

Syndrom vyhoření středoškolských pedagogických pracovníků

Bc. Helena Suchá

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Helena Suchá**

Osobní číslo: **H160348**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Syndrom vyhoření středoškolských pedagogických pracovníků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k procesu syndromu vyhoření středoškolských pedagogických pracovníků, jeho příčinám, vývoji, prevenci a léčbě.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

PRŮCHA, Jan. Učitel, současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

HAVRDOVÁ, Zuzana. Kultura organizace a supervize ve vzájemném působení. Praha: FHS UK, 2011. ISBN 978-80-87398-14-2.

KALLWASS, Angelika. Syndrom vyhoření v práci a osobním životě. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Hořet, ale nevyhořet. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7195-573-3.

VYMĚTAL, Štěpán. Krizová komunikace. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2510-9.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 31.7.2018

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vyšší výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá aktuálním tématem dnešní doby – syndromem vyhoření. Jako cílová skupina výzkumu byli zvoleni středoškolští pedagogičtí pracovníci. Cílem práce je zjistit míru vyhoření u této profesní skupiny a v případě potvrzení stanovených hypotéz navrhnout možná řešení tohoto problému. V teoretické části jsou popsány příčiny a příznaky syndromu vyhoření, možnosti léčby a prevence. Je vymezena učitelská profese a pozornost je věnována i psychosociálnímu stresu učitelů. V praktické části bylo využito kvantitativní metody zkoumání založené na dotazníkovém šetření.

Klíčová slova: stres, syndrom vyhoření, prevence, učitel

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on an actual topic these days – burnout syndrom. As a target group of our research were chosen Secondary school teachers. The main aim of the diploma thesis is to provide analysis of this issue, find out the volume of burnout syndrom among teachers and if there is a need, suggest possible solution and a prevention programm. Theoretical part of the work describes causes of presence and development of burnout syndrom, its individual phases and symptoms. We also mention possible ways of prevention and treatment of burnout syndrom. We define teacher's profession and pay attention to psychosocial stress connected to this job. The practical part is based on the questionnaire survey.

Keywords: stress, burnout syndrom, prevention, teacher

Děkuji PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za rady a podnětné připomínky při zpracování této diplomové práce. Rovněž děkuji všem pedagogům, kteří byli ochotni zúčastnit se výzkumného šetření. Velmi děkuji mé dceři Natálce za její podporu a lásku.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

„Bez stresu by nebyl žádný život“

(Hans Selye)

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 SYNDROM VYHOŘENÍ	13
1.1 SPOLEČNÉ ZNAKY DEFINIC BURNOUT	14
1.2 TŘI HLAVNÍ FAKTORY BURNOUT	15
1.3 FÁZE PROCESU PSYCHICKÉHO VYHOŘENÍ	16
1.3.1 Nadšení.....	17
1.3.2 Stagnace	18
1.3.3 Frustrace.....	18
1.3.4 Apatie	19
1.3.5 Vyhoření.....	19
2 CO VEDE K PSYCHICKÉMU VYHOŘENÍ	21
2.1 VNĚJŠÍ RIZIKOVÉ FAKTORY	22
2.1.1 Profesní skupiny náchylné k vyhoření	22
2.1.2 Nevyhovující pracovní podmínky	23
2.1.3 Nevhodné prostředí	26
2.1.4 Psychosociální stres	27
2.2 VNITŘNÍ RIZIKOVÉ FAKTORY	28
2.2.1 Osobnostní předpoklady.....	28
2.2.2 Reakce na konflikt.....	29
3 JAK SE SYNDROM VYHOŘENÍ PROJEVUJE	31
3.1 PŘÍZNAKY NA PSYCHICKÉ ÚROVNI.....	31
3.2 PŘÍZNAKY NA FYZICKÉ ÚROVNI.....	32
3.3 PŘÍZNAKY NA ÚROVNI SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ	33
4 PREVENCE A LÉČBA SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	34
4.1 USPOKOJENÍ VÝVOJOVÝCH POTŘEB JAKO PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ	34
4.2 PODPORA ZE STRANY ZAMĚSTNAVATELE	36
4.3 SUPERVIZE JAKO FORMA PREVENCE	37
4.3.1 Balintovská skupina	37
4.4 LÉČBA SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	38
5 VYMEZENÍ UČITELSKÉ PROFESE	40
5.1 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESE	42
5.2 PSYCHOSOCIÁLNÍ STRES UČITELŮ	43
5.3 SYNDROM VYHOŘENÍ U UČITELŮ	43
5.4 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ VE ŠKOLSTVÍ.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
6 VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO REALIZACE.....	48

6.1	PŘÍPRAVA VÝZKUMU	48
6.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÝ CÍL	48
6.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
6.4	HYPOTÉZY A PROMĚNNÉ	50
6.5	POPIS VÝZKUMNÝCH METOD	53
6.5.1	Metoda MBI	53
6.5.2	Dotazník využitý ve výzkumném šetření	54
6.6	VÝZKUMNÝ SOUBOR	55
7	ANALÝZA DAT	58
8	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	73
8.1	SOUVISLOST MEZI MÍROU VÝSKYTU SYNDROMU VYHOŘENÍ A TYPEM ŠKOLY, KDE PEDAGOG PŮSOBÍ	73
8.2	VZTAH MEZI MÍROU VÝSKYTU SYNDROMU VYHOŘENÍ A DÉLKOU PRAXE	76
8.3	VZTAH MEZI MÍROU VÝSKYTU SYNDROMU VYHOŘENÍ A VYKONÁVANOU PRACOVNÍ ČINNOSTÍ	78
8.4	VZTAH MEZI MÍROU VÝSKYTU SYNDROMU VYHOŘENÍ A STAVEM SOCIÁLNÍ OPORY	80
9	SHRNUTÍ.....	84
9.1	DISKUZE.....	86
9.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	88
	ZÁVĚR	89
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	91
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	96
	SEZNAM TABULEK.....	97
	SEZNAM GRAFŮ	99
	SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

Pro člověka v dnešní době je typické, že ho provázejí rychlé a rozsáhlé změny životního stylu, které mnohdy nedokáže zvládat. Stále více se stírají nejrůznější hranice a pro člověka mizí potřebné struktury – v politice, ekonomice, pracovním i soukromém životě. Svět se stal světem superlativů, místem, v němž je možné uskutečnit prakticky cokoli. Oblíbeným heslem je: Hranice jsou tu od toho, aby se překonávaly. Ale platí to pro všechny hranice? Téměř každé druhé manželství se rozvádí, děti se rodí ze zkumavek a podle plánu, přátelství se uzavírají kliknutím jedné klávesy a spousta lidí jich má tisíce. Kolem světa necestujeme za 80 dní, ale za necelé dva. Všechno musí být možné. Musíme být k zastižení 24 hodin denně. Utápíme se ve snaze dělat mnoho věcí najednou, ale nedokážeme se soustředit na to, co je podstatné. Zapomínáme si zodpovědět základní otázky: Kdo jsem, co chci, co potřebuji? Stále víc a víc lidí se dostává do situace, kdy jim docházejí síly, cítí se přepracovaní, vystresovaní, nervózní a vyčerpaní s pocitem „*už nemohu*“. Od těchto pocitů je jen malý krůček ke skutečnému syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření (burnout syndrom) se stal společenským problémem západní civilizace. Jedná se o vážný zdravotní problém, který se týká jak psychické, tak i fyzické stránky člověka. Léčení často uvízne ve spleti zdánlivých příčin, klasifikací a diagnóz. Vyhoření postihuje i čím dál mladší lidi, kteří se už nedokáží vrátit do pracovního procesu, a někdy dokonce ani do normálního života.

Téma této diplomové práce je syndrom vyhoření středoškolských pedagogických pracovníků. Motivem pro výběr tématu je osobní zkušenost z praxe středoškolského učitele.

Učitelství je pokládáno více za poslání než za klasické povolání a mnozí si jej vybrali především proto, že jsou naplněni altruismem a dobrou vůlí udělat něco pro druhé. Při výběru profese nehledí na finanční ocenění, které je nižší než v jiných oborech, ale uspokojení jim přináší potěšení z dobře vykonané práce.

Profese učitele zároveň patří k psychicky náročným povoláním. Učitelé mají hlavní úlohu při tvorbě vyučovací hodiny a vedení sociální interakce se žákem, kolegy a rodiči. Velmi často se dostávají do zátěžových situací, na kterou každý z nich reaguje rozdílně. Pro pedagogickou činnost je nutná nejen odborná znalost, ale také znalost psychologie a schopnost zaujmout a motivovat žáky. Učitel také musí pracovat s jiným přístupem rodičů. Rodiče jsou v dnešní době zahlceni prací a nemají mnoho času na svoje děti. Často reagují útočně až agresivně na vedení školy a učitele. To klade mimořádné nároky na pedagoga po stránce psychické, emocionální, ale i fyzické. Vládne všeobecný předsudek, „*že se učitelé*

mají dobře, a proč si tedy stěžují, vždyť mají dva měsíce prázdnin a během školního roku mají také dost volna“. Lidé, kteří nejsou z „*branže*“ si neuvědomují, že na rozdíl od jiných zaměstnání, jsou učitelé denně podrobováni velkému stresu. Každodenně komunikují s okolím, přičemž komunikace není vždy optimální. Od učitelů se vyžaduje obrovské nasazení, protože vzdělávat a vychovávat bez osobní zaangażovanosti je nemožné, klade se na ně velká zodpovědnost za vzdělání a mravní výchovu nové generace mladých lidí. Předpokládá se u nich vysoce empatický přístup a respektování individualit žáků, se kterými pracují, což je mimořádně náročné. Očekává se od nich vstřícné a příjemné chování, ochota být nápomocnými při řešení různých vzdělávacích a výchovných situací, ale ne vždy jsou respektovány jejich potřeby a názory.

V teoretické části práce se věnujeme popisu syndromu vyhoření, jeho příčinám, prevenci a možnosti léčby. Zabýváme se i profesí učitele. Empirická část popisuje přípravu a průběh výzkumu, kterým jsme se snažili zjistit míru výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků působících v odborném a teoretickém vzdělávání. Budeme srovnávat výsledky šetření u obou skupin. V závěrečné části uvedeme výsledky výzkumu, závěrečná doporučení a shrnutí.

Jeden z cílů této diplomové práce je ukázat, že syndrom vyhoření je projevem dnešní doby, který je nutno brát vážně, a právě pedagogové spadají do rizikové skupiny, která je tímto faktorem ohrožena.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SYNDROM VYHOŘENÍ

„Pokud zapálíte oba konce svíčky, získáte tím dvakrát více světla. Svíčka však zároveň dvakrát rychleji vyhoří“ (Rush, 2003, s. 7).

Syndrom vyhoření je psychický stav a lidé, kteří jim procházejí, zjišťují, že jejich síly jsou vyčerpané. Vyhoření může potkat kohokoli. I když se jedná o nepříjemný a bolestivý stav, jeho důsledky nám mohou být užitečné. Naše tělo se nás tímto snaží přimět, abychom zbrzdili a zastavili dříve, než se fyzicky zničíme. Stav vyhoření nás donutí pozastavit naše činnosti a plnění každodenních povinností na tak dlouho, dokud svůj život nepřehodnotíme a nestanovíme si nové a správné priority, aby se náš život dostal zpět do rovnováhy a my mohli být opět produktivní. (Rush, 2003, s. 7)

Syndrom vyhoření (burnout syndrom) – také syndrom vyhasnutí, vyhaslosti, vyprahlosti byl popsán poprvé v roce 1975 americkým psychoanalytikem německého původu Freudenbergerem v článku „*Staff burnout*“ v časopise *Journal of Social Issues*. Projevuje se v profesích, které jsou charakterizovány vysokou pracovní náročností, intenzivním kontaktem s lidmi a často neadekvátním ohodnocením. (Bartošíková, 2006, s. 25)

Tento pojem vznikl v době, kdy Freudenberger pracoval v rehabilitačních centrech pro drogově závislé a u lidí, kteří pracovali v pomáhajících profesích popisoval jejich emocionální, fyzické a intelektuální vyčerpání způsobené neustálou psychickou zátěží. (Maroon, 2012, s.15-16)

Během několika desetiletí se objevily různé definice syndromu vyhoření. Můžeme říct, že se v podstatě shodují na tom, že se jedná především o psychický stav charakterizovaný vyčerpáním a snížením pracovní výkonnosti v důsledku dlouhodobého a intenzivního stresu. (Pešek, Praško, 2016, s.16) Některé z nich jsou orientovány na konečný stav mentálního, emocionálního a fyzického vyčerpání, jiné jsou pak definovány jako proces, který má svůj vlastní vývoj. (Demlová, 2011, s. 8)

Švingalová (2006, s. 49) uvádí, že nejenom práce s lidmi může vést k vyhoření, ale i požadavek na trvalý a vysoký výkon, s minimální možností úlevy, kdy v případě pochybení dochází k postihu pracovníka.

Jak již bylo uvedeno, definicí burnout syndromu je mnoho. Ayala M. Pines a Elliot Aronson popisují syndrom vyhoření jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpá-

ní, kdy se člověk zabývá situacemi, jež jsou pro něj emocionálně těžké. Příčiny těchto emocionálních požadavků mají dvojitou příčinu, a to jsou velká očekávání a chronické situační stresy (Pines, Aronson, 1981 cit. podle Křivohlavý, 2012, s. 66).

Dle sociálně-psychologické definice Maslachové a Jacksonové je „*burnout syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého osobního výkonu. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem*“ (Maslach, Jackson, 1981 cit. podle Křivohlavý, 2012, s. 66). V tomto případě je vyčerpání znakem toho, že pomáhající pojal původně svou práci s velkým zájmem a angažovaností. Odosobnění neboli depersonalizace, je reakce na vyčerpání, což se následně projevuje poklesem osobního nasazení. Všechny tři složky, emocionální vyčerpání, depersonalizace a snížení osobního výkonu na sobě závisejí a měří se na škále Maslachové, jež se stala hlavním nástrojem současných výzkumů syndromu vyhoření. (Maroon, 2012, s. 23)

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) není syndrom vyhoření samostatnou diagnostickou jednotkou, nicméně se jedná o kategorii Z 73.0 – „*vyhasnutí (vyhoření)*“, které je definováno jako „*stav životního vyčerpání*“. Mnozí čeští psychiatři a psychologové syndrom vyhoření nedagnostikují, spíše mluví o depresi, reakci na těžký stres, poruše přizpůsobení, chronické únavě či úzkostně depresivní poruše. Lidé se syndromem vyhoření však často nesplňují potřebná diagnostická kritéria pro tyto poruchy. Z hlediska psychoterapie jsou důležitější specifické individuální příčiny a projevy emočního vyčerpání u každého jednotlivého člověka. Na jejich základě se určují specifické a terapeutické strategie, jak s daným člověkem pracovat. (Pešek, Praško, 2016, s. 21)

1.1 Společné znaky definic burnout

Pohlédneme-li na řadu definic syndromu vyhoření, zjistíme, že některé charakteristiky jsou jim společné. Křivohlavý (2012, s.67) nachází společné znaky v tom, že burnout je uváděn vždy v souvislosti s výkonem určitého povolání, nachází celou řadu negativních emocionálních příznaků v podobě vyčerpání, únavy či deprese, všímá si, že důraz je kladen na chování lidí více než na fyzické příznaky. Poukazuje rovněž na skutečnost, že syndrom vyhoření se vyskytuje u jinak psychicky zcela zdravých lidí. Maroon (2012, s. 25-26) dodává, že celý proces vyhoření probíhá individuálně a pro jedince je to negativní zkušenost. Petlák, Baranovská (2016, s.76) vše ještě rozšiřují o poznatek, že burnout se může vyskytovat také jako důsledek konfliktu rolí, nedostatku autonomie, nadměrným očekáváním,

nejasnou hierarchií a kompetencí v pracovní pozici, nedostatečnou podporou ze strany nadřízených, vztahovými konflikty, nadměrným množstvím práce, příliš velkou zodpovědností, mobbingem na pracovišti apod.

