá), diagnostická (do této oblasti patří hodnocení žáků, určování chyb i způsobů jejich nápravy, diagnostika schopností každého žáka apod.), pozorování (na základě pozorování je učitel schopen korigovat nedostatky v motorickém učení žáků), činnosti analyticko-syntetické (většinu dovedností si žák osvojuje postupně. Je tedy na učiteli, aby uměl nacvičovanou dovednost rozložit do dílčích kroků a zároveň byl schopen
následně veškeré jednotlivé dovednosti spojit do výsledného celku). Do výbavy učitele tělesné výchovy patří i především výbava, záchrana a dopomoc.

Podle Capelovej & Whiteheadové (2013, pp. 6-8) by měl mít učitel tělesné výchovy při plánování svých hodin vždy na zřeteli cíl tohoto předmětu. Tělesná výchova je podle autorek často laickou veřejností vnímána jako odpočinková aktivita ve škole. Není spojována s kognitivní činností, i když ve skutečnosti toto propojení existuje. Je považována za hodiny, při kterých si žák má především odpočinout a nabrat energii a elán do dalších předmětů, které jsou z pohledu ostatních učitelů, ale i žáků a rodičů, vnímány jako důležitější vzhledem k osobnostnímu rozvoji žáka a jeho přípravě na dospělý život. Význam tělesné výchovy je tak často nedorázně vnímán. Ve skutečnosti je však tělesná výchova součástí procesu učení. Rozvíjí u žáků specifické schopnosti a dovednosti s ohledem na pohybovou gramotnost. Proto by se podle autorek měli učitelé tělesné výchovy zaměřovat nikoliv primárně na jednotlivé aktivity, ale především na rozvoj pohybových kompetencí. Tělesná výchova by též podle stejného zdroje neměla být zaměřována na sport či sportování, neboť sport je pouze jednou z jejich částí. Učitel tělesné výchovy má nejen vzdělávat žáky v dané oblasti, má je též vychovávat. Aktivity vykonávané v rámci tohoto předmětu pozitivně rozvíjejí osobnost žáka, zejména jeho sebedůvěru, zodpovědné jednání, schopnost kooperace s druhými lidmi, nezávislost a kreativitu. Při plánování výuky by si učitel měl být též poctivý jeho výchovné působení náležitě vědom, aby k rozvoji těchto složek osobnosti u žáků skutečně docházelo.

2.3 Osobnost učitele tělesné výchovy

Graham (2008, p. 3) se domnívá, že učitel tělesné výchovy na základní škole čelí v porovnání s ostatními učiteli největším výzvám, což je dáno mnoha okolnostmi: žáci dávají přednost pohybu před uspořádaným sezením v lavici; učitel tělesné výchovy v průběhu svého pracovního dne pracuje s dětmi rozdílného věku, tj. je nucen svoji činnost uzpůsobit možnostem těchto žáků; je úkolem učitele náležitě rozvíjet pohybovou zdatnost žáků, tj. koncipovat své

5 Vzhledem k zaměření rigorózní práce je dále pojednáváno o učiteli tělesné výchovy působících na základních školách
hodiny tak, aby bylo možné nabízet žákům různé pohybové aktivity s ohledem na posílení fyzické kondice i harmonický rozvoj tělesné konstituce. Nezřídka se učitel potýká s nedostatečným prostorovým uspořádáním a materiálním vybavením tělocvičen či hřišť. Jak autor dodává, výčet dílčích aspektů, kteří činí tuto profesi náročnou, by mohl být mnohem delší.


Zormanová (2014, p. 45) uvádí známou typologii osobnosti učitele, kterou představil v r. 1928 ve své knize Types of man Eduard Spranger. Klasifikaci tvoří šest následujících typů osobnosti učitele:

- náboženský typ: učitel je veden ve svém životě vírou (ať již v Boha, nebo osud, smysl života apod.), což se projevuje i v jeho přístupu k žákům a obecně výkonu učitelské profese. Náboženský typ učitele se vyznačuje vážností a spolehlivostí, chybí mu však smysl pro humor. Jen málo rozumí dětské duši, nedokáže se do ní včítit. Žákům se nezřídka jeví jako pedant;
- estetický typ: pro tento typ učitele je v životě důležitá krása, symetrie a půvab. Jeho jednání je spíše iracionální. U sebe i u žáků klade důraz na individualismus a nezávislost;
• sociální typ: jak již název napovídá, sociální typ učitele se orientuje především na sociální sféru – učitel se zajímá o potřeby žáků, je trpělivý, vlídný a tolerantní. Ve své profesi se zaměřuje především na výchovný aspekt; jeho cílem je rozvíjet u žáků takové schopnosti a dovednosti, které jim umožní nejen se dobře uplatnit ve společnosti, ale též být pro společnost prospěšnými. U žáků se těší značné oblibě, patrně i proto, že připsuje menší vliv získaným dovednostem; jako učitel nebývá přísný;

• teoretický typ: tento typ učitele je do určité míry opakem sociálního typu učitele. O svůj předmět se zajímá, je pro něj důležité předat žákům potřebné informace – mnohem méně se však zabývá osobností žáků;

• ekonomický typ: jedná se o učitele, který chce dosáhnout maximálních výsledků s využitím co nejmenšího úsilí. U žáků podporuje samostatnou práci. Je především praktický; kreativita a originalita není u něj vitána. Žáky vede k tomu, co je důležité pro praktický život;

• mocenský typ: tento typ učitele si velmi zakládá na své roli a moci, která z ní vyplývá. Prosazuje ji velmi usilovně, nezříká se ani užití agrese. Rád kárá a trestá, což pochopitelně vede k tomu, že u žáků nebývá oblibený.

Byť učitelé tělesné výchovy nepředávají dětem příliš mnoho faktických poznatků, i v rámci jejich přístupu k vyučovávánímu předmětu (a pochopitelně též v rámci jejich přístupu k samotným žákům) se dle mého názoru značně projevuje jejich osobnost; někteří učitelé tělesné výchovy považují za důležité zvyšovat kohezi mezi žáky, nabízejí žákům aktivity, které dětský kolektiv stmelují. Mnozí učitelé tělesné výchovy dokáží v žácích probudit zájem o pohybové aktivity a rozhývají u nich pozitivní vztah ke sportu; mnozí však např. svým trvatím na precizně provedeném sportovním výkonu vytvářejí u žáků odpor k pohybu obecně a nebývá ani výjimkou, že učitelé tělesné výchovy svým nevhodným přístupem ke sportovně méně nadaným žákům posilují podobně nevhodné chování k těmto žákům ze strany jejich spolužáků.6

6 Jak uvádí Dvořáková (2012, p. 8), z výzkumů realizovaných od 90. let minulého století vyplývá, že tělesná výchova, kterou měli dříve žáci v oblibě, se pro děti stává spíše postrachem. Autorka zmíní také studii Mužíka z roku 2010, v níž bylo autorem zjištěno, že oslovení dospělí jedinci zpětně hodnotí svoji zkušenost ze školních hodin tělesné výchovy jako negativní a 13 %

Přestože se zabýváme obecnými charakteristikami osobností učitele tělesné výchovy, je zřejmé, že každý učitel je jedinečnou osobností a je tedy otázkou, zda je možné považovat učitele tělesné výchovy za homogenní skupinu, či zda naopak mezi jednotlivými učiteli, s ohledem na oblast tělesné výchovy, kterou preferují, existují rozdíly v dílčích aspektech jejich osobností. Za pozornost stojí výzkum Demira (2015, pp. 31-32), který oslovil celkem 92 učitelů tělesné výchovy působících na středních a vysokých školách v Turecku. Průměrný věk respondentů činil 38,7 let, ve výzkumném souboru převažovali muži. Metodou výzkumu byl osobnostní dotazník PERI. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že nejvyšší skóre v kategorii otevřenost vůči zkušenosti dosáhli učitelé, kteří se primárně zaměřují na výuku tenisu a badmintonu, zatímco nejnižšího skóre v tomto rysu osobnosti dosáhli učitelé házené. Nejvyšší emoční stabilita byla zjištěna opět u učitelů tenisu a badmintonu, nejnižší u učitelů gymnastiky. Nejvíce extrovertní jsou dle zjištěných výsledků učitelé obranných sportů, u nichž byla zjištěna také nejvyšší míra vědomí odpovědnosti; nejníž v této dimenzi skórovali učitelé plavání. Ve výšě zmíněných rysech dosáhli vyššího skóre učitelé týmových sportů v porovnání s učiteli sportů individuálních.

Výsledky této studie nejsou překvapující. Můžeme předpokládat, že mezi učitelé gymnastiky byly početněji zastoupeny ženy, které se oproti mužům více zaměřují na emoční rovinu v komunikaci a ve vztazích a vyskytuje se u nich také ve vyšší míře neuroticismus. Extrovertnější zaměření jedinců mají tendenci respondentů uvedlo jako důvod nespokojenosti s tělesnou výchovou osobnost učitele tohoto předmětu.

Blatný et al. (2010, p. 57) uvádí výsledky výzkumu Costy, Terraciana & McCrae, kteří v roce 2001 publikovali svoji srovnávací studii. Sledovány byly osobnostní rysy žen a mužů z celkem 26
vyhledávat kontakt s druhými lidmi a není tedy z mého pohledu překvapující, že ve výše uvedeném výzkumu bylo mezi učiteli týmových sportů více extrovertů, než tomu bylo v případě učitelů sportů individuálních.

Jaci by tedy učitelé tělesné výchovy měli být? Pochopitelně by měli být dostatečně vzdělaní ve svém oboru, tj. měli by být vybaveni dovednostmi umožňujícími jim realizovat ve svých hodinách s žáky různé pohybové aktivity (učitelé by měli být obeznámeni s anatomií lidského těla, měli by mít přehled o vhodných pohybových aktivitách pro žáky, měli by být také schopni žáky vést, pracovat s jednotlivci i skupinami a především by jim neměla chybět schopnost učit, tj. užívat takové techniky, metody a výukové styly, které jsou v rámci výuky efektivní). Sami by se měli vyznačovat dobrou fyzickou kondicí a vhodné je též, pokud se pohybovým aktivitám pravidelně učitel tělesné výchovy věnuje i ve svém volném čase. V rámci jejich hodnotového systému by měl být vysoce ceněn čas věnovaný fyzickým aktivitám (Graham, 2015, p. 11).

Mawer (2014, pp. 7-8) zdůrazňuje, že učitelem se jedinec stává. Pokud se učitel tělesné výchovy snaží být od prvních dnů svého profesního působení perfektním, patrně selže. Důležité je přístupovat ke své práci odpovědně a profesionálně, postupně rozvíjet profesní dovednosti a kompetence. Určitá pokora je na místě; v opačném případě může dojít mimo jiné i k rozvoji syndromu vyhoření.

Tento proces „stávání se učitelem tělesné výchovy“ lze rozdělit do čtyř fází. V první z nich bývá učitel nejistý a příliš si nevěří, jakmile stane sám před třídou jemu svěřených žáků. Učitel obtížně hledá vhodná slova, není ani příliš zdatný v tom, jak žáky oceňovat a chválit. V další etapě se učitel začíná soustředit spíše na rozvoj dílčích výukových strategií a technik. V hodinách tělesné výchovy se učitel stává jistějším v kontaktu se žáky, umí lépe facilitovat společné aktivity apod. Ve třetí fázi je učitel schopen jednat komplexněji – učitel zvládá souběžně realizovat určitou pohybovou aktivitu se žáky, zároveň však lépe monitoruje dění v dětské skupině, udržuje se žáky stabilní, intenzivní kontakt, venuje pozornost

různých kultur, a to pomocí dotazníku NEO-PI-R. Ženy vykazovaly mimo jiné vyšší míru neuroticismu, což může být dle autorů dán biologickými faktory, neboť v průběhu svého života se u žen v době menstruace, klimakteria, těhotenství a laktace mění hladina hormonů, což má dopad i na emoční prožívání.

Thomas, Lee & Thomas (2008, p. 311) se zabývají tím, co činí učitele tělesné výchovy opravdu dobrým a kvalitním. Podle autorů se jedná o optimální kombinaci tří oblastí, kterými jsou osobnost učitele, schopnost učit a taktéž dobrá obeznámenost s kurikulem, včetně dovedností a ochoty plánovat hodiny tělesné výchovy. Každý učitel je jiný, má jiný temperament, specifickou kombinaci osobnostních rysů. Je úkolem učitele uvědomovat si své silné a slabé stránky. Cílem jeho profesaňního působení by pak dle téhož zdroje mělo být soustavné posilování silných stránek a práce na těch vlastnostech, v nichž učitel příliš nevyniká. Někteří učitelé mohou být velmi zdatní v plánování konkrétních hodin, což může dobře vyvažovat skutečnost, že se žákům jeví jako nudní a sami o sobě je nedokází příliš načnout pro pohybové aktivity – daří se jim tedy vzbudit zájem žáků o dílčí činnosti právě tím, jak sestavují hodiny tělesné výchovy. Naopak učitel, který nerad plánuje, nebo v této rovině není příliš zdatný, může svůj handicap vyvažit schopností improvizovat či dovedností zaujmout žáky pro svůj předmět. Ať již se jedná o začínajícího učitele, nebo učitele, který ve své profesě působí dlouhou dobu, vždy je dle autorů nutné, aby učitel nepodceňoval všechny tři výše uvedené oblasti – tj. učitel by měl plánovat své hodiny, měl by si všimat zpětné vazby a neustále pracovat na tom, aby byl lepším. Ve svém výchovném působení by navíc nikdy neměl zapomínat na potřeby dětí a vývojová specifika daná jejich věkem.
3 VÝSKYT SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ TĚLESNÉ VÝCHOVY

V předchozích dvou kapitolách jsem blíže charakterizoval syndrom vyhoření, jeho průběh a hlavní znaky.

V rigorózní práci se zabývám výskytem syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy. Předmět tělesné výchovy je mnohdy laickou věcí, vznícením značné kontroverznosti. Je kritizován způsob hodnocení pohybového výkonu žáků, jako nedostatečné se často jeví materiální vybavení tělocvičen a sami žáci mohou tento předmět vnímat spíše jako odpočinkový. Běžnou praxí bývá, že se žáci podpoření svými rodiči, snaží se z tělesných hodin uvolnit a vyučovací hodinu trávit pro ně příjemnějším způsobem.

Je však pravdou, že dnešním dětem chybí pohyb. Zvyšuje se obezita v dětském věku, dětem mohou chybí základní pohybové dovednosti. Přitom také platí, že vztah k pohybu a sportu by měl být u jedince pěstován od útlého věku. Tělesná výchova tak má dle mého názoru své nezastupitelné místo ve školním kurikulu a její přínos pro děti může být mnohem větší, než by se mohlo na první pohled jevit.

I vzhledem k výše uvedeným skutečnostem (podceňování významu tělesné výchovy, nechuť žáků zúčastňovat se těchto hodin apod.) je zřejmé, že se ani učitelé tělesné výchovy neocitají mimo riziko, že se u nich burnout syndrom vyvine.

V poslední kapitole patřící do teoretické části práce se tedy detailněji zaměřuji na problematiku syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy. V úvodu se zabývám tím, zda se u těchto učitelů můžeme setkat s některými specifickými týkajícími se příčin vzniku burnout syndromu. Dále zmíníme průběh syndromu vyhoření u těchto učitelů, přičemž shrnuji některé výsledky vztahující

---

8 Jak uvádí Kytnarová (2016), nadále v Česku trpí přibližně 13 % dětí. Jedná se o značný růst od minulých let v roce 1951 bylo 1,7 % chlapců a 4,1 % chlapců od 15 do 16 let.

9 Z analýzy výsledků Sazka Olympijského víceboje dle předního českého odborníka na sportovní přípravu dětí a mládeže Tomáše Periče vyplývá, že pohybové dovednosti dětí a mládeže klesají, zejména od 15. roku věku jedince. Pohybové dovednosti dívek se v roce 2016 vydala na úroveň desetiiletých dětí (ČTK, 2016).
se k danému tématu. Závěr kapitoly je věnován prevenci a možnostem zvládání syndromu vyhoření.

3.1 Příčiny syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy

Lékařka Olga Kunertová v rozhovoru s Těthalovou (2012) vysvětluje, že není náhodou, že se se syndromem vyhoření setkáváme především u pomáhajících profesí. Pomáhající pracovníci se podle Kunertové často plně angažují ve své práci, tj. „dávají do své práce kromě profesionálních dovedností i své srdce.“ Při výkonu svého povolání pronikají hluběji do osobního života svých klientů (pacientů, žáků apod.) a nezřídka jim není osud těchto lidí lhostejný. Není výjimkou, že zejména začátečníci následně:

„nelitují energie ani svého osobního času, nevyžadují ani příliš velkou finanční odměnu, neboť uspokojení z práce je pro ně důležitější než cokoli, takzvané hoří. Nadšením nahrazují nedostatek profesionálních dovedností. To je velmi vyčerpávající. Navíc je to často, byť podvědomě, spojeno s očekáváním vděčnosti, a ta přichází málokdy. Výsledkem je zklamání, frustrace, naštvání často obrácené vůči tomu, komu jsme na začátku měli ambice pomáhat.“ (Těthalová, 2012).


K těmto vnějším okolnostem řadí Pines & Aronson (1988, p. 85) mimo jiné i očekávání vnějších veřejnosti týkající se možností a profesiálního působení učitelů. Autoři uvádějí, že velká část laické veřejnosti, včetně samotných žáků a jejich rodičů, je přesvědčena o tom, že za neúspěchem žáka stojí vždy učitel. Sami učitelé tento názor také nezřídka sdílejí. Tato přesvědčení jsou pak zdrojem frustrace, pocitů viny, ale i ztráty smyslu ve vztahu k vlastní práci v případě, kdy se učitelí nedaří vést žáky k požadovaným výsledkům.

Brudniková (2010, pp. 361-362) se blíže zaměřila na příčiny vzniku syndromu vyhoření u učitelů. Do svého výzkumu zahrnula celkem 333 polských
učitelů, mezi nimiž bylo 62 učitelů tělesné výchovy. Ze zjištěných výsledků vyplynulo, že hlavní stresor představují pro učitele, včetně učitelů tělesné výchovy, **kázeňské potíže s žáky.** Osobnost učitelů má vliv na rozvinutí syndromu vyhoření; učitelé s vyšší mírou self-efficacy často neprožívají nevhodně či problematické chování svých žáků jako stresor. Oproti tomu učitelé s nižší mírou tohoto rysu častěji prožívají své působení ve škole jako stresující – jsou zklamáni ze školní reality, mají tendenci podhodnocovat své profesní dovednosti. Zároveň autorka zjistila, že se syndrom vyhoření u učitelů tělesné výchovy svým průběhem podobá syndromu vyhoření, s nímž se setkáváme zejména u manažerů: zjištěn byl nedostatek ztotožnění se s učitelskou profesi; stres narůstající vlivem disciplinárních problémů se žáky přináší těmto učitelům pocit vyčerpání. Výsledkem je tendence k depersonalizaci, snaha zachovávat od svých žáků větší odstup.

Více se na problematiku syndromu vyhoření u učitelů zaměřili ve svém výzkumu také McCormick & Barnett (2011, pp. 283-284), kteří sledovali specifika vzniku tohoto fenoménu u 416 třídních učitelů v Austrálii. Průměrný věk respondentů činil 42,5 let, ve výzkumném souboru převažovaly ženy. Průměrná délka pedagogické praxe respondentů byla 17,9 let. Autorka vycházela z atribuční teorie a zkoumali čtyři oblasti, které jsou v případě učitelů úzce spojeny se vznikem burnout syndromu: jednalo se o rovinu osobnosti (roli hraje to, jak učitel hodnotí sám sebe, tj. zda sebe vnímá jako schopného a dobrého učitele), rovinu chování žáků (stres je spojen s tím, jak se chovají žáci ve třídě), rovinu prostředí školy (učitel prožívá stres, pakliže školní prostředí vnímá jako málo podpůrné) a rovinu vnějších faktorů (do této oblasti patří např. osobnost ředitele školy, zejména způsob řízení školy, to, jaké školní klima je pod jeho

---


11 Tento odborný termín se často do češtiny nepřekládá. Dle Paulíka (2017, p. 53) se v případě překladu setkáváme s termíny jako „sebeúčinnost, sebeuplatnění, osobní efektivita, přesvědčení o vlastní zdatnosti, vědomí vlastní efektivity apod.“
vedením ve škole rozvíjeno apod., k vnějším faktorům řadí autoři též politiku vycházející z ministerstva školství atd.).

K nejvýznamnějším zjištěním McCormicka & Barnett (2011, pp. 283-289) patří následující:

- pohlaví je významným prediktorem depersonalizace: muži dosahovali vyšší skóre depersonalizace než ženy;
- délka pedagogické praxe má vliv na úroveň emočního vyčerpání. Jak autoři vysvětlují, toto zjištění není překvapující. Burnout je formou emočního vyčerpání. Pokud tedy jedinec dlouhodobě působí v prostředí, které je náročné a stresující, zvyšuje se u něj riziko vzniku syndromu vyhoření;
- prokázán byl také vztah mezi emočním vyčerpáním na jedné straně a chováním žáků a vnějším prostředím na straně druhé. Podle téhož zdroje jsou tedy opodstatněné stížnosti učitelů na vládní politiku v oblasti školství, která mnohdy činí práci učitelů ještě více náročnou (může se jednat o přemíru administrativních činností apod.);
- pokud se učitelé hodnotí jako neúspěšní a pokud zažívají obtíže ve zvládání chování žáků, má to negativní dopad na hodnocení jejich osobní výkonnosti, která patří společně s emočním vyčerpáním a depersonalizací ke třem hlavním dimenzím syndromu vyhoření sledovaných dotazníkem MBI. Tato souvislost se častěji objevuje u mužů než u žen;
- rovina chování žáků je úzce spojena se všemi třemi dimenzemi syndromu vyhoření, tj. má ze všech sledovaných proměnných největší vliv na prožívaný stres, tedy i vznik syndromu vyhoření.\(^\text{12}\)


u učitelů tělesné výchovy na motivaci žáků k angažovanosti v daném předmětu a obecně na motivaci k pohybu, resp. rozvíjení kladného vztahu k pohybovým aktivitám. Ukázalo se, že samotné prožitky učitelů, k nimž patří emoční vyčerpání či podceňování vlastních profesních dovedností, mají vliv pouze na učitele samotné, nikoliv na žáky. Negativně však na žáky ve vztahu k jejich rozvoji motivace k pohybu má chování učitelů k žákům – pakliže učiteli zažívají již zmíněnou depersonalizaci a od žáků se začínají distancovat, jsou méně angažovaní v rozvíjení pozitivních vztahů se žáky, snižuje se motivace těchto žáků.

K dalším stresorům v práci učitelů řadí Míček & Zeman (1997, p. 65) **vysoký počet žáků**. Pokud je ve školní třídě žáků příliš mnoho, pro učitele je obtížné navázat ke každému z nich hlubší vztah, poznat charakter žáků, jejich nadání, speciální schopnosti apod. Může tak docházet k zhoršení kvality vztahu učitele k žákům a nezřídka se kontakt učitele s žáky omezí spíše jen na udržování kázně. Učitel může přestat vnímat smysl své práce, práce jej jen obtížně naplňuje a původní nadšení mízí.

Nejedlo (2009) upozorňuje na skutečnost, že se učitelé tělesné výchovy v tomto ohledu ocitají ve zvlášť náročné situaci, neboť jejich úkolem je nejen patřičně organizovat výuku, ale též dbát na bezpečnost žáků; právě v tělesné výchově může docházet oproti jiným předmětům častěji k úrazům. Stále více platí, že ne všichni žáci se aktivně těchto hodin účastní – mnozí z nich kvůli zdravotním či jiným důvodům necvičí. I na bezpečnost necvičících žáků musí učitel tělesné výchovy dohlížet. Podle autora tito žáci až příliš zatěžují učitele, neboť ten musí i nad těmito žáky vykonávat dozor, musí jim nabídnout náhradní činnost, je nucen volit u nich odlišnou klasifikaci apod. Učitel se tak mnohdy může jen velmi obtížně plně koncentrovat na výuku, a tedy zajišťovat přiměřenou pohybovou aktivnost žáků, kteří cvičí.

Je otázkou, do jaké míry jsou učitelé na své povolání v rámci svého studia připravováni. Je jisté, že se seznamují s potřebnými teoretickými poznatkty, avšak umění učit pravděpodobně nelze celá předat v rámci výuky; důležitá je nejen praxe, ale též osobnostní dispozice, které z některých učitelů činí skutečné mistry ve svém oboru. Holeček (2014, p. 67) se domnívá, že velká část
učitelů začíná svoji profesní dráhu jako značně profesně naivní. Vycházejí z toho, že je jejich úkolem především učit. Realita však bývá podle autora jiná: „někdy (se) jedná jen o vychovávání, a jindy dokonce jen o hlídání. Nikdo jim nerekl, že místo výuky budou ve svých hodinách řešit zcela jiné (a pro život mnohem důležitější) věci, než je tvrdě a měkké i.“

S tímto pohledem se zcela neztotožňuji. Domnívám se, že zejména v posledních letech bývá na pedagogických fakultách kladen velký důraz právě na oblast formování osobnosti žáků, tvorbu pozitivního klimatu ve třídách apod. Budoucí učitelé pravděpodobně vědí, že jejich úspěch závisí nejen na tom, jak vysoce jsou erudování, ale též na tom, do jaké míry jsou schopni nalézt cestu ke každému ze žáků, jakým způsobem umí pracovat s třídním kolektivem. Ztotožňuji se však s názorem autora, že budoucím učitelům může značně prospět více pedagogické praxe.

To, co učitele také může značně stresovat, jsou vztahy v kolektivu, včetně vztahu k nadřízeným. I ve školním prostředí se můžeme setkat s mobbingem. Ten se objevuje především tam, kde se pracovní prostředí vyznačuje silným tlakem na výkon, kde chybí jasná pravidla jednání a pochopitelně též v kolektivech, v nichž nepanuje dobrá atmosféra (Míček & Zeman, 1997, p. 68).

Za specifický problém spojený s profesí učitele, ale dle mého názoru se jedná o obecný problém pomáhajících profesí, považují Škoda & Doulík (2016, p. 97) absenci bezprostřední zpětné vazby. Pokud se učiteli dostává uznání, nebývá to většinou ani od žáků, ani do jejich rodičů, ale spíše od kolegů. Pokud je žák úspěšný, většinou má jeho okolí tendencí přisuzovat tento úspěch nikoliv učiteli, ale především žáků samotnému – jeho nadání, píli apod. Podle autorů má tato skutečnost vliv na dvě z dimenzí syndromu vyhoření.


\[14\] Z výzkumů vedených Pinesovou vyplynulo, že v ohrožení vzniku syndromu vyhoření jsou méně často učitelé, kterým se dostává dostatečné sociální opory (sociální opora zahrnuje např. profesionální podporu, empatické naslouchání či možnost sdílet s druhým sociální realitu). Zároveň bylo zjištěno, např. výzkumem Holta a jeho kolegů v roce 1987, že učitelé s nízkou mírou rizika syndromu vyhoření byli méně neprátelští než učitelé s vysokou mírou rizika vzniku burnout syndromu. Z téhoto výsledku je mimo jiné zřejmé, že se „prátelštější“ učitelům dostávalo více sociální opory ze stran jejich kolegů, což také patrně přispělo k uvedeným výsledkům (Gold & Roth, 2003, p. 35).
a to na pocit depersonalizace a též na hodnocení osobní výkonnosti. Není tedy podle autorů výjimkou, že se učitelé snaží zažít pocit úspěchu a získat kladnou zpětnou vazbu i v jiném prostředí, než je škola – často se jedná např. o realizaci mimoškolních aktivit s dětmi, angažování se v místní politice apod.

Domnívám se, že i tento druh kompenzace však při liš riziko vzniku syndromu vyhoření neumenšuje. Jak již bylo uváděno v první kapitole, právě některé z osobnostních rysů učitele mají vliv na vznik a rozvoj burnout syndromu – patří k nim např. perfekcionismus, nezralá osobnost, potřeba zažívat úspěch, orientace na výkon apod. Za mnohem vhodnější považují snížení orientace na získání pozitivni zpětné vazby. Pokud je jedinec závislý na ocenění druhých, pokud se hodnocení vlastního Self odvíjí od hodnocení jeho osoby druhými lidmi, vždy se bude dotyčný ocitovat v ohrožení, že prožívání sebe sama bude kolísat, často negativním směrem. Pro pracovníky pomáhajících profesí je charakteristické, že jsou často plně k dispozici druhým, angažují se celou svoji osobnost, mohou dávat, aniž by sami příliš získávali. Je tedy nutné akceptovat tuto skutečnost; v opačném případě pravděpodobně jedinec nemůže v tomto oboru působit dlouhodobě.

Hájková (2011, p. 167) v souvislosti se stresory, s nimiž se učitel ve své profesní roli setkává, neopomíjí ani kvalitu života učitele. Pokud učitel prožívá ve svém osobním životě starosti, není schopen dle svých představ řešit případné konflikty ve svém nejbližším sociálním okolí, má tento stav negativní dopad na profesní roli. Lze předpokládat, že se neúspěch prožívaný v osobním životě přenáší i do života pracovního. Učitel, který např. prochází rozvodovým řízením, nebo je účastníkem vleklých sousedských sporů, nebývá plně koncentrován na svoji práci, především ale bývá negativně naladěn. Emoční stav učitele se následně může promítat do vnímání a hodnocení žáků (v tomto ohledu působí tzv. projekce jako obranný mechanismus, při němž je snazší přisoudit negativní rysy či chování druhé osobě než sobě samému – to, co jedinec sám u sebe obtížně unáší a připouští si, snáze spatřuje u druhých, které pak odmítá). Jak autorka shrnuje, osobní problémy učitele velmi často zapříčiní potíže v pracovním životě.
3.2 Průběh syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy

Burnout syndrom se rozvíjí postupně a byť jsou známy jeho fáze, je pochopitelné, že u každého jedince bude jeho průběh odlišný, v závislosti na osobnostní i tělesné konstitucí.

Hagemann (2012, p. 43) uvádí, že zejména učitelé, kteří jsou citliví, spíše zdrženliví a vyznačují se dobrým přístupem k dětem, mívají velké potíže s nevhodným chováním žáků. Na takové situace nejsou dostatečně vybaveni a připraveni a v případě krize mohou reagovat se značnou emoční labilitou – výjimkou není křik na žáky, nebo i propuknutí v pláč. Tím, jak je učitel zaplaven pocitky selhání, oslabuje i jeho víra ve vlastní schopnosti, oslabeny jsou některé z významných dovedností učitele; pro učitele se stává prioritou přežít ve třídě (u učitelů tělesné výchovy bývá také kladen důraz zejména na bezpečnost dětí při pohybových aktivitách), jeho pozornost se obrací spíše na vlastní psychické prožívání a ochranu sebe sama. Učitelé pak v důsledku toho využívají se stále menším úspěchem. Je pro ně stále obtížnější dosahovat stanovených výukových cílů, zlepšovat výkony žáků. Tyto pocitky a stavy vedou k tomu, že učitel pociťuje strach jít do školy.

Podle Yang (p. 34) je situace učitelů tělesné výchovy složitější, než je tomu v případě učitelů jiných, zdánlivě důležitějších předmětů. Tito učitelé jsou podle autora často společností, ale i ostatními kolegy vnímáni jako druhořadí. Potýkají se s nedostatkem sociální identity, což vede k prožívání nedostatku uspokojení ze svého profesního působení.