Dle Maroona (2012, s. 25) jde o tři nejdůležitější aspekty, které se v definicích syndromu vyhoření vyhranily:

- **pocity** – proces vyhoření je charakterizován určitými pocity a způsoby chování;
- **ohnisko** – Maroon hovoří o tzv. vnitřním ohnisku, kdy zdroj určitých emocí nacházíme u samotných pracovníků a o vnějším ohnisku, kdy emoce vycházejí z venku a jsou spojeny především s nároky z pracovního prostředí;
- **čas** – jde o momentální pocity pracovníků ve stádiu syndromu vyhoření. Jedná se vesměs o negativní a lhostejné pocity ke klientům, zcela odlišné od předchozích pozitivních pocitů, kdy ve styku s klienty projevovali náklonnost až obětavost.

Co tedy mají definice burnout syndromu společného? Lze konstatovat, že se shodují alespoň v následujících bodech: jde především o psychický stav, postižení jedinci se cítí vyčerpání a „*opotřebená*“. Klíčovou složkou je emoční vyčerpání a únava. Všechny hlavní složky tohoto syndromu vyplývají z chronického stresu. Řada symptomů se objevuje především v oblasti psychické, ale částečně také v oblasti fyzické a sociální.

1.2 Tři hlavní faktory burnout

Leiter a Maslachová (1998 cit. podle Křivohlavý, 2012, s.85-86) sledují v celém procesu vyhořívání tři hlavní momenty. Nejprve se objevuje **emocionální vyčerpání EE**, což je provázeno pocitem, že zásoby energie se vyprázdnily, je to reakce člověka na zvýšené požadavky okolí. Objevuje se pocit únavy, tělesného a psychického vysílení, neschopnost vytvářet vztahy, nedůvěra, nedostatek zájmu a nadšení. Toto vyčerpání pak automaticky vede k **depersonalizaci DP** neboli odosobnění, kdy se jedinec distancuje od druhých lidí a stahuje se do samoty. Často dochází ke zhoršení vztahů s klienty. Oba tyto faktory se poté spojí a ovlivní **výkonnost PA**, kdy práce pozbývá jakéhokoliv smyslu a významu a pracovník nedosahuje obvyklého normálního výkonu.

1.3 Fáze procesu psychického vyhoření

Syndrom vyhoření nevzniká ze dne na den, má svůj začátek, průběh a výsledný stav. Křivohlavý (2012, s. 82) jej právě pro tento charakter časového průběhu přirovnává k lidskému životu. Lidé k němu mohou dospět po určité době, kterou můžeme rozdělit na fáze. V této souvislosti se vyskytují různé modely, popisující tři až dvanáct fází. Tato stádia nelze přesně ohraničit, mohou se střídat a opakovat, mají u jednotlivých lidí různou délku, některá stádia se nemusí objevit vůbec. (Pešek, Praško, 2016, s. 19) Křivohlavý zmiňuje např. i relativně nejčlenitější model, který publikoval John W. James. Tento model rozlišuje celkem dvanáct fází procesu vyhoření. Avšak dle našeho názoru tento model lze shrnout i do jednoduššího členění. Jako velmi zajímavým shledáváme třífázový model A. Längleho: **nadšení, utilitární zájem a popel**. Längle konečnou třetí fázi nazývá „*životem v popeli*“, kdy nadšení pomalu uhasíná, už jen doutná a posléze se mění v popel. (Křivohlavý, 2012, s. 89)

Edelwich a Brodsky (1980 cit. podle Maroon, 2012, s. 21) se zabývali pracovními podmínkami a dospěli k názoru, že vyhoření je cyklický proces a jednotlivé fáze se v životě člověka mohou objevovat vícekrát. Tito autoři vyčlenili proces vyhoření do pěti fází:

1. *Fáze entuziasmu a naděje*

2. *Fáze stagnace*

3. *Fáze frustrace*

4. *Fáze lhostejnosti*

(Edelwich, Brodsky cit. podle Maroon, 2012, s. 38-39).

Veningra a Spradley (Veningra, Spradley cit. podle Maroon, 2012, s. 39) rovněž vyčleňují proces vyhoření do pěti fází. První fázi nadšení označují jako „*libánky*“, kdy se člověk s velkým entuziasmem pouští do práce. Následuje druhá fáze – „*nedostatek pohonných hmot*“, vyznačující se nespokojeností a malou efektivitou. „*Něco se se mnou děje*“, myšlenky člověka typické pro třetí fázi. Postupně se dostává do čtvrté fáze – „*krize*“, kdy propadá pesimismu a pochybnostem. Pátá fáze je popisována jako „*tlouci hlavou o zed*“. Jeho duševní a tělesné zdraví je již silně ohroženo.

Nyní předkládáme krátký příběh člověka, který prožívá proces vyhoření.

„Libuše je příjemná, atraktivní žena. Už mnoho let učí němčinu a dějepis na střední škole. Učitelství drží docela dobře pohromadě, i když mezi kolegy je několik perfekcionistů. Libuše si už dost dlouho připadá svým zaměstnáním úplně vyčerpaná. Když se občas sama zeptá, jak dlouho už to vlastně takhle trvá, zdá se jí, že je to pár let. Dnes už jen běží stále kupředu – jenže jako křeček, který běhá v kole. Nevidí světélko naděje, že by se něco zlepšilo. Už nechodí do školy ráda a nedokáže si představit, že bude muset do důchodu chodit do školy, opravovat domácí úkoly a ve třídě se chovat jako suverén. O prázdninách se vytoužené a nezbytné zotavení nedostavuje. Většinou sedí v křesle a zírá do prázdna. Je tak unavená, že nechce nikoho vidět a nejraději spí. Zato během školního roku trpí nespavostí. Libuše není jediným učitelem, který má psychické a fyzické problémy, trpí pocitem bezvýchodnosti své situace a narůstajícím tělesným i duševním vyčerpáním. Z Libušiných kdysi tak vznosných ideálů zůstalo málo. Dosud se snaží, aby její žáci nepropadali, ale motivace, empatie a nadšení – to všechno je dávno pryč. Zato u sebe pozoruje cynismus a negativní postoj k žákům. Dnes už Libuše vykonává svou práci jen mechanicky a bez jiskřičky nadšení“ (Kallwass, 2007, s. 24-25).

1.3.1 Nadšení

Při nástupu do zaměstnání je člověk plný ideálů, má velká očekávání. K řešení problémů přistupuje s velkým entuziasmem. Do práce investuje veškeré úsilí a energii. Motivace je skvělá. Tvrdě pracuje, což samozřejmě imponuje nadřízeným. Paradoxně se jedná o první stádium vyhoření. (Pešek, Praško, 2016, s. 19)

Podle Längleho (1997, cit. podle Křivohlavý, 2012, s. 87) se člověk v této fázi ocitá v situaci, kdy se pro něco nadchl, má před sebou určitý cíl. Vše podřizuje tomu, aby dosáhl svého cíle, jeho život i pracovní činnost je smysluplná. Hartl, Hartlová tuto fázi označují jako **předchorobí**, kdy jedinec pracuje s maximálním nasazením, touží po úspěchu, který nepřichází. (Hartl, Hartlová 2000, s. 586)

Edelwich a Brodský (1980, cit. podle Stock, 2010, s. 23) nazývají tuto fázi jako idealistické nadšení, kdy jedinec pracuje s nadprůměrným nasazením. Je nabitý velkým množstvím energie, na sebe i své okolí klade mnohdy nereálné nároky. Přeceňuje své síly, na vše pohlíží s bezmezným optimismem. Je zcela pohlcen svou prací a postupně se uzavírá před okolním světem.

Na druhou stranu ovšem existuje celá řada pracovníků, kteří se s velkým zápalem věnují

své práci, která jim přináší velké sebeuspokojení, ovšem dokáží zcela realisticky odhadnout své síly a k rozvoji syndromu vyhoření u nich nedochází. Ale i zde jde o životní vyváženost a odpovídající kompenzaci.

1.3.2 Stagnace

Je to období konfrontace původních ideálů s realitou. Skutečnost je výrazně jiná, než byla původní očekávání. Pracovník se soustředí spíše na to, aby pracoval „*na pohodu*“, obtížnějším úkolům se spíše vyhýbá. Prioritou se stává vzdělávání mimo pracoviště, kariérní postup a navazování výhodných pracovních kontaktů. (Pešek, Praško, 2016, s. 19-20)

Stock (2010, s. 24) uvádí, že práce již není tak vzrušující jako na začátku, do popředí jeho zájmu se nyní dostávají věci jako plat, možnost kariérního růstu, které zpočátku nehrály tak významnou roli. Rodinný život dostává první trhliny, nicméně postižený, ani jeho okolí nepozorují žádné známky onemocnění.

Längle (1997, cit. podle Křivohlavý, 2012, s. 88), který celý proces vyhoření dělí pouze do tří fází, nazývá tuto fázi utilitární zájem, která je charakterizována tím, že primární existenciální motivace již schází a přichází již výše zmíněný peněžní zájem. „*Nadšení pohasíná, oheň začíná pouze doutnat*“ (Längle, 1997 cit. podle Křivohlavý, 2012, s. 88-89).

V období stagnace oheň postupně slábne, palivo se ztrácí. Každý živý organismus potřebuje odpočívat, doplňovat energii. Pokud si tohle člověk neuvědomí a jede na plný výkon příliš dlouho, musí se to nějak projevit. Lidé se uvědomují, že cíl, který si dali, je ještě dál než na počátku. Překážky, které se postupně objevují, jsou větší, než čekali, narážejí na setrvačnost systému i lidí kolem sebe. Je to období odkládání nadšených brýlí. V této fázi je velká naděje vystoupit z vlaku, který k syndromu vyhoření vede. Najít si prostor pro koníčky, učit se odpočívat, uvědomit si, že smyslem života není jen práce. Někteří lidé si toto stádium uvědomí, „*rozsvítí se varovná kontrolka*“ a zařídí se podle toho. Začnou některé úkoly odmítat, uberou plyn, změní pracoviště, mnohdy dokonce i profesi.

1.3.3 Frustrace

Pokud si člověk svůj problém neuvědomí, nezadržitelně se blíží stádiu vyhoření. Postupně ztrácí sílu, roste únava. U učitelů se zvětšuje odpor k dětem ve škole (i mimo školu), rozči-

lují ho řeči kolegů o škole. Konflikty a problémy narůstají. Hluk ve škole a křik dětí je velmi obtěžující.

Dle Stocka (2010, s. 24) začíná pracovník pochybovat o smyslu svého snažení a začíná zjišťovat, jak jsou jeho možnosti ve skutečnosti omezené. Zpochybňuje smysl i výsledky své práce. Začínají se u něj projevovat pocity bezmocnosti. Švingalová (2006, s. 50) k tomu dodává, že pracovník se cítí především zklamán, což má za následek nastartování obranného mechanismu v podobě dehumanizované percepce.

1.3.4 Apatie

Tato fáze je obrannou reakcí, člověk se stahuje do sebe, dělá jen to nejnnutnější. Vyloženě se straní obtížnějších úkolů, odmítá se bavit o pracovních tématech. Začínají se objevovat psychosomatické problémy, může začít užívat léky, možný je útek do konzumace alkoholu, přejídání a nabírání na váze nebo naopak nezvládnutelné hubnutí. (Pešek, Praško, 2016, s. 20)

Stock (2010, s. 24) zmiňuje, že nastupuje vnitřní rezignace jako obranná reakce proti frustraci. Kromě těchto pocitů se přidává i zoufalství, způsobené nedostatkem jiných možností uplatnění.

Pokud v tomto stádiu nepříjde pomoc, změna, jsme jen krok od skutečného syndromu vyhoření. Dosáhnout změny v tomto stádiu je už skutečný problém vyžadující často odbornou pomoc, protože člověk má už jen málo síly, kterou nespotebovává na samotnou práci, ale na překonávání odporu k tomu, aby se vůbec začal prací zabývat. Do práce člověk sice chodí, ale jen proto, že už mu nic jiného nezbývá. Nemá sílu na změnu, má pocit, že nic jiného neumí, že je pozdě hledat jinou cestu. Pracovní činnost mu nic nedává. Není schopen nic svému okolí dát. Je bez invence, nadšení, je na něm vidět, jak ho všechno okolo štvě, že se dostal na pomyslné psychické dno.

1.3.5 Vyhoření

Je posledním stádiem a u pracujícího jsou již viditelné příznaky syndromu vyhoření. Je to období emocionálního i tělesného vyčerpání. Pracovník odchází ze zaměstnání, nebo vyhořelý zůstává, popř. přechází na jinou pracovní pozici. V ideálním případě absolvuje psy-

choterapii, přehodnotí své postoje a životní styl a s více realistickými očekáváními pracuje dál ve své původní profesi.

Dostávají se obtíže ve všech životních rovinách, a to jak v psychické, tak sociální a tělesné. (Švingalová, 2006, s. 50) Kebza, Šolcová (2003, s. 13) hovoří o „*totálním vyčerpání, negativismu, nezájmu a lhostejnosti.*“

Dle Längleho (1997, cit. podle Křivohlavý, 2012, s. 89) je tato fáze označována dvěma charakteristikami; ztrátou úcty k hodnotě druhých lidí, věcí a cílů, kdy dochází k naprostému odosobnění a kde živnou půdu nacházejí necitlivé chování, cynismus, sarkasmus a ironie. Dále je to ztráta úcty k vlastnímu životu, kdy si přestává vážit i sám sebe, nic pro něj nemá opravdovou hodnotu a propadá se do *existenciálního vakuu*, život se stává pouhým vegetováním.

2 CO VEDE K PSYCHICKÉMU VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření se týká každého z nás a nedělá rozdíly mezi tím, jestli je někdo úspěšný nebo neúspěšný, zdali je oblíbený, či nikoliv. (Kallwass, 2007, s. 73)

V předchozích kapitolách jsme čtenáře uvedli do problematiky zkoumaného jevu. Cílem této kapitoly je nastínit faktory, které vedou k syndromu vyhoření. Jeden z velmi významných faktorů, který k tomuto stavu vede, je **chronický situační stres**.

Dle Švingalové stres je stav, kdy jedinec vystaven nadměrné zátěži, o které se domnívá, že k jejímu zvládnutí nemá dostatečnou kapacitu. (Švingalová, 2006, s. 9).

Všeobecně je stres vnímán jako něco negativního v životě člověka, avšak stres může působit i pozitivně – **eustres**, má pro člověka kladný náboj a je důležitý, protože díky němu si jednatel vytváří a zvyšuje odolnost vůči větší stresové zátěži. Na opačném pólu stojí **distres**, který reprezentuje negativní, nepříjemné a nepřekonatelné překážky a navozuje pocit, že situace je bezvýchodná. (Petlák, Baranovská, 2016, s. 15)

Stres může být vyvolán různými vlivy, okolnostmi, podmínkami apod. Každý z nás reaguje na tyto vlivy individuálně. Někteří jedinci se dostávají do stresu snadno a rychle, jiní jsou odolnější.