K tomu, aby jedinec byl schopen co nejlépe čelit syndromu vyhoření, potřebuje pomoc okolí. Tato pomoc nemusí být přímá, vyžádaná. Pomáhá, když se jedinci dostává značné sociální opory ze strany svých nejbližších, ale také kolegů. Kromě ocenění vlastních schopností a dovedností chybí podle Konukmana (2015, p. 14) učitelům tělesné výchovy také dostatečně sociální zázemí ve školách. Není neobvyklé, že tito učitelé zažívají na školách sociální izolaci. Autor doporučuje, aby učitelé tělesné výchovy tedy byli co nejvíce zapojováni do školního života. Vhodné je podle autora, aby se tito učitelé stávali např. členy školních rad a komisi, zároveň by mělo být ředitelem školy těmto...
učitelům dáváno najevo, že jejich profesní působení na škole je důležité a mimo jiné napomáhá zvyšovat duševní pohodu žáků.

S oslabením důvěry ve vlastní schopnosti je také narušeno vnímání vlastní osoby. Ve výsledku se jedinec, jenž se ocitá v pozdnějších fázích burnout syndromu, snaží pouze mechanicky vykonávat jen to nejnutnější. Především se snaží být svému okolí co nejméně nápadný. To se týká i návštěvy lékaře. Učitel často trpí řadou somatických obtíží (poruchy spánku, přijmu potravy apod.), avšak z obav, ale též v důsledku podceňování těchto projevů, raději nečiní nic pro to, aby svůj stav zlepšil. Naopak se setkáváme se zcela nevhodným chováním: učitel zanedbává své zájmy, ve volném čase se přestává věnovat pohybovým aktivitám, omezuje svůj čas pro odpočinek. Učitel, jenž má blízko naprostému vyhoření, tak pouze přežívá, bez radosti, bez pocitu naplnění života smyslem (Hagemann, 2012, pp. 43-44).

Profese učitele je v tomto ohledu podle Fontany (2010, p. 371) oproti jiným, zejména pomáhajícím profésím, značně odlišná. Učitelství je dle tohoto zdroje velmi osamělým povoláním: nejenže se učitel ocitá po většinu dne takřka izolován od dospělých osob a je v kontaktu především s dětmi, ale po většinu své pracovní doby zůstává uzavřen v jedné místnosti, osamocen se svými problémy. Může se cítit být vydán napospas vnějšímu okolí, bez dostatku vhodné sociální opory.

Zároveň se domnívám, že sama učitelská profese může negativně působit na osobnost učitele. V kontaktu především s žáky rozmýší učitel takové vlastnosti a dovednosti, které jsou vhodné pro dětský kolektiv. Žákům přizpůsobuje svůj slovník, myšlení. Dětský svět je velmi odlišný od světa dospělého. Zejména působí-li učitelé ve své profesní roli desítky let, je na nich vnějším okolím pozorována určitá profesní deformace, a to v negativním směru. Získat podporu od sociálního okolí tak nemusí být pro mnoho učitelů vůbec snadné.

Učitel, u kterého je již patrný rozvoj syndromu vyhoření, mimo jiné také ztrácí své duševní a psychické síly. I z tohoto důvodu omezuje svoji komunikaci se sociálním okolím. Postupně zůstává sám i s tím, co jej dříve povznášelo a naplňovalo optimismem a vírou ve vlastní schopnosti. Učitel přestává mluvit se svým okolím o tom, jaké má vize, ideje, přání. Komunikace se omezuje

Uváděl jsem, že se syndrom vyhoření projevuje a nejčastěji zkoumá ve třech oblastech, kterými jsou emocionální vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení. V závěru této podkapitoly tedy všechny tři roviny syndromu vyhoření stručně charakterizuji a uvádím některé z výzkumů, v nichž byly tyto fenomény zkoumány v souvislosti se syndromem vyhoření u učitelů tělesné výchovy.

### 3.2.1 Emocionální vyčerpání

Emocionálním vyčerpáním rozumíme chronický stav, při které se jedinec cítí být vyčerpán jak po stránce emoční, psychické, tak i po stránce fyzické. V důsledku toho prožívá dotyčný neustálý stres a napětí. Příčiny, proč k emocionálnímu vyčerpání dochází, mohou být různé: k vnitřním patří např. perfekcionismus, nerealistické očekávání, k vnějším krizové situace apod. Tento stav se projevuje v rovině fyzické (dušnost, přetrávávající nachlazení, nespavost atd.), psychické (prožitky frustrace, pocitky bezmoci, nezájem o běžné aktivity) a behaviorální (zvýšená náchynnost vůči konfliktům, nízká pracovní
výkonnost apod.). Uvedené příznaky může jedinec na sobě pozorovat i v aktuálně prožívaných zářížových situacích – abychom mohli hovořit o emocionálním vyčerpání, musí se jednat o stav dlouhodobý (Škoda & Doulík, 2016, pp. 100-101).

Z výzkumu Karami, Farahani & Keshavarz (2014, p. 698) vyplynulo, že k emočnímu vyčerpání učitelů tělesné výchovy přispívají i další faktory, konkrétně dosažená úroveň vzdělání. Výzkum byl realizován v Íránu a zúčastnilo se jej 132 učitelů tělesné výchovy v Shahrekord; výzkumný soubor byl reprezentativní. U učitelů tělesné výchovy, kteří dosáhli vyšší úrovně vzdělání, byl zjištěn nižší výskyt syndromu vyhoření, než tomu bylo u učitelů s nižším vzděláním. Dosažená úroveň vzdělání neměla vliv na oblast depersonalizace a osobní uspokojení z práce.

Sinott, Da Rosa Afonso, Ribeiro & Farias (2014, p. 529) ve své studii, do níž bylo zahrnuto 94 učitelů tělesné výchovy (60 žen a 34 mužů z města Pelotas v Brazílii) zjistili, že v oblasti emočního vyčerpání dosahovaly vyššího skóre ženy oproti mužům. Dle autorů to může být dán tím, že ženy kromě svého zaměstnání vykonávají v osobním životě další práce spojené s péčí o domácnost, což přináší únavu a činí výkon v jejich profesi náročnější a více vyčerpávající.

Tsigilis, Zournatsi & Koustelios (2011, p. 56), kteří shrnuli zjištění řady dílčích výzkumných šetření zaměřených na průběh syndromu vyhoření, uvádějí, že emocionální vyčerpání tvoří jádro oblast syndromu vyhoření. Zároveň zjištění vyššího skóre v této oblasti vede k rozvoji syndromu vyhoření v dalších dvou oblastech. Učitelé tělesné výchovy vyučující na základních školách dosahovali vyššího skóre ve oblasti emocionálního vyčerpání (ale též v celkovém skóre burnout syndromu) oproti učitelům vyčerpávajícím na školách středních (v porovnávání s učiteli působícími na základních školách, vyčerpávajících však jiné předměty než tělesnou výchovu, dosahovali přibližně stejných hodnot). Autoři nabízejí možné vysvětlení, které je úzce spjato s řeckým systémem vzdělávání a tím, jaké místo v něm zaujmá tělesná výchova. Učitelé ze základních škol učí více hodin (konkrétně 21-24, zatímco učitelé na středních školách pouze 16-21 hodin). Zároveň je kurikulární systém týkající se tohoto předmětu náročnější právě na základních školách: učitelé se na základních školách zaměřují na
mnohem více oblastí pohybového průpravy žáků, včetně získávání sportovních dovedností. Učitelé na základních školách rozvíjejí pohybové schopnosti žáků, začínají prakticky od základů, což je dle téhož zdroje značně zatěžující právě v emocní oblasti. Oproti tomu učitelé na středních školách ve svých hodinách nabízejí studentům především týmové aktivity, hry, tedy náplň hodin není tak peстра jako náplň hodin učitelů působících na základních školách a spíše dozorují, než že by žáky v tomto ohledu vyučovali. Kromě toho však rozdílný výsledek mohl být podle autorů způsobem jiným faktorem: četnými výzkumy bylo prokázáno, že mladší učitelé se ocitají ve větším riziku vzniku a rozvoje burnout syndromu. Učitelé tělesné výchovy působící na základních školách, kteří tvořili výzkumný soubor, byli mladší než učitelé z výzkumného souboru, kteří v době realizace výzkumu působili na školách středních.

3.2.2 Depersonalizace

Depersonalizace značí stav psychického odcizení od vlastního Self, případně vlastního těla. Škoda & Doulík (2016, p. 106) vysvětlují, že v případě syndromu vyhoření dochází k citové oploštělosti vůči osobám, kterým má dotýcný pomáhat – tedy u učitelů se jedná o jim svěřené žáky. Nejen že učitel vykazuje tendenci udržovat si od žáků odstup; postupně vůči nim ztrácí i úctu. V krajním případě nastává dehumanizace žáků, tj. učitel s nimi zachází nikoliv jako s lidskými bytostmi, ale spíše jako s věcmi.


Z výzkumu Škody & Doulíka (2016, p. 107), kterého se zúčastnilo celkem 384 učitelů působících na základních a středních školách, vyplynulo, že oslovení učitelé získali v oblasti depersonalizace vyššího skóre oproti běžné populaci. Zároveň autoři uvádějí, jaký průběh vývoje depersonalizace byl u respondentů zaznamenán: s největší intenzitou nejprve učitelé cítí, že se stávají citově plochými, a to nejen ke vztahu k žákům, ale též vůči ostatním lidem, včetně nejbližšího okolí. Postupně se učitelé přestávají zajímat o to, co bude s jejich
žáky. K samotné dehumanizaci, kdy učitel zachází se žákem jako s věcí, dochází spíše výjimečně, této fáze učitelé, kteří se zúčastnili daného výzkumu, většinou nedosáhli.

Spittle, Kremer & Sullivan (2015, p. 33) zjistili ve svém výzkumném šetření, kterého se zúčastnilo 49 učitelů tělesné výchovy působících na středních školách, že mladší muži dosáhli v této oblasti vyššího skóre než muži starší, zatímco ženy dosáhly v porovnání s muži v oblasti depersonalizace nižšího skóre, a to mladší i starší učitelky.

Nabízí se otázka, proč v tomto výzkumu dosáhly ženy v oblasti depersonalizace nižšího skóre, zatímco jedním z výzkumů zmíněných u oblasti emocionálního vyčerpání naopak ženy dosáhly vyššího skóre než muží. Domnívám se, že jedním z vysvětlení (kromě toho, že mohl být užit nereprezentativní výběrový soubor, vliv měly vnější okolnosti apod.) může být to, že ženy jsou více prosociálně orientované než muži. Většinou jsou odmalička vedeny k tomu, že mají pomáhat, chovat se vstřícně, laskavě, obětavě apod. Depersonalizace, při níž je druhý člověk vyhořelým jedincem zcela dehonestován, tak může být pro ženy zcela nepřijatelná, odporující jejich získanému (možná i geneticky podmíněnému) přístupu k druhým lidem.

3.2.3 Osobní uspokojení

Osobní uspokojení je třetí oblastí, v níž se syndrom vyhoření projevuje nejvíce. V důsledku působení předchozích dvou fenoménů, tj. emocionálního vyčerpání a depersonalizace, hodnotí učitel sám sebe jako méně výkonného, práce mu nepřináší radost, především však jedincu nenaplňuje, vytrácí se původní smysl, jenž dotýká na počátku své profesní dráhy v práci víděl (Škoda & Doulík, 2016, p. 109).

K zajímavým výsledkům dospěli ve své studii Brouwers, Tomic & Boluijt (2011, p. 32), kteří do svého výzkumu získali 311 učitelů tělesné výchovy působících na středních školách. Výzkumný soubor byl reprezentativní, výzkum byl realizován s podporou nizozemské Asociace učitelů tělesné výchovy. Ze zjištěných výsledků vyplynulo, že na prožitek uspokojení z pedagogické práce
měl u učitelů tělesné výchovy značný vliv jejich věk. Učitelé tělesné výchovy jsou nuceni podávat určitý fyzický výkon a tato oblast je pro ně samotné velmi důležitá. S věkem však dochází k poklesu fyzických sil a snižuje se také fyzická výkonnost učitelů. V tomto ohledu zaujímají učitelé tělesné výchovy mezi ostatními učiteli zcela specifickou pozici; učitelé vyučující jiné předměty, v nichž je od nich žáků a rodičů, potažmo vedením školy, očekáván především vysoký mentální výkon, se s poklesem svých schopností nemusí příliš setkat. V důsledku této skutečnosti tak u učitelů tělesné výchovy dochází k narušení well-being, tedy duševní pohody, spokojenosti a vyrovnanosti se sebou samým. Negativní sebehodnocení následně přispívá ke vzniku a rozvoji burnout syndromu.

Tsigilis, Zournatsi & Koustelios (2011, pp. 55-57), jak již bylo uváděno u oblasti emocionálního vyčerpání, se zaměřili na výzkum syndromu vyhoření u řeckých učitelů tělesné výchovy, přičemž zkoumali rozdíly mezi učiteli tělesné výchovy vyučujícími na základních a středních školách. Výzkumu se zúčastnilo 207 učitelů tělesné výchovy působících na základních školách a 230 učitelů tělesné výchovy působících na školách středních. Za velmi zajímavé považuji zjištění autorů, že učitelé základních škol dosahovali vyššího skóre v celkovém výsledku (měřeno pomocí MBI) týkajícího se burnout syndromu; pouze v oblasti osobního uspokojení dosahovali nižších skóre.

3.3 Zvládání syndromu vyhoření v učitelské profesi

V okamžiku, kdy se učitel začne cítit depresivně, nebo se stává letargickým, začíná se jeho emoční prožívání negativně odrážet nejen v profesní rovině, ale též v osobním životě. Učitel se snaží nalézt odpověď na otázku, proč by se měl dále ve své profesní roli snažit, jaký to má smysl – pro něj, žáky, rodiče. Nabývá dojmu, že na jeho práci nikomu nezáleží. Učitel se snaží nalézt odpověď na otázku, proč by se měl dále ve své profesní rolině snažit, jaký to má smysl – pro něj, žáky, rodiče. Nabývá dojmu, že na jeho práci nikomu nezáleží. K negativním prožitkům se přidávají zdravotní obtíže, k nimž patří např. nespavost, poruchy příjmu potravy (přejídání nebo naopak nechuť k jídlu), poruchy v sexuální oblasti, nadměrné užívání psychotropních látek apod. Prožívaný stres a rozvíjející se syndrom vyhoření má odezvu ve třech rovinách: kognitivní, behaviorální a psychické. Každý z těchto projevů vyžaduje od učitele odlišnou optimální reakci: v případě symptomů psychických je doporučováno osvojení si technik meditace, relaxace,

V obecné rovině je nutné, aby učitel tělesné výchovy svůj stav nepodceňoval. Nejen že hrozí jedinci vážné zdravotní obtíže; pakliže učitel nezmění svůj přístup k profesi, vztah k žákům, ale především vztah k sobě samému, pokud si neosvojí nové copingové strategie (strategie zvládání náročných životních situací), je vysoká pravděpodobnost, že učitel bude i v budoucnu prožívat ve své profesní roli permanentní stres a bude neustále v ohrožení svého fyzického a psychického zdraví. Učitel musí umět vhodně nakládat se svým časem a svými zdroji. Jestliže tráví hodně času s dětmi, měl by ve svém volném čase naopak trávit více času s dospělými. Neměl by se také orientovat pouze na pohybové aktivity; naopak je vhodné věnovat se i jiným zálibám – např. uměleckého rázu. Vyzkoušet lze různé meditační techniky, rozvíjet se však může učitel i v profesní oblasti; k redukci stresu v učitelské profesi napomáhá osvojení si nových výukových metod a strategií. Především by se však měl učitel oprostit od mýtu, že by měl být ve své profesní roli perfektní, tj. být jakýmsi super-učitelem. Nelze neustále pomyslně dávat (svůj čas, energii, nápady, tj. obecně pomáhat) ostatním (žákům, jejich rodičům, ostatním kolegům, řediteli školy) bez toho, že by učitel sám čerpal dostatek sil pro svoji vlastní osobu. Učitelé by se tedy měli učit říkat „ne“, měli by být schopni naprosto „vypnout“, měli by ale také umět přiznat si chybu a profesně působit i tehdy, když se necítí být dokonalými, když neodvádějí maximální výkon, když nejsou perfektní (Horine & Stotlar, 2013, p. 69).

Podle Holečka (2014, p. 66) je důležité, aby se učitel zaměřil především na organizaci své práce. Cílem každého učitele by měla být automatizace dílčích

---

Kognitivně-behaviorální terapie, pro kterou se také užívá zkratka KBT, se zaměřuje spíše na vnější, pozorovatelné symptomy než na restrukturalizaci osobnosti. Jak uvádí Vymětal (2010, p. 53), těží tě práce mezi klientem a terapeutem spočívá v „učení, procvičování, aplikování nově získaných poznatků v realitě a generalizaci na analógické případy. Závěrem se utváří udržovací program, jenž naučené zafixuje a oživuje, aby nedošlo k zapomení."
činností a aktivit v případech, kdy je to možné. Podobně je vítáno, pokud učitel může omezit administrativní činnost, jež s výkonem jeho profese souvisí. Učitel potřebuje obnovit své síly, čehož lze nejsnáze dosáhnout volbou vhodných volnočasových aktivit. Především však autor doporučuje učitelům práci na sobě samém, tj. rozvíjet pozitivní myšlení, radovat se i z drobných úspěchů. Vždy je dobré nezabývat se příliš problémy, které jedinec sám nemůže ovlivnit. Jako největší úskalí autor zejména nerealistická očekávání učitelů. Neplatí například, že pokud má učitel rád své žáky, ti budou mít rádi jeho. Neplatí ani, že co nejvyšší úsilí věnované předávání poznatků žákům nutně musí vést k tomu, aby si žáci patřičné informace osvojili. Dle téhož zdroje „nevýhořelý učitel je trpělivý učitel.“


Bezesporu cenné je zjištění McCormicka & Barnett (2011, p. 290) týkající se toho, že na rozvoj syndromu vyhoření má významný vliv chování žáků. Autoři jsou toho názoru, že právě na tuto oblast by se učitelé, pakliže prožívají stres ve svém profesním působení, měli zaměřit ve smyslu změny přístupu k žákům, ale též v souvislosti s rozvojem optimálním odborných dovedností. Pokud učitel není schopen zvládnout chování žáků ve třídě, vní má tuto skutečnost jako značné osobní selhání. To vede k vytváření si odstupu od žáků. Samotný učitel zažívá četné negativní emoce a snižuje se těž jeho osobní výkonnost. V tomto ohledu přinášejí podle autorů studie zaměřené na syndrom vyhoření důležité poznatky pro pedagogickou praxi. Není významné pouze umět rozpoznat, zda se učitel ocitá v ohrožení vzniku burnout syndromu. Mnohem významnější je hledat cesty, jak toto riziko snižovat či eliminovat. Pozornost by se měla
zaměřovat právě na zlepšení dovednosti učitele jednat se žáky tak, aby se nevhodné chování žáků objevovalo pouze minimálně. Lze využít pomoc mentora, supervizora, kouče nebo jiných kolegů.

K podobnému názoru se kloní i Schmidbauer (2015, p. 225-227), podle kterého nejužitečnější prevenci proti syndromu vyhoření, stejně jako strategií, jak následně jednat v případě, kdy se již burnout syndrom u jedince začal rozvíjet, je trvalý profesní rozvoj. Prostřednictvím získávání dalšího speciálního vzdělávání získává jedinec realistické sebevědomí, tj. odkládání se od iluzorních přání, není veden principem idealizace vlastního Self. Zároveň dochází k rozvoji a upevňování profesní identity. Ta následně umožňuje skutečně stále více zažívat profesních úspěchů, neboť jedinec je kompetentnější a stanovuje se realistické cíle.

Strategií, jak vznikající syndrom vyhoření zvládnout nebo v ideálním případě zamezit jeho vzniku, je velké množství. Ty nejvýznamnější popisují v závěru této kapitoly.

3.3.1 Copingové strategie


Se stresem se setkáváme v životě běžně. Již od raného dětství si tedy jedinec postupně vytváří rozličné copingové strategie. Některé používá méně, některé se v chování dotyčného silně upevňují působením sociálního učení (Cimrmannová et al., 2013, p. 23).

Copingových strategií, tedy způsobů, jak přistupovat k neočekávaným a nadměrně zatěžujícím situacím, existuje velké množství. Pines & Aronson (1988, p. 145) oslovili v jedné ze svých studií celkem 147 osob, kterých se ptali, jak zvládají stres v práci i osobním životě. 20 % respondentů uvedlo, že se zaměřují na zdroj stresu, 18 % respondentů má tendencí naopak se zdroji stresu vyhnout, 2 % respondentů takový zdroj ignoruje, resp. zůstávají v pasivitě a nereagují na něj. Dalších 49 % respondentů zmiňovalo odlišné strategie – např. o prožívaném stresu hovoří, přemýšlí o něm, získávají o něm informace z odborné literatury, věnují se různým aktivitám (sportovním, duchovním atd.), 11 % respondentů užívá spíše nedirektivní, pasivní copingové styly (např. pláčou, užívají návykové látky).

Copingové strategie lze podle Tobina (1989, in Kopecká, 2015, p. 160) rozdělit do dvou hlavních skupin, které jsou následující:

- **příklonové strategie**: v rámci orientace na problém jedinec volí kognitivní restrukturaci (tj. dochází k přeznačkování situace, která tímto způsobem nabývá odlišného, pro jedince většinou pozitivnějšího významu) nebo řeší problém. Při orientaci na emoce dochází k vyjádření emocí a většinou také k vyhledávání sociální opory;

- **odklonové strategie**: také u odklonových strategií se setkáváme s orientací na problém a orientací na emoce. V tomto případě se však při orientaci na problém snaží dotyčný problému vyhnout – jednou z forem vyhnutí se je únik do fantazie. Volí-li jedinec orientaci na emoce, nezřídka se dostává do sociální izolace, obviňuje se z potíží a neúspěchu.

Zvládání zaměřené na emoce bývá dále děleno do čtyřech skupin: jedná se o strategie behaviorální (do této skupiny patří rozličné aktivity jedince, od tělesného cvičení až po chování návykové. Cílem je zmírnit prožívaný stres.), kognitivní (kromě již uvedeného přeznačkování do této skupiny patří
např. přenesení pozornosti na jiný objekt), ruminanční (jedinec se uzavírá do sebe, sám přemýšlí o problému) a rozptylující (dotyčný se zaměřuje na aktivity, které hodnotí jako libé. To vede k posílení pocitu, že lze problém zvládnout, mít nad ním kontrolu). Zvládání zaměřené na emoce a zvládání zaměřené na problém bývá doplněno o třetí kategorii, a to zvládání vyhýbavé (Janiček & Marek, 2013, p. 500).

Leiter, Bakker & Maslach (2014, pp. 34-35) shrnují zjištění dílčích výzkumů, z nichž vyplynulo, že volba určitých copingových strategií je spojena s tím, v jaké oblasti se burnout syndrom projevuje především. Strategie, které se týkají odstupu od situace (např. vyhýbání se copingu, nízká angažovanost v práci, touha uniknut z dané situace) jsou více spojeny s emočním vyčerpáním či depersonalizací, zatímco strategie, které vedou k posilování self-efficacy (např. aktivní zvládání, pozitivní postoj k práci), jsou spojeny především s rovinou osobního uspokojení. Emocionální vyčerpání a depersonalizace nastává u jedinců, kteří volí jiné strategie než ty, které lze označit jako aktivní. Jedinci, kteří se vyznačují vysokou mírou osobního uspokojení, preferuji copingové strategie zaměřené na problém, a naopak se vyhýbají strategiím zaměřeným na emoce. Pakliže naopak jedinec volí strategie zaměřené na emoční oblast, dostavuje se u něj s větší pravděpodobností emoční vyčerpání; prožitek depersonalizace bývá spojen s oběma výše uvedenými strategiemi. Pravděpodobně lze nahlížet na depersonalizaci jako na adaptační mechanismus v okamžiku, kdy osvědčené a známé strategie selhávají; v takovém případě dostupné copingové strategie přestávají být efektivní a postižený volí cynický přístup k životu.

Copingové strategie, které napomáhají prevenci stresu, ale též překonání syndromu vyhoření, lze zařadit do skupiny asertivních technik. K nim patří zejména asertivní komunikace (ta je založena na přesvědčení, že jedinec má svoji hodnotu a svoji hodnotu má i protistrana), asertivní práva (mimo jiné je vhodné, pokud jedinec přijme za své přesvědčení, že má právo činit chyby, za které je ale zároveň zodpovědný), ocenění sebe sama, schopnost odmítnout, ale též říci si o pomoc a laskavost (Pešek & Praško, 2016, pp. 94-104).
Není cílem práce popsat všechny možné copingové strategie. V závěru této kapitoly uvádím obecné shrnutí toho, jak by učitel měl postupovat v případě, že ve škole zažívá stres, případně u sebe pozoruje on sám nebo jeho okolí příznaky syndromu vyhoření. V tomto ohledu doporučuje Hagemann (2012, pp. 91-95) následující: učitel by na prožívané problémy ve škole neměl zůstat sám. Autor považuje za důležitou tzv. sebeaktualizaci v týmu, tj. v případě, kdy např. učitel prožívá obtíže s žákem nebo skupinou žáků, neměl by se svými negativními pocity zůstat sám – je vhodné společně s dalšími kolegy prodiskutovat užívané a nejefektivnější strategie. Dohodnut by měl být určitý postup, který ve vztahu k danému žákovi/žákům budou preferovat všichni učitelé. Samozřejmě je příkladná péče o sebe sama, a to jak o tělesnou, tak i o duševní konstituci. Napomoci může např. naučit se provádět autogenní trénink nebo nácvik svalové relaxace. V životě učitele by neměla chybět vhodná náplň volného času, tedy zejména takové aktivity, které umenší zažívaný stres ve škole. Pokud se již učitel ocitá ve slepé uličce burnout syndromu, cestu ven by měl hledat s pomocí blízkých – pokud ani to nepomůže, další volbou by měl být podle autora terapeutický rozhovor s odborníkem. Autor také doporučuje iniciaci týmových rozhovorů na pracovišti, které se mohou týkat např. nevhodného chování žáků. V neposlední řadě je nutná práce na vlastní autonomii, a to jak ve škole, tak i v osobním životě.
4 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V návaznosti na teoretická východiska bylo koncipováno výzkumné šetření. Obsahem čtvrté kapitoly práce je popis výzkumného designu, užité metodologie a prezentovány jsou též zjištěné výsledky.

4.1 Výzkumný problém, výzkumný cíl, výzkumné otázky a hypotézy

**Výzkumný problém** zněl: Jaká jsou specifika syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy vyučujících na základních školách?

Cílem výzkumu bylo zjistit, v jaké míře je u učitelů tělesné výchovy na základních školách zastoupen syndrom vyhoření, jaké faktory vedou k jeho rozvoji a jakým způsobem učitelé tělesné výchovy na základních školách přistupují k prevenci a zvládání syndromu vyhoření.

Výzkum byl koncipován jako smíšený. Dílčím cílem kvantitativního výzkumu bylo zjistit, zda je výskyt syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy ovlivněn sociodemografickými faktory a některými aspekty životního stylu učitelů tělesné výchovy působících na základních školách.

Dílčím cílem kvalitativního výzkumu bylo detailně popsat rozvoj syndromu vyhoření u vybraných učitelů tělesné výchovy na základních školách, včetně zjištění specifik zvládání syndromu vyhoření u těchto učitelů.

V rámci kvantitativní části výzkumu byly formulovány následující výzkumné otázky a hypotézy:

VO1: Jaké procentuální zastoupení zkoumaných učitelů tělesné výchovy podléhá syndromu vyhoření způsobeného jejich profesi?

VO2: Jaké faktory uvádějí učitelé tělesné výchovy jako nejčastější příčinu vzniku syndromu vyhoření?

VO3: Jaké strategie ke zvládání syndromu vyhoření učitelé tělesné výchovy na základních školách užívají?

H1: Ženy prožívají častěji než muži jako zatěžující v jejich práci kázeňské obtíže žáků.
H2: Začínající učitelé tělesné výchovy cítí častěji vyhoření\textsuperscript{16} ze své práce než učitelé tělesné výchovy s delší pedagogickou praxí.

H3: Učitelé tělesné výchovy, kteří pravidelně sportují, cítí méně často vyhoření ze své práce než učitelé, kteří pravidelně nesportují.

H4: Učitelé ženy se cítí častěji vyhoření ze své práce než učitelé muži.

H5: Věkově mladší učitelé tělesné výchovy cítí častěji vyhoření ze své práce než věkově starší učitelé tělesné výchovy.

H6: Učitelé tělesné výchovy, kteří působí na škole v obci s menším počtem obyvatel, cítí častěji vyhoření ze své práce než učitelé tělesné výchovy, kteří působí na škole v obci s větším počtem obyvatel.

H7: Učitelé, kteří doma vychovávají děti, cítí méně často vyhoření ze své práce než učitelé, kteří děti doma nevychovávají.

H8: Učitelé, jejichž zdrojem příjmů je i jiná práce, než je profese učitele tělesné výchovy, častěji pociťují vyhoření z práce než učitelé, jejichž zdrojem příjmu je pouze profese učitele tělesné výchovy.

H9: Učitelé, kteří považují ve své práci za nejvíce zatěžující kážeňské potíže s žáky, uvádějí častěji než učitelé, kteří považují za nejvíce zatěžující jiné faktory než kážeňské potíže s žáky, že je práce citově vysává.

H10: Učitelé, kteří se pravidelně věnují individuálnímu sportu, uvádějí častěji než učitelé, kteří se pravidelně věnují sportu kolektivnímu, že je práce citově vysává.

H11: Učitelé, kteří ke zvládání stresu v práci nejčastěji užívají jako copingovou strategii řešení problému či hovoření o něm a hledání opory u svých blízkých, uvádějí častěji než učitelé, kteří volí jiné copingové strategie, že je práce citově vysává.

\textsuperscript{16} Při formulaci hypotéz č. 208 bylo vycházeno z položky č. 8 v dotazníku MBI ve znění „Cítím vyhoření“, vyčerpání ze své práce“.

\textsuperscript{17} Při formulaci hypotéz č. 9011 bylo vycházeno z položky č. 1 v dotazníku MBI, která zní: „Práce mě citově vysává“.

63
V rámci kvalitativní části výzkumu byly formulovány tyto výzkumné otázky:
VO4: Jaký je průběh syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy na základní škole?
VO5: Jak se na rozvoji a průběhu vyhoření u učitelů tělesné výchovy podílí osobnostní faktory?
VO6: Jak se na rozvoji a průběhu syndromu vyhoření podílejí faktory spojené s výkonem povolání učitele tělesné výchovy?
VO7: Jaká jsou specifika zvládání syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy působících na základní škole?

4.2 Metodologie výzkumu

Každý z obou typů výzkumu (tj. výzkum kvantitativní i kvalitativní) má své výhody i nevýhody. Kombinací obou typů výzkumů lze mimo jiné nevýhody dílčích koncepcí eliminovat.

Pro větší přehlednost je popsána zvolená a užitá metodologie pro každé z dílčích výzkumných šetření (kvantitativní a kvalitativní) v samostatné podkapitole (podkapitoly 4.2.1 a 4.2.2).

4.2.1 Metodologie kvantitativního výzkumného designu

Dle Reichela (2009, pp. 40-41) kvantitativní přístup vychází z předpokladu, že jevy vnějšího světa lze určitým způsobem měřit, třídit apod. Informace o vybraných fenoménech získává badatel v tomto typu výzkumu v podobě kvantifikovatelné. Takto získaná data následně výzkumník statisticky analyzuje, a to se záměrem ověřit platnost představ o výskytu určitých jevů, vztazích mezi nimi atd. Jak autor dále vysvětluje, šetření zkoumané skutečnosti vnějšího světa je u kvantitativního výzkumu extenzivní (je zkoumáno několik aspektů u mnoha respondentů, jsou ověřovány hypotézy). K hlavním výhodám kvantitativního výzkumu patří možnost získat a zpracovat data poměrně rychle, unifikace výpovědí je vysoká a zobecnění výsledků je možné.
Metodou kvantitativního výzkumu byl **dotazník** (plné znění dotazníku předloženého respondentům je uvedeno v příloze práce č. 1). Jádro dotazníku tvořil standardizovaný dotazník MBI (Maslach Burnout Inventory), který byl doplněn o některé další položky (identifikační, umožňující bližší popsat výzkumný soubor a těž sloužící k ověření stanovených hypotéz, a dále položky týkající se problematiky burnout syndromu). Při formulaci dílčích otázek v dotazníku a rozhovoru bylo vycházeno z teoretických východisek vztahujících se ke zkoumané problematice.

Dotazník **MBI** tvoří celkem 22 položek. U každé z nich respondent může určit na osmibodové škále, jak často daný stav prožívá, nebo naopak jak silné pocity v dané situaci prožívá. V praxi se ukazuje, že respondenti mívají obtíže s rozlišováním obou poloh (četnost a intenzita pocitů), doporučuje se tedy jedincům administrovat pouze jednu verzi a zvolit, zda mají tedy respondenti vyjadřovat na dané stupnici četnost či naopak intenzitu pocitů (v případě tohoto výzkumu byla zvolena pouze intenzita pocitů). 22 položek postihuje všechny tři klíčové oblasti příznaků sídřící syndromu vyhoření, tj. emocionální vyčerpání (EE), depersonalizaci (DP) a osobní uspokojení (PA). Každá položka je při vyhodnocování přiřazena k dané oblasti (do oblasti emocionálního vyčerpání patří položky 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 a 20, do oblasti depersonalizace položky 5, 10, 11, 15 a 22 a do oblasti osobního uspokojení položky č. 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 a 21). Následně není zjišťováno celkové skóre, ale skóř pro jednotlivé oblasti (Škoda & Doulík, 2016, pp. 84-87).

Míra intenzity vyhoření v jednotlivých subškálách, včetně uvedení populačních průměrů pro všechny tři subškály, jsou uvedeny v tabulce č. 2. Vysoká úroveň emocionálního vyčerpání a depersonalizace značí vyhoření v těchto oblastech, naopak pro vyhoření v oblasti osobního uspokojení svědčí nízké hodnoty skóře v této subškále (Škoda & Doulík, 2016, pp. 84-87).
Tab. 2: Míra intenzity vyhoření v jednotlivých subškálách MBI

<table>
<thead>
<tr>
<th>Stupeň subškály</th>
<th>EE</th>
<th>DP</th>
<th>PA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nízký</td>
<td>0-16</td>
<td>0-6</td>
<td>31-0</td>
</tr>
<tr>
<td>Mírný</td>
<td>17-26</td>
<td>7-12</td>
<td>38-32</td>
</tr>
<tr>
<td>Vysoký</td>
<td>27 a více</td>
<td>13 a více</td>
<td>39 a více</td>
</tr>
<tr>
<td>Populační průměr</td>
<td>19</td>
<td>6,6</td>
<td>36,8</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Maslach & Jackson (1986, in Škoda & Doulík, 2016, p. 87)

Vysvětlivky: tučně jsou uvedeny hodnoty značící vyhoření v dané oblasti

Při vyhodnocování dotazníku MBI jsem užil podobně jako Škoda & Doulík (2016) dělení dichotomické, tj. v případě, kdy respondent dosáhl v jedné ze tří uvedených subškál skóre značící vyhoření (tj. výsledek v dané subškále překročil kritickou úroveň pro vyhoření), uvažoval jsem u daného jedince o existenci syndromu vyhoření (resp. riziku syndromu vyhoření).


Před samotnou administrací dotazníku byl proveden předvýzkum. Disman (2011, p. 122) uvádí, že pomocí předvýzkumu lze ověřit užitý nástroj výzkumu – tedy např. zjistit, zda jsou jednotlivé otázky pro respondenty srozumitelné. Předvýzkum byl proveden na vzorku 5 osob (učitelů tělesné výchovy působících na základních školách, kteří dále nebyli zahrnuti do výzkumného souboru). Na základě zpětné vazby těchto osob bylo pozměněno po řadě dílčích položek v dotazníku (s výjimkou dotazníku MBI), doplněny byly některé identifikační otázky.

Výběr respondentů do výzkumu byl příležitostný a užita byla i technika sněhové koule. V první fázi byli osloveni všichni ředitelé základních škol v Jihomoravském kraji. Jednalo se tedy v tomto případě o záměrný výběr. Tito ředitelé byli požádáni o distribuci odkazu na online dotazník učitelům tělesné výchovy působících ve škole, včetně žádosti o předání tohoto odkazu učiteli tělesné výchovy svým kolegům (učitelům tělesné výchovy) působících na jiných školách. Blíže je výzkumný soubor popsán v podkapitole 4.3.
Ke statistickému ověření hypotéz byl užit test dobré shody chi-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Jak uvádí Chráska (2016, pp. 65-66), v úvodu je formulována nulová a alternativní hypotéza (v rámci nulové hypotézy je formulován předpoklad, že mezi zkoumanými jevy neexistují statisticky významné rozdíly, a naopak alternativní hypotéza vyjadrňuje předpoklad, že mezi zkoumanými jevy statisticky významné rozdíly existují). O přijetí nebo zamítnutí hypotéz je rozhodováno na základě výpočtu testového kritéria $\chi^2$, které se počítá jako:

$$\chi^2 = \Sigma \frac{(P-O)^2}{O}$$

kde: $\chi^2$ – testové kritérium,
$P$ – pozorovaná četnost,
$O$ – očekávaná četnost,
$\Sigma$ – součet dílčích výsledků pro každé pole čtyřpolní tabulky.

4.2.2 Metodologie kvalitativního výzkumného designu

Při volbě kvalitativního přístupu se dle Reichela (2009, pp. 40-41) badatel snaží především porozumět určitému sociálnímu problému; toto šetření je nenumerické a vyžaduje od výzkumníka hlubší kontakt s terénem (informanty apod.). Jak autor dále vysvětluje, šetření zkoumané skutečnosti vnějšího světa je u kvalitativního výzkumu intenzivní (výzkumně šetření se zaměřuje na identifikaci vztahů, hypotézy naopak v tomto typu výzkumu vznikají, zkoumáno je větší množství aspektů jevu, avšak u malého počtu informantů). Sběr a analýza dat probíhá v kvalitativním výzkumu delší dobou, badatel musí být značně flexibilní při svém vstupu do terénu, musí být schopen reagovat na průběžně získávané informace, a velmi často nelze výsledky generalizovat na zkoumanou populaci. V kvalitativním výzkumu existuje vysoké riziko, že badatel negativně ovlivní průběh výzkumu, a tedy i výsledky v tomto typu výzkumu mohou být více zkreslené.

Metodou kvalitativního výzkumu byl rozhovor (struktura rozhovoru je uvedena v příloze práce č. 2). Jako nejvhodnější forma rozhovoru byl zvolen tzv. polostrukturovaný rozhovor, který je dle Miovského (2006, pp. 159-160)
nejčastěji užívaným typem rozhovoru, neboť kombinuje výhody rozhovoru strukturovaného i nestrukturovaného. Při polostrukturovaném rozhovoru vychází badatel ze základního schématu rozhovoru, je však na výzkumníkovi, v jakém pořadí bude klást jednotlivé otázky, a navíc je možné pokládat informantům otázky doplňující. S pomocí doplňujících otázek lze podle autora lépe uchopit zkoumaný problém.

Taktéž před samotnou realizací rozhovorů byl proveden předvýzkum, kterým se zúčastnili dva učitelé tělesné výchovy působící na základní škole, z okruhu blízkých osob autora práce. Jednalo se o učitele, kteří mají pedagogickou praxi delší než 15 let a kteří se domnívají, že je u nich burnout syndrom přítomen. Na základě tohoto předvýzkumu byly do schématu rozhovoru doplněny některé otázky týkající se životního stylu, eliminován byl počet otázek zaměřený na počátky pedagogické praxe.

Výběr informantů do kvalitativního šetření byl příležitostný. Oslovení byli respondenti, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a uvedli na sebe v závěru dotazníku osobní kontakt a zároveň byla u nich analýzou výsledků získaných vyplněním dotazníku MBI zjištěna kritická hodnota u některé ze subškál značící syndrom vyhřívaní.


Při axiálním kódování jsou kategorie a subkategorie uspořádány do paradigmatického modelu, který má následující podobu: „(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY.“ (Strauss & Corbin, 1999, p. 72).


4.3 Popis výzkumného souboru

Jak již bylo uváděno, respondenti byli získáni do výzkumného souboru především prostřednictvím ředitelů škol – jednalo se převážně o základní školy Jihomoravského kraje (osloveni byli všichni ředitelé těchto škol). Oslovení ředitelé ZŠ byli požádáni, aby odkaz na online dotazník přidali učitelům tělesné výchovy na tamější škole a zároveň byla ředitelům škol adresována prosba, aby učitelé tělesné výchovy šířili odkaz na dotazník mezi svými kolegy (učitelí tělesné výchovy) působící i na jiných školách. Dotazník byl na serveru www.vyplnto.cz publikován jako veřejný, tj. lze předpokládat, že mezi respondenty byli i učitelé tělesné výchovy působící i na jiných základních školách, mimo Jihomoravský kraj.

Na serveru vyplnto.cz je možné zjistit návratnost dotazníků. Ta činila 49,8 % (jedná se o poměr vyplněných a zobrazených dotazníků).

Výzkumný soubor tvořilo celkem 111 respondentů. Převažovaly ženy. Žen bylo celkem 88 (79,28 %), zatímco mužů bylo 23 (20,72 %).
Rozložení výzkumného souboru dle věku je uvedeno na obr. 4. V příloze práce č. 3 je v tab. 24 uvedena kromě relativní četnosti též absolutní četnost odpovědí.

*Obr. 4: Věk respondentů*

Zdroj: autor práce

Jak je z obr. 4 zřejmé, nejpočetněji byli ve výzkumném souboru zastoupeni učitelé tělesné výchovy ve věku 50-59 let; těchto respondentů bylo 29 (26,13 %). Shodně byli zastoupeni učitelé tělesné výchovy ve věku 30-39 a 40-49 let – jednalo se vždy o 26 (23,42 %) respondentů. Nejméně bylo respondentů ve věku 60 a více let – těchto respondentů bylo 10 (9,01 %).

Rodinný stav respondentů je uveden na obr. 5.
Obr. 5: Rodinný stav respondentů

Zdroj: autor práce

Nejvíce respondentů (konkrétně 58 (52,25 %) žije v oficiálním partnerském vztahu (tj. jsou vdaní, ženatí či žijí v registrovaném partnerství). 33 (29,73 %) respondentů je svobodných, 17 (15,32 %) respondentů je rozvedených a 3 (2,7 %) respondentů uvedlo jako svůj rodinný stav vdova/vdovec. V příloze práce č. 3 je v tab. 25 uvedena kromě relativní četnosti též absolutní četnost odpovědí.

Respondenti byli také dotazováni na to, zda žijí v domácnosti společně s dětmi. 58 (52,25 %) respondentů uvedlo jako svoji odpověď „Ano“, 53 (47,75 %) respondentů zvolilo odpověď „Ne“.

Další identifikační otázkou byla položka zjišťující, zda respondenti pravidelně sportuji. Souhlasnou odpověď uvedlo 62 (55,86 %) respondentů, nesouhlasnou odpověď zvolilo 49 (44,14 %) respondentů.

Kromě dotazu na pravidelné sportování měli respondenti uvést, jakého zaměření je sport, kterému se pravidelně dotyční jedinci věnují. Přestože pravidelně sportuje pouze 55,86 % respondentů, na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. 86 (77,48 %) respondentů se věnuje individuálnímu sportu, zatímco 25 (22,52 %) respondentů se ve svém volném čase věnuje sportu kolektivnímu.

Rozložení výzkumného souboru dle délky pedagogické praxe je uvedeno na obr. 6.
25 (22,52 %) respondentů působí na pozici učitele 0-3 roky, 17 (15,32 %) respondentů v délce 4-9 let a nejpočetněji byli zastoupeni respondenti, jejichž délka pedagogické praxe činí 10 a více let; těchto respondentů bylo celkem 69 (62,16 %). V příloze práce č. 3 je v tab. 26 uvedena kromě relativní četnosti též absolutní četnost odpovědí.

Zjišťováno bylo také, jak velká je obec, v níž se nachází škola, ve které respondenti učí. Výsledky vztahující se k této dotazníkové položce jsou uvedeny na obr. 7. V příloze práce č. 3 je v tab. 27 uvedena kromě relativní četnosti též absolutní četnost odpovědí.
Jak je z obr. 7 zřejmé, nejpočetněji byli zastoupeni respondenti učící na škole, která se nachází v obci s počtem obyvatel 100 000 a více. Těchto respondentů bylo ve výzkumném souboru celkem 84 (75,67 %).

9 (8,11 %) respondentů působí ve škole v obci s počtem obyvatel 10 000 – 49 000, shodně 6 (5,41 %) respondentů působí ve škole v obci s počtem obyvatel 50 000 – 99 000 a též s počtem obyvatel do 10 000. 5 (4,5 %) respondentů učí na škole v obci s počtem obyvatel do 5 000 a pouze 1 (0,9 %) respondent působí na základní škole v obci s počtem obyvatel do 2 000.

Poslední identifikační otázkou byla dotazníková položka zjišťující, zda je zdrojem příjmů respondentů i jiná práce, než je profese učitele tělesné výchovy. 64 (57,66 %) respondentů odpovědělo „Ne“, 47 (42,34 %) respondentů odpovědělo „Ano“.

Jak již bylo uváděno, respondenti, u nichž byl prostřednictvím dotazníku MBI zjištěn vysoký skór v některé ze tří subškál dotazníku, byli osloveni se žádostí o realizaci polostrukturovaného rozhovoru.

Osobní kontakt na sebe uvedlo v rámci dotazníkového šetření pouze 18 (16,22 %) respondentů. Z těchto osob jich celkem 13 dosáhlo v dotazníku MBI vysokého skóre v některé ze tří subškál, tj. jednalo se o 72,22 % učitelů,
kteří na sebe uvedli osobní kontakt. Uvedený kontakt byl využit k žádosti o další účast ve výzkumu, avšak pouze 6 osob (dále jako informanti (I) označení pořadovým číslem) této žádosti vyhovělo.

Bližší charakteristika informantů je uvedena v tabulce č. 3.

Tab. 3: Informanti, s nimiž byl veden rozhovor

<table>
<thead>
<tr>
<th>Informant</th>
<th>Pohlaví</th>
<th>Věk</th>
<th>Délka pedagogické praxe</th>
<th>Aprobace</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>I1</td>
<td>Žena</td>
<td>35</td>
<td>8 let</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>I2</td>
<td>Žena</td>
<td>48</td>
<td>20 let</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>I3</td>
<td>Muž</td>
<td>45</td>
<td>17 let</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>I4</td>
<td>Žena</td>
<td>37</td>
<td>5 let</td>
<td>Ne</td>
</tr>
<tr>
<td>I5</td>
<td>Muž</td>
<td>29</td>
<td>2 roky</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>I6</td>
<td>Muž</td>
<td>54</td>
<td>26 let</td>
<td>Ano</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Jak je z tabulky č. 3 zřejmé, mezi informanty byly stejnou měrou zastoupeny ženy i muži. Nejkratší délka pedagogické praxe některého z informantů činila 2 roky (jednalo se o informanta č. 5) a naopak nejdelší délku pedagogické praxe uvedl informant č. 6, který ve školství působí 26 let. Věk informantů se pohyboval v rozmezí 29-54 let. Aprobaci na učitelství tělesné výchovy mají všichni informanti, s výjimkou informanta č. 4.

4.4 Prezentace zjištěných výsledků

V následující podkapitole jsou prezentovány zjištěné výsledky, a to s využitím grafického znázornění. V grafech jsou uváděny pouze relativní četnosti odpovědí. V příloze práce č. 3 je uvedena ke každému grafickému zobrazení i tabulka, v níž je uvedena nejen relativní četnost odpovědí, ale též četnost absolutní.
V závěru podkapitoly je uvedeno vyhodnocení dat týkajících se přímo dotazníku MBI. Uveden je medián a modus pro každou položku dotazníku a dále jsou prezentovány výsledky týkající se přítomnosti syndromu vyhoření u respondentů tvořících výzkumný soubor.

4.4.1 Výsledky dotazníkového šetření

Podkapitola 4.4.1 obsahuje výsledky získané dotazníkovým šetřením (kvantitativní výzkumný design).

Otázka č. 1: Jako nejvíce zatěžující ve své práci učitele tělesné výchovy prožívám:

Zjištěné výsledky vztahující se k této dotazníkové položce jsou uvedeny v obr. č. 8. V příloze práce č. 3 je v tab. 28 uvedena kromě relativní četnosti též absolutní četnost odpovědí.

![Obr. 8: Otázka č. 1](image-url)

Zdroj: autor práce

Nejčastěji respondenti uváděli, že ve své profesi učitele tělesné výchovy na základní škole prožívají jako nejvíce zatěžující skutečnost, že mají mnoho povinností a nedostatek času – tohoto názoru bylo 32 (28,83 %) respondentů.
Druhou nejčastější odpovědí bylo „Kázeňské potíže s žáky“ – tuto variantu zvolilo 24 (21,62 %) respondentů. Nejméně často uváděli respondenti možnost „Špatné vztahy v kolektivu“ – tuto variantu zvolili 2 (1,8 %) respondentů.

Celkem 5 (4,5 %) respondentů uvedlo svoji vlastní odpověď. 2 respondenti odpověděli, že se jedná o kombinaci všech výše uvedených možností. Další odpovědi byly následující: „Jeden učitel nezajistí dostatečně bezpečnost“, „Děti jsou stále nešikovnější“, „Nepřipadá mi má práce zatěžující, jsem s ní spokojen, s takovou, jaká je, náročná a zábavná. “

Otázka č. 2: Označte prosím na stupnici 1-5 (1 = nezatěžující, 2 = téměř nezatěžující, 3 = ani zatěžující, ani nezatěžující, 4 = zatěžující, 5 = velmi zatěžující), jak zatěžující jsou pro Vás uvedené oblasti.

Respondenti měli u této otázky uvést, jak zatěžující jsou pro ně oblasti, z nichž volili svoji odpověď v otázce č. 1.

Obr. 9: Otázka 2a
Zdroj: autor práce

Pro většinu respondentů (konkrétně 58 (52,20 %) respondentů) je zatěžující, že jejich profese obnáší mnoho povinností, zároveň však na jejich
plnění mají nedostatek času – celkem vnímá danou oblast jako zatěžující 26 (23,40 %) respondentů, 32 (28,80 %) ji hodnotí jako velmi zatěžující.

Neutrálně danou oblasti hodnotí 36 (32,40 %) respondentů (jednalo se o nejčastěji uváděnou odpověď). Tento aspekt práce učitele tělesné výchovy vnímá 5 (4,50 %) respondentů jako nezatěžující a 12 (10,90 %) respondentů jako téměř nezatěžující.

Respondenti měli také na škále 1-5 uvést, jak zatěžující je pro ně skutečnost, že práce učitele tělesné výchovy přináší mnoho povinností, na jejichž realizaci však mají málo času.

Výsledky vztahující se k této položce jsou uvedeny na obr. 10. V příloze práce č. 3 je v tab. 30 uvedena kromě relativní četnosti též absolutní četnost odpovědí.

Jak je z obr. 10 patrné, nejčastěji respondenti uváděli, že tato oblast pro ně není ani zatěžující, ani nezatěžující (tuto variantu uvedlo 41 (36,90 %) respondentů).

![Obr. 10: Otázka 2b](image-url)

Zdroj: autor práce

Celkem 11 (9,90 %) respondentů vnímá tuto oblast jako nezatěžující, 22 (19,80 %) respondentů ji hodnotí jako téměř nezatěžující, 21 (18,90 %)
respondentů ji hodnotí jako zatěžující a 16 (14,50 %) respondentů ji považuje za velmi zatěžující.

Další položka se týkala platu učitelů. Zjištěné výsledky jsou uvedeny na obr. č. 11.

Obr. 11: Otázka 2c
Zdroj: autor práce

Jak je z obr. 11 zřejmé, většina respondentů vnímá tuto oblast jako zatěžující. Celkem 32 (28,80 %) respondentů ji hodnotí jako zatěžující, 31 (27,90 %) respondentů ji hodnotí jako velmi zatěžující, 34 (30,70 %) respondentů ji nepovažuje ani za zatěžující, ani za nezatěžující, pro 9 (8,10 %) respondentů je nízký plat za tak náročnou práci téměř nezatěžující a 5 (4,50 %) respondentů prožívá tuto oblast jako nezatěžující.

Další oblastí, k níž se měli respondenti blíže vyjádřit, byly kázeňské potíže s žáky. Zjištěné výsledky (relativní četnost) jsou uvedeny na obr. 12 (tabulka č. 3 přináležející k této položce je uvedena v příloze č. 3)
Nejčastěji respondenti uváděli, že problematika kázeňských potíží s žáky pro ně není ani zatěžující, ani nezatěžující – danou variantu odpovědi zvolilo 36 (32,40 %) respondentů. 2 (1,8 %) respondentů vnímá tuto oblast jako nezatěžující, 23 (20,70 %) respondentů jako téměř nezatěžující, 24 (21,60 %) jako zatěžující a 26 (23,50 %) jako velmi zatěžující.

Výsledky vztahující se k problematice vysokého počtu žáků v hodinách jsou uvedeny na obr. 13 (tabulka č. 33 s vyjádřením absolutní četnosti odpovědí je opět uvedena v příloze práce č. 3).
Celkem 7 (6,30 %) respondentů hodnotí skutečnost, že je v hodinách vysoký počet žáků, za nezatěžující, 23 (20,70 %) ji vnímá jako téměř nezatěžující, 35 (31,50 %) respondentů uvedlo, že je pro ně tato oblast „Ani zatěžující, ani nezatěžující“. Naopak 27 (24,30 %) respondentů považuje tuto oblast za zatěžující a 19 (17,20 %) respondentů ji prožívá jako velmi zatěžující.

V obr. 14 jsou prezentovány výsledky odpovědí respondentů na položku 2f.

**Obr. 14: Otázka 2f**

Pokud v kolektivu panují špatné vztahy, je to pro 41 (36,90 %) respondentů nezatěžující, téměř nezatěžující se jeví daná oblast 28 (25,20 %) respondentům, 25 (22,50 %) respondentů toto vnímá jako „Ani zatěžující, ani nezatěžující.“ 8 (7,20 %) respondentů tuto oblast hodnotí jako zatěžující a 9 (8,20 %) jako velmi zatěžující.

**Otázka č. 3: Jak zvládáte stres v práci?**
Téměř polovina respondentů (konkrétně 55 (49,55 %) respondentů) se snaží rozpoznat zdroj stresu, a následně se snaží příčinu stresu odstranit. 37 (33,33 %) respondentů se taktéž zaměřuje na identifikaci zdroje stresu, ale po zjištění jeho příčiny se snaží zdroji stresu vyhnout. 19 (17,12 %) respondentů nepřemýšlí o zdroji stresu, ignoruje jej.

Otázka č. 4: Jakou strategii nejčastěji ke zvládání stresu v práci užíváte?

Výsledky vztahující se k této otázce jsou uvedeny na obr. 16. Nejčastější odpovědí respondentů na tuto otázku bylo „Řeším problém, snažím se jej odstranit“ – tuto variantu zvolilo 51 (45,95 %) respondentů. Druhou nejčastější odpovědí bylo „O problému mluvím, hledám oporu u přátel, rodiny“ – variantu zvolilo 41 (36,94 %) respondentů.
Obr. 16: Otázka č. 4

Zdroj: autor práce

14 (12,61 %) respondentů problém ignoruje a spíše se soustředí na to, co je funkční a čini dotyčnému dobře. 3 (2,70 %) respondentů od problémů utíká, např. do fantazie, nebo tím, že užívá návykové látky.

Celkem 2 (1,80 %) respondentů uvedli vlastní odpověď. Výroky těchto respondentů byly následující: „Nepřemýšlím o tom“, „Někdy řeším, někdy ignoruji a vyhýbám se.“

Otázka č. 5: Položky převzaté z dotazníku MBI

Dotazník MBI, jak již bylo uváděno, tvoří celkem 22 položek. Respondenti měli uvést, jak silné pocity v dané oblasti zažívají (resp. jak silně danou oblast, situaci prožívají). Respondenti volili číselné hodnoty ze škály 0-7, kde 0 = vůbec, 7 = velmi silně.

V tabulce č. 4 jsou uvedeny položky, u nichž byla u respondentů zjištěna vyšší míra intenzity prožitků (hodnota mediánu byla 4 a více). V příloze práce č. 3 (tab. 37) je uveden medián i modus pro všechny položky dotazníku MBI.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Otázka</th>
<th>Modus</th>
<th>Medián</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4</td>
<td>Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků.</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých žáků.</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a nalaďuji 3 4
Mám stále hodně energie 3 4
Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru 6 5
Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými žáky 5 5
Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/á a udělal/a hodně dobrého 5 5
Cítové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně 2 4

Zdroj: autor práce

Jak je z tab. 4 zřejmé, vyšší míru intenzity pocitů uváděli respondenti u položek, které nesvědčí pro přítomnost syndromu vyhoření. Nejsilnější pocity zažívají respondenti v oblasti porozumění pocitům žáků, schopnosti vytvořit ve třídě uvolněnou atmosféru, přesvědčení, že dotyčný vykonal během výkonu své profese mnoho dobrého, a též dobrého pocitu (svěžestí, povzbuzení) vyplývajícího z práce se žáky.

Data týkající se dotazníku MBI byla vyhodnocena pro každého respondenta samostatně. Zjišťováno bylo, jakého skóre dosáhl každý respondent ve všech třech subškálách dotazníku. V tabulce č. 5 je uveden výsledek pro subškálu emocionálního vyčerpání.

**Tab. 5: Výsledky z dotazníku MBI - subškála EE**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Emocionální vyčerpání</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nízké</td>
<td>30</td>
<td>44,14%</td>
</tr>
<tr>
<td>Mírné</td>
<td>32</td>
<td>28,83%</td>
</tr>
<tr>
<td>Vysoké</td>
<td>49</td>
<td>27,03%</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>111</td>
<td>100,00%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Celkem 49 (27,03 %) respondentů dosáhlo vysokého skóre (27 a více bodů) ve škále emocionálního vyčerpání, tj. u těchto respondentů lze uvažovat o existenci syndromu vyhoření. 32 (28,83 %) respondentů dosáhlo mírného skóre (17-26 bodů), 30 (44,14 %) respondentů dosáhlo nízkého skóre (0-16 bodů).

V tabulce č. 6 jsou uvedeny výsledky z dotazníku MBI pro subškálu depersonalizace.
**Tab. 6: Výsledky z dotazníku MBI - subškála DP**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Depersonalizace</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nízká</td>
<td>46</td>
<td>41,44 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Mírná</td>
<td>37</td>
<td>33,33 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Vysoká</td>
<td>28</td>
<td>25,23 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>111</td>
<td>100,00 %</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Vysokého skóre (hodnota 13 a více) dosáhlo 28 (25,23 %) respondentů. Mírného skóre (7-12 bodů) dosáhlo 37 (33,33 %) respondentů, nízkého skóre dosáhlo 46 (41,44 %) respondentů.

V tabulce č. 7 jsou uvedeny výsledky dotazníku MBI pro poslední subškálu, která se týká osobního uspokojení.

**Tab. 7: Výsledky z dotazníku MBI - subškála PA**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Osobní uspokojení</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nízké</td>
<td>36</td>
<td>32,43 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Mírné</td>
<td>40</td>
<td>36,04 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Vysoké</td>
<td>35</td>
<td>31,53 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>111</td>
<td>100,00 %</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Vysokého skóre (hodnota 39 a více bodů) v této oblasti dosáhlo 35 (31,53 %) respondentů. Jak již bylo uváděno, vysoké skóre v subškále osobního uspokojení neznačí syndrom vyhoření; to je spojeno s dosažením nízkého skóre (hodnota 31 a méně bodů). Nízkého skóre v subškále PA dosáhlo celkem 36 (32,43 %) respondentů. Mírný skór byl zjištěn u 40 (36,04 %) respondentů.

Dále jsem zjišťoval, jaké bylo rozložení výzkumného souboru dle výskytu syndromu vyhoření v jednotlivých subškálách. Zjištěné výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 8.
Tab. 8: Výhoření respondentů dle jednotlivých subškál

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vyhoření dle subškál</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>V jedné škále</td>
<td>31</td>
<td>27,93 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Ve dvou škálách</td>
<td>26</td>
<td>23,42 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Ve třech škálách</td>
<td>9</td>
<td>8,11 %</td>
</tr>
<tr>
<td>V žádné škále</td>
<td>45</td>
<td>40,54 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>111</td>
<td>100,00 %</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Z tabulky č. 8 vyplývá, že za nevyhořelé učitele tělesné výchovy lze na základ výsledků dotazníku MBI označit ve výzkumném souboru celkem 45 (40,54 %) respondentů; tito respondenti nedosáhli kritické hodnoty značící burnout syndrom v žádné ze tří sledovaných subškál.

Většinu respondentů (konkrétně 66 (59,46 %) respondentů) lze označit za vyhořelé (resp. lze u nich uvažovat o existenci syndromu vyhoření), neboť dosáhli minimálně v jedné ze tří subškál kritické hodnoty značící syndrom vyhoření.

31 (27,93 %) respondentů dosáhlo této kritické hodnoty v 1 subškále, 26 (23,42 %) respondentů dosáhlo kritické hodnoty ve 2 subškálách a 9 (8,11 %) respondentů dosáhlo kritické hodnoty značící syndrom vyhoření ve všech třech subškálách.

Z výše uvedených tabulek č. 5-7 vyplývá, že nejčastěji dosahovali respondenti kritickou hodnotu svědčící pro syndrom vyhoření v subškále osobního uspokojení – jednalo se o 36 (32,43 %) respondentů. Druhou oblastí, ve které respondenti nejčastěji této kritické hodnoty dosáhli, byla oblast emocionálního vyčerpání (jednalo se o 49 (27,03 %) respondentů).

4.4.2 Ověření hypotéz

V následující podkapitole je podán přehled statistického ověření stanovených hypotéz. Užit byl chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.
H1: Ženy prožívají častěji než muži jako zatěžující v jejich práci kázeňské obtíže žáků.

V rámci nulové hypotézy bylo předpokládáno, že neexistují statisticky významné rozdíly v tom, jak ženy (učitelky tělesné výchovy na základní škole) a muži (učitelé tělesné výchovy na základní škole) prožívají kázeňské obtíže žáků.

K této hypotéze se v dotazníku vztahovala položka č. 2d. Odpovědi respondentů byly rozděleny do dvou skupin: jako nezatěžující byly považovány odpovědi 0-3 na škále 0-5 (hodnoty 0-3 znamenaly, že kázeňské obtíže neprožívají respondenti jako zatěžující, hodnoty 4-5 značily prožívání této oblasti jako zatěžující či velmi zatěžující).