Pokud vnímáme některý ze stresorů jako ohrožení a jsme přesvědčeni, že nám bude dělat problém jej zvládnout, či se obáváme, že jej nezvládneme vůbec, spustí se v nás zátěžová reakce. To nám vysvětluje, proč lidé v podobných situacích nereagují stejně. Záleží na vnějších vlivech, kam můžeme zařadit např. vysokou pracovní zátěž a na vnitřních vlivech, což je konkrétně celková struktura osobnosti a charakter. (Stock, 2010, s. 17)

Dlouhodobě trvající stres může vyústit v psychické vyhoření. Vyhoření nelze považovat za stres. Stresové faktory jsou zde klíčové a působí jako spouštěč vzniku burnout syndromu. Vyhoření tedy může být jako důsledek dlouhodobého chronického stresu. (Stock, 2010, s. 15)

Ve studiích z posledních let lze nahlížet různými pohledy na tento syndrom, ale v podstatě vycházíme ze dvou hlavních východisek, které vysvětluje Maroon (2012, s. 15-17); klinická psychologie zastoupena Freudenbergerem hodnotí tento jev na pozadí osobních rysů v životě jednotlivců a vyhoření tedy můžeme chápat jako vnitřní duševní reakci. Freudenberger je přesvědčen, že syndrom vyhoření se projevuje jak ve vztahu ke klientům a zaměstnavateli, tak v osobním životě. U vyhořelého člověka pozorujeme změnu jeho osobnosti, a to v citové i postojové rovině. Sociální psychologie (Maslachová, Pines, Leiter) se domnívá, že na syndrom vyhoření mohou mít především vliv specifické rysy

daného prostředí a nároky související s profesionálními povinnostmi. (Maroon, 2012, s. 17)

Ať už se přikloníme k jakékoli výše uvedené teorii, je nezbytné, aby se jedinec snažil vyvarovat všech faktorů, které k syndromu vyhoření vedou. Vzhledem k tomu, že každý z nás je tvor jedinečný, i faktory označené odborníky za rizikové nemusí platit pro každého, neboť každý z nás vnímá určité situace rozlišně, a to co jeden považuje za neúnosné a zátěžové, může druhý vnímat zcela jinak.

Život v dnešní době se zvyšujícím se životním tempem a důrazem na maximální výkon člověka je jedna z příčin vzniku syndromu vyhoření. (Švingalová, 2006, s. 52)

2.1 Vnější rizikové faktory

Vnějšími rizikovými faktory shledáváme ty, které vycházejí z prostředí, které nás obklopuje a kladou zvýšené nároky na naši psychiku. Cherniss dospěl k poznatku, že vyhoření je procesem způsobeným pracovní nespokojeností zaměstnance v důsledku pracovních nároků. Rovněž zjistil, že zdroje napětí a tlaku vycházejí především z nedůvěry, konfliktů uvnitř instituce, nedostatečné sociální komunikace, která následně vede k nedorozuměním. Svou roli zde sehrává i strnulost pracovních rolí. (Cherniss, 1980 cit. podle Maroon, 2012, s. 21).

2.1.1 Profesionální skupiny náchylné k vyhoření

Za vnější rizikový faktor považujeme rovněž profesi, která vyžaduje kontakt s lidmi. Dle Maslachové (1982 cit. podle Maroon, 2012, s. 17) jde o povolání spojená se silnou citovou zátěží. Pracovník nejvíce ohrožen syndromem vyhoření je ten, který se zabývá problémy druhých lidí, čemuž věnuje velké úsilí a jemu samotnému se nedostává dostatečného ocenění, či podpory (Maroon, 2012, s.16). Do rizikové profesní činnosti spadají:

- *lékaři – zvláště ti, kteří pracují v hospicích, na onkologických odděleních, na nefrologii, jednotkách intenzivní péče, na gynekologii, neonatální péči, ale i např. zubní lékaři atp.; zdravotní sestry;*
- *zdravotnický personál – např. dentisté (zubní laboranti);*
- *psychologové a psychoterapeuti;*
- *psychiatři;*
- *sociální pracovníci;*

- *poradci ve věcech sociální péče (o děti, dospívající, rodiny v krizi, propuštěné vězňe atp.);*
- *učitelé všech stupňů;*
- *policisté;*
- *pracovníci v nápravných zařízeních ministerstva spravedlnosti;*
- *žurnalisté;*
- *politici;*
- *sportovci (atleti, profesionální hráči, trenéři, manažeři atp.);*
- *duchovní – kazatelé, faráři, kněží;*
- *poradci v organizačních záležitostech;*
- *vedoucí pracovníci všech stupňů;*
- *administrátoři;*
- *právníci, zvláště tzv. „obhájci chudých“;*
- *pedagogové pracující s duševně postiženými dětmi;*
- *vedoucí letecké dopravy;*
- *piloti a posádky letadel;*
- *podnikatelé a manažeři;*
- *obchodníci;*
- *vyjednavatelé;*
- *úředníci;*
- *sociální kurátoři;*
- *pracovníci exekutivy apod. (Křivohlavý, 2012, s. 30-31).*

Z uvedeného přehledu je zřejmé, že syndrom vyhoření se týká mnoha profesí. Pojďme se nyní věnovat tomu, jaké situace, vztahy či podmínky mohou být pro uvedené profese rizikové.

2.1.2 Nevyhovující pracovní podmínky

V dnešní době práce a zaměstnání přestávají být jen nástrojem vydělávání peněz. Stále více a více lidí hledá ve své práci smysl života, prací si naplňují emoční potřeby ve smyslu „*někam patřit*“, „*být přijímaný*“, „*být užitečný a oceňovaný*“. Mnoho lidí, žijících zejména v dysfunkčních vztazích, vnímá své pracoviště jako náhradní rodinu. (Pešek, Praško, 2016, s. 114)

Na nevhodných podmínkách na pracovišti se velkou měrou podílejí řídicí pracovníci. Dle našeho názoru kvalita práce a atmosféra na pracovišti jsou dány „*shora*“.

Dobry šef by měl být pro své podřízené přirozenou autoritou, vzbuzovat respekt a motivovat své podřízené k tomu, aby podávali stabilní a profesionální výkon. (Pešek, Praško, 2016, s. 141)

Mezi vlastnostmi, kterými by měl řídicí pracovník disponovat, patří bezesporu schopnost rozlišovat důležité problémy od méně důležitých, jasně zadávat pracovní úkoly, nastavovat funkční mechanismy pro efektivní výměnu informací apod. V neposlední řadě by měl disponovat schopností své podřízené motivovat, povzbuzovat je v kreativitu, zodpovědnosti a samostatnosti. V jednání s podřízenými by měl postupovat rozhodně, avšak empaticky. Pokud je lidem něco autokraticky nakázáno, může to u nich vzbudit pocit, že jsou považováni jen za bezcenné „stroje na práci“. Budou prožívat pocity nedocenení, křivdy a našťvanosti, což se může odrazit na atmosféře v týmu, na loajalitě k nadřízenému i celé organizaci. (Pešek, Praško, 2016, s.142)

Ačkoliv je každý z nás jedinečný, jedno máme společné, všichni potřebujeme pevný bod v podobě jiných lidí, kterým věříme a vážíme si jich, abychom s jejich pomocí lépe zvládali nové a někdy i nelehké situace. (Vališová, 2008, s. 12)

Na pracovišti může být tímto opěrným bodem nadřízený nebo vedoucí pracovník.

Kvalitní vedoucí pracovník by měl u svých podřízených vzbuzovat respekt a měl by pro ně být autoritou. Získání autority však není vždy jednoduché.

Autorita bývá mylně ztotožňována s manipulací, mnohdy s využíváním či zneužíváním moci a vyvolává spíše odmítavý postoj. (Vališová, 2008, s.15)

Velkým problémem může být, pokud nadřízený nevzbuzuje přirozený respekt a autoritu, je ovládán svou ješitností a samolibostí a v konečném důsledku neumí přiznat svou vlastní chybu.

Dle Stocka (2010, s. 37) i špatné vztahy na pracovišti, nedostatek kolegiality a týmového ducha mohou vyvolat stresovou reakci.

Kolegy a nadřízené si většinou nevybíráme, někteří lidé jsou nám sympatičtější více, jiní méně. Mnohdy vyžaduje velké úsilí, abychom si v kontaktu s kolegy, kteří nám nesedí, udrželi profesionální tvář. V této souvislosti je nutné umět rychle a konstruktivně řešit mezilidské konflikty, které se na pracovišti vyskytnou. (Pešek, Praško, 2016, s.137-138)

Moran (2013, cit. podle Pešek, Praško, 2016, s.138) hovoří o tzv. „toxických zaměstnancích“, kteří negativně ovlivňují chod organizace a týmovou atmosféru. Jedná se především o zaměstnance, kteří bývají obvykle dobře zadobře s nadřízeným, svého postavení hrubě zneužívají k nátlaku, vydírání a šikaně svých kolegů. Mezi další rizikovou skupinu pracov-

níků patří i ti, kteří pomocí pomluv, polopravd a dezinformací, ostatní pracovníky proti sobě štvou, snižují autoritu nadřízených a vyvolávají v pracovním kolektivu dusnou atmosféru.

V pracovním procesu nastávají mnohé situace, které můžeme řadit mezi zátěžové. Patří sem i systém odměn a oceňování. Pokud nedostáváme od našich kolegů a nadřízených dostatečně najevo, že si naši práce váží, klesá naše profesní motivace a sebevědomí. Začínáme trpět pocity nedocení a marnosti, což velmi významně přispívá k syndromu vyhoření. Zde jako hlavní faktor prevence syndromu vyhoření patří tzv. peer support čili vzájemná podpora u pracovníků stejně postavených. V systému hodnocení se nejedná pouze o finanční ohodnocení v podobě uspokojivého platu, mimořádných odměn, či různých nefinančních benefitů, ale odměnou může být i možnost průběžně se vzdělávat, postupovat v rámci jasného a transparentního kariérního řádu. Důležitou odměnou je rovněž verbální pochvala, a to zvláště pro nové zaměstnance. Pochvalu nepotřebují jen zaměstnanci, ale i vedoucí pracovníci, kteří se ve svých pozicích mohou cítit osamělí. (Pešek, Praško, 2016, s. 115)

K naší pracovní nespokojenosti výrazně přispívá rovněž nedostatek uznání, nespravedlivé pracovní ohodnocení a jen velmi omezená možnost profesního růstu. (Stock, 2010, s. 36)

Rizikem pro vyhoření je i pracoviště, kde je kladen důraz na neustále se zvyšující výkon pracovníků. V důsledku ekonomické krize předešlých let začalo mnoho organizací snižovat své náklady a optimalizovat pracovní síly. Přitom si firmy chtějí udržet produkci na stabilní úrovni a mnohdy ji chtějí i navyšovat. Tento trend vede k tomu, že méně lidí musí vykonávat více práce, což vede k mentálnímu i fyzickému vyčerpání.

Lucká a Koblíková (Vodáčková a kol., 2002, s. 175) uvádějí, že k nejčastějším faktorům možného vzniku bezmoci v pracovní sféře patří:

- *nejasnost profesionální role;*
- *nesplnitelnost pracovních úkolů;*
- *neslučitelnost pracovních úkolů;*
- *přemíra úkolů;*
- *neadekvátní finanční ohodnocení;*
- *úkoly přesahující schopnosti a/nebo kvalifikaci pracovníka;*
- *kritika a absence ocenění.*

Z výše uvedeného vyplývá, že především sám zaměstnavatel by měl mít zájem na prevenci burnout syndromu. Pozitivním faktorem spokojenosti v zaměstnání by měly být dobré

vztahy mezi kolegy a nadřízenými, uspokojivé finanční ohodnocení a perspektiva profesního růstu. Mnohé firmy proto organizují programy pro osobní růst a týmovou spolupráci, což je jedna z možností, jak snížit psychický stres.

2.1.3 Nevhodné prostředí

Emoční pohodu, výkon, soustředění a míru zažívaného stresu ovlivňují také fyzikální a materiální podmínky našeho pracovního prostředí. Při vytváření vhodného pracovního prostředí platí určité požadavky a doporučení, která vycházejí z poznatků hygieny, fyziologie a psychologie. Organizace musejí dodržovat i pracovněprávní předpisy, které určují bezpečnost a ochranu zdraví při práci tzv. BOZP. Některé firmy, však v rámci úspor, tyto předpisy zlehčují, či zcela ignorují. Tento přístup je spojen jednak s riziky pro pracovníky (úrazy, zatěžování organismu) a jednak i pro celou organizaci (pokuty, odchod zkušených pracovníků, špatná pověst organizace). Pracovní podmínky, které by měly být brány v potaz, jsou např. vhodné osvětlení a barevné úpravy prostředí s ohledem na potřeby pracovního procesu. Velmi negativním faktorem je nadměrný hluk. Naše tepelná pohoda závisí na tzv. mikroklimatických podmínkách pracoviště, což je teplota, vlhkost a proudění vzduchu. (Pešek, Praško, 2016, s. 128-129)

V dnešní době je již samozřejmostí zákaz kouření na pracovišti, což upravuje i Zákoník práce č. 262/2006 Sb.

Další faktory, které se negativně podepisují na pracovním výkonu člověka jsou fyziologické (fyzická zátěž) a psychologické faktory.

My se v naší práci budeme věnovat především faktorům psychologickým jakými jsou psychosociální stres, psychická pracovní zátěž a psychopatologické jevy na pracovišti v podobě *mobbingu* a *bossingu*.

Mobbing je v podstatě dlouhodobá šikana na pracovišti, kdy se jeden nebo více jedinců stávají cílem negativního jednání. Takové jednání zcela jasně vykazuje znaky vztahu pachatele a oběti. (Leymann, 1990 cit. podle Kallwass, 2007, s. 19) Dle Kallwass jde o spory, urážení, utlačování atd. Mobbing je důsledkem dnešní doby, kdy lidé ztrácejí práci, bojí se o své pracovní místo. Podobně jako u klasické šikany lze i u mobbingu rozlišit několik fází. První fáze začíná obvykle konfliktem, který není včas řešen. V druhé fázi útoky a pomluvy sílí a do děje se začínají zapojovat i ostatní osoby. Oběť je postupně vytlačována z pracovního kolektivu. Ve třetí fázi se postižená osoba dostává do stále většího stresu a začne chybovat, což zavádá příčinu pro otevřenou kritiku postiženého. Ve čtvrté fázi už

není jiné východisko než odejít. (Kallwass, 2007, s. 21) Při bossingu jde o „*cílevědomý útok vedoucího pracovníka na podřízeného*“ (Kopecká, 2015, s. 64).

Syndrom vyhoření patří nevyhnutelně k pomáhajícím profesím, kdy jsou pracovníci angažováni ve své pracovní činnosti svou osobností. Jsou vystaveni **psychické pracovní zátěži**. Mnozí z nich pracují s klienty, kteří jsou v určitém zařízení nedobrovolně (vězení, výchovné ústavy, psychiatrické léčebny), s klienty, kteří mají velmi vážná postižení, umírajícími, nebo s klienty, jejichž chování je velmi vzdáleno sociální normě, či s klienty, kteří se snaží sociálních služeb zneužívat. Někteří jsou psychicky labilní s minimální motivací ke spolupráci, v některých případech jsou agresivní, přehnaně kritičtí a jejich představa o přiměřené pomoci se rozchází s realitou. (Matoušek a kol., 2013, s. 53)

2.1.4 Psychosociální stres

Každý z nás se v životě setkává s řadou okolností, které mu nějakým způsobem změni život. Některé z nich považuje za zatěžující, jiné ne. Do velké míry to závisí od individuálního vyhodnocení situace a individuální stresové tolerance. (Petlák, Baranovská, 2016, s. 16)

Ve druhé polovině dvacátého století autoři Holmes a Rahea (Honzák, 1994 cit. podle Vodáčková a kol., 2002, s. 32-33) uskutečnili studii tzv. tabulku životních událostí, kde propojili různé stresory s bodovou hodnotou, která vyjadřuje jeho negativní sílu. Do jisté míry nám tato studie může posloužit jako vodítko k odhadu míry zátěže a ohrožení jedince v určitém časovém období. Stupnice v tabulce znázorňuje intenzitu stresu. Bezespору za největší stresor se považuje smrt partnera, která je ohodnocena 100 body. Pro ilustraci uvádíme další příklady, např. ztráta zaměstnání 47 bodů, vážný úraz či nemoc 53 bodů, přeražení na jinou práci 36 bodů atd. Součet bodů za události, se kterými se jedinec musel za poslední rok vyrovnat, nás může orientačně informovat o míře stresu a zátěže, kterou si jedinec musel projít. Za hraniční hodnotu označují autoři sumu 250 bodů. Jedná se o takovou míru zátěže, při níž se organismus člověka ocitá na pomezí vlastních rezerv.