Odpovědi respondentů (pozorované a očekávané četnosti) jsou uvedeny v tabulce č. 9.

**Tab. 9: Ověření hypotézy č. 1**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Respondenti</th>
<th>Skutečná (očekávaná) četnost</th>
<th>Skutečná (očekávaná) četnost</th>
<th>Celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ženy</td>
<td>45 (48,36)</td>
<td>43 (39,64)</td>
<td>88</td>
</tr>
<tr>
<td>Muži</td>
<td>16 (12,64)</td>
<td>7 (10,36)</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>52</td>
<td>14</td>
<td>111</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 2,501$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 2,501 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu byla přijata nulová hypotéza a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 1 lze tvrdit, že ženy i muži (učitelky a učitelé tělesné výchovy na základních školách) prožívají stejně často jako zatěžující kázeňské obtíže s žáky.
H2: Začínající učitelé tělesné výchovy cítí častěji vyhoření ze své práce než učitelé tělesné výchovy s delší pedagogickou praxí.

V nulové hypotéze byl stanoven předpoklad, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl, tj. že začínající učitelé tělesné výchovy a učitelé tělesné výchovy s delší pedagogickou praxí stejně často pociťují vyhoření ze své práce.

K této hypotéze se vztahovala otázka č. 8 z dotazníku MBI. Odpovědi respondentů byly rozděleny do dvou skupin: číselné odpovědi 0-3 byly považovány za negaci pocitu vyhoření z práce (respondenti uváděli intenzitu svých pocitů na stupnici 0-7), hodnoty 4-7 byly považovány jako vyjádření souhlasu s existencí pocitu vyhoření z práce u respondentů.

Odpovědi respondentů (pozorované a očekávané četnosti) jsou uvedeny v tabulce č. 10.

**Tab. 10: Ověření hypotézy č. 2**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Respondenti</th>
<th>0-3</th>
<th>4-7</th>
<th>Celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Délka praxe</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0-3 roky</td>
<td>18 (18,02)</td>
<td>7 (6,98)</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>4 a více let</td>
<td>62 (61,98)</td>
<td>24 (24,02)</td>
<td>86</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>80</td>
<td>31</td>
<td>111</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $x^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu byla přijata nulová hypotéza a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).
Na základě ověření hypotézy č. 2 lze tvrdit, že učitelé tělesné výchovy s různou délkou pedagogické praxe prožívají stejně často vyhoreni či vyčerpání ze své práce, tj. délka pedagogické praxe nemá vliv na prožívání vyhoření z práce.

**H3:** Učitelé tělesné výchovy, kteří pravidelně sportují, cítí méně často vyhoření ze své práce než učitelé, kteří pravidelně nesportují.

V rámci nulové hypotézy bylo předpokládáno, že pravidelně sportující a nepravidelně sportující učitelé tělesné výchovy pociťují stejně často vyhoření ze své práce.

K této hypotéze se vztahovala, stejně jako v případě hypotézy č. 2, otázka č. 8 z dotazníku MBI. Rozdělení odpovědí respondentů bylo totožné jako o předchozí hypotézy. Zjištěné pozorované a očekávané četnosti odpovědí respondentů jsou uvedeny v tabulce č. 11.

**Tab. 11: Ověření hypotézy č. 3**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Respondenti</th>
<th>0-3</th>
<th>4-7</th>
<th>Celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sportující</td>
<td>44 (44,68)</td>
<td>18 (17,32)</td>
<td>62</td>
</tr>
<tr>
<td>Nesportující</td>
<td>36 (35,32)</td>
<td>13 (13,68)</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>80</td>
<td>31</td>
<td>111</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria \( \chi^2 = 0,084 \). Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti \( \chi^2_{0,05}(1) = 3,841 \).

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,084 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu byla přijata nulová hypotéza a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).
Na základě ověření hypotézy č. 3 lze tvrdit, že pravidelně sportující a pravidelně nesportující učitelé tělesné výchovy proživají stejně často vyhoření či vyčerpání ze své práce, tj. pravidelné se věnování sportu ve volném čase nemá u učitelů tělesné výchovy vliv na prožívání vyhoření z práce.

**H4: Učitelé ženy se cítí častěji vyhoření ze své práce než učitelé muži.**

Při stanovení nulové hypotézy nebylo předpokládáno, že by pohlaví mělo u učitelů tělesné výchovy působících na základní škole vliv na prožitek vyhoření z práce.

K této hypotéze se opět vztahovalo položka č. 8 v dotazníku MBI. Zjištěné pozorované a očekávané četnosti jsou uvedeny v tabulce č. 12.

*Tab. 12: Ověření hypotézy č. 4*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Respondenti</th>
<th>0-3</th>
<th>4-7</th>
<th>Celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ženy</td>
<td>65 (63,42)</td>
<td>23 (24,58)</td>
<td>88</td>
</tr>
<tr>
<td>Muži</td>
<td>15 (16,58)</td>
<td>8 (6,42)</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>80</td>
<td>31</td>
<td>111</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,68$. Kritická hodnota testového kritéria chří-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,68 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu byla přijata nulová hypotéza a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 4 lze tvrdit, že pohlaví učitelů tělesné výchovy nemá vliv na prožitek vyhoření z práce, tj. muži a ženy (učitelé tělesné výchovy na základní škole) prožívají stejně často vyčerpání ze své práce.
**H5:** Věkově mladší učitelé tělesné výchovy cítí častěji vyhoření ze své práce než věkově starší učitelé tělesné výchovy.

Nulová hypotéza se týkala předpokladu, že věk respondentů nemá vliv na prožitek vyhoření z práce.

I k této hypotéze se vztahovala položka č. 8 v dotazníku MBI. Za věkově mladší učitele byli považováni respondenti ve věku 25-39 let, za věkově starší učitele byli považováni učitelé ve věku 40 a více let.

Zjištěné výsledky (pozorované a očekávané četnosti) vztahující se k hypotéze č. 5 jsou uvedeny v tabulce č. 13.

**Tab. 13: Ověření hypotézy č. 5**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Respondenti</th>
<th>0-3</th>
<th>4-7</th>
<th>Celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25-39 let</td>
<td>32 (33,15)</td>
<td>14 (12,85)</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>40 a více let</td>
<td>48 (46,85)</td>
<td>17 (18,15)</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>80</td>
<td>31</td>
<td>111</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria \( \chi^2 = 0,244 \). Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti \( \chi^2_{0,05}(1) = 3,841 \).

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,244 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu byla přijata nulová hypotéza a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 5 lze tvrdit, že věk učitelů tělesné výchovy nemá vliv na prožitek vyhoření z práce, tj. věkově mladší i věkově starší učitelé tělesné výchovy na základní škole prožívají stejně často vyčerpání ze své práce.
H6: Učitelé tělesné výchovy, kteří působí na škole v obci s menším počtem obyvatel, cítí častěji vyhoření ze své práce než učitelé tělesné výchovy, kteří působí na škole v obci s větším počtem obyvatel.

Nulová hypotéza se opět týkala předpokladu, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl.

Hypotéza č. 6 se taktéž týkala otázky č. 8 v dotazníku MBI. Respondenti byli rozděleni do dvou skupin: první tvořili respondenti, kteří profesně působí na škole v obci s počtem obyvatel do 100 000 (vzhledem k tomu, že ve výzkumném souboru byli zastoupeni převážně učitelé tělesné výchovy působící v obci s počtem obyvatel více než 100 000, nebylo možné toto dělení provést jinak, aby byla splněna podmínka, že ve čtyřpolní tabulce nebude žádná hodnota menší než 5), druhou skupinu respondentů tvořili učitelé tělesné výchovy působící v obci s počtem obyvatel 100 000 a více.

Pozorované a očekávané četnosti jsou uvedeny v tabulce č. 14.

**Tab. 14: Ověření hypotézy č. 6**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Respondenti (škola dle velikosti obce)</th>
<th>0-3</th>
<th>4-7</th>
<th>Celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Škola v menší obci</td>
<td>20 (19,46)</td>
<td>7 (7,54)</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>Škola ve větší obci</td>
<td>60 (60,54)</td>
<td>24 (23,46)</td>
<td>84</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>80</td>
<td>31</td>
<td>111</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,071$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,071 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu byla přijata nulová hypotéza a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

91
Na základě ověření hypotézy č. 6 lze tvrdit, že velikost obce, v níž respondenti profesně působí jako učitelé tělesné výchovy, nemá vliv na prožitek vyhoření z práce, tj. učitelé tělesné výchovy na základní škole v menší i větší obci (s ohledem na počet obyvatel) prožívají stejně často vyčerpání ze své práce.

**H7:** Učitelé, kteří doma vychovávají děti, cítí méně často vyhoření ze své práce než učitelé, kteří děti doma nevychovávají.

Nulová hypotéza opět vyjadřovala předpoklad, že mezi zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl (tj. že učitelé, kteří doma vychovávají děti, pocítí stejně často vyhoření z práce jako učitelé, kteří doma děti vychovávají).

Hypotéza č. 7 se vztahovala opět k otázce č. 8 v dotazníku MBI. Respondenti byli rozděleni na dvě skupiny: vychovávající a nevychovávající doma děti.

Zjištěné pozorované a očekávané četnosti odpovědí respondentů jsou uvedeny v tabulce č. 15.

**Tab. 15: Ověření hypotézy č. 7**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Respondenti</th>
<th>0-3</th>
<th>4-7</th>
<th>Celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>S dětmi</td>
<td>44 (41,8)</td>
<td>14 (16,2)</td>
<td>58</td>
</tr>
<tr>
<td>Bez dětí</td>
<td>36 (38,2)</td>
<td>17 (14,8)</td>
<td>53</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>80</td>
<td>31</td>
<td>111</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,868$. Kritická hodnota testového kritéria chi-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841$. 

\[92\]
Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,868 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu byla přijata nulová hypotéza a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 7 lze tvrdit, že výchova dětí v domácností nemá u učitelů tělesné výchovy na základní škole vliv na prožitek vyhoření z práce, tj. učitelé tělesné výchovy na základní škole, kteří vychovávají doma děti, prožívají vyhoření z práce stejně často jako učitelé, kteří děti ve své domácnosti nevychovávají.

**H8:** Učitelé, jejichž zdrojem příjmů je i jiná práce, než je profese učitele tělesné výchovy, častěji pociťují vyhoření z práce než učitelé, jejichž zdrojem příjmu je pouze profese učitele tělesné výchovy.

Nulová hypotéza zněla: učitelé, jejichž zdrojem příjmu je i jiná práce, než je profese učitele tělesné výchovy, pociťují vyhoření z práce učitele tělesné výchovy stejně často jako učitelé, jejichž zdrojem příjmu je i jiná práce.

I k této hypotéze se vztahovala v dotazníku MBI položka č. 8. Zjištěné výsledky (pozorované a očekávané četnosti) týkající se hypotézy č. 8 jsou uvedeny v tabulce č. 16.

***Tab. 16: Ověření hypotézy č. 8***

<table>
<thead>
<tr>
<th>Respondenti (zdroj příjmu)</th>
<th>0-3</th>
<th>4-7</th>
<th>Celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Skutečná (očekávaná) četnost</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pouze učitelství</td>
<td>44 (46,13)</td>
<td>20 (17,87)</td>
<td>64</td>
</tr>
<tr>
<td>Nejen učitelství</td>
<td>36 (33,87)</td>
<td>11 (13,13)</td>
<td>47</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>80</strong></td>
<td><strong>31</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce
Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,832$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,832 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu byla přijata nulová hypotéza a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 8 lze tvrdit, že učitelé, kteří se živí pouze profesí učitele tělesné výchovy, a učitelé, jejichž zdrojem příjmu je i jiná práce než jen učitelství, prožívají stejně často vyhoření ze své práce učitele tělesné výchovy.

**H9:** Učitelé, kteří považují ve své práci za nejvíce zatěžující kážeňské potíže s žáky, uvádějí častěji než učitelé, kteří považují za nejvíce zatěžující jiné faktory než kážeňské potíže s žáky, že je práce citově vysává.

Nulová hypotéza vyjadřovala předpoklad, že učitelé bez ohledu na to, co považují ve své práci za nejvíce zatěžující (tj. kážeňské obtíže či jiné faktory), stejně často uvádějí, že je práce citově vysává.

K této hypotéze se vztahovala v dotazníku MBI položka č. 1. Odpovědi respondentů byly rozděleny do dvou skupin: číselné odpovědi 0-3 byly považovány za negaci citového vysávání prací (respondenti uváděli intenzitu svých pocitů na stupnici 0-7), hodnoty 4-7 byly považovány jako vyjádření souhlasu s existencí citového vysávání prací.

Respondenti byli rozděleni do dvou skupin (první skupinu tvořili učitelé, kteří v dotazníku u položky č. 1 zvolili odpověď „kážeňské potíže s žáky“; druhou skupinu tvořili respondenti, kteří u téže otázky zvolili jinou možnost, než byly kážeňské potíže s žáky). Zjištěné výsledky (pozorované a očekávané četnosti) týkající se hypotézy č. 9 jsou uvedeny v tabulce č. 17.
Tab. 17: Ověření hypotézy č. 9

<table>
<thead>
<tr>
<th>Respondenti</th>
<th>0-3</th>
<th>4-7</th>
<th>Celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kázeňské obtíže</td>
<td>17 (14,92)</td>
<td>7 (9,08)</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>Jiné</td>
<td>52 (54,08)</td>
<td>35 (32,92)</td>
<td>87</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>69</td>
<td>42</td>
<td>111</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,978$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,978 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu byla přijata nulová hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 9 lze tvrdit, že učitelé, kteří považují pro své práci nejvíce zatěžující kázeňské potíže s žáky, stejně často cítí, že je práce citově vysává, jako učitelé, kteří považují pro své práci jiné faktory než kázeňské obtíže s žáky.

**H10:** Učitelé, kteří se pravidelně věnují individuálnímu sportu, uvádějí častěji než učitelé, kteří se pravidelně věnují sportu kolektivnímu, že je práce citově vysává.

V rámci nulové hypotézy jsem předpokládal, že práce stejně často citově vysává učitelé, a to bez ohledu na to, zda se pravidelně věnují sportu individuálnímu či kolektivnímu.

K hypotéze se opět vztahovala položka č. 1 v dotazníku MBI, tj. odpovědi respondentů byly rozděleny stejným způsobem, jako tomu bylo např. u hypotézy č. 11. Respondenti byli rozděleni do dvou skupin dle jejich volby odpovědí na identifikační otázku: Jakého zaměření je sport, kterému se pravidelně věnujete.
Výsledky týkající se pozorovaných a očekávaných četností jsou uvedeny v tabulce č. 18.

Tab. 18: Ověření hypotézy č. 10

<table>
<thead>
<tr>
<th>Respondenti (typ sportu)</th>
<th>0-3</th>
<th>4-7</th>
<th>Celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Individuální</td>
<td>51 (53,46)</td>
<td>35 (32,54)</td>
<td>86</td>
</tr>
<tr>
<td>Kolektivní</td>
<td>18 (15,54)</td>
<td>7 (9,46)</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>69</td>
<td>42</td>
<td>111</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 1,328$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 1,328 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu byla přijata nulová hypotéza a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 10 lze tvrdit, že učitelé, kteří se pravidelně věnují individuálnímu sportu, stejně často cítí, že je práce citově vysává, jako učitelé, kteří se pravidelně věnují sportu kolektivnímu.

**H11:** Učitelé, kteří ke zvládání stresu v práci nejčastěji užívají jako copingovou strategii řešení problému či hovoření o něm a hledání opory u svých blízkých, uvádějí častěji než učitelé, kteří volí jiné copingové strategie, že je práce citově vysává.

Nulová hypotéza se týkala předpokladu, že mezi sledovanými proměnnými (volba konkrétní copingové strategie a prožitek, že jedince práce citově vysává) neexistuje statisticky významný rozdíl.

Vzhledem k tomu, že se opět hypotéza týkala položky č. 1 v dotazníku MBI, dělení odpovědí respondentů bylo totožné jako v případě předchozí
hypotézy. Respondenti byli rozděleni do dvou skupin. První tvořili ti, kteří u otázky č. 4 zvolili možnost „a) Řeším problém, snažím se jej odstranit“ nebo možnost „c) O problému mluvím, hledám oporu u přátel, rodiny“. Druhou skupinu tvořili respondenti, kteří u otázky č. 4 zvolili jinou odpověď, než byla možnost a) či c).

Zjištěné výsledky (pozorované a očekávané četnosti odpovědí respondentů) jsou uvedeny v tabulce č. 19.

**Tab. 19: Ověření hypotézy č. 11**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Odpovědi respondentů u otázky č. 4</th>
<th>0-3</th>
<th>4-7</th>
<th>Celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Skutečná (očekávaná) četnost</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>a) a c)</td>
<td>60 (57,19)</td>
<td>32 (34,81)</td>
<td>92</td>
</tr>
<tr>
<td>Ostatní</td>
<td>9 (11,81)</td>
<td>10 (7,19)</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Celkem</td>
<td>69</td>
<td>42</td>
<td>111</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria \( \chi^2 = 2,132 \). Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti \( \chi^2_{0,05}(1) = 3,841 \).

Vypočítaná hodnota testového kritéria 2,132 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu byla přijata nulová hypotéza a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 11 lze tvrdit, že práce učitelů tělesné výchovy vysává, bez ohledu na to, jakou copingovou strategii ke zvládání stresu v práci používají.

**4.4.3 Výsledky analýzy rozhovorů**

S informanty byly vedeny rozhovory, jejichž plné znění je uvedeno v příloze č. 4.
Na základě první fáze kódování v rámci zakotvené teorie, která byla užita k analýze dat získaných rozhovory, byly abstrahovány 4 kategorie dále členěné do dílčích subkategorii. Výsledky vytvořené otevřeným kódováním jsou prezentovány pomocí tabulek a dále jsou bližší popsány, též s využitím konkrétních výroků informantů.

Tab. 20 podává přehled subkategorií vztahujících se k první kategorii nazvané „Specifika učitelství TV“.

Tab. 20: Kategorie 1

<table>
<thead>
<tr>
<th>SPECIFIKA UČITELSTVÍ TV</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Motivace k volbě profese</td>
</tr>
<tr>
<td>Zodpovědnost</td>
</tr>
<tr>
<td>Příprava na výuku</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Výroky či části výroků, které se k první kategorii vztahovaly, byly rozřazeny do tří subkategorii. Informanti se v rozhovorech vyjadřovali k tomu, jaká motivace je vedla a stále vede k profesi učitele tělesné výchovy. Uváděli, co vše příprava na výuku tělesné výchovy obnáší a co tedy činí učitelství tělesné výchovy specifické v porovnání s učitelstvím jiných předmětů. Jako jedinečná subkategorie byla označena „Zodpovědnost“, neboť jak bude dále v textu uvedeno, právě zodpovědnost za zdraví žáků činí dle informantů tuto profesí specifickou, především však velmi náročnou.

Informanti uváděli, že k učitelství tělesné výchovy je vedly dva faktory, a to kladný vztah ke sportu a dále zájem o práci s dětmi a mládeží. U informanta č. 3 hrála roli i existence této profese v rodinné historii, podobně jako u informanta č. 6, který v důsledku toho nahlíží na profesí učitele nikoliv jako na povolání, ale jako na „poslání“. Informanti sportovali již během svého dětství a dospívání a dva informanti uvědli, že přesně věděli už na základní či střední škole, čemu se chtějí v dospělosti profesně věnovat. Informant č. 5 byl navíc veden
též přímým změnit zájmy a zaměření dnešních dětí: „Chcel som ovplyvniť výchovu dnešnej mládeže aspoň trošku ich nasmerovať k nejakému lepšiemu smieru.“

Učitelství je podle respondentů specifické v mnoha oblastech. Patrně společná s učitelstvím jiných oborů je skutečnost, že se učitel potýkají s tím, že je „stále méně času, více papírování, proto větší stres a vyhoření.“ (I2). Rozdíl však dle téhož respondentu spočívá v tom, že „učitel je doslova v neustálém pohybu. Naše škola má dvě budovy, v obou dvě tělocvičny, proto i samotná příprava na výuku, pomůcky a podobně jsou komplikovanější. Učitel tělesné výchovy rovněž organizuje různé sportovní školní akce, turnaje v tělocvičnách i na hřišti, proto je tato práce náročnější než u těch, kteří se nehnou z učebny či odborné učebny.“

Jako výhodu oproti učitelství jiných předmětů patří I3 k tomu, že tato profese není příliš jednotvárná. Obtížné je však podle téhož respondenta neustále hledat další motivaci k setrvání v profesí – narůstá byrokracie, žáci stále méně chtějí sportovat „vúbec do hodin tělesně výchovy docházet“ a navíc je tato práce velmi zodpovědná, vzhledem k možnosti zranění žáků v hodinách tělesné výchovy. Učitelé tělesné výchovy se dle I3 často potýkají s mylnými názory veřejnosti týkajícími se toho, co vlastně tato práce obnáší. Nejde jen o to učit, ale též je nutné pečlivě provádět přípravu na výuku, a navíc učitelství v dnešní době s sebou přináší nákladné administrativy.

Pod subkategorii „Příprava na výuku“ byly zahrnuty výroky či fragmenty výroků vztahujících se jak k přípravě koncepce jednotlivých hodin, ale též nutnosti plnit si administrativní povinnosti. To vše činí dle informantů práci učitele tělesné výchovy velmi náročnou, a to jak na čas, tak i s ohledem na psychickou pohodu – pro informanty je toto velice stresující, nebot se v této oblasti neustále mění požadavky a začínající učitelé nebývají na tento aspekt své práce na vysokých školách téměř vůbec připravováni. Kromě toho však musí učitelé tělesné výchovy dbát na své zdraví a fyzičkou kondici („děti oceňuji, když jim i ve svém věku ukážete cvik, který po nich požadujete“ (I4), „také hlasivky dostávají daleko více zabrat“ (I4), zmiňována byla i finanční náročnost profese („zakoupení oblečení, obuvi z vlastních peněz“ (I4).
Všichni informanti shodně uváděli, že ze všech výše uvedených charakteristik učitelství tělesné výchovy je pro ně nejvíce zatěžující již zmíněná zodpovědnost. Výroky informantů týkající se této oblasti byly následující: „Musíte oči všude, aby se nestal úraz.“ (I1), „V porovnání s ostatními předměty je tu mnohonásobně větší riziko zranění.“ (I4), „Je to velmi náročná práce č osa týka bezpečnosti na hodine TV. Učitel musí mať väčší rešpekt a väčšiu ukázanost žiakov v TV. Pretože sa im môže stať veľmi rýchlo a ľahko nejaký úraz.“ (I5).

Všechny tyto faktory, které k učitelství tělesné výchovy úzce přináleží, se odvíjejí od podmínek panujících ve školství. Výroky týkající se této oblasti byly seskupeny do druhé kategorie („Podmínky ve školství“), která je charakterizována v tabulce č. 21.

**Tab. 21: Kategorie 2**

<table>
<thead>
<tr>
<th>PODMÍNKY VE ŠKOLSTVÍ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Finanční ohodnocení</td>
</tr>
<tr>
<td>Studium na VŠ</td>
</tr>
<tr>
<td>Školní klima</td>
</tr>
<tr>
<td>Přístup žáků k TV</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Kategorii č. 2 tvořily celkem 4 subkategorie. Nejproblematictější v tomto ohledu byla všemi informanty vnímána rovina finančního ohodnocení. V rozhovorech zaznávalo, že by informanti nemohli tuto profesi vykonávat, pokud by nebyli v partnerském svazku (informant č. 5 uvedl: „môj plat je trochu biednejší, mohlo by byť vyšší. Kedy som bol sám, tak z neho ľažko vyžíjem.“). Dle informanta č. 2 „finanční hodnocení učitelů je natolik nízké, že si mnohé věci musíme odepřít a nemážeme si je dovolit“, informant č. 3 označil finanční ohodnocení učitelů tělesné výchovy za „demotivující“.

Podle slov informantů odcházejí do praxe absolventi vysokých škol značně nepřipraveni: zmiňováno bylo příliš mnoho teorie (která byla pro některé
informanty často zbytečná či dle některých dokonce obtížně pochopitelná) na úkor praxe – její množství hodnotili informanti jako nedostatečné (informant č. 3 se domnívá, že „by měl být kladen větší důraz na praxi, protože skutečné učení je něco úplně jiného“). Z praktické roviny uváděli informanti jezměna již zmiňované velké množství administrativy (I4: „Nebyla jsem připravena na „papirovaní““, I5: „Chybalo mi vo výuke viac preberať administratívne veci jako organizáciu rôznych súťaží a všetky administratívne dokumenty jako triedna kniha a iné...“). Bylo tedy nutné, aby si při vstupu do praxe osvojovaly tyto dovednosti začínající učitelé „za pochodu“ (I2), pokud to bylo možné, nápomocní v tomto ohledu byli informantům uvádějící učitelé. Dle informanta č. 1 by měl být na vysokých školách kladen větší důraz na oblast legislativy a též by bylo vhodné více se věnovat výuce cizího jazyka a práci s počítačem.

Kladně informanti hodnotili školní klima a pracovní kolektiv. Právě vztah s kolegy a dobré klima na škole informantům pomáhají zvládat náročnost své profese – od kolegů získávají podporu (I3: „Musím říct, že s některými mladšími kolegy jsem si vytvořil přátelský vztah, takže bylo možné s nimi řešit a probírat moji nespokojenost, hledat útěchu a podporu“) a cenné rady, které se v počátcích profesního působení týkaly i zcela zásadních elementů profese učitele („nevěděl jsem, jak si vytvořit vztah s žáky, a hlavně jak nastavit pravidla. Naštěstí mi pomohl dobrý kolektiv včetně vedení školy“ (I3). Podobně I1 uváděl: „Vysvětlili mně, co a jak, jak se zachovat v které situaci, jak co řešit, jak se chystat na hodinu. Pokud jsem měla problémy s nějakým žákem, nebo i doma, rádi mi poradili, vyslechli. Neviděla jsem u nich nezájem. Do práce jsem se vždy těšila.“

Informanti také srovnávali podmínky ve školách v době, kdy započali svoji profesní dráhu, s podmínkami, které ve školství panují dnes. V rozhovorech zaznávalo, že dříve se potýkali s menší hektičností, ale i kolektiv býval stmelenější. Hlavní rozdíl však informanti spatřovali v zájmu dětí o pohyb a tělesnou výchovu (I4: „dětí tenkrát ještě rády cvičily“), ale i menším výskytu kázeňských obtíží. Informant č. 2 v souvislosti s tímto srovnáváním uvedl: „Před dvaceti lety, kdy jsem začínala učit na základní škole, jsem měla pocit, že se dařilo všechno! Nyní mám někdy pocit, že se nedaří nic!“

101
Podobně se informanti shodovali v tom, že je obtížné v dnešní době pracovat v hodinách tělesné výchovy se žáky, neboť ti neradi sportuji a pohybují se, k čemuž často přispívají i jejich rodiče: „Velké množství rodičů bezdůvodně omlouvá svoje děti z hodin tělesné výchovy, často si chodí stěžovat za vedením školky, když nabádáme děti k tomu, aby se hýbaly.“ (I2). Žáky je tedy nutné do pohybu „nutit“ (I2). Problematické jsou i kázeňské obtíže: „Když stokrát řeknu, ať do míčů nekopou nebo nehází, ale v rámci provokování žáci neposlechnou, takže je těžké tyto situace zvládat a ustávat. Tyto negativní emoce se pak mohou jednoduše přenášet i do soukromého života.“ (I3). Informant č. 6 považuje kontakt s žáky za hlavní příčinu projevů syndromu vyhoření, který u sebe pozoruje: „Z mého pohledu je každodenní kontakt s žáky a jejich nezájem jedním z hlavních důvodů, proč se u mě syndrom vyhoření začal objevovat.“

To, co informantům pomáhá zvládat náročnost jejich profesí, je „Zaměřenost na sport“ – takto byla nazvána třetí kategorie vytvořená otevřeným kódováním, bliže popsána v tabulce č. 22.

**Tab. 22: Kategorie 3**

<table>
<thead>
<tr>
<th>ZAMĚŘENOST NA SPORT</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sebeaktualizace prostřednictvím sportu</td>
</tr>
<tr>
<td>Sport jako stmelující prvek ve vztazích</td>
</tr>
<tr>
<td>Sport jako prevence syndromu vyhoření</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Zdroj:</strong> autor práce</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Sport, jak je z tabulky č. 22 zřejmé, plní v životě učitelů tělesné výchovy mnoho významných funkcí. Informanti sportuji ve svém volném čase (mohou však tento čas mají pouze o víkendech), což jim umožňuje odreagovat napětí prožívané ve škole, ale též dodat potřebnou energii pro výkon profesí či běžné fungování v životě (jak uvedli informanti č. 1 a 4, z hodin tělesné výchovy a obecně působení ve škole bývají po celém pracovním dni velmi unaveni). Je to právě sport (společně s věnováním se rodinnému životu), který informantům pomáhá zbavit se stresu, který jim působení v jejich profesi přináší (I5: „nejlepšie...“).
si vyprázdním hlavu při športe.“, I6: „Relaxuji především sportem, který má blahodárný vliv jak na můj pracovní život, tak na mé emoční rozpožení.“). Sportování a pohyb je tak v případě informantů jedním z nejdůležitějších preventivních faktorů v souvislosti s burnout syndromem.

Informanti provozují velké množství sportů a toto své zaměření přenášejí i do svých rodin, často je kladný vztah k pohybu a sportu důležitým vodítkem při výběru partnera. Všichni informanti uváděli, že sportuje celá rodina, často i společně (I2: „Víkendy pak jsou prodchnuty sportem, protože jí, manžel i synové rádi plaveme, lyžujeme, jezdíme na kolech, koloběžkách, synové chodí do posilovny atd. Přes pracovní týden takřka nesportuji, protože nezbývá čas.“, I3: „Provozujeme se ženou společné aktivity jako badminton“).

Sport se tak stává pro učitele tělesné výchovy, kteří se zúčastnili rozhovorů, náplní jejich životu. Vynikají v něm, naplnují svůj potenciál, posilují své fyzické a psychické zdraví, rozvíjejí mezilidské vztahy – můžeme tedy uvažovat o sebe-aktualizační funkci, kterou sport pro informanty má (I3: „Neumím si bez něj život představit, mám díky němu energii, kamarády, dělám něco pro své zdraví a jsem navýklý na pravidelné aktivity.“).

S tím, jak profese na informanty působí, souvisí problematika syndromu vyhoření. Výroky vztahující se k tomuto tématu vytvořily poslední kategorii, která byla nazvána „Syndrom vyhoření“ a jejíž subkategorie jsou uvedeny v tabulce č. 23.

<table>
<thead>
<tr>
<th>SYNDROM VYHOŘENÍ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kvalita života</td>
</tr>
<tr>
<td>Povědomí o syndromu vyhoření</td>
</tr>
<tr>
<td>Podceňování syndromu vyhoření</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

Je zřejmé, že přítomnost syndromu vyhoření má dopad na kvalitu života jedince. V tomto ohledu je důležité, aby učitelé tělesné výchovy byli dostatečně se
Informantní jsou spokojeni se svojí kvalitou života – je to však dáno zejména jejich úsilím neustále ji zvyšovat, či alespoň udržovat na současné úrovni. Působení ve školství (v jejich profesi) kvalitu života informantům snižuje: „Ve škole se věnuji výuce, dokumentaci se zabývám po vyučování nebo o víkendu. Doma mě stresuje, že dělám věci do školy a raději bych sportovala nebo relaxovala. Manželovi se to pochopitelně nelíbí.“ (I2), „Stresuje mě, že nedokážu zabezpečit rodinu podle svých představ.“ (I3), „Někdy při jdu domů dost utahaná, s plnou hlavou starostí. Občas i podrážděná z nějakého žáka či rodiče.“ (I1), „„Vypnout“ se daří stále hůř a hůř.“ (I2), „Patřím mezi lidi, kteří si tzv. „nosi práci domů“. Nedokážu zavřít dveře od školy a přepnout na jiný režim. Negativní zkušenost mám v hlavě, v noci se budím.“ (I4). Informanti se však snaží co nejvíce umenšovat prožívané napětí (volnočasovými aktivitami, časem stráveným se svými blízkými) a všichni informanti též uváděli, že velmi dbají na zdravý životní styl.