Křivohlavý (2001, s. 69) uvádí, že individuální zranitelnost (vulnerabilita) a schopnost zvládat těžkosti (coping) jsou v této souvislosti mimořádně důležitým mementem. Mezi vnější rizikové faktory nepřímo související s pracovním prostředím bychom mohli dle výše uvedené studie zařadit:

- změna finančního stavu;
- změna zdravotního stavu člena rodiny;
- onemocnění nebo úraz samotného pracovníka;
- časové vyčerpání;

- konflikty v rodině.

Jako efektivní prostředek v boji proti syndromu vyhoření u zaměstnanců bychom na tomto místě mohli zmínit supervizi, která je mnohdy dle Vodáčkové a kol. (2002, s. 180) vnímána spíše negativně, neboť se mnozí často mylně domnívají, že jejím záměrem je upozornit supervidovaného na případné chyby a vytknout nedostatky v práci.

Podrobněji se supervizi budeme věnovat v jedné z následujících kapitol.

2.2 Vnitřní rizikové faktory

Člověk je charakterizován především svou individualitou, tj. osobitostí, jedinečností, a to nejen psychickou, ale i fyzickou. Současně se u mnoha lidí projevuje jednota individuality a typu, tzn., že každý z nás je jedinečný, ale současně máme s některými lidmi něco společného, co nás výrazně charakterizuje jako určitou skupinu. (Nakonečný, 1995, s. 135). V předchozích kapitolách jsme zmínili profesní skupiny, které jsou syndromem vyhoření ohroženy nejvíce. Je nutno zdůraznit, že ačkoli se věnují profesi, která spadá do rizikové kategorie, vše je individuální, a to do jaké míry budou ohroženi, záleží na osobní charakteristice každého z nich.

2.2.1 Osobnostní předpoklady

Má se za to, že syndromem vyhoření trpí především schopní, ambiciózní a zodpovědní lidé. Nicméně postihuje i tzv. neformální pečovatele, kteří dlouhodobě a intenzivně pečují o nemohoucího či nemocného člena rodiny. Zde jsou ohroženy zejména ženy díky své vnitřní potřebě perfektně zastávat více rolí zároveň, takže chtějí být dobrou pečovatelkou, matkou, manželkou i zaměstnankyní. (Pešek, Praško, 2016, s. 16)

Do kategorie nejvíce ohrožených spadají lidé, kteří příliš dlouho vyčerpávají svůj potenciál, až překročí únosnou mez a dostanou se do stavu, kdy nechtějí nebo si nedokáží přiznat, že mají závažný problém. (Kallwass, 2007, s. 73)

Maroon (2012, s. 16-17) na základě pozorování pracovníků vymezuje dva rozdílné typy obzvláště náchylných lidí. Do první kategorie spadají jedinci trpící komplexem méněcennosti vůči svým přátelům a rodině. Jsou to obvykle lidé se silnou citovou deprivací, vyrůstající s autoritativním a uzavřeným otcem, který nedával své city najevo. Svou matku vnímali velmi podobně, jako přísnou, autoritativní, mnohdy kariéristickou. Do druhé kategorie spadají děti motivujících, aktivních a ctižádostivých otců. Matka zde působí jako ochranný typ, láskyplná a vždy připravena pomoci. Tito lidé se považují za ctižádostivé a družné, na rozdíl od jedinců z první kategorie, kteří jsou méně ctižádostiví a je u nich

velká potřeba, aby je měl někdo rád. Všichni zmínění jedinci trpí pocitem osamělosti, jsou citliví vůči zklamání a mají tendenci plně se identifikovat s prací a hledat v ní realizaci. Jsou zaměřeni na výkon a aby dosáhli svých cílů, jsou připraveni vzít na sebe velkou zátěž. Mají potřebu vynikat, být oceněni, neumějí říct ne. Vyznačují se velkým pracovním nadšením a ideály. Spoléhají se výhradně na sebe.

V této souvislosti zmiňuje Kopřiva (2006, s. 17) tzv. angažovaného pracovníka. Zejména pomáhající profese patří k těm, které mohou takového pracovníka nadchnout, ale zároveň se také stávají potencionálním zdrojem problémů. Tato povolání skýtají příležitost k překonání pocitu osamělosti pomocí kontaktu s klienty, ale na druhou stranu je zde i tendence, že se angažovaný pracovník obětuje pro klienta na vlastní úkor. Výstižně zde říká Schmidbauer (Schidmbauer, 1992, cit. podle Kopřiva, 2006, s. 19): „*Má rád svého bližního místo sebe samého.*“

V souvislosti s výše uvedeným je zajímavá kontraverzní koncepce amerických kardiologů Friedmana a Rosenmana, kterou popisuje Pešek a Praško (2016, s. 30). Jedná se o tzv. osobnost typu A, která je velmi ohrožena syndromem vyhoření. Lidé s osobností typu A jsou přehnaně zodpovědní, ctižádostiví a velmi často přepracovaní. Žijí v neustálém neklidu a napětí, touží po úspěchu a vysoké životní úrovni. Svě okolí často nevnímají, v rodině fungují pouze jako tzv. „*stopový prvek*“. Mírou úspěchu je pro ně množství. Opakem tohoto typu je typ B, který se vyznačuje větším klidem a trpělivostí. Tito lidé nebývají až tak ambiciozní (Stock, 2010, s. 43-44).

2.2.2 Reakce na konflikt

Konflikty patří k běžnému životu. Konflikty způsobuje různost názorů, charakterů, preferencí a motivů. Na pracovišti vzniká většina konfliktů mezi nadřízenými a podřízenými. Příčinou konfliktu mezi kolegy pak může být např. odmítnutí pomoci kolegovi při řešení pracovního problému, nedostatečný pracovní výkon, ulívání se z něj, dále to může být přílišná snaha o sebeprosazení, názorové odlišnosti, zatajování faktů, rozpornost atd. Pokud jedinec nedokáže konflikty adekvátně řešit, pak je u něj dispozice k vyhoření vyšší než u jedinců, kteří vykazují jistou dávku empatie a asertivity, kterou přispívají k efektivnímu řešení konfliktních situací.

Rosenzweig (1971, cit. podle Musil, 2010, s. 21) popsal tři druhy reakcí na konflikt, a to reakci *intropunitivní*, kdy jedinec obrací agresi vůči sobě, má výčitky svědomí a trestá sám sebe. Opakem toho je reakce *extrapunitivní*, kdy jedinec zaměřuje agresi na své okolí a převažuje touha někoho potrestat. Třetí reakcí je reakce *impunitivní*, netrestající, neobviňu-

jící, kdy jedinec dokáže eliminovat podmínky konfliktní situace a zaměřit se na jiný druh činnosti. Rosenzweig dále uvádí, že to, jak v konfliktních situacích reagujeme, závisí na naší osobní disponovanosti.

3 JAK SE SYNDROM VYHOŘENÍ PROJEVUJE

Proces syndromu vyhoření má pomalý průběh a dlouho může probíhat bez povšimnutí. U jedince dochází k poklesu adaptace, odmítá se učit novým věcem. Pokud se celý proces vyhoření završí, jedinec se dostává do bludného kruhu, ze kterého je velmi obtížné dostat se ven. Výsledkem může být naprostá ztráta schopnosti pracovat. (Vodáčková a kol, 2002, s. 175)

Maroon (2012, s. 29) rozlišuje příznaky, které mohou být mírné, částečné a dočasné a závi-sejí na fázi, ve které se postižený nachází, dále na vnějších činitelích a na souběžnosti pří-znaků. Také reakce postižených jedinců se mohou různit, někteří z nich reagují jen fyzicky, jiní emocionálně, a u dalších se projeví reakce v obou rovinách.

Křivohlavý (2001, s. 114) dělí příznaky vyhoření do dvou skupin, a to na *subjektivní pří-znaky* vyznačující se velkou únavou, sníženým sebehodnocením, zhoršenou koncentrací, snadnou iritabilitou a negativismem. „*Vyhořelý*“ člověk trpí pocitem, že nemá žádnou hodnotu. I sebemenší námaha je pro něj nepřekonatelná. Ztratil veškeré iluze, ideály a na-děje.

Objektivní příznaky jsou snadno pozorovatelné okolím a vyznačují se dlouhodobou sniže-nou celkovou výkonností.

Dle Švingalové (2006, s. 55) jsou syndromem vyhoření zasaženy centrální psychofyzické funkce v různém stupni a projevují se velmi podobně jako stres.

3.1 Příznaky na psychické úrovni

U postiženého jedince převažuje pocit, že dlouhé a namáhavé úsilí trvá již neúnosně dlou-ho a efektivita tohoto snažení je v porovnání s vynaloženou námahou nepatrná. Dominuje pocit celkového, především duševního vyčerpání, které je prožíváno především jako emo-cionální vyčerpání. Objevuje se i vyčerpání v oblasti kognitivní spolu s výrazným pokle-sem až ztrátou motivace. Únava je popisována dosti expresivně („*mám toho po krk*“, „*jsem už úplně na dně*“, „*jsem k smrti unaven*“), což je v rozporu s celkovým utlumením a oploštěním emocionality. Dochází k utlumení celkové aktivity, spontaneity, kreativity, iniciativy a invence. Jedinec je depresivně naladěný, provází ho pocity smutku, sebelítosti, frustrace, bezvýchodnosti a beznaděje. Velmi těžce prožívá marnost vynaloženého úsilí, je přesvědčen o vlastní postradatelnosti až bezcennosti, což může někdy hraničit až s mikromatickými bludy. Ve vztahu k osobám, jež jsou součástí profesionální práce s lidmi (pacienti, klienti, zákazníci), se projevuje negativisticky, nepřátelsky a cynicky. Ztrácí zá-

jem o témata související s profesí, svou pracovní činnost redukuje na rutinní postupy. Často také negativně hodnotí instituci, v níž danou profesi vykonává. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 9-10)

Dalo by se říct, že příznaky charakteristické pro psychickou rovinu jsou shodné s depresivními projevy.

Mnoho autorů dokonce považuje vyhoření za zvláštní formu deprese. Burnout však v porovnání s depresemi představuje daleko složitější problém, neboť se projevuje vyčerpáním v několika rovinách a je třeba jej odlišovat od stavů sklíčenosti, které provázejí depresivní epizody. (Stock, 2010, s. 19)

Také Maroon (2012, s. 28) poukazuje na rozdílnost původu a způsob léčby u deprese a u syndromu vyhoření. Deprese mohou být často průvodním jevem vyhoření, ale nejsou trvalé, pouze dočasné a nezasahují do všech oblastí života postiženého. Léčba depresivních stavů je obvykle zdlouhavá a neobejde se bez nasazení psychofarmak. V minulosti jedince spatřuje příčinu depresivních stavů, kdežto u syndromu vyhoření vstupují do popředí zejména sociální aspekty a léčba je zaměřena na aktuální situaci.

Kebza, Šolcová (2003, s. 11-12) vysvětlují, že negativní aspekty syndromu vyhoření na rozdíl od deprese se omezuje převážně na myšlenky a pocity týkající se profesního výkonu a jeho důsledků. Rovněž zmiňují, že pacienti trpící depresemi mají sklon k autokazuaci, kdežto u vyhoření jde spíše o obviňování okolí. U deprese je základním terapeutickým prostředkem farmakoterapie, u vyhoření se využívá především psychoterapie.

Stejní autoři spatřují snadno zaměnitelnou podobnost symptomů syndromu vyhoření i s jinými poruchami, jako je např. alexithymie, kterou spojuje s burnout syndromem oploštělost emocionality, otupělost v sociálních vztazích a netečnost. Jistou podobnost spatřují i u některých typů neuróz. Zdánlivě blízko má charakteristika syndromu vyhoření k syndromu chronické únavy (Kebza, Šolcová, 2003, s. 11-12).

3.2 Příznaky na fyzické úrovni

Příznaky na fyzické úrovni provází stav celkové únavy organismu, i po krátkých etapách relativního zotavení se člověk rychle unaví. Projevují se pocity apatie, ochablosti. Dostavují se vegetativní obtíže: bolesti u srdce, změny srdeční frekvence, zažívací a dýchací obtíže (nemožnost dostatečně se nadechnout, „*lapání po dechu*“, atd.), bolesti hlavy, často nespecifikované poruchy krevního tlaku. Postižený jedinec špatně spává, může si stěžovat na

bolesti ve svalech. Přetrvává celková tenze organismu. Zvyšuje se riziko závislostí všeho druhu. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 9-10)

3.3 Příznaky na úrovni sociálních vztahů

Na úrovni sociálních vztahů dochází k celkovému útlumu sociability. Postižený jedinec nemá zájem o hodnocení ze strany druhých osob a výrazně redukuje kontakt s klienty, často i s kolegy a všemi osobami mající vztah k profesi. Projevuje značnou nechuť k vykonávané činnosti a všemu, co s ní souvisí. Míra empatie se snižuje, a to i u osob, které se původně vyznačovaly vysokou empatií. Na pracovišti dochází k postupnému narůstání konfliktů, nikoli však v důsledku jejich aktivního vyvolávání, ale spíše z důvodu nezájmu, lhostejnosti a sociální apatie ve vztahu k okolí. (Kobza, Šolcová, 2003, s. 9-10)

4 PREVENCE A LÉČBA SYNDROMU VYHOŘENÍ

Jestliže je lidský organismus v tělesné i duševní harmonii, člověk pracuje s nadšením a elánem, překypuje energií, nepotřebuje mnoho času na regeneraci, a přesto ráno vstává svěží, plný sil. (Maroon, 2012, s. 29)

Vyhořením je třeba se zabývat dřív, než k němu dojde. Vyhoření není nemoc, kterou můžeme chytit, ani nejde o rozpoznatelnou událost nebo stav, ale jde o proces, který často začíná už velmi záhy v průběhu kariéry pomáhajícího. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 33)

Zcela jistě je lepší negativním jevům předcházet než se pak potýkat s důsledky těchto jevů. U syndromu vyhoření tomu není jinak. Základem je dostatečná informovanost a významnou roli zde hraje i prosociální chování.

Pokud jsme s daným jevem obeznámeni a máme dostatek informací o počáteční fázi jevu až po tu konečnou a jsme schopni se zorientovat v příznacích, které danou fázi provázejí, pak můžeme sami kriticky posoudit, do jaké míry jsme v ohrožení, či nikoli. Pokud se i přesto dostaneme do dalších fází, je nezbytné být k sobě upřímný a citlivý, najít v sobě vůli ke změně a využít všech terapeutických možností.

Prosociální chování osob ze sociálního okolí jedince je dalším předpokladem prevence syndromu vyhoření. Postižený jedinec se dostává do pozice osamělého bojovníka, stahuje se do ústraní. A je právě na všímavosti a vnímavosti bezprostředního okolí poznat, že se něco děje, upozornit, že chování jedince není v souladu s normálním chováním. Být mu oporou. Avšak stává se, že nabízená pomoc je občas odmítnuta a pak si postižený jedinec bohužel musí projít touto nepříjemnou životní zkušeností sám.

4.1 Uspokojení vývojových potřeb jako prevence syndromu vyhoření

Lucká a Koblíková (Vodáčková a kol., 2002, s. 176-178) přicházejí s myšlenkou vycházející z Pessa – Boyden typologie vývojových potřeb, jakožto možným způsobem prevence syndromu vyhoření. Jedná se zejména o naplnění těchto potřeb:

- potřeby **místa**;
- potřeby **podpory**;
- potřeby **péče**;
- potřeby **bezpečí a limitu**.

Jako místo je zde chápáno naše vlastní tělo, neboť práce s krizovými stavy se odráží právě zde. O své tělo musíme důkladně pečovat. Výše zmínění autoři Lucká a Koblíková (Vodáčková

vá a kol., 2002, s. 176-178) doporučují využívat uvolňovacích technik, antistresových a dechových cvičení a masáží. Pozornost věnují také uspořádání pracovního místa, doporučují si vytvořit na pracovišti prostor, který potvrzuje osobní identitu čímž umožňuje dobít energii (fotografie, milé předměty apod.). Velmi důležitá je pozitivní atmosféra na pracovišti.

Jako další potřeba je dle autorů Lucká a Koblře (Vodáčková a kol., 2002, s. 176-178) uváděna potřeba podpory. Každý z nás má v náročných situacích nárok na podporu. Podpora může být ve formě obohacujících výcviků a seminářů. Maximálně by se měla využívat možnost sebevzdělávání a v neposlední řadě má zde své nezastupitelné místo i supervize. Maroon (2012, s. 98) vyzdvihuje rodinu jako velmi významnou podpůrnou strukturu. Rodina pro nás představuje bezpečný rámec, kde se můžeme uvolnit a načerpat energii. Je to místo, kde se lidé o sebe navzájem starají a poskytují si navzájem materiální a citovou pomoc zejména v krizovém období. Švingalová (2006, s. 52) uvádí, že u jedinců s dobrou sociální oporou, jak na pracovišti, tak i v osobním životě, je snižené riziko vzniku syndromu vyhoření. Rovněž zdůrazňuje schopnost organizovat svůj čas, oddělit pracovní a mimopracovní život.

V uspokojení potřeby péče shledávají Lucká a Koblře (Vodáčková a kol., 2002, s. 176-178) především péči o osobní blaho. Doporučují hlavně hodně odpočinku, zdravý životní styl, a především péči o duši. Člověk by se měl pravidelně věnovat svým oblíbeným aktivitám.

Jako poslední je dle Lucké a Koblře (Vodáčková a kol., 2002, s. 176-178) uvedena potřeba bezpečí a limitu. V naplňování této potřeby je především nutné naučit se rozlišovat a respektovat hranice toho, co je bezpečné, a co už ne, vytyčit si hranice mezi prací a odpočinkem, hledat účinné postupy, jak ze svého života odstraňovat to, co nás ohrožuje.

Jak jsme již uvedli v předchozích kapitolách, jednou z příčin vzniku syndromu vyhoření je chronický stres. Důležitým protektivním faktorem je odstranění nebo zmírnění stresu, podstatné je rozložení mezi mírou stresogenní situace (stresorů) a silou, či schopnostmi danou situaci zvládnout. O stresové situaci pak hovoříme pouze v tom případě, pokud je míra intenzity stresoru vyšší než schopnost člověka tuto situaci zvládnout. (Křivohlavý, 2001 s. 170-171).

Zde je na místě zmínit preventivní aktivity jako je relaxace, různá relaxační cvičení a meditace, která je vhodným prostředkem k udržení duševní pohody.

4.2 Podpora ze strany zaměstnavatele

Prevence syndromu vyhoření pracovníků by měla patřit mezi priority každého zaměstnavatele. Maroon (2012, s. 18) se domnívá, že je nutné podporovat sebedůvěru jedince ve vlastní schopnosti odhadnout, čeho je pracovník schopen v rámci určitého projektu efektivně dosáhnout. A právě ochotu vzít na sebe zátěž, řešit problémy a organizovat sám sebe nelze vzájemně sloučit s pocitem citové prázdnoty, vyčerpání a nedostatku seberealizace, což jak víme, jsou průvodní znaky syndromu vyhoření.

Na základě dosud zjištěných poznatků o tomto fenoménu se domníváme, že je zcela nezbytné, aby se i sám zaměstnavatel podílel na prevenci syndromu vyhoření. Způsoby, jakými zaměstnavatel může předcházet vyhoření, mohou být následující:

- vytvoření dobrého pracovního prostředí;
- pozitivní a přátelská atmosféra na pracovišti;
- pravidelné přestávky;
- dobré vztahy s nadřízenými;
- možnost pracovního postupu;
- kariérní řád;
- možnost zvyšování odborné kvalifikace;
- uspokojivé finanční ohodnocení;
- snížení rizikových a stresových faktorů;
- motivační programy;
- omezení administrativy;
- dostatek času na zájmové aktivity;
- informovanost ohledně syndromu vyhoření a pravidelný monitoring zaměstnanců;
- pravidelná supervize

Koubek (2007 cit. podle Kocianová, 2010, s. 186) rozděluje péči o pracovníky do tří skupin: **povinná péče o pracovníky**, ta je dána zákony, předpisy a kolektivními smlouvami vyšší úrovně. Dále je to **smluvní péče o pracovníky**, daná kolektivními smlouvami uzavřenými na úrovni organizace, a nakonec **dobrovolná péče o pracovníky**, která je výrazem sociální politiky zaměstnavatele.

Lze tedy konstatovat, že dobrá péče o zaměstnance, podporující individuální zájmy a cíle člověka (uspokojování jeho potřeb) by měla být jedním z primárních protektivních faktorů syndromu vyhoření.

Ukazuje se, že lidé oceňují pochvalu a uznání. Pokud někdo oceňuje užitek a smysl toho co děláme, snižuje se tím míra stresu a člověk se cítí v práci spokojenější. Každý vedoucí pracovník by toto měl mít na paměti a využívat toho při motivaci svých podřízených.

4.3 Supervize jako forma prevence

V psychoterapii je supervize nedílnou součástí profesionálního vzdělávání. „*Je to systematická odborně vedená reflexivní interakce lidí směřující k prohloubení kvality práce v určité pracovní oblasti. Zaměřuje se na konkrétní možnosti vyladění pracovních postojů, postupů a vztahů s realizací profesionálních hodnot a cílů v pracovní situaci*“ (Matoušek, 2013, s. 357).

Kopřiva (1997, s.136) vidí smysl supervize v učení složitých psychoterapeutických poznatků, které jsou uplatňovány při práci s klienty. Dle tohoto autora se supervize dělí na *kvalifikační*, ta je součástí nějakého výcviku vedoucího k získání kvalifikace, a *průběžnou*, která doprovází praxi již kvalifikovaných pracovníků.

Dalo by se říci, že cílem supervize je podporovat reflexi a sebereflexi supervidovaného, pomoci mu pochopit pod vlivem jakých mechanismů jedná. Supervize by měla především pomoci zlepšit pracovní situaci, atmosféru na pracovišti a organizaci práce.

Hlavním cílem supervizora je vytvoření takové atmosféry, která dává prostor supervidovanému pro sebeotevření, poskytnutí vzájemné zpětné vazby, získání vhledu do prezentovaných problémů, ale zároveň udržení si odstupu ve smyslu nezaujatosti. (Matoušek kol. 2013, s. 373)

Je samozřejmostí, že supervizi by měl provádět vyškolený supervizor, a pokud tomu tak není, je dobré zvolit jinou vhodnou podporu pracovníků. Může se jednat o mentory, intervize (setkání kolegů nad daným tématem), semináře atd. (Venglářová, 2013, s. 12-13)

Pro supervizi je důležité pracovníky motivovat. Nicméně supervize není všemocná a představa, že vyřeší problémy s řízením lidí, s problémovým pracovníkem nebo s přemírou práce za malou odměnu je mýtus.

4.3.1 Balintovská skupina

Balintovské skupiny vznikly v padesátých letech dvacátého století na Tavistocké klinice v Londýně. Jejich zakladatelem byl lékař a psychoanalytik maďarského původu Michael Balint. Primárně byly skupiny určeny pro praktické lékaře a zdravotní personál, ale mají velice dobré uplatnění i v ostatních pomáhajících profesích, protože práce s lidmi vždy přináší vztahové problémy.

Balintovskou skupinu ve vztahu k supervizi chápeme jako supervizi nepřímou, skupinovou. Styčné body supervize a balintovských skupin můžeme zařadit do několika kategorií:

- Kultivace vztahu terapeut-klient, vzhled do vztahové problematiky, náhled na sebe samého, práce s přenosem.
- Nadřazený pojem supervize v širším smyslu – způsob náhledu na místa, která člověk nemá zpracovaná, otevírání systému, který někde uvízl.
- Učení se naslouchat.
- Podpora profesionálního růstu (snižování možností chyb a rizik poškození klienta), kontinuální vzdělávání.
- Podpora ostatních, kde lze získat větší profesní i osobní jistotu.

Balintovské skupiny poměrně dobře odpovídají na potřeby sociálního kontaktu a sociální podpory lidí stejného zaměření, kde plní i preventivní funkci syndromu vyhoření. (Pačesová, 2004, s.121-123)

Práce v balintovské skupině má jasně danou strukturu v podobě pěti fází:

1. expozice případu – v rámci skupinové práce někdo z účastníků nabídne případ, se kterým by chtěl pomoci. Cílem je nabídnout alternativy řešení.

2. otázky – účastníci supervize se ptají, aby si mohli utvořit představu o tom, co se v předkladateli odehrávalo. Cílem této fáze je naučit se pokládat otevřené otázky, které mají umožnit co největší prostor pro odpovědi.

3. fantazie – v této fázi účastníci supervize vyjadřují své fantazie mající souvislost s předloženým příběhem. Tato fáze je zaměřena na emoce a prožívání situací. Velmi podstatnou roli zde hraje sám předkladatel příběhu, neboť je v pozici posluchače a nemá možnost již situačně reagovat na podněty členů skupiny.

4. praktické náměty na řešení – účastníci nabízejí své možnosti řešení. Předkladatel i nadále mlčí. Cílem je představit se v roli pracovníka.

5. vyjádření protagonisty – předkladatel se vyjádří k tomu, co slyšel ve 3. a 4. fázi. Ocení to, co mu připadá užitečné, co mu nepřípadá užitečné nechá bez komentáře. (Havlíčková, 2011. s.31)

4.4 Léčba syndromu vyhoření

Lidé se mohou se syndromem vyhoření vyrovnat různými způsoby. Strategie vyčkávání a očekávání, že se pracovní podmínky žádoucím způsobem změní, je většinou nereálná. Někteří sice odejdou z pracoviště, ale stále zůstávají v té samé profesi. Změna pracoviště sice

může přinést dočasnou úlevu, ale je zde riziko, že pracovník postupně propadne starým chybám a omylům. Většina pracovníků bohužel neudělá nic. Zůstanou a proplovají systémem s tím, že plní pouze minimum úkolů a povinností a výzvam se spíše vyhýbají.

Zcela zásadní pro úspěšnou léčbu syndromu vyhoření je uvědomění si problému, najít osobní priority, poznat svá slabá i silná místa a rozvíjet talent a schopnosti.

Pokud jsou problémy příliš komplexní, jako velmi efektivním řešením se jeví pomoc zvenčí v podobě terapeutické pomoci, která může pomoci člověku rozpoznat a porozumět jeho problémům. (Maroon, 2012, s. 80-81)

Maroon (2012, s.82) doporučuje psaní deníku, kde si jedinec zaznamenává stresující prvky a metody jejich zvládnání. Je rovněž naprosto nezbytné aktivní převzetí osobní odpovědnosti, rozvoj porozumění a jasného uvažování. Důležitou pomocí jsou rozhovory s kolegy a jejich zpětná vazba, což přispívá ke zvládnání a zlepšení existujících strategií. V neposlední řadě je žádoucí změna vztahu pracovníka k pracovnímu prostředí, tak aby porozuměl, proč jsou práce a vztahy na pracovišti pro něj důležité. (Maroon, 2012, s. 83)

Freudenbergerovo východisko k léčbě syndromu vyhoření staví na významu osobnosti jedinců. Hloubka a délka léčby závisí na osobnosti postiženého, jeho předchozí výkonnosti a míře příznaků. Cílem léčby je navrátit postiženému zpět jeho identitu a kontrolu nad životem. (Freudenberger, 1982 cit. podle Maroon, 2012, s. 17)

5 VYMEZENÍ UČITELSKÉ PROFESE

Dle Průchy (2002, s. 17) pojem učitel není nikde jednoznačně vymezen. Laická veřejnost považuje za učitele osobu, která vyučuje ve škole bez dalšího posuzování, zdali tato osoba má odpovídající pedagogické vzdělání či nikoliv. Pokud si dále položíme otázku, jestli učitel znamená totéž, co pedagogický pracovník, dojdeme k závěru, že k vymezení učitel-
ské profese budeme muset použít více zpřesňujících definic.

Průcha (2002, s.17) operuje s ústředními termíny, kterými jsou edukátor, pedagogický pracovník a učitel.

Edukátor

Za edukátora považujeme profesionála, který „*provádí edukaci, někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje aj.*“ (Průcha, 2002, s.17). Starším ekvivalentem pro tento výraz byl vzdělavatel. Tato činnost je charakteristická pro řadu profesí, nejen pro učitelkou. (Průcha, 2002, s. 18)

Pedagogický pracovník

Oba výrazy – učitel a pedagogický pracovník se často mylně zaměňují za synonyma. Zde je nutno vymežit, že učitelé jsou součástí širší profesní skupiny nazvané pedagogičtí pracovníci, vedle jiných profesionálů této skupiny. (Průcha, 2002, s. 18)

Právní vymezení této skupiny podává § 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů. Pedagogickým pracovníkem je ten, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“.

Tento zákon rovněž specifikuje, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost a koho tedy můžeme považovat za pedagogického pracovníka. Za pedagogického pracovníka je vedle učitele považován vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník.

Učitel

V Pedagogickém slovníku (Průcha, 2009, s. 261) je učitel definován následovně: „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“.

Grecmanová označuje učitele jako „*člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé*“ (Grecmanová, 1998, s. 164). Učitel je iniciátorem výchovného procesu. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného. (Grecmanová, 1998, s. 164)

Repertoár různých druhů činností, které jsou pro výkon učitelské profese právně určeny, je dosti rozsáhlý. Jedná se o předepsané činnosti, jež jsou ukládány učitelům jako závazné normy, které mají být splňovány.

Vyučování, které je nejvíce zastoupenou činností ve výčtu aktivit učitelů, představuje zhruba si jen 1/3 v celkovém objemu jejich pracovního času za týden. Skoro 1/3 tvoří také činnosti související s vyučováním. Jedná se o přípravu na vyučování, opravování žákovských prací, vedení pedagogické dokumentace, dozor nad žáky, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele aj. Mezi další povinnosti učitele patří účast na různých formách dalšího vzdělávání, spolupráce se zákonnými zástupci žáků, s ostatními pedagogickými pracovníky, výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, případně se zařízeními pedagogicko-psychologického poradenství a orgány sociálně právní ochrany dítěte. (Průcha, 2002, s. 40)

Ve své profesi zastává učitel několik funkcí.

Maňák (1998 cit. podle Petlák, 2000, s.13) uvádí metodickou oblast do které tyto funkce spadají.

1. **funkce plánovací** (spočívá v přípravě na výuku, stanovuje cíl hodiny, výběr vyučovacích metod, forem a prostředků)
2. **funkce motivační** (motivovat žáky k pozornosti, aktivitě, samostatnosti a tvořivosti)
3. **funkce komunikační** (předávání poznatků žákům, cílem je rozhovor mezi učitelem a žákem, kdy žák je aktivním subjektem)
4. **funkce řídicí** (učitel musí mít výuku stále „*pod kontrolou*“, usměrňuje a diferencuje činnost žáků)

5. **funkce organizační** (organizuje práci sobě i žákům, a to nejen ve vyučování, ale i mimo něj, připravuje pomůcky)
6. **funkce kontrolní** (zjišťuje, co se žáci naučili, co ví a neví)
7. **funkce hodnotící** (hodnocení žáků – pochvaly, odměny, pokárání, kritika)

5.1 Charakteristika učitelské profese

Pod slovem učitel si obvykle představíme osobu, která je hlavním organizátorem a realizátorem výchovy a vzdělávání. Úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu není náhodný jev, ale závisí hlavně na učiteli, jeho přístupu k práci a žákům. V učitelské profesi je opakovaně kladen důraz na pedagogický optimismus, jehož hlavním propagátorem byl už J. A. Komenský.