Velkou oporou jsou informantům jejich partneři/partnerky: „Asi 3 za život se mi stalo, že jsem se v noci probudil ze stresu z práce, ale snažil jsem si situaci zanalyzovat, probrat s rodinou a ujasnil jsem si, že mi tato práce za takové nervy a stresy nestojí, tedy od té doby jí beru s větším nadhledem.“ (I3), ale i snaha aktivně se postavit k negativnímu dopadu jejich působení ve škole – informantí nezůstávají se svými prožitky sami, hovoří o nich se svými blízkými, hledají řešení, snaží se vhodně relaxovat, a to nejen sportem, ale i četbou, výlety či dechovými cvičeními. Žádný z informantů však nevyhledal v souvislosti se syndromem vyhoření odbornou pomoc a za pozornost také stojí, že si pouze 2 informanti jsou vědomi toho, že se u nich příznaky syndromu vyhoření objevují (I2: „Syndrom vyhoření pocitují tak, že už se do školy netěším tak, jako dřív. Někdy mě v neděli večer přepadá obava, jestli další týden ve škole zvládnu, jestli „nevyletím“ na rodiče, kteří si přijdou stěžovat. Po příchodu ze školy domů jsem
apatická, potřebuji chvíli s nikým němluvit, nekomunikovat, než se „nadechnu“ a začnu se zabývat domácností a běžnými domácími pracemi.“); další dva informanti uvedli, že u nich syndrom vyhoření není nijak přitomen a jeden respondent si není jistý, zda pociťované symptomy přiřadí k burnout syndromu, nebo se jedná o běžné projevy spojené s pracovní docházkou a náročnosti profese (I3: „Nevim, jestli jsou to příznaky syndromu vyhoření, nebo se jedná o normální stavy, které zažívá většina populace, tzn. občas mě práce nebaví, nenaplňuje, zvažuji, že bych se na ni vykašlal a dělal něco jiného apod.“). Pouze 2 informanti také uvažovali o změně profese, ale v případě informanta č. 2 „láska k profesi učitele zvítězila.“

Z rozhovorů s informanty vyplynulo, že oslovení učitelé nejen že nedostatečně znají problematiku syndromu vyhoření, ale též ji podceňují a bagatelizují (I2: „náročná situace je dnes ve všech povoláních, jen jsou různá specifika každého z nich“). Ne vždy byli schopni uvést, jak syndrom vyhoření probíhá, což patrně vede i k tomu, že jej neumí zavést rozpoznat a dle toho i adekvátně jednat. Náročnost učitelské profese narůstá (I2: „Příznaky pozorují poslední roky, kdy přibýlo dětí se specifickými poruchami učení, autistů, sociálně znevýhodněných a s nimi v rámci incluze spousta individuálních vzdělávacích plánů, práce s asistenty, vyplňování různých souhlasů, doporučení, hlášení a podobné“), přesto se informanti snaží pouze zvládnout to, s čím se setkávají; neuvážují o změně, nevyhledávají odbornou pomoc, nevzdělávají se v problematice syndromu vyhoření (I3: „Jedná se o známý pojem, ale přesnou definici či jeho právě neznám. Předpokládám, že bude mít několik fází, nepochybuje se hned po začátcích v práci, větší riziko mají profese, kde dochází ke kontaktu s lidmi a práce je monotónní.“). Výjimku tvoří I6, který příznaky syndromu vyhoření u sebe pozoruje přibližně 2 roky. Objevují se u něj i somatické obtíže: „často mě bolí žaludek a na hrudi“. Syndrom vyhoření se u něj dle vlastních slov objevoval postupně („pro mne práce učitele tělesné výchovy byla ze začátku splněným snem, který však postupem času přechází do každodenní rutiny a posléze bych se nebál říct dokonce každodenního trápení.“), s přibývajícím věkem je pro něj stále obtížnější zvládat stres z práce,
daný zejména nezájem žáků o aktivity v předmětu tělesné výchovy. Tento informant také uvažuje o vyhledání odborné pomoci a změně zaměstnání.

Kategorie a subkategorie, které otevřeným kódováním vznikly, byly dále uspořádány dle paradigmatu blíže popsaného v podkapitole 4.2. Výsledky tohoto uspořádání v rámci axiálního kódování jsou uvedeny na obrázku č. 17.

Obr. 17: Paradigmatický model
Zdroj: autor práce

Jako „Jev“ byla zvolena kategorie „Zaměřenost na sport“. Právě toto životní směrování informantů, které se v jejich životě objevilo většinou již v době dětství a dospívání, vedlo u nich mimo jiné jak k volbě profe se učitele tělesné výchovy, tak i umožňuje informantům vyrovnávat se s nároky jejich povolání, tedy mimo jiné působí i preventivně proti syndromu vyhoření, je však i reakcí na burnout syndrom.

Tato zaměřenost úzce souvisí se sebeaktualizací informantů prostřednictvím sportu a ovlivněna byla též studiem na vysoké škole – obě subkategorie tak byly přiřazeny v rámci paradigmatického modelu k příčinným podmínkám.

Kontext této zaměřenosti tvoří subkategorie „Osobnost učitele TV“, „Povědomí o syndromu vyhoření“, „Finanční ohodnocení“ a „Přístup žáků k TV“. 
Každý z informantů je jedinečnou bytostí, což ovlivňuje zaměřenost dotyčného jedince na oblast sportu. Informanti si uvědomují, že právě sportování je vhodnou strategií, jak čelit stresu v práci – jejich povědomí o syndromu vyhoření (jak již bylo uváděno, nelze hoověřit o dobré znalosti) a jeho přítomnosti v jejich životě tak tuto zaměřenost ještě více posiluje. Míra, do jaké se informanti mohou věnovat sportu, souvisí s finančním ohodnocením, kterého se jim za jejich pracovní výkon dostává (informant č. 3 k tomuto uvedl: „Lepší by bylo, kdy... bychom... měli více peněz na společné dovolené a podobně. Rád bych jel třikrát za zimu do Alp, a ne jednou za rok na čtyři dny.”). Zaujetí informantů pro sport a jejich přístup k realizaci tělesné výchovy souvisí též s přístupem žáků k tomuto předmětu.

Širší kontext, který v paradigmatickém modelu přestavují intervenující podmínky, tvoří subkategorie a kategorie „Syndrom vyhoření“, „Specifika učitelství TV“, „Podmínky ve školství“ a „Školní klima“. Vztah informantů ke sportu je ovlivněn tím, jak prožívají ve své práci syndrom vyhoření (jak je ohrožuje, s jakými symptomy se vyrovnávají – z výsledků rozhovoru je zřejmé, že výskyt syndromu vyhoření vede informanty k tomu, že ve svém volném čase hodně sportují, což je způsob, jak odreagovat napětí v práci, zajistit si psychickou pohodu, pečovat o své fyzické zdraví). Podobně na vztah informantů ke sportu (jejich zaměřenost na sport) působí i další uvedené subkategorie a kategorie: všechny ovlivňují kvalitu života informantů, kterou se tito snaží zvýšit zejména právě pohybem a sportováním.

Sportování informantů se tak stává vhodným způsobem, jak k burnout syndromu přistupovat v rámci prevence. V návaznosti na existující kontext a intervenující podmínky se zaměření informantů na sport odraží také v tom, jak přistupují k přípravě na výuku. K této subkategorii řadím i dodržování zdravého životního stylu, neboť jak již také bylo zmíněno, informanti dbají o svoji dobrou fyzickou kondici, která se stává jejich pracovním nástrojem. Zároveň jim jejich lásku ke sportu a pohybu umožňuje překonávat nepříjemné aspekty, které se s prací učitele tělesné výchovy poji (administrativa, kážeňské obtíže s žáky apod.). Zaměření na sport také posiluje pocit odpovědnosti informantů za žáky, s ohledem na jejich bezpečí v hodinách tělesné výchovy – na tuto oblast kladou informantí velký důraz.
Příliš velká zaměřenost informantů na sport však vede i k tomu, že tito podceňují riziko syndromu vyhoření. Usilovně sportují, aby umenšili riziko vzniku a rozvoje syndromu vyhoření, nevěnují však pozornost varovným signálům, vytěšují tento jev a jeho riziko natolik, že se v dané problematice ani dálé nevzdělávají. Za pozitivní následky této zaměřenosti lze označit skutečnost, že se sportování stává významným stmelujícím prvkem v osobních vztazích respondentů a vede těž ke zvýšení jejich kvality života, nebo alespoň toho, jak tuto kvalitu subjektivně vnímají.

Poslední fázi kódování představuje tzv. selektivní kódování. Úkolem badatele je určit centrální kategorii a k ní vztáhnout ostatní kategorie a subkategorie.

Schéma, které znázorňuje vytvořenou teorii popisující průběh a zvládání syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy na základní škole, je uvedeno na obrázku č. 18.

Obr. 18: Schéma vytvořené teorie

Zdroj: autor práce

Zaměřenost na sport byla i v případě selektivního kódování zvolena jako centrální kategorie. Tento aspekt je u učitelů tělesné výchovy ovlivněn mnoha faktory, k nimž patří zejména osobnost učitele tělesné výchovy, příprava
na výuku, syndrom vyhoření (a faktory s ním úzce související, tj. přístup žáků k předmětu tělesné výchovy, podmínky ve školství, školní klima).

Na obrázku č. 17 je také znázorněno, jak na sebe jednotlivé faktory působí. Zaměřenost na sport ovlivňuje kvalitu života, vede k sebeaktualizaci prostřednictvím sportu, sport se v životě učitelů tělesné výchovy stává nejen stmelujícím prvkem v blízkých mezilidských vztazích, ale těž působí jako významný preventivní faktor při vzniku a rozvoji syndromu vyhoření.

Z dat získaných z rozhovorů s informanty vyplynulo, že osobnost učitele tělesné výchovy (tj. především hodnotová orientace učitelů, v níž je vysoce postaven v pomyslném žebříčku hodnot sport a veškeré benefity, které z jeho realizace vyplývají) má negativní dopad na to, jak učitelé tělesné výchovy přistupují k syndromu vyhoření. Podceňují jej, na což má vliv i nedostatečná znalost této problematiky.

Detailněji jsou zjištěné výsledky interpretovány v následující kapitole.
5 DISKUSE

Ve výzkumném šetření blíže popsaném v kapitole 4 bylo zkoumáno, jaká jsou specifika syndromu vyhoření u učitelů tělesně výchovy působících na základních školách.

První výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jaké procentuální zastoupení zkoumaných učitelů tělesné výchovy podléhá syndromu vyhoření způsobeného jejich profesi.

Většina respondentů (konkrétně 54,46 % zkoumaných učitelů tělesné výchovy) vykazovala známky vyhoření minimálně v jedné ze souborů dotazníku MBI, tj. syndrom vyhoření nebyl potvrzen u 40,54 % respondentů. Tyto výsledky považuji za překvapující, neboť jsem ve výzkumném souboru očekával nižší výskyt syndromu vyhoření. Ve srovnání s některými dalšími výzkumy, jak je uvedeno dále v textu, však mohu konstatovat, že zjištění dané tématicky výzkumem není výrazně odlišné od závěrů ostatních dílčích studií.

Jak již bylo uváděno, nepodařilo se mi dohledat žádný z výzkumů zaměřených na syndrom vyhoření u učitelů tělesné výchovy, který by byl realizován v českém prostředí. Zjištěné výsledky je možné komparovat např. se studií Brudnikové (2011, p. 191), která sledovala výskyt burnout syndromu u učitelů tělesné výchovy na základních školách a též na školách středních. Užit byl také dotazník MBI. V této studii nebyl zjištěn výskyt syndromu vyhoření u 32,5 % žen z výzkumného souboru, který tvořilo celkem 223 osob a dále 24,9 % mužů z výzkumného souboru velikosti 218 osob. Jedná se tedy o podobnou míru výskytu syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy, jako je tomu i v případě mnou realizovaného výzkumu.

Škoda & Doulík (2016, p. 99), kteří realizovali výzkum zaměřený na výskyt syndromu vyhoření u učitelů českých škol (nikoliv však pouze u učitelů tělesné výchovy), zjistili, že z celkového počtu 384 respondentů bylo bez syndromu vyhoření (měřeno opět dotazníkem MBI) celkem 32,6 % respondentů, tj. více, než tomu bylo v případě mnou realizovaného výzkumu.

Ukazuje se tedy, že se učitelé, včetně učitelů tělesné výchovy, ocitají ve vysokém riziku vzniku a rozvoje syndromu vyhoření. V rámci mého výzkumu se burnout syndrom týká především roviny osobního uspokojení (v této subškále

110
dosáhlo kritické hodnoty svědčící pro burnout syndrom 32,43 % respondentů) a dále oblasti emocionálního vyčerpání (jednalo se o 27,03 % respondentů). Lze tedy vnímat jako pozitivní, že učitelé tělesné výchovy, kteří se zúčastnili popsaného výzkumu, nejméně často dosahují syndromu vyhoření v subškále depersonalizace. Na depersonalizaci lze pohlížet jako na nejzávažnější formu či fázi syndromu vyhoření, neboť při ní jedinec jedná s lidmi (tj. např. s žáky) jako s věcmi, ztrácí vůči nim úctu a respekt. Štětina et al. (2014, p. 366) pojímá depersonalizaci jako nevědomou obranu jedince vůči emocionální angažovanosti.

Druhou výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jaké faktory uvádějí učitelé tělesné výchovy jako nejčastější příčinu vzniku syndromu vyhoření. K této výzkumné otázce se v dotazníku vztahovaly otázky č. 1 a 2.

Z výzkumu vyplývá, že pro respondenty je nejvíce zatěžující skutečnost, že jejich práce obnáší příliš mnoho povinností, na které jim nezbývá během pracovní doby dostatek času (tuto oblast považuje za nejvíce zatěžující ve své profesi 28,83 % respondentů). Totéž vyjadřovali vybraní informanti v polostrukturovaných rozhovorech. Svoji práci mají učitelé tělesné výchovy rádi, nezřídka se jedná o povolání, které má v rodinách informantů tradici. Jeden z informantů označil tuto profesi nikoliv za povolání, ale za poslání. Oproti minulosti (dva z šesti informantů uvedli jako délku své pedagogické profese 20 a více let) se však náplň práce učitelů tělesné výchovy proměnila, nikoliv však z pohledu informantů k lepšímu. Informanti by rádi učili, rozvíjeli u svých žáků zájem o pohyb a sport a takéž posilovali jejich schopnosti, dovednosti a kompetence, avšak kvůli příliš velké administrativě na toto nemají mnoho prostoru. Začínající učitelé se v „papírování“, jak byla jedním z respondentů nutná administrativa spojená s výkonem jejich profese nazvána, doslova ztrácejí, nejsou na ní připravováni během svého vysokoškolského studia a učí se ji „za pochodu“ (12). Tim jim pochopitelně zbývá mnohem méně času na přípravu jednotlivých vyučovacích hodin, nezřídka se vyplňování potřebných dokumentů či přípravám na hodiny venují ve svém volném čase. To následně vede k narůstání stresu, nespokojenosti v zaměstnání, k čemuž se dále přidružují další aspekty negativně spojené s realizací této profese (jedná se zejména o kázeňské potíže se žáky, jejich nezázem o pohybové aktivity, ale též nízký plat, kteří učitelé tělesné výchovy


Za pozornost stojí, že při ověřování hypotézy č. 9 pomocí testu dobré shody chi-kvadrátu pro čtyřpolní tabulku nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi respondenty, které dle jejich názoru práce „citově vysává“ (jednalo se o položku č. 1 v dotazníku MBI) a zároveň uváděli kázeňské potíže jako nejvíce stresující oblast v jejich profesi, a respondenty, které profese taktéž citově vysává, ale stresují je v jejich práci jiné faktory, než jsou kázeňské potíže s žáky.

V rámci první hypotézy nebylo také prokázáno, že by ženy považovaly častěji než muži za nejvíce obtížné kázeňské potíže s žáky.

V rámci výzkumu bylo ověřováno celkem 11 formulovaných hypotéz – žádná z hypotéz nebyla potvrzena. Nebyl prokázán statisticky významný vliv pohlaví, věku, délky pedagogické praxe respondentů, pravidelného sportování ve volném čase, velikosti obce, ve které respondenti profesně působí, výchovy dětí ve vlastní domácnosti a vykonávání dalšího povolání mimo profesu učitele tělesné výchovy na prožití vyhoření z práce (otázka č. 8 v dotazníku MBI). Podobně výskyt pocitu, že práce jedince vysává (otázka č. 1 v dotazníku MBI), není ovlivněn tím, jaký typ sportu učitelé tělesné výchovy pravidelně provozují či jakou copingovou strategii ke zvládání stresu v práci volí.
Co se týče platu učitele tělesné výchovy, ten je dle respondentů natolik nízký, že neumožňuje uspokojení významných osobních potřeb (informant č. 5 uvedl: „Keby som bol sám, tak z neho ťažko vyžijem.“). Je také jedním z důvodů, proč informanti uvažují o odchodu ze školství. Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že celkem 18,9 % respondentů považuje nízký plat ve své profesi za zatěžující a pro 14,5 % respondentů je tento aspekt jejich práce velmi zatěžující. Mnohem více zatěžující jsou však pro respondenty kázeňské potíže s žáky (za zatěžující je považuje 21,6 % respondentů a za velmi zatěžující 23,5 % respondentů).

V rámci dotazníkového šetření byla formulována třetí výzkumná otázka, která zněla: Jaké strategie ke zvládání syndromu vyhoření učitelé tělesné výchovy na základních školách užívají?

Nejčastěji respondenti uváděli, že o problému, s nímž se ve své profesi potýkají, hovoří se svými blízkými (toto uvedlo 36,94 % respondentů), především se však snaží problém odstranit (45,95 % respondentů). Snaha odstranit či eliminovat zdroj stresu je podle Pines & Aronson (1988, p. 145) nejčastěji užívanou copingovou strategií při zvládání stresu.

Přestože však téměř polovina respondentů uvedla, že takto ke stresu v práci přistupuje, je otázkou, zdali tomu skutečně tak je. Jak vyplynulo z rozhovorů s informanty, práce je pro učitele tělesné výchovy vyčerpávající, přesto však v ní zůstávají a o změně zaměstnání vyhořeli učitelé většinou neuvážují (resp. neuvážuje o této změně většina učitelů, s nímiž byly vedeny rozhovory). Učitelé tělesné výchovy nemohou ovlivnit faktory, které je nejvíce zatěžují a způsobují jim stres (jedná se zejména o výši platu, kterou učitelé hodnotí jako nízkou, kázeňské obtíže se žáky, ale i velká míra administrativy spojená s výkonem této profesí, která odvádí učitele od vlastní pedagogické práce a též zasahuje do rodinného života, neboť někteří učitelé se této činnosti věnují i ve svém volném čase). Je tedy prakticky nemožné odstranit přičiny stresu, neboť ty jsou úzce propojeny s tím, jaká práce českého učitele je. Řešením by mohl být odchod ze školství, tomu se však učitelé tělesné výchovy často brání – raději hledají další zdroj příjmu (42,34 % respondentů uvedlo, že kromě práce učitele tělesné výchovy mají i jiný zdroj příjmu), snaží se oddělovat oblast pracovní a
rodinnou, tj. nezabývat se starostmi plynoucími z jejich profese mimo prostor školy (ani to se však příliš nedaří, neboť pracovní obtíže jsou velmi často námětem rozhovorů s nejblížšími, zejména partnery, kteří pro učitele představují laické psychoterapeuty), volí různé způsoby, jak relaxovat (zejména se jedná o sport).

Čtvrtou výzkumnou otázkou, která se vztahovala ke kvalitativní části výzkumu, bylo zjišťováno, jaký je průběh syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy na základní škole.

Není překvapující, že průběh burnout syndromu je u učitelů tělesné výchovy pozvolný. Jak upozorňuje např. Poschkamp (2013, pp. 33), průběh syndromu vyhoření je velmi pomalý, což je na něm i značně zrádné. Pro postiženého je obtížné uvědomit si vznikající obtíže a symptomy, sama diagnostika syndromu vyhoření také není snadná a burnout syndrom není ani oficiální diagnózou. Pozvolný průběh burnout syndromu a jeho nesnadné rozpoznání však vede k prohlubování symptomů, což následně opět znemožňuje jedinci vystoupit z něj – ubývá potřebných zdrojů, ale též ochoty připustit si, že se něco takového dotýká děje – existence syndromu vyhoření je u postižených vnímána často jako prohra, selhání, příznak nízké psychické integrity a zralosti. Zejména učitelé však potřebují prožívat sebe sama jako mocné, schopné, vhodné nápodoby svými žáky.

Za pozornost stojí, že si většina informantů, s nimiž byly vedeny rozhovory, existenci syndromu vyhoření u své osoby neuvědomuje (či nepřipouští). Dle mého názoru si informanti uvědomují různé příznaky, kterou jsou v případě informantů i somatické, dochází však k jejich bagatelizaci, nepřipouštění, podceňování (informant č. 6 dokonce uvedl bolesti žaludku a na hrudi, dává je do souvislosti se stresem v práci, resp. vyhořením – tento informant jako jediný připustil u sebe velmi výrazně existenci syndromu vyhoření, uvažoval o jeho průběhu u sebe sama, zvažuje odchod ze zaměstnání, a to již dlouho, přesto však v zaměstnání zůstává, i když jej syndrom vyhoření začíná vážně ohrožovat nejen na psychickém zdraví, ale též na zdraví fyzickém).

Informanti užívají různé obranné mechanismy, jak nepřijmout realitu existence burnout syndromu. Hovořit můžeme např. o popření (většina informantů se domnívá, že nejsou ohroženi syndromem vyhoření, a to i poté, co jim byl sdělen výsledek testu MBI), racionalizaci (potíže, které informanti zažívají, jsou jimí vysvětlovány tak, že je v dnešní hektické době samozřejmě prožívat stres v práci, tedy se nejedná o nic výjimečného), do určité míry dochází i projekci (ve smyslu špatný či selhávající nejsem já, ale ti druzí či vnější okolí – žáci, škola), přítomen je u informantů útěk do fantazie (sledování filmů, představy o tom, jaké by to mohlo být ve školství jinak, vzpomínání na dobu minulou), dochází však k rezignaci, objevuje se agrese, kterou učitel obrací proti sobě (sám si škodí tím, že v této takřka bezvýchodné situaci setrvává), jako nejvýznamnější mi však připadá útěk, a to do sportování.

Jak jsem již zmiňoval, data získaná polostrukturovanými rozhovory byla zpracována pomocí zakotvené teorie. Jako jev v axiálním kódování a centrální kategorie v kódování selektivním byla zvolena „Zaměřenost na sport“. Ve všech realizovaných rozhovorech zaznávalo, že sport představuje pro oslovené učitele tělesné výchovy velmi významnou životní hodnotu. Sport je pro ně prostředkem, jak zdravě žít, spojovacím článkem s blízkými osobami, motivem, který je velmi často přivedl do této profese, především však způsobem, jak odreagovat prožívané napětí.

Odborníky je doporučováno volit vhodné copingové strategie, jak zátěž zvládat. Priessová (2015, p. 83) uvádí, že sport a s ním související fyzická
zdatnost patří v životě člověka k šesti nejdůležitějším oblastem. Dle autorky je 
zcela vhodné „podpořit regulaci napětí sportovními aktivitami“. V žádném 
případě by však sportování nemělo nahrazovat „nutnost hájit své zájmy“. 
Podobně i Stock (2010, p. 74) zmiňuje, že je sport vhodnou copingovou strategií, 
jak odreagovat prožívané napětí a zátěž, avšak sport by dle autora neměl „ještě 
více urychlovat průběh vyhoření“.

Právě k tomuto však dle mého názoru u učitelů tělesné výchovy dochází. 
Prostřednictvím sportování učitelé tělesné výchovy umenšují dopad stresu 
plynucího z jejich zaměstnání. Pohyb pochopitelně nejen že zlepšuje fyzické 
zdraví, ale též posiluje psychickou pohodu (platí přísloví „Ve zdravém těle zdravý 
duch“). Ke sportu učitelé tělesné výchovy doslova utíkají, aby zapomněli na to, 
jak na ně jejich působení ve škole negativně dopadá. Těší se na víkendové dny, 
neboť to je doba, kdy jim na pohyb zbývá čas (kromě práce si čas nárokují i jiné 
povinnosti, rodina apod.). Odsunují negativní prožitky, které překrývají radostí, 
z pohybu, který se navíc stává spojovacím prvkem členů rodiny. Sport jako 
významná životní hodnota je však k syndromu vyhoření velkou měrou 
přivedl. Jaké by to pro učitele tělesné výchovy bylo přiznat si, že to, co miluje 
a pro co žije především, jej zároveň ničí, devastuje jeho psychiku, a nakonec i 
zdraví? Nezbývá než neustále vstupovat do tohoto „bludného kruhu“, čímž však 
dochází mimo jiné i ke zvýšení intenzity burnout syndromu.

Zodpovím-li šestou výzkumnou otázku, v níž jsem zkoumal, 
 jednak se na rozvoji a průběhu syndromu vyhoření podílejí faktory spojené 
 s výkonom povolání učitelů tělesné výchovy, ze zjištěných výsledků vyplývá, že 
vnější okolnosti výkonu profese učitelů tělesné výchovy mají vliv na syndrom 
vyhoření, byť nebyla u jednotlivých faktorů pomocí chl-kvadrátu zjištěna 
statisticky významná závislost prožitku syndromu vyhoření či pocitu, že práce 
 jedince citově, s vybranými aspekty profese učitelství tělesné výchovy. 
 V rozhovorech však všichni informanti uváděli, že jejich pocit radosti 
a uspokojení z výkonu profese je mařen nedostatečným finančním ohodnocením, 
množstvím práce, zejména práce administrativní, kázeňskými obtížemi s žáky a 
též skutečností, že žáci nemají zájem o pohyb a jejich rodiče je mnohdy bez 
vážného důvodu z hodin tělesné výchovy omlouvají.
Je zřejmé, že při výběru jiných informantů by bylo možné dospět k odlišným závěrům. Velmi pravděpodobně by však i jiní učitelé tělesné výchovy odpovídali obdobně, neboť uvedené oblasti obecně zatěžují učitele v jejich práci a jsou často učiteli zmiňovány např. v rozhovorech v médiích.

Nabízí se také otázka po příčině nepotvrzení žádné ze stanovených hypotéz. Lze uvažovat o třech hlavních důvodech. Je možné, že skutečně sledované aspekty pedagogické práce učitelů tělesné výchovy nemají vliv na vznik a rozvoj syndromu vyhoření. Domnívám se však, že toto není příčinou. Jak již bylo uváděno, situační či jiné faktory na burnout syndrom vliv mají a informanti o těchto faktorech hovořili jako o zatěžujících aspektech jejich práce. Můžeme se tedy domnívat, že příčinou nepotvrzení hypotéz je způsob, jakým respondenti předložený dotazník vyplňovali. Dotazník MBI je podobně jako jiné dotazníky založen na subjektivním hodnocení předložené skutečnosti. Již bylo zmínováno, že ani poté, co byli vybraní informanti konfrontováni se skutečností, že v dotazníku MBI dosáhli v některé ze subškál vysoké hodnoty svědčící o riziku existence syndromu vyhoření, tyto osoby často nepřipouštěly, že je u nich syndrom vyhoření přítomen – nepozorovaly na sobě žádné příznaky, nikdy v tomto ohledu tedy neměli svůj způsob života či vztah k práci, nevyhledávali odbornou pomoc. Můžeme se tedy domnívat, že tato neochota nebo neschopnost připustit si možnost, že je u nich syndrom vyhoření přítomen, měla za následek zkreslení výsledku dotazníku MBI – ve skutečnosti vyhořelí učitelé tedy mohli např. uvádět, že tento pocit neprůživávají, že je práce citově nevysává apod.

Třetí možné vysvětlení je spojeno s výzkumnou otázkou č. 5. V ní bylo zjišťováno, jak se na rozvoji a průběhu vyhoření u učitelů tělesné výchovy podílí osobnostní faktory.

Jsem toho názoru, že na vznik a rozvoj syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy mají značný vliv vnější okolnosti výkonu profese, byť toto statisticky potvrzeno nebylo. To ovšem neznamená, že nelze zároveň uvažovat i o příčinách osobnostních. Křivohlavý (1998, p. 52) uvádí, že se syndrom vyhoření může projít pouze u těch osob, které jsou intenzivně zaujaty svojí prací, což se mimo jiné projevuje vysokými profesními cíli a očekáváními, zvýšenou motivací apod. (pochopitelně další nezbytnou podmínkou je práce s lidmi).
Učitelé tělesné výchovy zůstávají ve své profesi i přesto, že v ní často trpí. Ze školy odcházejí do svých domovů naplněni napětím, hněvem, frustrací, zklamáním, jejich sebevědomí je poznámená tím, že se nezřídka cítí jako neúspěšní (byť pochopitelně mnoho faktorů souvisejících s jejich povoláním nemohou ovlivnit, a tedy nelze hovořit o osobním selhání). Projevují se u nich emoční výkyvy, ale i zdravotní obtíže. Stále však neuváží o změně profese a pokud ano, zůstávají pouze u myšlenek, a to i za cenu velkých osobních ztrát (nemohou naplněné žít tak, jak by si přáli, nebot za svoji práci dostávají z jejich pohledu nízký plat. Do osobních vztahů přenášejí potíže z práce, diskutují o nich s partnery/partnerkami. Jsou zahaleni prací, takže jim mnohdy nezbývá během pracovního týdne čas ani energie na relaxaci). Pravděpodobně nejsou všichni informanti osobami s masochistickou strukturou osobnosti, tj. jejich stav a destrukce vlastního zdraví jim patrně nepřináší vědomé či nevědomé uspokojení. Domnívám se, že příčinou takového přístupu k vlastní osobě a vlastnímu životu je hodnotová orientace informantů. Je pro ně důležitá jak profese učitele (tělesné výchovy), tak i kladný vztah ke sportu a pohybu a možnost věst mladší generace k zájmu o pohyb (informant č. 5 uvedl jako důvod volby profese učitele tělesné výchovy následující: „Blog to môj sen od 15 rokov. Chcel som ovplyvnit výchovu dnešnej mládeže aspoň trošku ich nasmerovať k nejakému lepšiemu smeru.“). Téměř polovinu respondentů raději vykonává i další práci (má vedlejší zdroj příjmů), a to pravděpodobně zejména proto, aby svoji profesí nemuseli opustit.

individuální sporty (běh, plavání). Jak uvádí Larrivee (p. 12), introverti se ocitají ve větším riziku vzniku syndromu vyhoření (zejména v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace). Tato hypotéza však potvrzena nebyla. Podobně Blatnická & Novotná (2013) uvádějí, že se syndrom vyhoření úzce spojí jak s introverzi, tak i s volbou konkrétních copingových strategií. Při ověřování vlivu dílčích copingových strategií na burnout syndrom v rámci hypotézy č. 11 však tato souvislost ve výzkumném souboru prokázána taktéž nebyla. Analýza rozhovorů však prokázala, že osobnost učitelů ovlivňuje vznik a rozvoj burnout syndromu. Většina informantů uváděla, že se považují za citlivé jedince, což se projevuje i v pedagogické práci se žáky (I1: „jsem citově založený člověk...někdy liberalista, což děti zneužívají“), jsou pracovití, spolehliví, kladou důraz na slušnost a pomoc v mezilidských vztazích. Patrně tedy nezřídka nedostatečně pečují o sebe sama, nechánu se, více dávají, než přijímají (to se bezesporu týká i učitelství – informanti jsou vyhořelí, pracují i ve svém volném čase, nejsou spokojeni s přístupem žáků k tělesné výchově, avšak ve svém pracovním úsilí nepolevují). Jak jsem však zmiňoval, bylo by vhodné více tuto oblast prozkoumat.