Cení se takové kvality a schopnosti učitele jako je sebeovládání, sebeuvědomění, empatie a sociální citění. Rovněž schopnost učitele řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, přátelskost, schopnost ovládnout vlastní náladovost aj. nabývají na významu a jsou důležité pro udržení atmosféry ve třídě a ovlivnění chování žáka. Dá se tedy říci, že emoční inteligence učitele má významný vliv na jeho rozhodování, chování i interakční projevy. Psychika učitele, jeho frustrační odolnost i temperament mají vliv na atmosféru ve třídě, kde učitel působí (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 16).

Učitel je velmi snadno identifikovaný okolím, neboť má sklony k napomínání, poučování, kontrolování i trestání. Naopak k pozitivním projevům, jež jsou pro učitele charakteristické patří: družnost, zvědavost, schopnost organizovat, zájem o druhé a ochota obětavě pomáhat, smysl pro pořádek a řád. (Vašutová, 2004, s. 47)

Velmi hezky charakterizoval osobnost učitele Otto Wichterle, který řekl: „*Dobří, entuziastičtí kantoři mohou dobře učit i v tom sebešikovnějším školském systému. A naopak, ani sebedokonalejší systém nám nebude nic platný, nebudeme-li mít nápadité učitele, zapálené pro svou profesi*“ (Urbánek, 2018).

5.2 Psychosociální stres učitelů

Učitelé se nepohybují jen ve standardních situacích klasické výuky, ale dostávají se často i do nestandardních situací, mnohdy vypjatých, či dokonce ohrožujících psychické zdraví a bezpečnost učitele. Jedná se zejména o protesty a nekázeň žáků, žákovské žerty a recese, spory mezi žáky navzájem, krádeže mezi žáky, protekční dítě ve třídě atd. (Průcha, 2002, s.42).

Urbánek (2005, s. 51) zmiňuje, že práce učitele je pod trvalou kontrolou žáků, rodičů, veřejnosti a vyžaduje tedy vysoký stupeň koncentrace a sebekontroly. Dodává, že psychicky náročný je i častý akt neustálého hodnocení druhých osob, ale i nejednoznačné posuzování výsledků vlastní práce.

Tlak na učitele je vyvíjen i ze strany společnosti. Sřet školního prostředí s realitou života vyvolává řadu rozporů, protikladů a paradoxů. Od učitelů se požaduje, aby byli katalyzátory poznání, ale také zprostředkovateli spravedlivých příležitostí pro všechny vzdělávané. Zároveň s těmito požadavky musí učitelé reflektovat řadu rozporů ve společnosti (Urbánek, 2005, s. 51-52)

5.3 Syndrom vyhoření u učitelů

Jak už jsme zmínili v předchozích částech naší práce, syndrom vyhoření se objevuje zejména u lidí, kteří pracují s lidmi či jsou s nimi v častém kontaktu. Jedná se zejména o oblast pomáhajících profesí (zdravotnictví, sociální pracovníci, učitelé, duchovní atd.). Jelikož naše práce pojednává o syndromu vyhoření učitelů a pedagogických pracovníků, podívejme se na možné příčiny, které k tomuto stavu vedou.

Učitelství, jak již bylo zmíněno lze vedle některých dalších profesí řadit k tzv. pomáhajícím profesím. Jejich podstatou je práce s člověkem, jejíž nedílnou součástí je mnohdy velmi těsný vztah ke klientovi, k jeho vnitřním osobním problémům a také riziko tohoto úzkého vztahu. Nejohroženějším v této vztahové dimenzi učitele a žáka je typ aktivního učitele, který svou práci považuje za poslání, realizuje se v něm a vydává mu vše ze sebe. (Urbánek, 2005 s. 120)

Velký problém v učitelské profesi se jeví všudypřítomný stres, a to ve škole jako pracovním prostředí, ve vyučování, ve vlastní rodině, v osobním životě. Příčiny stresu lze jen obtížně minimalizovat nebo eliminovat, neboť jsou podstatou práce učitelů. Existuje sice

celá řada doporučení, jak se se stresem vypořádat, k dispozici jsou rovněž programy a poradenství pro učitele, přesto se nelze zátěžovým situacím v této profesi vyhnout. Psychická pracovní zátěž u učitelů je chápána jako „*práce vykonávána pod časovým tlakem, spojená s vysokými nároky v oblasti jednání a vzájemné kooperace a spojená s rizikem ohrožení zdraví jiných osob*“ (Blažková cit. podle Vašutová, 2004, s. 43).

Psychická zátěž má vliv nejen na psychiku učitelů, což se může projevit např. sníženou pozorností a koncentrací, sníženou motivací, depresemi, celkovou podrážděností, ale má také dopad na somatický zdravotní stav. Může se dostavit únava, závratě, bolesti hlavy, nespavost, zažívací potíže. Dochází ke zhoršení fyzické kondice a klesá pracovní výkonnost. Bohužel i přes tyto poznatky zjištěné empirickými výzkumy a doložené zkušenostmi učitelů, péči o zdraví učitelů a jejich životnímu stylu se příliš pozornosti nevěnuje. A právě dlouhodobě působící stres vyvolává stav vyhasínání neboli burnout efekt. (Vašutová, 2004 s. 43-44)

Učitelé, zejména působící na základních školách poukazují na to, že psychická zátěž v jejich profesi stoupá. Je to způsobeno zvyšující se nekázní a agresivitou žáků, snižováním autority ze strany učitelů, atraktivitou médií ve srovnání se školní výukou aj. Na základě provedených výzkumů byly zjištěny různé charakteristiky zdravotního stavu českých učitelů, jako je stres, neurotismus, vyčerpanost, vyhoření aj. (Průcha, 2009 s. 143)

Učitel, který není odolný vůči zátěžím a stresům podléhá, přenáší své potíže na žáky. V průběhu běžné vyučovací hodiny musí učitel sledovat děje různé úrovně: logiku struktury vyučování na jedné straně, reakce a chování žáků na straně druhé. Musí se soustředit na práci s učivem, ale současně také musí mnohdy řešit problémy s kázní a vyrušováním, které mu mnohdy vůbec nedovolují efektivně realizovat zamýšlený vzdělávací postup. Dále musí dodržet časový plán, ale tempo žáku je individuální a některým žákům je zapotřebí se věnovat delší dobu. Učitel je neustále vystaven posuzování rodičů i žáků samých. Ve třídě se musí pohotově rozhodovat v proudu událostí, aniž by měl možnost od dění poodstoupit a věci si promyslet. Zátěži učitelů napomáhá také to, že žáci stále častěji deklarují nezájem o výuku a nechut' vůči škole. Rovněž rodiče projevují stále méně zájmu o školní práci svých dětí a mnohdy přesouvají na školu zodpovědnost za výchovu svých ratolestí. Narůstají počty dětí a mladistvých, kteří vnášejí do školy a vztahu k učiteli své zklamání ze života a z něho vyplývající agresivitu, apatii nebo negativismus. Vlivem stále intenzivnějšího působení uvedených negativních činitelů má stále více učitelů pocit extrémního přetížení,

které nejsou schopni zvládnout a které je činí nemocnými z vyčerpání. Mají pocit, že to, co konají a oč se snaží, nemá smysl; že nadšení a víra v důvodnost usilování jsou pryč; že „se ze mě stává vyhaslý případ“. Důsledkem toho často bývá odchod z profese, neboť přetížený, vyhaslý a odpadající učitel je nejen sám ze sebe nešťastný, ale také nebezpečný pro své žáky, na které svůj neuspokojivý stav přenáší. (Helus, 2007 s. 259-260)

5.4 Prevence syndromu vyhoření ve školství

Císařová (2002) uvádí, že dlouhodobě působící neregulovaná zátěž u učitelů vede později k vyčerpání organismu. Nemalou roli v otázce zátěže u učitelů hraje fyzické prostředí, ve kterém se pohybují. Učitelé, kteří většinou sdílejí kabinet s několika dalšími kolegy, mohou zatoužit po místnosti, ve které by mohli být alespoň chvíli sami a zregenerovat pracovní síly. V některých zahraničních firmách se osvědčilo vybudování antistresových místností, které jsou zvukově izolovány a kde se člověk může vykřičet a vybit nahromaděný stres. V podmínkách našich škol něco takového není dost dobře možné, ale pro mnohé učitele by mohlo být lepší vykřičet se o samotě než před třídou.

Účinnější se zdá trend zaměřený na *sebe-poznávání učitelů* v rámci skupin, poznávání možností sociální opory a její využívání. Ukazuje se také potřeba systematictějšího vzdělávání učitelů v prvních dvou letech, kdy nastoupí do praxe.

Podle Mertina (2013) by měla jít prevence syndromu vyhoření u učitelů dvojím směrem. Učitel se musí naučit lépe zacházet se svým profesním životem, mít i neškolní zájmy, přátelské skupiny. Existuje však i cesta celospolečenské prevence. Každý učitel by se měl povinně celoživotně vzdělávat, každým rokem alespoň 14 dní. Vzdělaný učitel se pak nemusí obávat toho, co si na něj připravili žáci, rodiče, vedení nebo inspekce. Je sebevědomější, je schopen lépe si obhájit svou práci a je méně závislý jen na jednom povolání. Mezera doporučuje metodu tzv. job rotation, která spočívá v tom, že učitelé by měli po několika letech povinně změnit školní prostředí a populaci žáků, které učí. Naše školství je bohužel vůči změnám tohoto typu dost rezistentní. V našem školství se prozatím jeví fantaskně i alternativa, kterou představují ve svém *Antistresovém programu* pro učitele C. Hennig a G. Keller. Jedná se o zavedení **sabatiklu**, tzv. volného roku. Podobně jako ve Švýcarsku by měl mít každý učitel příležitost prožít po 7-8 letech vyučování tzv. volný rok, který je možno využít dle osobní potřeby k načerpání sil, dalšímu vzdělávání atd. Finančně lze sabatiku zabezpečit tak, že se učiteli bude poskytovat plat snížený měsíčně o 1/7 – 1/8.

Petlák, Baranovská (2016, s. 108-110) vyzdvihují humor a pozitivní ladění, jakožto prostředky, které mohou přispět k vytváření pozitivní atmosféry v učitelském kolektivu. Velmi důležité je také dokázat si zorganizovat práci, naučit se rozpoznávat úkoly s vyšší a menší prioritou, vnést do práce určitý systém.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO REALIZACE

Na začátku praktické části je vymezen hlavní výzkumný cíl této práce, od kterého se odvíjí další dílčí výzkumné otázky. Abychom našli odpovědi na stanovené výzkumné otázky je nutné stanovit hypotézy. Dále popíšeme výzkumný soubor, zvolenou metodu výzkumného šetření a techniku sběru dat. Naším cílem je nalézt odpovědi na výzkumné otázky. V závěru této kapitoly se budeme věnovat analýze a interpretaci sesbíraných dat. Pro jednodušší orientaci v textu budou používány následující zkratky:

- TV – teoretické vzdělávání
- OV – odborný výcvik
- UTV – učitelé teoretického vzdělávání
- UOV – učitelé odborného výcviku

6.1 Příprava výzkumu

Samotnému výzkumu předcházela tzv. předběžná teoretická analýza, která spočívala v získání co nejvíce poznatků z oblasti zkoumaného problému, což je v našem případě syndrom vyhoření. Využili jsme nejenom odbornou literaturu v tištěné podobě, ale i internetové zdroje. Dále jsme prostudovali metodologické postupy a vytvořili plán výzkumu. Posledním krokem této fáze bylo určení vhodné metody sběru dat a metody pro zpracování získaných dat.

6.2 Výzkumný problém a výzkumný cíl

Hlavním výzkumným problémem je zmapovat míru výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků ve Zlínském kraji, zjistit, zdali existuje souvislost mezi výskytem syndromu vyhoření a typem školy, kde pedagogové působí, vykonávanou pracovní činností, délkou praxe a stavem sociální opory na pracovišti. Dílčími cíli jsou potom zjištění, do jaké míry se u středoškolských pedagogů vyskytuje syndrom vyhoření ve třech dimenzích lidské psychiky, a to v oblasti emoční exhauscce (EE), depersonalizace (DP) a osobního uspokojení z práce tzv. seberealizace (PA).

Naší snahou není pouhé zmapování tohoto jevu, ale rovněž vytvoření preventivních opatření, jak syndromu vyhoření předcházet.

6.3 Výzkumné otázky

Na základě stanoveného výzkumného problému byly vytvořeny výzkumné otázky a hypotézy.

1. Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků?

1. 1 Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti emocionálního vyčerpání?

1. 2 Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti depersonalizace?

1. 3 Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti seberealizace?

2. Existuje souvislost mezi typem školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí a mírou výskytu syndromu vyhoření?

2. 1 Existuje souvislost mezi typem školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání?

2. 2 Existuje souvislost mezi typem školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace?

2. 3 Existuje souvislost mezi typem školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti seberealizace?

3. Souvisí délka praxe s mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků?

3. 1 Souvisí délka praxe s mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti emocionálního vyčerpání?

3. 2 Souvisí délka praxe s mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti depersonalizace?

3. 3 Souvisí délka praxe s mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti seberealizace?

4. Existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a vykonávanou pracovní činností středoškolských pedagogických pracovníků?

4. 1 Existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a vykonávanou pracovní činností středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti emocionálního vyčerpání?

4. 2 Existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a vykonávanou pracovní činností středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti depersonalizace?

4. 3 Existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a vykonávanou pracovní činností středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti seberealizace?

5. Existuje vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků a stavem sociální opory na pracovišti?

5. 1 Existuje vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků a stavem sociální opory na pracovišti v oblasti emocionálního vyčerpání?

5. 2 Existuje vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků a stavem sociální opory na pracovišti v oblasti depersonalizace?

5. 3 Existuje vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků a stavem sociální opory na pracovišti v oblasti seberealizace?

6.4 Hypotézy a proměnné

Pro výzkumnou otázku č. 1 nebudeme stanovovat hypotézu, neboť se jedná o popisnou výzkumnou otázku o jedné proměnné a jejím cílem je pouze zmapovat existující stav. Pro otázky č. 2-5 jsme stanovili následující hypotézy a určili o jaký druh proměnných se v jednotlivých hypotézách jedná.

Otázka č. 2. 1: Existuje souvislost mezi typem školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání?

H1 Pedagogové působící na středních odborných učilištích vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v emocionální oblasti než pedagogové ze středních odborných škol.

Otázka č. 2. 2: Existuje souvislost mezi typem školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace?

H2 Pedagogové působící na středních odborných učilištích vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace než pedagogové ze středních odborných škol.

Otázka č. 2. 3: Existuje souvislost mezi typem školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti seberealizace?

H3 Pedagogové působící na středních odborných učilištích vykazují nižší hodnoty v oblasti seberealizace než pedagogové ze středních odborných škol.

U hypotéz H1, H2, H3 pokládáme míru výskytu syndromu vyhoření v jednotlivých dimenzích za intervalovou proměnnou a typ školy považujeme za nominální proměnnou. Mezi těmito dvěma proměnnými předpokládáme existenci vztahu. Domníváme se, že pedagogové působící na středních odborných učilištích, vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace a nižších hodnot v oblasti seberealizace než pedagogové působící na středních odborných školách.

Otázka č. 3.1: Souvisí délka praxe s mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti emocionálního vyčerpání?

H4 Pedagogové s délkou praxe nad deset let vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání než pedagogové působící v učitelské profesi méně než deset let.

Otázka č. 3.2: Souvisí délka praxe s mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti depersonalizace?

H5 Pedagogové s délkou praxe nad deset let vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace než pedagogové působící v učitelské profesi méně než deset let.

Otázka č. 3.3: Souvisí délka praxe s mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti seberealizace?

H6 Pedagogové s délkou praxe nad deset let vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti seberealizace než pedagogové působící v učitelské profesi méně než deset let.

Podobně jako u předchozích hypotéz jsme i u hypotézy H4, H5 a H6 označili míru výskytu syndromu vyhoření za intervalovou proměnnou, délku praxe považujeme za ordinální proměnnou. Domníváme se, že mezi těmito proměnnými existuje souvislost. Předpoklá-

dáme, že učitelé s delší praxí v učitelské profesi vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace a nižších hodnot v oblasti seberealizace než učitelé s kratší praxí.

Otázka č. 4.1: Existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření s vykonávanou pracovní činností středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti emocionálního vyčerpání?

H7 Učitelé odborného výcviku vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v emocionální oblasti než učitelé teoretického vzdělávání.

Otázka č. 4.2: Existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření s vykonávanou pracovní činností středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti depersonalizace?

H8 Učitelé odborného výcviku vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace než učitelé teoretického vzdělávání.

Otázka č. 4.3: Existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření s vykonávanou pracovní činností středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti seberealizace?

H9 Učitelé odborného výcviku vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti seberealizace než učitelé teoretického vzdělávání.

Míra výskytu syndromu vyhoření u hypotéz H7, H8 a H9 je opět intervalovou proměnnou a vykonávaná pracovní činnost, což je výuka praxe (učitel odborného výcviku) nebo výuka teorie (učitel teoretického vzdělávání), jsme označili jako nominální proměnnou. Předpokládáme, že učitelé odborného výcviku dosahují vyšší míry výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace a nižších hodnot v oblasti seberealizace než učitelé teoretického vzdělávání.

Otázka č. 5. 1: Existuje vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků a stavem sociální opory na pracovišti v oblasti emocionálního vyčerpání?

H10 Pedagogové, kteří vyhodnotili sociální oporu na pracovišti kladně vykazují nižší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání než pedagogové, kteří považují sociální oporu na pracovišti za slabou.

Otázka č. 5. 2: Existuje vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků a stavem sociální opory na pracovišti v oblasti depersonalizace?

H11 Pedagogové, kteří vyhodnotili sociální oporu na pracovišti kladně vykazují nižší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace než pedagogové, kteří považují sociální oporu na pracovišti za slabou.

Otázka č. 5.3: Existuje vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků a stavem sociální opory na pracovišti v oblasti seberealizace?

H12 Pedagogové, kteří vyhodnotili sociální oporu na pracovišti kladně vykazují nižší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti seberealizace než pedagogové, kteří považují sociální oporu na pracovišti za slabou.

U hypotéz H10, H11 a H12 je míra výskytu syndromu vyhoření opět intervalová proměnná a stav sociální opory považujeme za nominální proměnnou. Domníváme se, že pedagogové, kteří jsou na pracovišti spokojeni vykazují nižší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace a vyšších hodnot v oblasti seberealizace než pedagogové, jež vnímají atmosféru na pracovišti spíše negativně.

6.5 Popis výzkumných metod

Pro zkoumání této problematiky jsme zvolili **kvantitativní** přístup, který nám umožňuje extenzivní šetření zkoumané skutečnosti a poskytuje výsledky, které jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi a získaná data lze vyhodnotit co nejpřesněji pomocí statistických postupů. Pro naše účely jsme určili **dotazník** jako metodu sběru dat, neboť umožňuje celkem rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého počtu respondentů (Chráška, 2007, s. 164). Při jeho tvorbě jsme využili **metodu MBI** (*Maslach Burnout Inventory*).

6.5.1 Metoda MBI

Metoda, známá jako MBI – **Maslach Burnout Inventory**, byla uvedena v roce 1981 americkými psycholožkami Christinou Maslach a Susan E. Jackson. Je považována za jednu z nejrozšířenějších metod pro diagnostiku syndromu vyhoření u rizikových profesí. Tato dotazníková metoda zjišťuje v podstatě tři faktory (činitele):

- **EE** – emotional exhaustion, tj. emocionální vyčerpání
- **DP** – depersonalizace, tj. ztráta úcty k druhým lidem jako lidským bytostem
- **PA** – personal accomplishment, tj. snížení výkonnosti. (Křivohlavý, s. 54-55, 2012)

EE – emocionální vyčerpání

Je považováno za základní příznak burnout syndromu a je nejspolehlivějším ukazatelem přítomnosti burnout. Jedná se o ztrátu chuti do života a nulovou motivaci k činnosti.

DP – depersonalizace

Depersonalizace se projevuje zejména u lidí, kteří mají velkou potřebu reciprocity od těch, kterým se věnují. Jakmile se jim tohoto nedostává, zahořknou a začnou se chovat cynicky k druhým lidem. Maslachova považuje právě depersonalizaci za nejrizikovější faktor, protože změny, které v osobnosti způsobuje se velmi podobají psychopatologii posttraumatické stresové poruchy. (Maslach et al, 2001 cit. podle Petlák, Baranovská, 2016, s. 83)

PA – snížený pracovní výkon

S touto charakteristikou syndromu psychického vyhoření se setkáváme především u lidí s nízkou mírou zdravého „sebehodnocení“ (tzv. self-esteem). Tím, že si sami sebe moc necení, nemají ani dostatek energie ke zvládnutí stresových situací, konfliktů a životních těžkostí. (Křivohlavý, 2012, s. 55)

6.5.2 Dotazník využitý ve výzkumném šetření

Ve výzkumném šetření bylo využito dvou dotazníků. První dotazník nám sloužil ke zjištění stavu sociální opory na pracovišti a položené otázky se týkaly pracovních vztahů a pracovního klimatu. Jedná se o převzatý dotazník. Deset položek dotazníku je uzavřených, dvě položky jsou polouzavřené, kde je jednak možnost výběru nebo respondenti mají možnost napsat své vlastní vyjádření. Cílem první části dotazníku bylo zjistit, jak pedagogové vnímají klima na pracovišti. V tomto dotazníku se respondenti rovněž vyjadřují k jejich pracovnímu zařazení, typu školy, kde působí a délce praxe. Je zde rovněž základní kategorizační demografická položka zjišťující pohlaví respondenta. (Černíčková, 2014, s. 61)

Druhý dotazník je zaměřen na zjištění míry výskytu syndromu vyhoření za pomoci standardizované metody MBI (viz s. 53). Respondenti mají za úkol vyjádřit se k 22 výrokům týkajících se síle pocitů, které prožívají ve vztahu k práci. Síla pocitů je vyjádřena sedmi-bodovou Lickertovou hodnotící škálou, přičemž 0 znamená, že takový výrok pocitům respondenta vůbec neodpovídá, naopak s výrokem, který označí číslem 7, se ztotožňuje velmi silně. Výroky týkající se emocionální oblasti a oblasti depersonalizace jsou formulovány negativně, výroky z oblasti seberealizace jsou formulovány pozitivně. Přehledné rozdělení výroků najdeme v následující tabulce.

Tabulka č. 1: Rozdělení výroků dotazníku MBI podle sledovaných faktorů

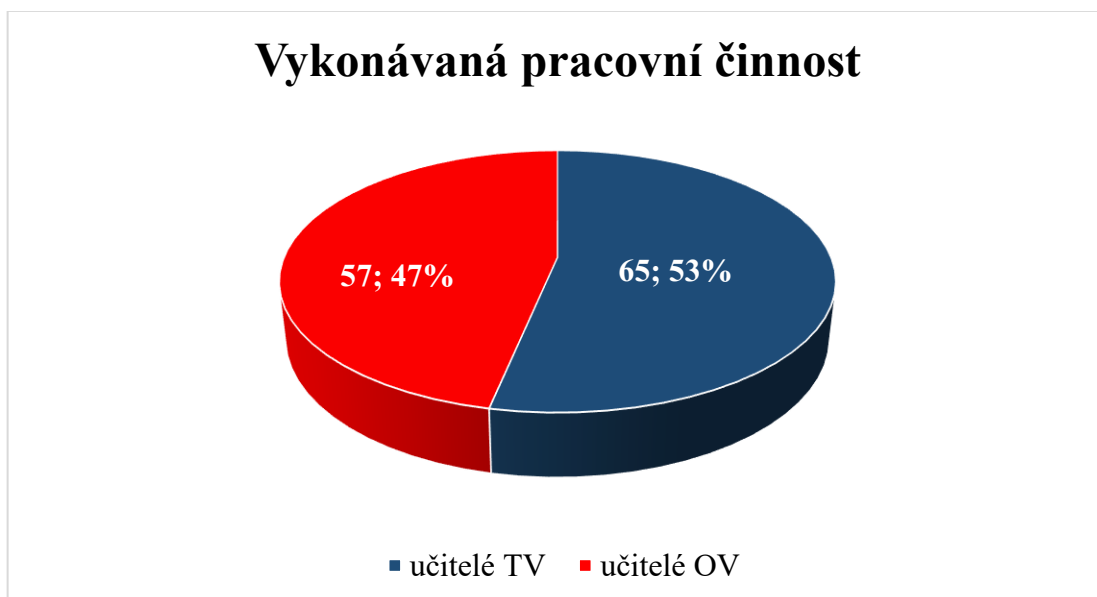
Emocionální vyčerpání (EE)	<p>1. Práce mě citově vysává.</p> <p>2. Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.</p> <p>3. Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.</p> <p>6. Celodenní práce s lidmi je pro mě skutečně namáhavá.</p> <p>8. Cítím „vyhoření“ - vyčerpání z mé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

6.6 Výzkumný soubor

Výzkum byl proveden na podzim 2017 v regionu Zlínský kraj. Za základní soubor výzkumného šetření považujeme středoškolské pedagogické pracovníky Zlínského kraje. Dále pak byl na základě záměrného souboru vytvořen výběrový soubor. Do výzkumu bylo zapojeno 6 středních škol Zlínského kraje. Jednalo se o střední odborné školy a střední odborná učiliště. Jak uvádí Kantorová, na školách poskytujících střední vzdělání s výučním

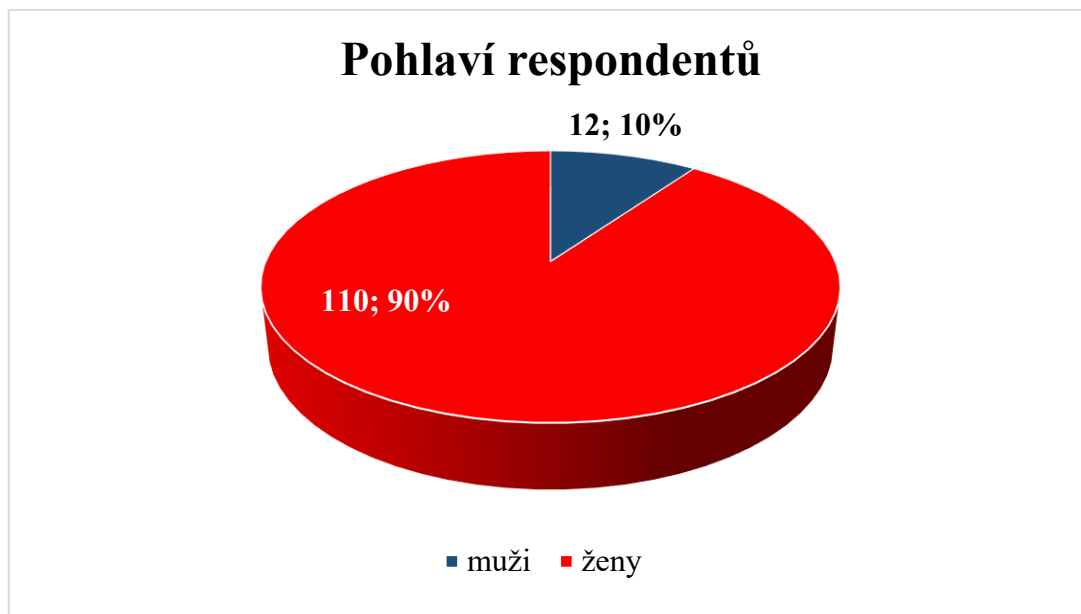
listem je motivace ke školní práci poměrně slabá, obvyklým cílem žáka je ve škole projít, pokud možno bez problémů a větší zátěže. Hodnota vzdělání nestojí v hodnotové orientaci učňů na předních příčkách. (Kantorová, 2015, s. 32) Na školách jsme rozdali 145 dotazníků, přičemž 84% jsme obdrželi zpět. Výzkumu se zúčastnilo 122 středoškolských pedagogických pracovníků, z nichž 65 působí jako učitelé teoretického vzdělávání a zbytek jsou učitelé odborného výcviku. Muži tvoří jen malou část výběrového souboru, a to 10%, což odráží fakt, že školství je tradičně doménou žen.

Celkový počet respondentů je 122: 65 učitelů teoretického vzdělávání a 57 učitelů odborného výcviku.



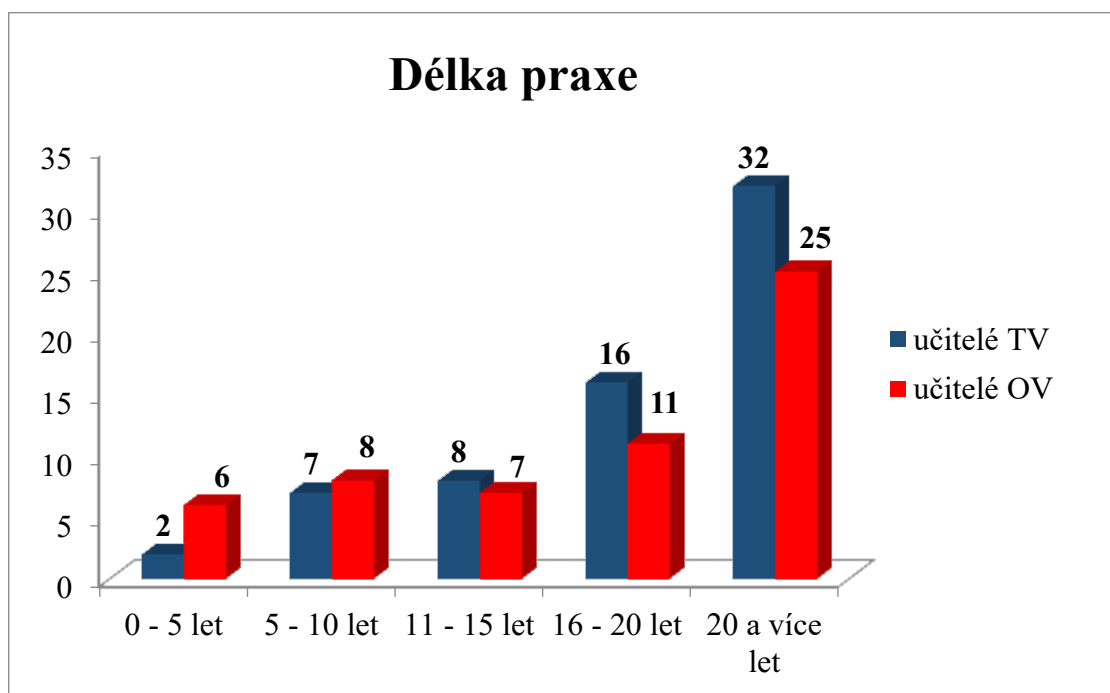
Graf č. 1: Rozdělení výzkumného souboru podle vykonávané pracovní činnosti

Výzkumu se zúčastnily převážně ženy. Z celkového počtu 122 respondentů bylo pouze 12 mužů. I na tomto výzkumném souboru je vidět, že mužů pracujících ve školství je málo. Jeden z důvodů je i ten, že práce ve školství je podhodnocena a mladí absolventi pedagogických fakult, převážně muži, ve školství nezůstávají a hledají si lépe placená místa v jiných odvětvích.



Graf č. 2: Pohlaví respondentů

Následující graf znázorňuje délku praxe respondentů. Z grafu je zřejmé, že nejvíce respondentů 57 (47%) se nachází v kategorii s délkou praxe nad 20 let. Výzkumu se zúčastnilo i několik učitelů, již důchodového věku, které ani po mnoha letech činnosti ve školství neopouští pedagogický optimismus a mnoha mladým a začínajícím kolegům jdou příkladem. Nejméně je zastoupena kategorie v délce praxe do 5 let, a to 7 % respondentů.