Poslední výzkumná otázka zněla: Jaká jsou specifika zvládání syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy působících na základní škole?

Mnohá z hlavních zjištění již byla uvedena. Učitelé tělesné výchovy volí jako reakci na pracovní zátěž pohyb. Ten však zároveň neustále oživuje případné negativní zkušenosti z jejich profese – byť tedy informanti uváděli, že jim sport pomáhá „vypnout“ a „vyčistit si hlavu“, de facto stále zůstávají v úzkém kontaktu s tím, co stojí v pozadí burnout syndromu (pohyb a sport tvoří podstatnou náplň jejich pracovní doby). Ve své práci jsou vystaveni velké zodpovědnosti (všichni respondenti uváděli, že specifikum tohoto předmětu spočívá také ve skutečnosti, že musí neustále dohlížet na bezpečnost žáků), ani té se však nezříkají, pokud ve svém čase sportují se svými (nezřídka malými) dětmi. Především však, jak jsem již také zmiňoval, oslovení informanti prakticky zcela vytěšují tento fenomén, což se projevuje i tím, že jej mnohdy neumí příliš popsat, nejsou schopní určit jeho příznaky apod.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak je u učitelů tělesné výchovy na základních školách zastoupen syndrom vyhoření, jaké faktory vedou k jeho rozvoji a jakým
způsobem učitelé tělesné výchovy na základních školách přistupují k prevenci a zvládání syndromu vyhoření.

Domnívám se, že tento cíl byl naplněn. Míra výskytu burnout syndromu u učitelů základních škol je vysoká (54,46 % respondentů). Nebyl identifikován jediný faktor, který ke vzniku a rozvoji syndromu vyhoření u těchto učitelů vede; nejčastěji však byl uváděn nízký plat, příliš mnoho práce a nedostatek času na ní, kázeňské obtíže s žáky, ale též velká zodpovědnost za ně. Za velmi významný faktor však na základě analýzy dat z rozhovorů pomocí zakotvené teorie považuji zaměřenost učitelů tělesné výchovy na sport. Láska ke sportu tyto jedince do syndromu vyhoření přivedla a byť informanti považují pohyb a sportování za účinný preventivní faktor při burnout syndromu, ve skutečnosti jim tato copingová strategie nepomáhá zmírnit riziko vzniku a rozvoje syndromu vyhoření; stává se únikem od problému, což následně vede k prohlubování a zesílení intenzity syndromu vyhoření.
Mnoho faktorů, které u učitelů tělesné výchovy na základních školách vedou ke vzniku a rozvoji burnout syndromu, sami učitelé ovlivnit nemohou (to se týká např. výše platu, do určité míry i kázeňských obtíží se žáky, náročnosti profese apod.). Přesto však dle mého názoru existují oblasti, v nichž mohou tito učitelé alespoň část změnit, a to tak, aby se ocitali v menším ohrožení syndromu vyhoření.

Za nejpodstatnější považuji změnu postoje k tomuto fenoménu. Obranné mechanismy, které učitelé tělesné výchovy v souvislosti se syndromem vyhoření užívají, jsou zcela kontraproduktivní a učitelům škodí – vznik a rozvoj syndromu vyhoření u učitelů naopak posilují. Domnivám se, že by měl být již na vysokých školách kladen na tuto oblast velký důraz. Budoucí učitelé by měli být velmi dobře obeznámeni s průběhem burnout syndromu a měli by být vedeni k tomu, aby jeho příznaky nepodceňovali.

Ve školách by tento jev neměl být opomenut. Je dle mého názoru úkolem ředitele školy, aby pečoval o zdraví svých zaměstnanců. Zcela jistě by se měl ředitel školy zaměřovat na to, aby ve škole panovaly podmínky, které mohou riziko burnout syndromu zmenšit. Především by však měl být ve školách kladen důraz na rovinu prevence. To je možné realizovat mnoha způsoby. Podporovány by měly být kurzy a semináře věnované této problematice. Jako zajímavé a užitečné řešení se mi jeví pravidelná administrace některého z nástrojů měření burnout syndromu např. na schůzích a poradách (např. s frekvencí dvakrát během školního roku) a následná volná diskuse k tomu, jak tento jev u sebe učitelé proživají. Učitelům by se také měla dostávat odborná pomoc – ať již formou supervizí, především však psychologických konzultací, v nichž by měli učitelé bezpečný prostor k tomu hovořit o svých pocitech a potřebách a s pomocí odborníky nahlížet na to, jak se jejich práce promítá do osobního života, fyzického a psychického zdraví).

Podporováno by také mělo být dobré školní klima. Informantů uváděli, že vítají teambuildingové aktivity či jen příležitostná setkávání se s kolegy, mnohdy se jim však takových aktivit nedostává v mře, kterou si přejí. I to je
jak uvolnit napětí a případně i sdílet negativní zkušenosti plynoucí z jejich práce.

Jak z rozhovorů s informanty vyplynulo, učitelé tělesné výchovy by měli změnit především své reakce na pracovní stres. Pakliže se profesně věnují sportu, je vhodné využít toto zaměření jinými činnostmi (např. z oblasti umění, formou manuální práce apod.).

Učitelé, kteří vyhořeli, nebo se u nich syndrom vyhoření rozvíjí, by měli dle mého názoru nejen navštívit praktického lékaře, především by však měli vstoupit do psychoterapie. Vždy pomůže, když si jedinec uvědomí, jak k situacím ve svém životě přispívá on sám, proč jedná určitým způsobem, co mu toto jednání přináší a co je možné změnit s ohledem na důležité životní potřeby, cíle a hodnoty. Jednou z důležitých oblastí, na níž by se měli v rámci této léčby zaměřit, je posílení sebeúcty a sebe-přijetí. Ten, kdo vyhoří, nedostatečně respektuje sám sebe. Učitel působí v úzkém kontaktu s žáky, kteří se nezřídka snaží atakovat jeho důstojnost. To pro ně může být velmi slabé, pakliže víra v sebe sama a lásku k sobě samému je u daného jedince velmi slabá.

Nepovažuji ani za vhodné ventilovat frustraci z práce pouze v rozhovorech s nejbližšími rodinnými příslušníky. To může být zatěžující pro partnerský vztah, ten je však dle informantů zcela klíčový pro jejich psychické zdraví. Pokud učitel z různých důvodů nechce volit psychoterapii jako formu léčby burnout syndromu, potřebu svěřit se, ulevit si, vypovídat se může saturovat i v jiných mezi lidských vztazích než ve vztahu partnerském.

Učitelé se ocitají ve velkém ohrožení vzniku a rozvoje burnout syndromu. Nepovažuji ani za vhodné ventilovat frustraci z práce pouze v rozhovorech s nejbližšími rodinnými příslušníky. To může být zatěžující pro partnerský vztah, ten je však dle informantů zcela klíčový pro jejich psychické zdraví. Pokud učitel z různých důvodů nechce volit psychoterapii jako formu léčby burnout syndromu, potřebu svěřit se, ulevit si, vypovídat se může saturovat i v jiných mezi lidských vztazích než ve vztahu partnerském.

Nové možnosti relaxace a prohledání cesty k sobě. Nebát se opustit zažitý, bezpečný prostor, objevovat nové formy relaxace. Zaježdena je nezbytná, pokud učitelé odmítají odbornou pomoc, upouštět napětí, dát průchodu svým emocím – tedy např. i křičet, plakat, snímat se či se zbavit kontroly nad sebou – zhroutit se, aby bylo možné zase se postavit na vlastní nohy, tentokrát však bezpečně, s možností ochránit sám sebe v době budoucí.
ZÁVĚRY

Syndrom vyhoření není jevem neznámým. Zejména pracovníci pomáhajících profesí, k nimž patří i učitelé, by měli být s touto problematikou dostatečně obeznámeni, neboť následky přítomnosti syndromu vyhoření mohou být pro jedince i fatální.

Ve své rigorózní práci jsem se zaměřil na existenci syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy působících na základních školách. V rámci teoretických východisek byl detailně tento jev popsán, odlíšen od dalších, podobných fenoménů, přiblížen byl jeho průběh, možnosti jeho prevence a zvládání. Popsána byla též specifika učitelství tělesné výchovy, a to se zřetelem k burnout syndromu. Zmíněny byly hlavní oblasti, které ke vzniku a rozvoji syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy nejvíce a nejčastěji přispívají. Ve stručnosti jsem též přiblížil copingové strategie, které se jeví jako nejvhodnější obrana proti burnout syndromu.

V návaznosti na tato teoretická východiska byl realizován výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak je u učitelů tělesné výchovy na základních školách zastoupen syndrom vyhoření, jaké faktory vedou k jeho rozvoji a jakým způsobem učitelé tělesné výchovy na základních školách přistupují k prevenci a zvládání syndromu vyhoření.

Za nejvhodnější koncept výzkumu jsem zvolil výzkum smíšený. Nejprve jsem pomocí online dotazníku, jehož součástí byl i dotazník MBI, který bývá v českých i zahraničních studiích nejčastěji volen jako nástroj k měření burnout syndromu, shromáždil data od 111 učitelů tělesné výchovy působících na základních školách. Data byla zpracována pomocí základních statistických metod, údaje získané pomocí dotazníku MBI byly analyzovány dle předepsaného manuálu. K ověření stanovených hypotéz byl užit test dobré shody chi-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.
Syndrom vyhoření byl identifikován u 40,54 % respondentů, přičemž 27,93 % respondentů dosáhlo kritické hodnoty svědčící pro existenci burnout syndromu v jedné ze tří sledovaných subškál, 23,42 % respondentů dosáhlo kritické hodnoty ve dvou skálách a u 8,11 % respondentů bylo zjištěno vyhoření ve všech třech subškálách, které představuje emocionální vyčerpání, osobní uspokojení z práce a depersonalizace. Nejčastěji dosahovali respondenti kritickou hodnotu svědčící pro syndrom vyhoření v subškále osobního uspokojení – jednalo se o 32,43 % respondentů.

V dalších položkách dotazníku uváděli respondenti, že za nejvíce zatěžující považují ve své práci skutečnost, že mají mnoho povinností, ale zároveň nedostatek času, jako další faktor byly zmiňovány kážeňské potíže s žáky a následně také nízký plat za tak náročnou práci.

Respondenti, u kterých byl zjištěn výskyt syndromu vyhoření, byli v případě, že na sebe uvedli osobní kontakt, požádáni o souhlas s realizací polostrukturovaného rozhovoru. V této kvalitativní části výzkumu byly provedeny rozhovory s šesti informanťi. Data byla analyzována pomocí zakotvené teorie, a to všech tří fází kódování. Otevřeným kódováním vznikly čtyři kategorie dále členěné do dílčích subkategorii. Při tvorbě paradigmatického modelu v rámci axiálního kódování byl identifikován jako hlavní jev „Zaměřenost na sport“. Tento jev dle zjištěných výsledků vede u informantů k podceňování syndromu vyhoření, zároveň však z pohledu informantů zvyšuje kvalitu jejich života a je stmelujícím prvkem v nejbližších mezilidských vztazích. „Zaměřenost na sport“ byla určena také jako centrální kategorie v selektivním kódování. Sestaven byl grafický model, v němž byly jednotlivé kategorie a subkategorie dány do vzájemných souvislostí. „Zaměřenost na sport“ je u učitelů tělesné výchovy ovlivněna mnoha faktory, k nimž patří zejména osobnost učitele tělesné výchovy, podmínky ve školství, školní klima.

Zjištěné výsledky byly v diskusi komparovány s teoretickými východisky. Je zřejmé, že na vznik syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy na základních školách mají vliv nejen vnější faktory, dané výkonem této profesí, ale též osobnost učitele. Byť žádná ze stanovených hypotéz nebyla potvrzena, lze se
domnívat, kombinace vnějších faktorů a některých složek osobnosti vede k vysokému ohrožení učitelů burnout syndromem.

Učitelé nejčastěji volí jako copingovou strategii zvládání zátěže v práci sport. Věří, že tímto způsobem pomáhají sami sobě se syndromem vyhoření úspěšně bojovat. Ve skutečnosti však tato strategie naopak vede k větší intenzitě výskytu syndromu vyhoření, což si však učitelé nepřipouštějí. Problematiku syndromu vyhoření podceňují, nedostatečně ji znají, přítomné syndromy bagatelizují, užívají nevhodné obranné mechanismy.

Považuji za důležité, aby učitelé tělesné výchovy byli již na vysokých školách seznamováni s rizikem syndromu vyhoření. Ředitelé škol, na nichž učitelé působí, by měli napomáhat učitelům porozumět závažnosti tohoto jevu a těž by dle mého názoru měli ve školách vytvářet prostor k rozpoznání přítomnosti burnout syndromu a jeho následnému efektivnímu zvládání. Je však bezpochyby odpovědností každého učitele pečovat o své fyzické a psychické zdraví. Na výskyt burnout syndromu tak můžeme nahlížet jako na varovný signál, že je nutné mnohé ve svém životě změnit. Učitelé tělesné výchovy mají být a chtějí být vzorem pro své žáky, přejí si z jejich strany respekt. Ten však není možné získat, pokud si neváží sama sebe.

Problematice syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy, a to nejen na základních školách, není v odborných kruzích a odborné literatuře věnována takřka žádná pozornost. To byl také jeden z hlavních důvodů, proč jsem si toto téma zvolil pro rigorózní práci. Při mapování problematiky, ale těž během rozhovorů s informanty jsem si mohl sám uvědomit, jak malý význam syndromu vyhoření v profesi učitele tělesné výchovy přikládám. Tvorba rigorózní práce se tak stala pro mne samotného možností reflektovat svůj postoj k burnout syndromu, zároveň mi realizace výzkumu umožnila alespoň některé učitele (tj. ty, kteří uvedli na sebe osobní kontakt) upozornit na silné ohrožení jejich zdraví i psychické integrity, což vnímám jako jeden z největších přínosů této práce. Doufám též, že ve svém práci nezůstanu v budoucnu osamocen. V diskusi byly nastíněny možnosti dalšího zkoumání výskytu syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy. Snad se mi podařilo alespoň u jednotlivců probudit zájem o toto téma, který věřím že může vyústit v zodpovědnější přístup k sobě samému. I takto
lze na syndrom vyhoření nahlížet – jako na jev, který nám signalizuje, že se nemáme dostatečně rádi a že naše životní síla, byť se jí jako učitelé tělesné výchovy snažíme posilovat pohybem a sportem, může velmi snadno ztratit svůj zdroj. Ten nespočívá v žácích a profesi učitele tělesné výchovy, ani v usilovném cvičení. Je vnitřním hlasem, dialogem, který vedeme se svým tělem i duší, a který by zcela jistě neměl nikdy vyhasnout.

8 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ


**Internetové zdroje:**


9 SEZNAM ZKRATÉK

apod. A podobně
atd. A tak dále
BM Dotazník Burnout Mesure
BOT Dotazník ke zjišťování syndromu vyhoření u učitelů
Heidelberger Burnout Test
č. Číslo
DP Depersonalizace
DSM Diagnosticcký a statistický manuál mentálních poruch
EE Emocionální vyčerpání
Σ Součet dílčích výsledeků
H Hypotéza
I Informant
KBT Kognitivn-behaviorální terapie
MBI Dotazník Maslach Burnout Inventory
MKN Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např. Na příklad
NEO-PI-R Revidovaný osobnostní inventář NEO
NUV Národní ústav pro vzdělávání
O Očekávaná četnost
obr. Obrázek
P Pozorovaná četnost
p. Strana
pp. Strany
PA Osobní uspokojení
RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SMBM Dotazník na zjišťování syndromu vyhoření Shirom-Melamed Burnout Mesure

tab. Tabulka
tj. To je
TV Tělesná výchova

134
<table>
<thead>
<tr>
<th>VO</th>
<th>Výzkumná otázka</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>χ</td>
<td>Testové kritérium</td>
</tr>
<tr>
<td>ZŠ</td>
<td>Základní škola</td>
</tr>
</tbody>
</table>
10 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Model syndromu vyhoření dle Edelwiche & Brodského ......................... 22
Obr. 2: Symptomy vyhoření .............................................................................. 24
Obr. 3: Věk učitelů základních škol v ČR v roce 2016 ................................. 32
Obr. 4: Věk respondentů ................................................................................ 70
Obr. 5: Rodinný stav respondentů ................................................................. 71
Obr. 6: Délka praxe respondentů .................................................................. 72
Obr. 7: Velikost obce, v níž je škola, ve které respondenti učí ................. 73
Obr. 8: Otázka č. 1 ......................................................................................... 75
Obr. 9: Otázka 2a ......................................................................................... 76
Obr. 10: Otázka 2b ....................................................................................... 77
Obr. 11: Otázka 2c ....................................................................................... 78
Obr. 12: Otázka 2d ....................................................................................... 79
Obr. 13: Otázka 2e ....................................................................................... 79
Obr. 14: Otázka 2f ....................................................................................... 80
Obr. 15: Otázka č. 3 ...................................................................................... 81
Obr. 16: Otázka č. 4 ...................................................................................... 82
Obr. 17: Paradigmatický model .................................................................... 106
Obr. 18: Schéma vytvořené teorie ................................................................. 108
11 SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Rozdíl mezi stresem a syndromem vyhoření.............................................................. 13
Tab. 2: Míra intenzity vyhoření v jednotlivých subškálech MBI................................................. 66
Tab. 3: Informanti, s nimiž byl veden rozhovor........................................................................ 74
Tab. 4: Položky, u nichž respondenti uváděli existenci intenzivnějších pocitů........................ 82
Tab. 5: Výsledky z dotazníku MBI - subškála EE..................................................................... 83
Tab. 6: Výsledky z dotazníku MBI - subškála DP ..................................................................... 84
Tab. 7: Výsledky z dotazníku MBI - subškála PA ..................................................................... 84
Tab. 8: Vyhoření respondentů dle jednotlivých subškál............................................................... 85
Tab. 9: Ověření hypotézy č. 1 .................................................................................................. 86
Tab. 10: Ověření hypotézy č. 2 ............................................................................................... 87
Tab. 11: Ověření hypotézy č. 3 ............................................................................................... 88
Tab. 12: Ověření hypotézy č. 4 ............................................................................................... 89
Tab. 13: Ověření hypotézy č. 5 ............................................................................................... 90
Tab. 14: Ověření hypotézy č. 6 ............................................................................................... 91
Tab. 15: Ověření hypotézy č. 7 ............................................................................................... 92
Tab. 16: Ověření hypotézy č. 8 ............................................................................................... 93
Tab. 17: Ověření hypotézy č. 9 ............................................................................................... 95
Tab. 18: Ověření hypotézy č. 10............................................................................................. 96
Tab. 19: Ověření hypotézy č. 11............................................................................................. 97
Tab. 20: Kategorie 1 ............................................................................................................. 98
Tab. 21: Kategorie 2 ............................................................................................................. 100
Tab. 22: Kategorie 3 ............................................................................................................. 102
Tab. 23: Kategorie 4 ............................................................................................................. 103
Tab. 24: Věk respondentů ........................................................................................................ 148
Tab. 25: Rodinný stav respondentů ......................................................................................... 148
Tab. 26: Délka praxe respondentů ........................................................................................... 148
Tab. 27: Velikost obce, v níž je škola, ve které respondenti působí..................................... 149
Tab. 28: Otázka č. 1 .............................................................................................................. 149
Tab. 29: Otázka č. 2a ............................................................................................................. 149
Tab. 30: Otázka č. 2b ............................................................................................................. 150
Tab. 31: Otázka č. 2c ............................................................................................................. 150
Tab. 32: Otázka č. 2d .................................................................................... 150
Tab. 33: Otázka č. 2e .................................................................................... 151
Tab. 34: Otázka č. 2f .................................................................................... 151
Tab. 35: Otázka č. 3 .................................................................................... 151
Tab. 36: Otázka č. 4 .................................................................................... 152
Tab. 37: Modus a medián u položek dotazníku MBI ................................... 152
**12 SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Dotazník
Příloha č. 2: Schéma rozhovoru
Přílohy č. 3: Tabulky
Příloha č. 4: Rozhovory s informanty
Příloha č. 1: Dotazník

DOTAZNÍK

Dobrý den,

obracím se na Vás s prosbou o pomoc s výzkumem zaměřeným na vznik a rozvoj syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy působících na základních školách.

Prosím o vyplnění následujícího krátkého dotazníku.

Zpracování dotazníku bude anonymní.

Děkuji za Váš čas i pravdivé vyplnění. Vaše odpovědi umožní lépe pochopit syndrom vyhoření u učitelů tělesné výchovy na prvním stupni základních škol, což je oblast, které se v České republice nevěnuje téměř žádná pozornost.

S pozdravem Petr Foltýn

V případě zájmu o zjištěné výsledky mne prosím kontaktujte na e-mailu: .................

Osobní údaje:

Vaše pohlaví:
   a) Žena
   b) Muž

Váš věk:
   a) 25-29 let
   b) 30-39 let
   c) 40-49 let
   d) 50-59 let
   e) 60 a více let

Rodinný stav:
   1) Svobodná/ý
   2) Vdaná/ženatý/registrované partnerství
   3) Rozvedená/ý
   4) Vdova/vdovec

Žijí ve Vaší domácnosti děti (atť už se jedná o vlastní, adoptované apod.)
   a) Ano
b) Ne

Sportujete pravidelně:
   a) Ano
   b) Ne

Jakého zaměření je sport, kterému se pravidelně věnujete:
   a) Individuální
   b) Kolektivní

Profesní údaje:

Délka pedagogické praxe (u žen včetně mateřské/rodičovské dovolené):
   a) 0-3 roky
   b) 4-9 let
   c) 10 a více let

Škola, na které učíte, se nachází v obci s počtem obyvatel:
   a) Do 2 000
   b) Do 5 000
   c) Do 10 000
   d) 10 000 – 49 999
   e) 50 000 – 99 999
   f) 100 000 a více obyvatel

Je zdrojem Vašich příjmů i jiná práce, než je profese učitele tělesně výchovy?
   a) Ano
   b) Ne

Otázky k syndromu vyhoření:

1. Jako nejvíce zatěžující ve své práci učitele tělesně výchovy prožívám (zvolte prosím jen jednu odpověď):
   a) Mnoho povinností, nedostatek času
   b) Je ode mne hodně očekáváno (rodiči žáků, ředitelem školy apod.), i když řadu věcí nemohu ovlivnit
   c) Nízký plat za tak náročnou práci
   d) Kázeňské potíže s žáky
   e) Vysoký počet žáků v hodinách
   f) Špatné vztahy v kolektivu
   g) Jiné (uveďte prosím)..............................................................................
2. Označte prosím v níže uvedené tabulce na stupnici 1-5 jak zatěžující jsou pro Vás uvedené oblasti: (1 = vůbec nezatěžující, 2 = téměř nezatěžující, 3 = ani zatěžující, ani nezatěžující, 4 = zatěžující, 5 = velmi zatěžující) 

<table>
<thead>
<tr>
<th>Odpovědi</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2a Mnoho povinností, nedostatek času</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2b Je ode mne hodně očekáváno (rodiči žáků, ředitelem školy apod.), i když mnoho věcí nemohu ovlivnit</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2c Nízký plat</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2d Kázeňské potíže s žáky</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2e Vysoký počet žáků v hodinách</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2f Špatné vztahy v kolektivu</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

3. Jak zvládáte stres v práci:  
   a) Snažím se identifikovat zdroj stresu a následně se snažím tuto příčinu stresu odstranit 
   b) Snažím se identifikovat zdroj stresu a následně se této příčině snažím vyhýbat 
   c) Zdroj stresu ignoruji, nepřemýšlím o něm

4. Jakou strategii nejčastěji ke zvládání stresu v práci užíváte:  
   a) Řeším problém, snažím se jej odstranit 
   b) Problém ignoruji a spíš se zaměřuji na to, co funguje a dělá mi dobře 
   c) O problému mluvím, hledám oporu u přátel, rodiny 
   d) Od problému utíkám – např. do fantazie, nemoci, užívám návykové látky 
   e) Jiné (uveďte prosím).................................................................
5. Položky převzaté z dotazníku MBI

U každé položky prosím vyznačte, jak silné pocity v dané oblasti zažíváte, jak na Vás určitý jev působí, a to na stupnici 0-7, kde 0 znamená „Vůbec“ a 7 „Velmi silně“.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Otázka</th>
<th>0</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
<th>7</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 Práce mne citově vysává</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2 Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3 Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4 Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5 Mám pocit, že někdy s žáky jednám jako s neosobními věcmi</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6 Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7 Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých žáků</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8 Cítím „vyhoření“, vyčerpání ze své práce</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9 Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a nalaďuji</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10 Od té doby, co vykonávám svoji profesi, stal/a jsem se méně citlivým/ou k lidem</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11 Mám strach, že výkon mě práce mne číní citově tvrdým</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12 Mám stále hodně energie</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13 Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14 Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15 Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16 Práce s lidmi mi přináší silný stres.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17 Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18 Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými žáky</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19 Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/á a udělal/a hodně dobrého</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20 Mám pocit, že jsem na konci svých sil</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21 Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22 Cítím, že žáci mi přišetají některé své problémy</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Napište zde prosím na sebe kontakt pro případ, že bychom se chtěli na některou z položek více doptat.
Příloha č. 2: Schéma rozhovoru

Dobrý den,

z výsledků dotazníku, který jste vyplnil/a na serveru vyplnto.cz, vyplývá, že jste v ohrožení vzniku a rozvoje syndromu vyhoření (prosím nepodceňujte tuto informaci – možná by bylo vhodné něco ve Vašem životě změnit, aby Vám mohlo být lépe. Určitě víte, že syndrom vyhoření je poměrně závažný a může mít u nemocného závažný dopad i na jeho zdraví, osobní život apod.).

Ve své práci se zaměřuji na syndrom vyhoření u učitelů tělesné výchovy.

Prosím o vyplnění následujících otázek, které se týkají toho, jaká pro Vás profese učitele tělesné výchovy je, co přináší do Vašeho života a jakým způsobem reagujete na náročné situace, jimž ve své práci čelíte.

1. Řekněte mi prosím, co Vás vedlo k volbě profese učitele tělesné výchovy.

2. Jak vzpomínáte na své studium na VŠ – v čem jste podle Vás ze školy odcházel/a do praxe připraven, co Vám naopak ve výuce chybělo?

3. Jaké byly Vaše začátky na škole – na co vzpomínáte rád/a, na co naopak ne? Co se ne/dařilo?

4. Jaké jste měl/a možnosti získat jako začínající učitel emoční podporu ze strany kolegů, ať již co se týče zvládání učitelské profese, ale též co se týče konkrétních rad, na co se zaměřit ve výuce, na co dát pozor apod.?

5. Jak byste psal/a školní klima, ale též kvalitu vztahů mezi kolegy na škole? Jak Vám vztahy na pracovišti pomáhají zvládat pracovní zátěž? Co by mohlo být jinak?
6. Co pro Vás znamená práce učitele TV? V čem je tato práce podle Vás specifická a nejvíce náročná (v porovnání s jinými profesemi, ale též v porovnání s učitelstvím jiných předmětů).

7. Jak se Vám daří sklobit Vaši práci a Váš osobní život – zkuste mi to prosím ilustrovat na Vašem běžném pracovním dni. Jak se od pracovních dnů liší víkendy?

8. Jak se Vám daří „vypnout“ od školy, žáků?

9. Jak na Vás Vaše profese působí, ve smyslu vlivu na emoční rovinu, vztahy, spokojenost v životě...

10. Co se Vám vybaví, když se řekne syndrom vyhoření? Popište prosím, jak se podle Vás syndrom vyhoření projevuje, jaký je jeho průběh.

11. Co děláte pro to, abyste se před syndromem vyhoření chránil/a?

12. Pozorujete u sebe příznaky syndromu vyhoření?

13. Pokud ano, jaké a jaká je Vaše reakce na ně? Co pomáhá a co ne? Kdy jste u sebe tyto příznaky rozpoznal, jaký byl a je jejich vývoj (co se mění, jak?).

14. Jak na Vás působí kontakt s Vašimi žáky, ve vztahu k syndromu vyhoření?

15. Využil jste někdy v souvislosti se zátěží v práci odbornou pomoc? Pokud ano, jak tuto pomoc hodnotíte?

16. Jak sám/sama sebe vidíte (jaké jsou Vaše silné a slabé stránky, vlastnosti), jak Vás asi vidí druzí lidé (ti nejbližší)? Jakým člověkem se snažíte být? Jaké
zásady Vám vštěpovali rodiče s ohledem na to, jaká/ý byste měl být (ve smyslu: Ve svém životě musím…..).

17. Jaký prostor patří ve Vašem životě sportu?

18. Jak relaxujete a jak se Vám daří relaxovat? (je to dostačující, co Vám relaxace přináší a jaký má dopad na pracovní i emoční život?)

19. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho partnerského vztahu? Co do Vašeho života partner přináší, s ohledem na zvládání syndromu vyhoření?

20. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho života? V jakých oblastech jste spokojen, co by mohlo být lepší?

21. Co Vás v životě stresuje a co naopak ne?

22. Jak reagujete na stres?

23. Jaké zásady vhodného životního stylu dodržujete a jaké nikoliv?

24. Uvažoval jste někdy o tom, že svoji profesi opustíte? Pokud ano, proč, čemu byste se v takovém případě věnoval/a?

25. Je něco, co zde nezaznělo a rád/a byste doplnil/a, zmínil/a……?

_Děkuji za Váš čas a ochotu!_

_Petr Foltýn_
Příloha č. 3: Tabulky

**Tab. 24: Věk respondentů**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Věk respondentů</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>25-29 let</td>
<td>20</td>
<td>18,02 %</td>
</tr>
<tr>
<td>30-39 let</td>
<td>26</td>
<td>23,42 %</td>
</tr>
<tr>
<td>40-49 let</td>
<td>26</td>
<td>23,42 %</td>
</tr>
<tr>
<td>50-59 let</td>
<td>29</td>
<td>26,13 %</td>
</tr>
<tr>
<td>60 a více let</td>
<td>10</td>
<td>9,01 %</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

**Tab. 25: Rodinný stav respondentů**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rodinný stav respondentů</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Oficiální partnerský vztah</td>
<td>58</td>
<td>52,25 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Svobodný/á</td>
<td>33</td>
<td>29,73 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Rozvedený/á</td>
<td>17</td>
<td>15,32 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Vdovec/vdova</td>
<td>3</td>
<td>2,70 %</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

**Tab. 26: Délka praxe respondentů**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Délka praxe respondentů</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0-3 roky</td>
<td>25</td>
<td>22,52 %</td>
</tr>
<tr>
<td>4-9 let</td>
<td>17</td>
<td>15,32 %</td>
</tr>
<tr>
<td>10 a více let</td>
<td>69</td>
<td>62,16 %</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce
**Tab. 27: Velikost obce, v níž je škola, ve které respondenti působí**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Velikost obce, v níž je škola</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Do 2 000 obyvatel</td>
<td>1</td>
<td>0,90 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Do 5 000 obyvatel</td>
<td>5</td>
<td>4,50 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Do 10 000 obyvatel</td>
<td>6</td>
<td>5,41 %</td>
</tr>
<tr>
<td>10 000-49 000 obyvatel</td>
<td>9</td>
<td>8,11 %</td>
</tr>
<tr>
<td>50 000-99 000 obyvatel</td>
<td>6</td>
<td>5,41 %</td>
</tr>
<tr>
<td>100 000 obyvatel a více</td>
<td>84</td>
<td>75,67 %</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

**Tab. 28: Otázka č. 1**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Odpovědi</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mnoho povinností, nedostatek času</td>
<td>32</td>
<td>28,83 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Je ode mne hodně očekáváno</td>
<td>10</td>
<td>9,01 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Nízký plat</td>
<td>20</td>
<td>18,02 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Kázeňské potíže s žáky</td>
<td>24</td>
<td>21,62 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Vysoký počet žáků v hodinách</td>
<td>18</td>
<td>16,22 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Špatné vztahy v kolektivu</td>
<td>2</td>
<td>1,80 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Jiné</td>
<td>5</td>
<td>4,50 %</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

**Tab. 29: Otázka č. 2a**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Odpovědi</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nezatěžující</td>
<td>5</td>
<td>4,50 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Téměř nezatěžující</td>
<td>12</td>
<td>10,90 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Ani zatěžující, ani nezatěžující</td>
<td>36</td>
<td>32,40 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Zatěžující</td>
<td>26</td>
<td>23,40 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Velmi zatěžující</td>
<td>32</td>
<td>28,80 %</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce
**Tab. 30: Otázka č. 2b**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Odpovědi</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nezatěžující</td>
<td>11</td>
<td>9,90 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Téměř nezatěžující</td>
<td>22</td>
<td>19,80 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Ani zatěžující, ani nezatěžující</td>
<td>41</td>
<td>36,90 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Zatěžující</td>
<td>21</td>
<td>18,90 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Velmi zatěžující</td>
<td>16</td>
<td>14,50 %</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

**Tab. 31: Otázka č. 2c**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Odpovědi</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nezatěžující</td>
<td>5</td>
<td>4,50 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Téměř nezatěžující</td>
<td>9</td>
<td>8,10 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Ani zatěžující, ani nezatěžující</td>
<td>34</td>
<td>30,70 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Zatěžující</td>
<td>32</td>
<td>28,80 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Velmi zatěžující</td>
<td>31</td>
<td>27,90 %</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

**Tab. 32: Otázka č. 2d**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Odpovědi</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nezatěžující</td>
<td>2</td>
<td>1,80 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Téměř nezatěžující</td>
<td>23</td>
<td>20,70 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Ani zatěžující, ani nezatěžující</td>
<td>36</td>
<td>32,40 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Zatěžující</td>
<td>24</td>
<td>21,60 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Velmi zatěžující</td>
<td>26</td>
<td>23,50 %</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce
### Tab. 33: Otázka č. 2e

<table>
<thead>
<tr>
<th>Odpovědi</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nezatěžující</td>
<td>7</td>
<td>6,30 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Téměř nezatěžující</td>
<td>23</td>
<td>20,70 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Ani zatěžující, ani nezatěžující</td>
<td>35</td>
<td>31,50 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Zatěžující</td>
<td>27</td>
<td>24,30 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Velmi zatěžující</td>
<td>19</td>
<td>17,20 %</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

### Tab. 34: Otázka č. 2f

<table>
<thead>
<tr>
<th>Odpovědi</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nezatěžující</td>
<td>41</td>
<td>36,90 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Téměř nezatěžující</td>
<td>28</td>
<td>25,20 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Ani zatěžující, ani nezatěžující</td>
<td>25</td>
<td>22,50 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Zatěžující</td>
<td>8</td>
<td>7,20 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Velmi zatěžující</td>
<td>9</td>
<td>8,20 %</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

### Tab. 35: Otázka č. 3

<table>
<thead>
<tr>
<th>Odpovědi</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Identifikuji zdroj stresu, snažím se odstranit příčinu stresu</td>
<td>55</td>
<td>49,55 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Identifikuji zdroj stresu, příčině stresu se pak snažím vyhnout</td>
<td>37</td>
<td>33,33 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Zdroj stresu ignoruji</td>
<td>19</td>
<td>17,12 %</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce
**Tab. 36: Otázka č. 4**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Odpovědi</th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Snažím se odstranit problém</td>
<td>51</td>
<td>45,95%</td>
</tr>
<tr>
<td>Problém ignoruji, zaměřuji se na to, co funguje a dělá mi dobře</td>
<td>14</td>
<td>12,61%</td>
</tr>
<tr>
<td>O problému mluvím, hledám oporu u blízkých</td>
<td>41</td>
<td>36,94%</td>
</tr>
<tr>
<td>Od problému utíkám (fantazie, návykové látky apod.)</td>
<td>3</td>
<td>2,70%</td>
</tr>
<tr>
<td>Jiné</td>
<td>2</td>
<td>1,80%</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Celkem</strong></td>
<td><strong>111</strong></td>
<td><strong>100,00 %</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce

**Tab. 37: Modus a medián u položek dotazníku MBI**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Otázka</th>
<th>Modus</th>
<th>Medián</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1  Práce mne citově vysává</td>
<td>0</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>2  Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>3  Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>4  Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků.</td>
<td>5</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>5  Mám pocit, že někdy s žáky jednám jako s neosobními věcmi</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>6  Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>7  Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých žáků.</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>8  Citím “vyhoření”, vyčerpání ze své práce</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>9  Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a nalaďuji</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>10 Od té doby, co vykonávám svoji profesi, stal/a jsem se měně citlivým/ou k lidem</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>11 Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>12 Mám stále hodně energie</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky.</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Práce s lidmi mi přináší silný stres.</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>Citím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými žáky</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/a a udělal/a hodně dobrého</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>Mám pocit, že jsem na konci svých sil</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>Citím, že žáci mi přičítají některé své problémy</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: autor práce
Příloha č. 4: Rozhovory s informanty

Rozhovor s I

1. Řekněte mi prosím, co Vás vedlo k volbě profese učitele tělesné výchovy.

2. Jak vzpomínáte na své studium na VŠ – v čem jste podle Vás ze školy odcházel/a do praxe připraven, co Vám naopak ve výuce chybělo?
Myslí si, že mě škola naučila hodně, v prvním ročníku bylo možná zbytečně moc teorie (např. MA), kterou jsem nikdy pořádně nepochopila. Od 3. ročníku ale byla situace jiná a výuka se zaměřila na praxi. Neměli jsme legislativu a právo. Dnes mi chybí znalosti na PC a angličtina, vše si dodělávám.

3. Jaké byly Vaše začátky na škole – na co vzpomínáte rád/a, na co naopak ne? Co se ne/dařilo?
Musela jsem si zvyknout na nové přátelé, jiný výukový řád a způsob zkoušení jak na SŠ. Tento systém mi ale nakonec více vyhovoval. Zápasila jsem s MA a s TV – splnit limity na zápočet (zaplavat, uběhnout, hodit, udělat výmyk….atd). Ráda vzpomínám na chmelovou brigádu, některé kurzy a učitele, a taky na legraci, kterou jsme i při výuce zažili.

4. Jaké jste měl/a možnosti získat jako začínající učitel emoční podporu ze strany kolegů, ať již co se týče zvládání učitelské profese, ale též co se týče konkrétních rad, na co se zaměřit ve výuce, na co dát pozor apod.?
5. Jak byste popsal/a školní klima, ale též kvalitu vztahů mezi kolegy na škole? Jak Vám vztahy na pracovišti pomáhají zvládat pracovní zátěž? Co by mohlo být jinak?
Na pracovišti máme fajn kolektiv, právě to mě drží už 24 let na stejném pracovišti. Nezažila jsem tady závist nebo házení klaců pod nohy. Mohu se na kolegy spolehnout a oni zase na mne.

6. Co pro Vás znamená práce učitele TV? V čem je tato práce podle Vás specifická a nejvíce náročná (v porovnání s jinými profesemi, ale též v porovnání s učitelstvím jiných předmětů).
Žáci nesedí, jsou stále v jednou pohybu, na různých stanovištích. Musíte mít oči všude, aby se nestal úraz. Z hodin Tv jsem hodně unavená. Musíte si taky chystat dost pomůcek a s malými dětmi tahat těžká náčiní.

7. Jak se Vám daří skloubit Vaši práci a Váš osobní život – zkuste mi to prosím ilustrovat na Vašem běžném pracovním dni. Jak se od pracovních dnů liší víkendy?
Víkendy jsou čistě rodinné, odpočinkové. Užívám klidu, pohody, ticha, vycházek, četby a televize. Občas nějakou návštěvu v rodině.

8. Jak se Vám daří „vypnout“ od školy, žáků?
Ráda čtu historii faktu, chodím na jógu a na kurzy AJ. Večer sleduji ty naše české seriály. Mám pejsky, tak vyrážíme na menší vycházky do okolí.

9. Jak na Vás Vaše profese působí, ve smyslu vlivu na emoční rovinu, vztahy, spokojenost v životě...
Někdy přijdu domů dost utahaná, s plnou hlavou starostí. Občas i podrážděná z nějakého žáka či rodiče. Snažím se toto nepřenášet na ostatní lidi v mém okolí. Jsem extrovert, takže to brzy vyšumí a je klid.

10. Co se Vám vybaví, když se řekne syndrom vyhoření? Popište prosím, jak se podle Vás syndrom vyhoření projevuje, jaký je jeho průběh.

11. Co děláte pro to, abyste se před syndromem vyhoření chránil/a?
Optimismus, doma dělat odlišnou práci, řešit problémy, nezavírat se před světem, dělat, co mě baví (koníčky).

12. Pozorujete u sebe příznaky syndromu vyhoření?
Ne.

13. Pokud ano, jaké a jaká je Vaše reakce na ně? Co pomáhá a co ne? Kdy jste u sebe tyto příznaky rozpoznal, jaký byl a je jejich vývoj (co se mění, jak?).
Nepozorují příznaky

14. Jak na Vás působí kontakt s Vašimi žáky, ve vztahu k syndromu vyhoření?
Nedokáži odpovědět, tím, že u sebe syndrom vyhoření nepozorují.

15. Využil jste někdy v souvislosti se zátěží v práci odbornou pomoc? Pokud ano, jak tuto pomoc hodnotíte?
Ne

16. Jak sám/sama sebe vidíte (jaké jsou Vaše silné a slabé stránky, vlastnosti), jak Vás asi vidí druzí lidé (ti nejbližší)? Jakým člověkem se snažíte být? Jaké zásady Vám vštěpovali rodiče s ohledem na to, jaká/ý byste měl být (ve smyslu: Ve svém životě musím…..).
17. Jaký prostor patří ve Vašem životě sportu?

18. Jak relaxujete a jak se Vám daří relaxovat? (je to dostačující, co Vám relaxace přináší a jaký má dopad na pracovní i emoční život?)
Spánek, poslech hudby, TV, četba. Nejvíce o víkendu.

19. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho partnerského vztahu? Co do Vašeho života partner přináší, s ohledem na zvládání syndromu vyhoření?
Jsem rozvedená

20. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho života? V jakých oblastech jste spokojen, co by mohlo být lepší?
Jsem spokojená, pokud jsou spokojeni lidé kolem mě, hlavně pokud jsou zdraví. Mohla bych být mladší, možná štíhlejší. Přála bych neteří dokončit školu, synovci se na škole uchytit a synovi samozřejmě, aby byl v práci spokojen a mohl si koupit vysněný byt apod. A rodičům hlavně dlouhý život a zdraví.

21. Co Vás v životě stresuje a co naopak ne?
Rychlost, zbrklost, neurvalost, hrubiáňství, podlost, neúcta, lhaní, bezcitnost, závist.
Miluji pravdomluvnost, smích, radost i z malých věcí,lidi, kteří milují život a zvířata.

22. Jak reagujete na stres?
Klid, spánek, muzika, četba. Zcela vypnu.

23. Jaké zásady vhodného životního stylu dodržujete a jaké nikoliv?
Pravidelný spánek, odpočinek, zdravá strava (i když někdy to poruší), nekouřit, nepít alkohol, pohyb.

24. Uvažoval jste někdy o tom, že svoji profesi opustíte? Pokud ano, proč, čemu byste se v takovém případě věnoval/a?
Nikdy jsem o tom nevažovala, ale mým snem vždy bylo pracovat se zvířaty.

25. Je něco, co zde nezaznělo a rád/a byste doplnil/a, zmínil/a…..?
Ne.
Rozhovor s I2

1. Řekněte mi prosím, co Vás vedlo k volbě profese učitele tělesné výchovy.
Profesi jsem si vybrala už na střední škole, kde jsem aktivně sportovala, zabývala se atletikou a bavila mě práce s mladými lidmi, které jsem vedla v různých kroužcích a volnočasových aktivitách DDM JUNIOR.

2. Jak vzpomínáte na své studium na VŠ – v čem jste podle Vás ze školy odcházel/a do praxe připraven, co Vám naopak ve výuce chybělo?
Na VŠ se nám dostalo spousta odborných znalostí, byli jsme vybaveni teoreticky i prakticky zvládnout takřka veškeré sporty, ale naopak jsme vůbec, ani v didaktice neprobírali administrativu, zápisy do třídních knih, vyplňování různých dokumentů, hlášení atd. Tyto praktické a důležité věci jsme se učili až „za pochodu“ ve škole od uvádějících učitelů.

3. Jaké byly Vaše začátky na škole – na co vzpomínáte rád/a, na co naopak ne? Co se ne/dařilo?
Začátky byly krásné, euforické. Nic nebyl problém a také žáci neměli s ničím problém. Nadchli se pro každý sport a tělesná výchova bývala mezi nejoblíbenějšími předměty.
Před dvaceti lety, kdy jsem začínala učit na ZŠ jsem měla pocit, že se dařilo všechno!
Nyní mám někdy pocit, že se nedaří NIC.

4. Jaké jste měl/a možnosti získat jako začínající učitel emocní podporu ze strany kolegů, ať již co se týče zvládání učitelské profese, ale též co se týče konkrétních rad, na co se zaměřit ve výuce, na co dáť pozor apod.?
Emocní podporu jsem získávala od svých zkušenějších kolegů, kteří vyučovali tělesnou výchovu, ale i jiné disciplíny. Také vedení školy mi bylo oporou a vždy podpořilo všechny aktivity v době výuky i mimo ní.
Myslím, že morální podpora se děje i nyní, jen je stále méně času, více papírování, proto větší stres a vyhoření.
5. Jak byste popsal/a školní klima, ale též kvalitu vztahů mezi kolegy na škole? Jak Vám vztahy na pracovišti pomáhají zvládat pracovní zátěž? Co by mohlo být jinak?

Školní klima je dobré, vztahy mezi učiteli také. Jsme poměrně velký pedagogický sbor, proto jsou učitelé rozděleni na 1. a 2. stupeň, ale společné akce, setkání o Vánocích a na konci roku vždy utuží kolektiv pedagogů i ne-pedagogů, vedení školy i provozní zaměstnance. Na vztazích a klimatu bych nic neměnila.

6. Co pro Vás znamená práce učitele TV? V čem je tato práce podle Vás specifická a nejvíce náročná (v porovnání s jinými profesemi, ale též v porovnání s učitelstvím jiných předmětů).

Práce učitele Tv je specifická v tom, že učitel je doslova v neustálém pohybu. Naše škola má dvě budovy, v obou dvě tělocvičny, proto i samotná příprava na výuku, pomůcky apod. jsou komplikovanější. Učitel Tv rovněž organizuje různé sportovní školní akce, turnaje v tělocvičnách i na hřišti, proto je tato práce náročnější než u těch, kteří se nehnou z učebny či odborné učebny.

7. Jak se Vám daří skloubit Vaši práci a Váš osobní život – zkuste mi to prosím ilustrovat na Vašem běžném pracovním dni. Jak se od pracovních dnů liší víkendy?

Práci i osobní život se snažím oddělit hlavně v oblasti, kdy mám v jednom či druhém starosti a problémy. Ve škole jsem profesionál. Víkendy pak jsou prodchnuty sportem, protože já, manžel i synové rádi plave, lyžujeme, jezdíme na kolech, koloběžkách, synové chodí do posilovny, atd. Přes pracovní týden takřka nesportuji, protože nezbývá čas.

8. Jak se Vám daří „vypnout“ od školy, žáků?

„Vypnout“ se daří stále hůř a hůř. V současné době se děti musí do cvičení a veškerých sportovních aktivit nutit. Velké množství rodičů bezdůvodně omlouvá svoje děti z hodin Tv, často si chodí ztěžovat za vedením školy, když nabádáme děti k tomu, aby se hýbaly.
9. Jak na Vás Vaše profese působí, ve smyslu vlivu na emoční rovinu, vztahy, spokojenost v životě…
Emoční rovinu zvládám, vztahy také, i když takřka ryze ženský kolektiv je někdy problém. Rodina mě podporuje, ale finanční hodnocení učitelů je natolik nízké, že si mnohé věci musíme odepřít a nemůžeme si je dovolit.

10. Co se Vám vybaví, když se řekne syndrom vyhoření? Popište prosím, jak se podle Vás syndrom vyhoření projevuje, jaký je jeho průběh.
Syndrom vyhoření pocitují tak, že už se do školy netěším tak, jako dřív. Někdy mě v neděli večer přepadá obava, jestli další týden ve škole zvládnu, jestli „nevyletím“ na rodiče, kteří si přijdou stěžovat. Po příchodu ze školy domů jsem apatická, potřebuji chvíli s nikým nesmluvit, nekomunikovat, než se „nadechnu“ a začnu se zabývat domácností a běžnými domácími pracemi.

11. Co děláte pro to, abyste se před syndromem vyhoření chránil/a?
Míluji svoji rodinu, snažím se být aktivní, sportovat, pracovat a relaxovat na chalupě.

12. Pozorujete u sebe příznaky syndromu vyhoření?
Ano, pozorují.

13. Pokud ano, jaké a jaká je Vaše reakce na ně? Co pomáhá a co ne? Kdy jste u sebe tyto příznaky rozpoznal, jaký byl a je jejich vývoj (co se mění, jak?).
Reakce jsou takové, že se navzájem s kolegyněmi podporujeme. Víme, že náročná situace je dnes ve všech povoláních, jen jsou různá specifika každého z nich. Pomáhá výlet, kino, výjezd, dobrá večeře. Příznaky pozorují poslední roky, kdy přibýlo dětí se specifickými poruchami učení, autistů, sociálně znevýhodněných a s nimi v rámci inkluze spousta individuálních vzdělávacích plánů, práce s asistenty, vyplňování různých souhlasů, doporučení, hlášení a podobně.
14. Jak na Vás působí kontakt s Vašimi žáky, ve vztahu k syndromu vyhoření?
Ve vztahu k žákům se snažím být stále milá a vstřícná, i když poslední dva roky pozorují, že mě dokáží mnohem rychleji „vytočit“, že méně přistupuji na kompromisy a jsem vůči nim více direktivní.

15. Využil jste někdy v souvislosti se zátěží v práci odbornou pomoc? Pokud ano, jak tuto pomoc hodnotíte?
Ne, odbornou pomoc jsem prozatím nevyužila.

16. Jak sám/sama sebe vidíte (jaké jsou Vaše silné a slabé stránky, vlastnosti), jak Vás asi vidí druzí lidé (ti nejbližší)? Jakým člověkem se snažíte být? Jaké zásady Vám vštěpovali rodiče s ohledem na to, jaká/ý byste měl být (ve smyslu: Ve svém životě musím……).
Silné stránky – pracovitost, spolehlivost, slabé stránky – někdy odkládání úkolů. Lidé mě vidí jako milou, pohodovou a nadvěcovou kolegyni, kterou se snažím být. A pravidlo? Nechovaj se k lidem tak, jak nechceš, aby se k tobě chovali oni.

17. Jaký prostor patří ve Vašem životě sportu?

18. Jak relaxujete a jak se Vám daří relaxovat? (je to dostatečně, co Vám relaxace přináší a jaký má dopad na pracovní i emoční život?)
Relaxuji při četbě, plavání, wellness pobytu, sauně.

19. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho partnerského vztahu? Co do Vašeho života partner přináší, s ohledem na zvládání syndromu vyhoření?
Jelikož má partner také náročnou pracovní pozici, kde každodenně pracuje s lidmi, problémy z práce se snažíme nenesit domů. Pokud na sobě pocitujeme oba syndrom vyhoření, snažíme se podpořit.
20. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho života? V jakých oblastech jste spokojen, co by mohlo být lepší?
Kvalita života na dobré úrovni. V rodinném životě jsem spokojena. Nespokojena jsem s nedostatkem času, protože jak doma, tak ve škole mám pocit, že stále něco nestihám.

21. Co Vás v životě stresuje a co naopak ne?
Stresuje mě nedostatek času. Ve škole se věnuji výuce, dokumentací se zabývám po vyučování nebo o víkendu. Doma mě stresuje, že dělám věci do školy a raději bych sportovala nebo relaxovala. Manželovi se to pochopitelně nelíbí.

22. Jak reagujete na stres?
Snažím se uklidnit, provádím dechová cvičení, jdu na procházku do přírody.

23. Jaké zásady vhodného životního stylu dodržujete a jaké nikoliv?
Snažím se zdravě jíst, zdravě hýbat a dostatečně spát.

24. Uvažoval jste někdy o tom, že svoji profesi opustíte? Pokud ano, proč, čemu byste se v takovém případě věnoval/a?
Několikrát jsem uvažovala o změně, ale nakonec lásky k profesi učitele zvítězila.

25. Je něco, co zde nezaznělo a rád/a byste doplnil/a, zmínil/a…..?
Přeji si, aby učitelé měli do budoucna postavení a platy jako mají někteří státní zaměstnanci, například právníci. Aby si k nim rodiče nesměli vše dovolit, aby vždy měli podporu od vedení školy, tak jak to vnímáme my, aby nemuseli neustále vyplňovat nesmyslné papíry a aby mohli hlavně učit!
Rozhovor s I3

1. Řekněte mi prosím, co Vás vedlo k volbě profese učitele tělesné výchovy..
Vzhledem k tomu, že máme učitelskou profesi v rodině, tak jsem se vydal i já touto cestou. Navíc jsem od dětství měl kladný vztah ke sportu, provozoval jsem celou řadu sportu – závodně jsem hrál volejbal.

2. Jak vzpomínáte na své studium na VŠ – v čem jste podle Vás ze školy odcházel/a do praxe připraven, co Vám naopak ve výuce chybělo?
Na studia vzpomínám velice rád. Byli jsme dobrá parta a školu jsem studoval bez větších problémů. Do praxe jsem přicházel zejména po teoretické stránce dobře připraven, tedy věděl jsem o skladbě a struktuře hodiny, znal jsem kurikulární dokumenty, ale bohužel chyběl mi kontakt s praxí. Domnívám se, že by měl být kladen větší důraz na praxi, protože skutečné učení je něco úplně jiného.

3. Jaké byly Vaše začátky na škole – na co vzpomínáte rád/a, na co naopak ne? Co se ne/dařilo?
Začátky nebyly jednoduché, protože mé představy a očekávání byla naprosto odlišná od reality. Navíc jsem začínal na velké škole v Brně. V podstatě jsem měl problém se vším – vedení dokumentace mne šíleně zdržovalo a otravovalo, nevěděl jsem, jak si vytvořit vztah s žáky, a hlavně jak nastavit pravidla. Naštěstí mi pomohl dobrý kolektiv včetně vedení školy. Samozřejmě z mého pohledu finanční ohodnocení vůbec neodpovídá – není to pouze odučení pár hodiny, ale je nutné vyřizovat velké množství dokumentů, a navíc si dělat přípravy do hodin TV.

4. Jaké jste měl/a možnosti získat jako začínající učitel emoční podporu ze strany kolegů, ať již co se týče zvládání učitelské profese, ale též co se týče konkrétních rad, na co se zaměřit ve výuce, na co dát pozor apod.?
Předpokládám, že to bude velmi individuální, ale u nás na škole (bohužel) nebyl žádný mentor nebo zaškolovací program. Pouze hospitace vedení a po té rozbor hodin. Musím říct, že s některými mladšími kolegy jsem si vytvořil přátelský
vztah, takže bylo možné s nimi řešit a probírat moji nespokojenost, hledat útěchu a podporu apod.

5. Jak byste popsal/a školní klima, ale též kvalitu vztahů mezi kolegy na škole? Jak Vám vztahy na pracovišti pomáhají zvládat pracovní zátěž? Co by mohlo být jinak?

Líbilo by se mi, kdyby bylo více společných aktivit, vím, že na to každý není, ale nějaký teambuilding v podobě bowlingu, výjezdu na košt vín apod. bych velice ocenil. Bohužel nic takového se neděje.

6. Co pro Vás znamená práce učitele TV? V čem je tato práce podle Vás specifická a nejvíce náročná (v porovnání s jinými profesemi, ale též v porovnání s učitelstvím jiných předmětů).

Podle různých průzkumů se jedná o velice uznávané povolání. Jako značně demotivační vidím nízké platové ohodnocení a relativně stále se opakující práci (ač u tělocviku to asi není, tak hrozí jako u jiných předmětů). Náročné je tedy mít motivaci, kterou ovlivňuje řada faktorů – nejen ohodnocení, ale též rok od roku větší nechuť žáků sportovat a vůbec do hodin TV docházet, dále nadměrná byrokracie a při tom všem velká zodpovědnost za žáky (např. lyžařský výcvikový kurz). Specifika nemohu posuzovat, neboť celý život dělám jen jednu práci. V porovnání s jinými předměty je největší rozdíl zodpovědnost a možnost navázání bližšího vztahu/kontaktu se žáky. Určitě se snažím být více kamarád než např. ostrý typ vyučujícího, který se hodí více na matematiku či fyziku.
7. Jak se Vám daří skloubit Vaši práci a Váš osobní život – zkuste mi to prosím ilustrovat na Vašem běžném pracovním dni. Jak se od pracovních dnů liší víkendy?
Spousta lidí si myslí, že učení je úplná pohoda, učitelé chodí domu po obědě a mají pořád nějaké prázdiny. Realita je taková, ze práce není jen o učení, ale o dalších věcech, takže člověk bývá v práci průměrně do 16:00, pak jedu domu za rodinu, takže kolem 17 jsem doma a snažím se věnovat rodině. Víkendy podnikáme výlety s dětmi, chodíme do přírody, do kina, navštěvujeme rodinu apod.

8. Jak se Vám daří „vypnout“ od školy, žáků?
Snažím se škole věnovat a myslit na ni pouze, když jsem ve škole, tzn. netahat si ji domů, což se mi doufám daří. Provozuji se ženou společně aktivity jako badminton a společný čas trávime pohromadě s dětmi jako rodina.

9. Jak na Vás Vaše profese působí, ve smyslu vlivu na emoční rovinu, vztahy, spokojenost v životě…
Jedná se o práci s mladými lidmi, která má rysy, které se dost opakuji. Navíc musí člověk ustávat celou radu situací, např. Když stokrát řeknu, ať do míčů nekopou nebo nehází, ale v rámci provokování žáci neposlechnou, takže je těžké tyto situace zvládat a ustávat. Tyto negativní emoce se pak mohou jednoduše přenášet i do soukromého života, ale jak píšu výše, snažím se důrazně oddělovat práci a soukromý život. Asi 3 za život se mi stalo, že jsem se v noci probudil ze stresu z práce, ale snažil jsem si situaci zanalyzovat, probrat s rodinou a ujasnil jsem si, že mi tato práce za takové nervy a stresy nestojí, tedy od té doby ji beru s větším nadhledem a když by mělo dojít k mému konci na škole, tak si prostě seženu něco jiného např. budu trénovat, navíc dost možná za větší peníze a s mnohem větším klidem.

10. Co se Vám vybaví, když se řekne syndrom vyhoření? Popište prosím, jak se podle Vás syndrom vyhoření projevuje, jaký je jeho průběh.
Jedná se o známý pojem, ale přesnou definici či jeho průběh neznám. Předpokládám, že bude mít několik fází, neprojevuje se hned po začátcích v práci, větší riziko mají profese, kde dochází ke kontaktu s lidmi a práce je monotónní. A projevy budou stres, deprese a další negativní jevy v souvislosti se zaměstnáním.

11. Co děláte pro to, abyste se před syndromem vyhoření chránil/a?
Věnuji volný čas věcem, které mě baví a mam rad, zejména rodině a svým koničkům (sport a filmy).

12. Pozorujete u sebe příznaky syndromu vyhoření?
Nevím, jestli jsou to příznaky syndromu vyhoření nebo se jedná o normální stavy, které zažívá většina populace, tzn. občas mě práce nebaví, nenaplňuje, zvažuji, že bych se na ní vykašlal a dělal něco jiného apod.

13. Pokud ano, jaké a jaká je Vaše reakce na ně? Co pomáhá a co ne? Kdy jste u sebe tyto příznaky rozpoznal, jaký byl a je jejich vývoj (co se mění, jak?).
Reakce je taková, že se to snažím nedržet v sobe, mam svoji vrbu ženu nebo případně něco lze řešit v učitelském kolektivu. Překvapivě se domnívám, že se to nemění a čím jsem starší, tím jsem více tolerantní a nad věcí.

14. Jak na Vás působí kontakt s Vašimi žáky, ve vztahu k syndromu vyhoření?
Je to náročné, každá třída má své provokatéry, navíc se s žáky vidíte x let, takže ne vždy a ke všem se podaří najít rozumná cesta. Takže je to různorodé – někoho TV baví a užívá si to, tím pádem to baví i mě, ale když mi někdo sabotuje hodiny, je těžké to ustávat a zůstávat stále motivovaný a nad věcí.

15. Využil jste někdy v souvislosti se zátěži v práci odbornou pomoc? Pokud ano, jak tuto pomoc hodnotíte?
Nevyužil.
16. Jak sám/sama sebe vidíte (jaké jsou Vaše silné a slabé stránky, vlastnosti), jak Vás asi vidí druzí lidé (ti nejbližší)? Jakým člověkem se snažíte být? Jaké zásady Vám vštěpovali rodiče s ohledem na to, jaká/ý byste měl být (ve smyslu: Ve svém životě musím.....).
Doufám, že jsem pohodář, snažím se tak působit a věřím, ze mne tak vnímá okolí. Silné stránky spolehlivost, poctivost, komunikativnost, slabé stránky lehký cholerik, malá míra odvahy a nerozhodnost. Určitě chtěli, ať jsem slušný člověk, což se věřím podařilo. Navíc se u nás kladl vždy velký důraz na rodinu, což mám úplně stejně – rodina je na 1. míste. Další zásada byla asi, že bez práce nejsou koláče a důležité je nekoukat se doprava nebo doleva, ale snažit se žít svůj život, jak nejlépe to jde.

17. Jaký prostor patří ve Vašem životě sportu?
Neumím si bez něj život představit, mám díky němu energii, kamarády, dělám něco pro své zdraví a jsem navýklý na pravidelné aktivity.

18. Jak relaxujete a jak se Vám daří relaxovat? (je to dostatečně, co Vám relaxace přináší a jaký má dopad na pracovní i emoční život?)
Jednoduchá a stručná odpověď – relaxuji sportem a trávením volného casu s mojí rodinou. To mne nejvíce uklidňuje a naplňuje. Jsem tím klidnější, vím že mám manželku a děti, se kterými je mi dobře, máme se rádi…

19. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho partnerského vztahu? Co do Vašeho života partner přináší, s ohledem na zvládání syndromu vyhoření?
Určitě je to velká podpora. Se ženou se mohu bavit o všem, sdělovat ji moje pocity a náladu, takže na negativní emoce nejsem sám. Vždy mi dobře pomohla nebo poradila.

20. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho života? V jakých oblastech jste spokojen, co by mohlo být lepší?
Jsem spokojen v oblasti rodiny a obecně ve vztahu s mým bližším i širším okolím. Lepší by bylo, kdyby nebyl život tolik uspěchaný, mohli bychom trávit víc času společně a měli více peněz na společné dovolené apod. rad bych jel 3 za zimu do Alp, a ne jednou za rok na 4 dny.

21. Co Vás v životě stresuje a co naopak ne?
Stresuje mě, že nedokážu zabezpečit rodinu podle svých představ. Dříve mě stresovala představa, že ztratím svoji práci. Nyní si myslím, že jsem více vyrovnaný a tyto jevy mě už tolik nestresují.

22. Jak reagujete na stres?
Podrážděnost, špatná nálada, potí se mi ruce a jsem nervózní.

23. Jaké zásady vhodného životního stylu dodržujete a jaké nikoliv?
Nekouřím a minimálně piju alkohol. Snažím se dodržovat běžné zásady zdravého stravování a věnuji se sportu.

24. Uvažoval jste někdy o tom, že svoji profesi opustíte? Pokud ano, proč, čemu byste se v takovém případě věnoval/a?
Určitě uvažoval, několikrát. Protože mě práce nebavila a neuspokojovala, navíc je mizivá možnost karierního růstu a s tím souvisejícího lepšího finančního ohodnocení. Určitě by to bylo něco kolem sportu jako třeba trénování, správce sportovního objektu, manažer klubu, vlastní posilovna atd.

25. Je něco, co zde nezaznělo a rád/a byste doplnil/a, zmínil/a…..?
Dotazník byl z mého pohledu až moc dlouhý.
Rozhovor s I4

1. Řekněte mi prosím, co Vás vedlo k volbě profese učitele tělesné výchovy. Aktivně provozující sport v kombinaci se zájmem vykonávat práci učitele.

2. Jak vzpomínáte na své studium na VŠ – v čem jste podle Vás ze školy odcházel/a do praxe připraven, co Vám naopak ve výuce chybělo? Krásná bezstarostná léta, spousta přátelství…Myslím, že jsem byla poměrně dobře vybavena didakticky i metodicky co se týká aprobace. Nebyla jsem připravena na „papirování“


4. Jaké jste měl/a možnosti získat jako začínající učitel emoční podporu ze strany kolegů, ať již co se týče zvládání učitelské profese, ale též co se týče konkrétních rad, na co se zaměřit ve výuce, na co dát pozor apod.? Nebyl problém zeptat se zkušenějšího kolegy


V porovnání s ostatními předměty je tu mnohonásobně větší riziko zranění, také hlasivky dostávají daleko více zabrat, finanční náročnost (zakoupení oblečení, obuvi z vlastnich peněz). Ohromným pozitivem je uvolněnější atmosféra, jsme si navzájem bližší, děti ocenují, když jim i ve svém věku ukážete cvik, který po nich požadujete, hodiny na čerstvém vzduchu.

7. Jak se Vám daří skloubit Vaši práci a Váš osobní život – zkuste mi to prosím ilustrovat na Vašem běžném pracovním dny. Jak se od pracovních dnů liší víkendy?
Celý pracovní den je pro mě poměrně velká honička. Naštěstí mám manžela, který se mi snaží ve všem pomoci. Z domu odjíždím v 6,30 hod do práce, kde jsem cca do 15 hodin. Po cestě z práce nákup, vyzvednout mladší dítě z družiny. Jídlo, úkoly, odvězt do kroužků, přivést z kroužků, úklid. Někdy večer ještě další příprava do školy. Proloženo mými pravidelnými sportovními aktivitami (tenis, powerjóga, pilates, plážový volejbal,….) O víkendech se snažím do práce nic nedělat (Ne vždy se mi to podaří.) a věnovat se jenom svojí rodině a domácnosti. Poměrně často trávím víkend mimo domov. Pokud ho trávím v Brně, tak jeho velkou součástí je nějaké sportování (kola, lyže, turistika, bruslení,…) 

8. Jak se Vám daří „vypnout“ od školy, žáků?
Nedaří. Patřím mezi lidi, kteří si tzv. „nosí práci domů“. Nedokážu zavřít dveře od školy a přepnout na jiný režim. Negativní zkušenost mám v hlavě, v noci se budím.

9. Jak na Vás Vaše profese působí, ve smyslu vlivu na emoce rovinu, vztahy, spokojenost v životě…
Hodně ovlivňuje moje emoce. Do pevných rodinných vztahů a spokojenosti v životě se snažím si ji pouštět co nejméně.

10. Co se Vám vybaví, když se řeší syndrom vyhoření? Popište prosím, jak se podle Vás syndrom vyhoření projevuje, jaký je jeho průběh.
Plížící se ztráta chuti do výkonu svého povolení, ztráta snahy neustále inovovat svůj způsob výuky, pocit bezmoci, smyslu svého konání, pesimismus. Postupné přerůstání i do osobního života.

11. Co děláte pro to, abyste se před syndromem vyhoření chránil/a?
Zatím nic konkrétního. Snažím si užít víkendy a pracovní volna.

12. Pozorujete u sebe příznaky syndromu vyhoření?
Ne, nepozorují, „odpočinula jsem si“ několik let na mateřské dovolené.

13. Pokud ano, jaké a jaká je Vaše reakce na ně? Co pomáhá a co ne? Kdy jste u sebe tyto příznaky rozpoznal, jaký byl a je jejich vývoj (co se mění, jak?).

14. Jak na Vás působí kontakt s Vašimi žáky, ve vztahu k syndromu vyhoření?
Bohužel, poslední dobou mě stále méně a méně motivují….

15. Využil jste někdy v souvislosti se zátěží v práci odbornou pomoc? Pokud ano, jak tuto pomoc hodnotíte?
- Ne

16. Jak sám/sama sebe vidíte (jaké jsou Vaše silné a slabé stránky, vlastnosti), jak Vás asi vidí druží lidé (ti nejблиžší)? Jakým člověkem se snažíte být? Jaké zásady Vám vštěpovali rodiče s ohledem na to, jaká/ý byste měl být (ve smyslu: Ve svém životě musím…..).

Plusy: jsem bezprostřední, kamarádská, tvůrčí, spravedlivá, flexibilní, organizačně zdatná, neumím podvádět

Mínusy: emočně nevyrovnaná, citlivá, někdy vznětlivá

Snažím se prožít spokojený a naplněný život. Mým cílem je určitě, aby mě měli ostatní rádi, byla jsem oblibená, aby druží věděli, že se na mě mohou spolehnout, že u mě najdou vždy snahu o pomoc.
Rodiče mi vštěpovali pracovitost, čestnost.

17. Jaký prostor patří ve Vašem životě sportu?
Velkou, sport je pro mě důležitý. Nedovedu si představit, že se nehýbu. V posledních letech se mi nevyhýbají zranění, a tak doba, kdy mám naprostou nehybnost nebo jsem omezená v pohybu, je pro mě hodně nepříjemná.

18. Jak relaxujete a jak se Vám daří relaxovat? (je to dostáčující, co Vám relaxace přináší a jaký má dopad na pracovní i emoční život?)
Nejraději sportem, četbou. Díky vlastní rodině a menším dětem se mi nedaří najít dostatek času na relaxaci. Jsem poměrně dost unavená, celý den je víceméně ve spěchu a v logistice.

19. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho partnerského vztahu? Co do Vašeho života partner přináší, s ohledem na zvládání syndromu vyhoření?
S manželem máme kvalitní partnerský vztah, navzájem si pomáháme.

20. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho života? V jakých oblastech jste spokojen, co by mohlo být lepší?
Zažívám kvalitní život. Ne, ideální, ale dobrý. Chtěla bych ještě více rodinných dovolených, chtěla bych si odjet na dovolenou, kdy chci já, a ne když mám předepsané pracovní volno. Dovedu si představit daleko vyšší plat za svoji práci.

21. Co Vás v životě stresuje a co naopak ne?
Nespravedlnost, hloupost, některé situace v zaměstnání…

22. Jak reagujete na stres?
Jak kdy – někdy zatnu zuby a snažím se na něj nemyslet, někdy vybouchnu a nadávám, někdy se potřebuji vypovídat, někdy ho ze sebe dostanu fyzickou námahoru…
23. Jaké zásady vhodného životního stylu dodržujete a jaké nikoliv?
- Nekouřím, snažím se o kvalitní spánek, zdravě jíst, hýbat se, být pozitivní, zamilovaná, hodně se smát,….
Nejsem abstinent.

24. Uvažoval jste někdy o tom, že svoji profesi opustíte? Pokud ano, proč, čemu byste se v takovém případě věnoval/a?
Zatím jsem neuvažovala o tom, že bych svoji profesi opustila.

25. Je něco, co zde nezaznělo a rád/a byste doplnil/a, zmínil/a…..?
Ne.
Rozhovor s I5

1. Řekněte mi prosím, co Vás vedlo k volbě profese učitele tělesné výchovy.
Bol to môj sen od 15 rokov. Checel som ovplyvniť výchovu dnešnej mládeže aspoň trošku ich nasmerovať k nejakému lepšiemu smeru.

2. Jak vzpomínáte na své studium na VŠ – v čem jste podle Vás ze školy odcházel/a do praxe připraven, co Vám naopak ve výuce chybělo?
Bol som pripravený v didaktike športových hier. Chýbalo mi vo výuce viac preberať administratívne věci jako organizáciu rôznych súťaží a všetky administratívne dokumenty jako triedna kniha a iné…

3. Jaké byly Vaše začátky na škole – na co vzpomínáte rád/a, na co naopak ne? Co se ne/dařilo?
Začiatky na škole momentálne prežívám ešte stále. Som začínajúci učiteľ, a najviac mám problém s písaním nových plánov a stíhať aj učíť skrátku veľa času všetko zaberá.

4. Jaké jste měl/a možnosti získat jako začínající učitel emoční podporu ze strany kolegů, ať již co se týče zvládání učitelské profese, ale též co se týče konkrétních rad, na co se zaměřit ve výuce, na co dát pozor apod.?
Č osa týka kolegov nič mi nechýba zo strany kolegov. Snažia sa mi pomôcť jako aj profesionálními radami tak aj emocionou podporou.

5. Jak byste popsal/a školní klima, ale též kvalitu vztahů mezi kolegy na škole? Jak Vám vztahy na pracovišti pomáhají zvládat pracovní zátěž? Co by mohlo být jinak?
6. Co pro Vás znamená práce učitele TV? V čem je tato práce podle Vás specifická a nejvíce náročná (v porovnání s jinými profesemi, ale též v porovnání s učitelstvím jiných předmětů).
Je to veľmi náročná práca č osa týka bezpečnôt na hodine TV. Učiteľ musí mať väčši rešpekt a väčšiu ukáznenosť žiakov v TV. Pretože sa im môže stať veľmi rýchlo a ľahko nejaký úraz.

7. Jak se Vám daří sklubit Vaši práci a Váš osobní život – zkuste mi to prosím ilustrovat na Vašem běžném pracovním dni. Jak se od pracovních dnů liší víkendy?
Nesnažím sa nosiť prácu domov z práce. Preto robím váčšinu práce v robote cez volné hodiny momentálne nestíham administratívne věci. Ale aj tak chodím z roboty dosť neskoro. Pracovná doba je sice do 14:00, ale chodím z práce niekedy aj o 16:30 domov.

8. Jak se Vám daří „vypnut“ od školy, žáků?
Darí sa mi to veľmi dobře keď prídem domov, vyrozprávam sa a už na to nemyslím.

9. Jak na Vás Vaše profese působí, ve smyslu vlivu na emoční rovinu, vztahy, spokojenost v životě…
Snažím sa aby ma môj profesionálny život nijako neovplyvňoval, môj súkromný a naopak.

10. Co se Vám vybaví, když se řekne syndrom vyhoření? Popište prosím, jak se podle Vás syndrom vyhoření projevuje, jaký je jeho průběh.
Syndróm vyhorenia v krátkost Burn out má asi 4 fázy a to fáza nadšenia, stagnácie, úpadku a vyhorenia.

11. Co děláte pro to, abyste se před syndromem vyhoření chránili/a?
Nemyslím na prácu po práci všetko vypúšťam z hlavy prípadne hrám šport.

12. Pozorujete u sebe příznaky syndromu vyhoření?
Neviem nemyslím si že áno. Momentálne som trochu nadšený ale neprikladám práci nejakú špecifickú dôležitosť až moc.

13. Pokud ano, jaké a jaká je Vaše reakce na ně? Co pomáhá a co ne? Kdy jste u sebe tyto příznaky rozpoznał, jaký byl a je jejich vývoj (co se mění, jak?).

14. Jak na Vás působí kontakt s Vašimi žáky, ve vztahu k syndromu vyhoření?

15. Využil jste někdy v souvislosti se zátěží v práci odbornou pomoc? Pokud ano, jak tuto pomoc hodnotíte?
Ešte som nemal možnosť využiť odbornú pomoc pri pracovnej zátáži.

16. Jak sám/sama sebe vidíte (jaké jsou Vaše silné a slabé stránky, vlastnosti), jak Vás asi vidí druží lidé (ti nejbližší)? Jakým člověkem se snažíte být? Jaké zásady Vám vštěpovali rodiče s ohledem na to, jaká/ý byste měl být (ve smyslu: Ve svém životě musím…..).
Som dost’ výbušný a mám problém riešiť niekedy v klude problémy. Chcel by som byť viac pokojný. Trochu viac flegmatickejší.

17. Jaký prostor patří ve Vašem životě sportu?
Dost’ podstatný kdeže som profesionálny stolný tenista. A momentálne mám ale pauzu no snažím sa všetky športy sem tam si zahráť jako sa len dá. Či už cez týždeň alebo cez víkend. Rád si pri športe oddýchám.

18. Jak relaxujete a jak se Vám daří relaxovat? (je to dostačující, co Vám relaxace přináší a jaký má dopad na pracovní i emoční život?)
Relaxujem doma při varení, pozerání filmov, a najlepší si vyprázdním hlavu při športe.

19. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho partnerského vztahu? Co do Vašeho života partner přináší, s ohledem na zvládání syndromu vyhoření?
Prinášam cenné rady ako sa tomu vyvarovať konkrétne sklamaniu z práce.

20. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho života? V jakých oblastech jste spokojen, co by mohlo byť lepší?
Momentálne som spokojný zo všetkým akurát môj plat je trochu biednejší, mohlo by byť vyšší. Keby som bol sám, tak z neho ťažko vyžijem.

21. Co Vás v životě stresuje a co naopak ne?
Stresuje ma tvorba plánov telesnej výchovy momentálne lebo je toho moc.

22. Jak reagujete na stres?
Idem si za portovať alebo zacvičiť. Pomáha občas aj hluboké dýchanie a spánok dobrý.

23. Jaké zásady vhodného životního styhu dodržujete a jaké nikoliv?
Snažím sa hýbať, športovať zdravo stravovať.

24. Uvažoval jste někdy o tom, že svoji profesi opustíte? Pokud ano, proč, čemu byste se v takovém případě věnoval/a?
Zatiaľ som nad tým nepremýšľal/a.

25. Je něco, co zde nezaznělo a rád/a byste doplnil/a, zmínil/a…..?
Nie.
Rozhovor s I6

1. Řekněte mi prosím, co Vás vedlo k volbě profese učitele tělesné výchovy.
Dá se říci, že učitelskou profesi máme v rodině po generaci, již dědeček mého otce byl učitelem tělesné výchovy, vlastivědy a občanské nauky – jde o povolání, které beru jakožto poslání.

2. Jak vzpomínáte na své studium na VŠ – v čem jste podle Vás ze školy odcházel/a do praxe připraven, co Vám naopak ve výuce chybělo?
Léta studia na VŠ hodnotím jako jedny z nejhezčích v mém životě. Pokud bych se měl vyjádřit k samotnému kurikulu vzdělávání na VŠ, pak bych ocenil právě dobrou propojenost s praxi a velký výběr školních aktivit i mimo rámec semestru.

3. Jaké byly Vaše začátky na škole – na co vzpomínáte rád/a, na co naopak ne? Co se ne/dařilo?
Měl jsem to štěstí, že učitelský sbor, jehož součástí jsem se stal, mě od první chvíle podporoval, tudíž jsem neměl ani v nejmenším problém se začlenit a vykonávat svou práci od prvních chvil s maximálním nasazením.

4. Jaké jste měl/a možnosti získat jako začínající učitel emoční podporu ze strany kolegů, ať již co se týče zvládání učitelské profese, ale též co se týče konkrétních rad, na co se zaměřit ve výuce, na co dát pozor apod.?
Viz. Otázka číslo tři – ze strany kolegů jsem vždy k sobě samému pociťoval ochotu mi ve všem vyjít vstříc, případně poskytnout dobře miněnou radu, kterou jsem mohl v pedagogickém procesu dále využít.

5. Jak byste popsal/a školní klima, ale též kvalitu vztahů mezi kolegy na škole? Jak Vám vztahy na pracovišti pomáhají zvládat pracovní zátěž? Co by mohlo být jinak?
Kolegové mi ve všem vyšli vstříc a mohu zde upřímně uvěst, že v rámci pedagogického sboru byl utvořen velmi dobrý kolektiv. Z mého pohledu však lehce vázla komunikace mezi vedením školy a kolegy – často se stávalo, že
myšlenky, se kterými na poradách přicházelo vedení, se nepodařilo „přetavit“ do praxe.

6. Co pro Vás znamená práce učitele TV? V čem je tato práce podle Vás specifická a nejvíce náročná (v porovnání s jinými profesemi, ale též v porovnání s učitelstvím jiných předmětů).
Vzhledem k mému celoživotnímu zájmu o sport a věci s ním spojené, pro mne práce učitele TV byla ze začátku splněným snem, který však postupem času přecházel do každodenní rutiny a posléze bych se nebál říct dokonce každodenní trápení…. Je to způsobeno hlavně přístupem žáků a jejich absolutním nezájmem o cokoliv nového a inovativního.

7. Jak se Vám daří skloubit Vaši práci a Váš osobní život – zkuste mi to prosím ilustrovat na Vašem běžném pracovním dni. Jak se od pracovních dnů liší víkendy?
Je pravdou, že problémy v práci se promítají i do mého každodenního života – jsem více podrážděný a na některé podněty reaguji výbušně a nepatřičně. Víkendy jsou pro mne jakousi „oázou klidu“, kdy se snažím více či méně úspěšně vypnout a nemoslet na práci.

8. Jak se Vám daří „vypnout“ od školy, žáků?
Přiznám se, že toto je pro mě v poslední době osobně asi nejpalčivějším problémem – přes týden si často přenáším problémy vzniklouvši v práci i se sebou domů a nejsem schopen se nad ně povznést tak, jak jsem to uměl dříve.

9. Jak na Vás Vaše profese působí, ve smyslu vlivu na emoční rovinu, vztahy, spokojenost v životě…
Je možná paradoxní, že čím jsem starší, tím hůře se mi daří od filtrovat těžkosti, které mi v práce vznikají, což se samozřejmě odráží také na mém fyzickém a psychickém zdraví – jsem podrážděný, roztěkaný, často mě bolí žaludek a na hrudi.
10. Co se Vám vybaví, když se řekne syndrom vyhoření? Popište prosím, jak se podle Vás syndrom vyhoření projevuje, jaký je jeho průběh.
Řekl bych, že syndrom vyhoření je určitý psychický stav, kdy se cítíte vyčerpaní, apatičtí a z dlouhodobého hlediska nejste uspokojováni vlastní prací. Dá se říci, že něco takové v poslední době pocitují.

11. Co děláte pro to, abyste se před syndromem vyhoření chránil/a?
Snažím se odosobnit od problémů, které mi má práce přináší a brát vše více s nadhledem.

12. Pozorujete u sebe příznaky syndromu vyhoření?
Ano, pozorují.

13. Pokud ano, jaké a jaká je Vaše reakce na ně? Co pomáhá a co ne? Kdy jste u sebe tyto příznaky rozpoznal, jaký byl a je jejich vývoj (co se mění, jak?).
Pomáhá mi hlavně sport. Příznaky syndromu vyhoření jsem začal pocitovat zhruba před dvěma lety a řekl bych, že mají v pravdě silící tendenci.

14. Jak na Vás působí kontakt s Vašimi žáky, ve vztahu k syndromu vyhoření?
Z mého pohledu je každodenní kontakt s žáky a jejich nezájem jedním z hlavních důvodů, proč se u mě syndrom vyhoření začal objevovat.

15. Využil jste někdy v souvislosti se zátěží v práci odbornou pomoc? Pokud ano, jak tuto pomoc hodnotíte?
Zatím ne, avšak stále častěji o této pomoci uvažuji.
16. Jak sám/sama sebe vidíte (jaké jsou Vaše silné a slabé stránky, vlastnosti), jak Vás asi vidí druzí lidé (ti nejbližší)? Jakým člověkem se snažíte být? Jaké zásady Vám vštěpovali rodiče o hledem na to, jaký/ý byste měl být (ve smyslu: Ve svém životě musím…..). 
Sám sebe vidím jakožto komunikativního, extrovertního a přístupného člověka, který je schopen kompromisu. V poslední době hůře zvládám stres, což považuji za jednu z mých slabých stránek. Rodiče mi vždy vštěpovali to, abych byl empatický, upřímný a nebál se vyjádřit vlastní názor.

17. Jaký prostor patří ve Vašem životě sportu?
Sport u mě už od útlého věku tvoří podstatnou část mého života – snažím se jím vynahrazovat čas, který trávím v práci.

18. Jak relaxujete a jak se Vám daří relaxovat? (je to dostávující, co Vám relaxace přináší a jaký má dopad na pracovní i emoční život?)
Relaxuji především sportem, který má blahodárný vliv jak na můj pracovní život, tak na mé emoční rozpoložení.

19. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho partnerského vztahu? Co do Vašeho života partner přináší, s ohledem na zvládání syndromu vyhoření?
Kvalitu svého partnerského života hodnotím z dlouhodobého hlediska dobře, přičemž určitě negativní vlivy má na svědomí právě pocit neuspokojení z mé práce, který se, ač nechci, přenáší i do partnerského života.

20. Jak hodnotíte kvalitu Vašeho života? V jakých oblastech jste spokojen, co by mohlo být lepší?
Kvalitu svého života hodnotím velmi dobře z hlediska rodinného zázemí. Lépe by pak mohlo být zejména v pracovní oblasti.

21. Co Vás v životě stresuje a co naopak ne?
Primárně mě stresuje práce a špatné platové ohodnocení.

22. Jak reagujete na stres?
Nejlépe se mi daří stres odbourávat za pomoci nějaké fyzické aktivity (běh, plavání, posilovna apod.)

23. Jaké zásady vhodného životního stylu dodržujete a jaké nikoliv?
Snažím se zdravě jíst a žít aktivně.

24. Uvažoval jste někdy o tom, že svoji profesi opustíte? Pokud ano, proč, čemu byste se v takovém případě věnoval/a?
Ano, v poslední době nad touto možností uvažuji prakticky na denní bázi, alternativní plán však nemám.

25. Je něco, co zde nezaznělo a rád/a byste doplnil/a, zmínil/a…..?
Ne.
RESUMÉ

Cílem práce bylo poukázat na specifika učitelství tělesné výchovy, se zřetelem na existenci syndromu vyhoření u této profese. Dílčím cílem bylo na základě odborných poznatků a dat získaných realizovaným výzkumem formulovat doporučení pro pedagogickou praxi, týkající se prevence a zvládání syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy působících na základních školách.

V teoretické části práce byla s využitím odborné literatury, včetně zahraničních publikací a článků z odborných periodik, přibližena problematika syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy. Popsány byly příčiny syndromu vyhoření, jeho průběh a dopad na lidské zdraví i psychiku. Stručně byly uvedeny možnosti jeho měření. Dále bylo charakterizováno učitelství tělesné výchovy, s důrazem na jeho specifika oproti jiným odborným předmětům. Poukázáno bylo zejména na problematické aspekty pedagogické práce, dané zejména vnějšími faktory. Závěr teoretické části byl věnován oblasti výskytu syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy. Uvedeny byly četné zahraniční výzkumy zaměřené na toto téma, z nichž bylo dále vycházeno při koncepci vlastního výzkumu.

Empirická část obsahuje popis realizovaného výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jak je u učitelů tělesné výchovy na základních školách zastoupen syndrom vyhoření, jaké faktory vedou k jeho rozvoji a jakým způsobem učitelé tělesné výchovy na základních školách přistupují k prevenci a zvládání syndromu vyhoření.

Výzkumný design byl smíšený. V první části výzkumu bylo realizováno dotazníkové šetření mezi učiteli tělesné výchovy působícími na základních školách v České republice. Dotazník byl vlastní konstrukce, jeho součástí byl standardizovaný dotazník MBI užívaný k diagnostice syndromu vyhoření. Výzkumný soubor v rámci toho kvantitativního výzkumu tvořilo celkem 111 učitelů tělesné výchovy. Formulovány byly taktéž hypotézy vycházející z výzkumného problému a cílů výzkumu, které byly ověřeny pomocí testu dobré shody chví-kvadrátu.

Respondenti, kteří na sebe uvedli osobní kontakt a v dotazníku MBI dosáhli kritické hodnoty v jedné ze tří sledovaných subškál, byli oslovení se
žádostí o účast v kvalitativní části výzkumu. Celkem svolilo s realizací polostrukturovaného rozhovoru 6 učitelů tělesné výchovy. Data získaná tímto způsobem byla zpracována pomocí zakotvené teorie.

Výzkumem byla zjištěna přítomnost syndromu vyhoření u 40,54 % respondentů. Nejčastěji dosahovali respondenti kritickou hodnotu svědčící pro syndrom vyhoření v subškále osobního uspokojení – jednalo se o 32,43 % respondentů.

Z dotazníkového šetření dále vyplynulo, že za nejvíce zatěžující považují ve své práci učitelé tělesné výchovy skutečnost, že mají mnoho povinností, ale zároveň nedostatek času na jejich realizaci, zmiňované byly též kázeňské potíže s žáky a nízký plat za tak náročnou práci. Žádná ze stanovených hypotéz nebyla potvrzena, zjištěné výsledky však poukazují na nezanedbatelný vliv osobnosti učitelů tělesné výchovy při vzniku a rozvoji syndromu vyhoření.

Procesem kódování dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů byla vytvořena teorie vysvětlující vznik, průběh a způsob zvládání syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy. Centrální kategorii či hlavní jev teorie představuje tzv. zaměřenost na sport. Tím, že učitelé tělesné výchovy považují pohyb a sport za významnou hodnotu ve svém životě, volí jej nejčastěji jako způsob, jak umenšit napětí a stres prožívaný v práci. Sport učitelům tělesné výchovy také přináší vyšší kvalitu jejich života a je cestou, jak prohlubovat blízkost v mezilidských vztazích. Zároveň však toto zaměření brání učitelům tělesné výchovy registrovat přítomnost syndromu vyhoření a volit vhodné copingové strategie, jak jej zvládat. Učitelé tělesné výchovy se domnívají, že jim sport pomáhá bránit se syndromu vyhoření, ve skutečnosti však ještě více zasílí jeho intenzitu, včetně zvýšení výskytu symptomů k němu přináležejících.

V nově vytvořené teorii jsou také popsány faktory, které s centrální kategorii úzce souvisí. Zaměřenost na sport je u učitelů tělesné výchovy ovlivněna mnoha faktory, k nimž patří zejména osobnost učitele tělesné výchovy, příprava na výuku, syndrom vyhoření (a faktory s ním úzce související, tj. přístup žáků k předmětu tělesné výchovy, podmínky ve školství, školní klima). Hodnotová orientace učitelů tělesné výchovy je významný faktorem, který negativně ovlivňuje vznik a průběh syndromu vyhoření u těchto učitelů.
RESUME

The aim of the rigorous thesis was to point out the specifics of physical education teachers, with regard to the existence of burnout syndrome in this profession. The partial aim was to formulate recommendations for pedagogical practice on the prevention and management of burnout syndrome in physical education teachers working at elementary schools, based on expert knowledge and data obtained by the conducted research.

In the theoretical part, the issue of burnout syndrome in physical education teachers was approached using professional literature, including foreign publications and articles from professional periodicals. Described are the causes of burnout syndrome, its course and impact on human health and psyche. The options for measuring burnout syndrome were presented briefly. Furthermore, physical education teachers were characterized, with an emphasis on its specifics compared to other subjects. Pointed out was in particular problematic aspects of pedagogical work, given in particular by external factors. Conclusion of the theoretical part was devoted to the area of burnout syndrome in physical education teachers. Numerous foreign researches focused on this subject were mentioned, which were further developed in the concept of own research.

The empirical part contains a description of the realized research aimed at finding out how the burnout syndrome is represented by physical education teachers, what factors lead to its development and how the teachers of physical education in the primary schools approach to the prevention and management of the burnout syndrome.

The research design was mixed. In the first part of the research a questionnaire survey was carried out among teachers of physical education at primary schools in the Czech Republic. The questionnaire was its own design, part of it was a standardized MBI questionnaire used to diagnose burnout syndrome. A total of 111 physical education teachers were part of this quantitative research. Also formulated were hypotheses based on the research problem and the research objectives, which were verified by the chi-square test.
Respondents who reported personal contact and MBI questionnaire reached critical value in one of the three monitored subclasses were approached to apply for qualitative research. A total of 6 physical education teachers agreed with the semi-structured interview. The data obtained in this way was processed using the grounded theory.

The research revealed the presence of burnout syndrome in 40.54% of respondents. Respondents most often reached a critical value indicative of burnout syndrome in the subcategory of personal satisfaction (32.43% of the respondents).

The questionnaire survey also showed that the most demanding teachers in physical education consider the fact that they have many responsibilities but also the lack of time for their realization, mentioning disciplinary difficulties with pupils and low pay for such a demanding job. None of the established hypotheses has been confirmed, but the results reveal a significant influence of the personality of physical education teachers on the occurrence and development of burnout syndrome.

The process of encoding the data obtained from semi-structured interviews was created a theory explaining the emergence, course and way of coping with burnout among teachers of physical education. The central category or the main phenomenon of the theory was called „focus on sport“. The fact that physical education teachers consider exercise and sport as an important value in your life, choose it most often as a way to reduce tension and stress experienced at work. Sport also provides physical education teachers with a higher quality of life and is a way to deepen proximity in interpersonal relationships. At the same time, however, this focus impedes physical education teachers from registering the presence of burnout syndrome and choosing appropriate coping strategies to manage it. Physical education teachers believe that sport helps them prevent burnout syndrome, but in fact it amplifies its intensity even more, including increasing the incidence of symptoms associated with it.

The newly created theory also describes factors that are closely related to the central category. Focusing on sport is influenced by physical education teachers by a number of factors, such as the personality of a physical education
teacher, preparation for teaching, burnout syndrome (and the factors closely related to it, ie the access of pupils to the subject of physical education, conditions in education, school climate ). Value orientation of physical education teachers is a significant factor that negatively affects the emergence and progression of burnout syndrome in these teachers.