Graf č. 3: Rozdělení výzkumného souboru podle délky praxe

7 ANALÝZA DAT

Data získaná dotazníkovým šetřením byla zpracována v programu *Microsoft Excel* a uspořádána do tabulek četností. Vzhledem k tomu, že dotazník se sestával ze dvou částí, byly využity i různé techniky. První část dotazníku byla zaměřena na zjištění stavu sociální opory na pracovišti, zde jsme využili převzatého dotazníku (Černíčková, 2014). Tento dotazník jsme vyhodnotili pomocí čárkovací metody a následně zaznamenali do tabulek a grafů. Ve druhé části dotazníku jsme využili **standardizovaný dotazník MBI**, jakožto nejznámější dotazník ke zjištění výskytu syndromu vyhoření. Zde jsme nejprve sečetli hodnoty pro jednotlivé oblasti (**EE – emocionální vyčerpání; DP – depersonalizace; PA – seberealizace**), abychom zjistili míru vyhoření v těchto oblastech. Pro připomenutí uvádíme, že jednotlivé výroky v dotazníku jsou označeny na škále 0-7, pokud se respondent s výrokiem vůbec neztotožňuje označí jej 0, naopak pokud se s výrokiem silně ztotožňuje označí jej 7. Mělo by platit, že čím vyšších hodnot dosahuje člověk v oblasti emocionálního vyčerpání (EE) a depersonalizace (DP), tím nižší hodnoty by se měly objevit v oblasti seberealizace (PA).

Dotazník zaměřený na zhodnocení stavu sociální opory na pracovišti obsahuje dvanáct výroků. Každý výrok je bodově ohodnocen. Položky č. 1–10 se týkají vztahů na pracovišti. V položkách č. 11 a 12 měli učitelé možnost vyjádřit se, zdali je práce pedagogického pracovníka baví a naplňuje a jestli někdy uvažovali o odchodu z učitelské profese. Pro náš účel byly stěžejní položky č. 1–6, které nám sloužily ke zjištění stavu sociální opory na pracovišti. Součtem bodů u těchto položek jsme získali hodnotu, dle které jsme zjistili, zdali jsou respondenti spokojeni se stavem sociální opory na pracovišti či nikoli.

Tab. č. 2. Dotazník sociální opory

	4b	3b	2b	1b	0b
1.Do práce chodím rád	ano, vždy	spíše ano	je mi to jedno, neřeším to	spíše ne	ne, do práce se netěším
2.Vztah mezi mnou a mým přímým nadříze- ným mohu ohodnotit ja- ko	výborný	dobry	průměrný	špatný	velmi špatný
3.Vztahy mezi kolegy na pracovišti mohu ohodno- tit jako	výborné	dobré	průměrné	špatné	velmi špatné
4.V pracovním kolektivu se cítím	výborně	dobře	průměrně	špatně	velmi špatně
5.V našem pracovním kolektivu dochází k ne- shodám (nedorozumě- ním)	nikdy	minimálně	občas	často	téměř denně
6.Na našem pracovišti pocit'uji negativní klima	nikdy	minimálně	občas	často	každý den

Do **skupiny A** byli zařazeni respondenti, kteří klima na pracovišti vnímají kladně a stav sociální opory je zde dobrý.

Do **skupiny B** byli zařazeni respondenti, kteří klima na pracovišti vnímají spíše negativně a stav sociální opory zde není nejlepší.

Skupina A: 17–24 bodů

Skupina B: 0–16 bodů

Vyhodnocením dotazníkových položek č. 1-6 se ukázalo, že 65 respondentů jsou na pracovišti spokojeni, sociální opora je zde tedy dobrá. Jedná se tedy o skupinu A. Skupina B, která pracovní klima vnímá negativně, zahrnuje 57 respondentů.



Graf č. 4: Sociální opora na pracovišti

Zbývající položky v dotazníku se přímo ke zjištění stavu sociální opory na pracovišti již nevztahují, nicméně úzce souvisí se zkoumanou problematikou, proto i jim bude věnována pozornost.

V dotazníkové **položce č. 7** se respondenti měli vyjádřit k tomu, co je při výkonu jejich pracovní činnosti nejvíce zatěžuje. Z uvedených možností měli za úkol vybrat pouze jeden faktor, který je dle jejich názorů nejvíce zatěžující a může být příčinou pracovního stresu. Více než polovina respondentů shledává (63%) jako nejvíce zátěžový faktor při výkonu pracovní činnosti množství administrativy, kterou jsou nuceni vykonávat. V dnešní době učitelská profese není bohužel jen o výuce, ale i o výkonu administrativní činnosti, která pedagogům zabírá stále více času.

Položka č. 7: Jako nejvíce zatěžující při své pracovní činnosti pocítuji:

1. kontakt se žákem
2. požadavky nadřízených
3. množství administrativy
4. nedostatky ve vybavení (výstroj, pomůcky apod.)
5. dodržování předpisů a nařízení
6. zákonná omezení
7. problematický profesní postup

Tabulka č. 3: Vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 7

Odpověď číslo	Četnost odpovědí	Kumulativní četnost	Relativní četnost
1	9	9	7%
2	12	21	10%
3	77	98	63%
4	13	111	11%
5	7	118	6%
6	3	121	2%
7	1	122	1%
Součet	122		100%

Cílem dotazníkové **položky č. 8** bylo zjistit vztah mezi podřízenými a jejich přímým nadřízeným. Osobnost vedoucího pracovníka sehrává na pracovišti klíčovou roli, která přispívá k utváření pracovního klimatu a na něm záleží, jak se lidé na pracovišti cítí. Z tabulky vyplývá, že 40% respondentů vnímá přístup svého přímého nadřízeného jako citlivý a empatický. 24% respondentů považuje přístup svého vedoucího jako direktivní a 30% jako neutrální, což nelze považovat za pozitivní faktor, který by přispíval k dobré pracovní atmosféře. 4 respondenti považují přístup svého vedoucího za lhostejný. Na tomto místě bychom rádi zmínili, že při zpracování dotazníků jsme zjistili, že přístup vedoucích pracovníků se na jednotlivých školách lišil.

Položka č. 8: **Přístup mého přímého nadřízeného k většině podřízených je:**

1. direktivní (příkazy, zákazy)

2. citlivý a empatický

3. lhostejný

4. neutrální

Tabulka č. 4: Vyjádření respondentů k dotazníkové položce č. 8

Odpověď číslo	Četnost odpovědí	Kumulativní četnost	Relativní četnost
1	29	29	24%
2	49	78	40%
3	4	82	3%
4	40	122	33%
Součet	122		100%

U dotazníkové položky č. 12 nás zajímalo, zdali oslovení respondenti někdy uvažovali o odchodu z učitelství profese.

Položka č. 12: **nikdy jsem neuvažoval(a) o odchodu z této profese**

1. ano, uvažoval(a)
2. často uvažuji
3. ne, nikdy

Tabulka č. 5: Vyjádření respondentů k dotazníkové položce č. 12

Odpověď číslo	Četnost odpovědí	Kumulativní četnost	Relativní četnost
1	56	56	46%
2	12	68	10%
3	54	122	44%
Součet	122		100%

Z údajů v tabulce č. 5 vidíme, že téměř polovina respondentů o odchodu z profese skutečně uvažovala a 10 % často uvažuje. Na druhou stranu 44 % nikdy tuto myšlenku nemělo.

Tato položka je úzce spojena s dotazníkovou položkou č. 11, která zjišťovala, jestli dotazované respondenty práce pedagogického pracovníka baví a naplňuje. Nadpoloviční většinu tato práce baví a naplňuje.

Jak již bylo zmíněno, ve druhé části dotazníku jsme využili standardizované metody MBI (Maslach Burnout Inventory) pro zjištění míry výskytu syndromu vyhoření. Nejprve jsme zjistili četnost hodnot v jednotlivých oblastech (EE, DP a PA), které jsou ukazatelem syndromu vyhoření. Tyto hodnoty jsme následně porovnávali se standardizovanou kategorizací dle Maslach a Jackson (Venglářová, 2011) uvedené v tabulce č. 6

Tabulka č. 6: Standardizovaná vyhodnocovací tabulka MBI

Faktor	STUPEŇ VYHOŘENÍ		
	nízký	mírný	vysoký
Emocionální vyčerpání (EE)	0 - 16	17 - 26	27 - 63
Depersonalizace (DP)	0 - 6	7 - 12	13 - 35
Seberealizace (PA)	39 - 56	32 - 38	0 - 31

Získaná data byla v tabulkách četností seskupena do tzv. intervalů. Hloubku intervalu jsme zjistili pomocí vzorce $h \approx 0,08 \cdot R$ (R značí variační šíři, což je rozdíl mezi největší a nejmenší naměřenou hodnotou). (Chráska, 2016, s. 36)

Tabulka č. 7: Hloubka intervalu

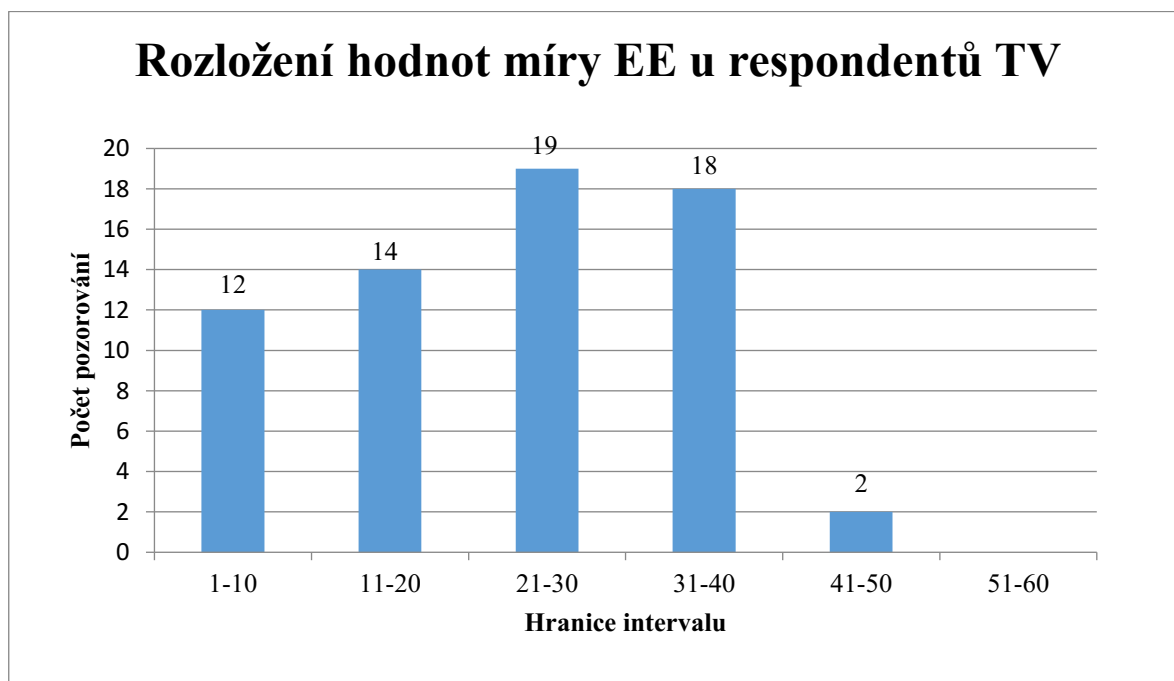
UTV				UOV			
	R	h	h přibližně		R	h	h přibližně
EE	49	3,92	4	EE	57	4,56	5
DP	29	2,32	2	DP	21	1,68	2
PA	33	2,64	3	PA	53	4,24	4

Naším cílem bylo zjistit četnost hodnot pro skupinu učitelů teoretického vzdělávání (65 respondentů) a pro skupinu učitelů odborného výcviku (57 respondentů) a získaná data mezi oběma skupinami porovnat.

Tabulka č. 8: Četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti EE u respondentů TV

Emocionální vyčerpání TV	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$1 < x < 5$	3	5%	3
$5 < x < 9$	3	5%	6
$9 < x < 13$	6	9%	12
$13 < x < 17$	6	9%	18
$17 < x < 21$	8	12%	26
$21 < x < 25$	9	14%	35
$25 < x < 29$	8	12%	43
$29 < x < 33$	8	12%	51
$33 < x < 37$	6	9%	57
$37 < x < 41$	6	9%	63
$41 < x < 45$	0	0%	63
$45 < x < 49$	1	2%	64
$49 < x < 53$	1	2%	65
Celkem	65	100%	

Z tabulky vyčteme, že v intervalu od 21 do 25 se nachází v oblasti emocionálního vyčerpání nejvíce učitelů teoretického vzdělávání. V tomto intervalu jsme zaznamenali nejvyšší četnost hodnot.

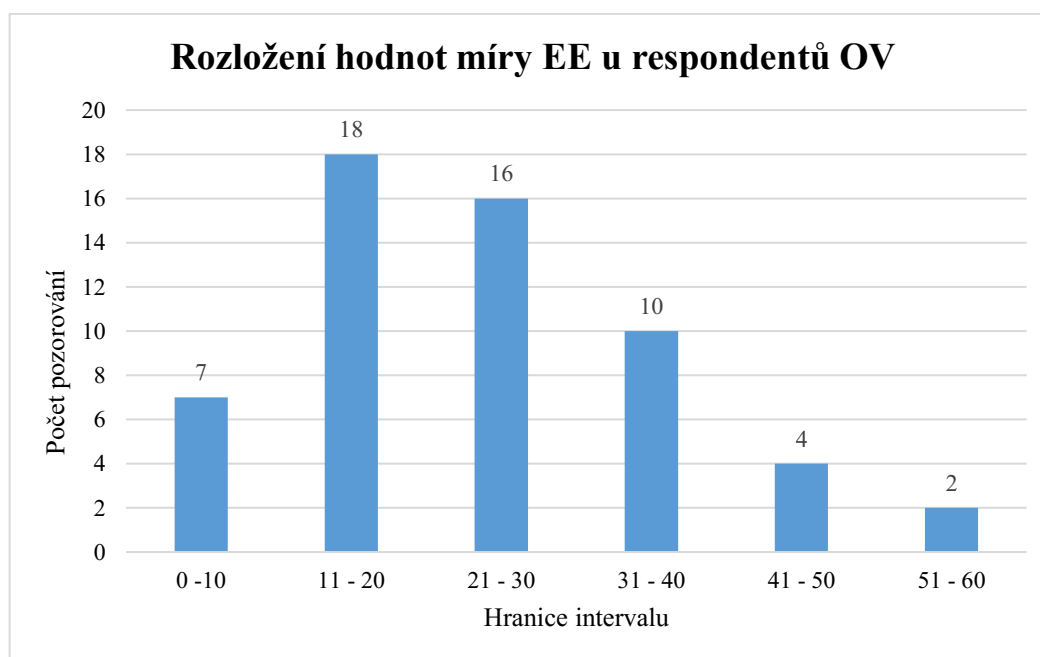


Graf č. 5: Rozložení hodnot míry výskytu SV v oblasti EE u respondentů TV

Tabulka č. 9: Četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti EE u respondentů OV

Emocionální vyčerpání OV	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$1 < x < 6$	5	9%	5
$6 < x < 11$	2	4%	7
$11 < x < 16$	8	14%	15
$16 < x < 21$	10	18%	25
$21 < x < 26$	7	12%	32
$26 < x < 31$	9	16%	41
$31 < x < 36$	7	12%	48
$36 < x < 41$	3	5%	51
$41 < x < 46$	2	4%	53
$46 < x < 51$	2	4%	55
$51 < x < 56$	0	0%	55
$56 < x < 61$	2	4%	57
Celkem	57	100%	

Nejvíce učitelů odborného výcviku se v oblasti emocionálního vyčerpání nachází v intervalu od 16 do 21, jak je z tabulky č. 9 patrné. V tomto intervalu nacházíme nejvyšší četnost hodnot.

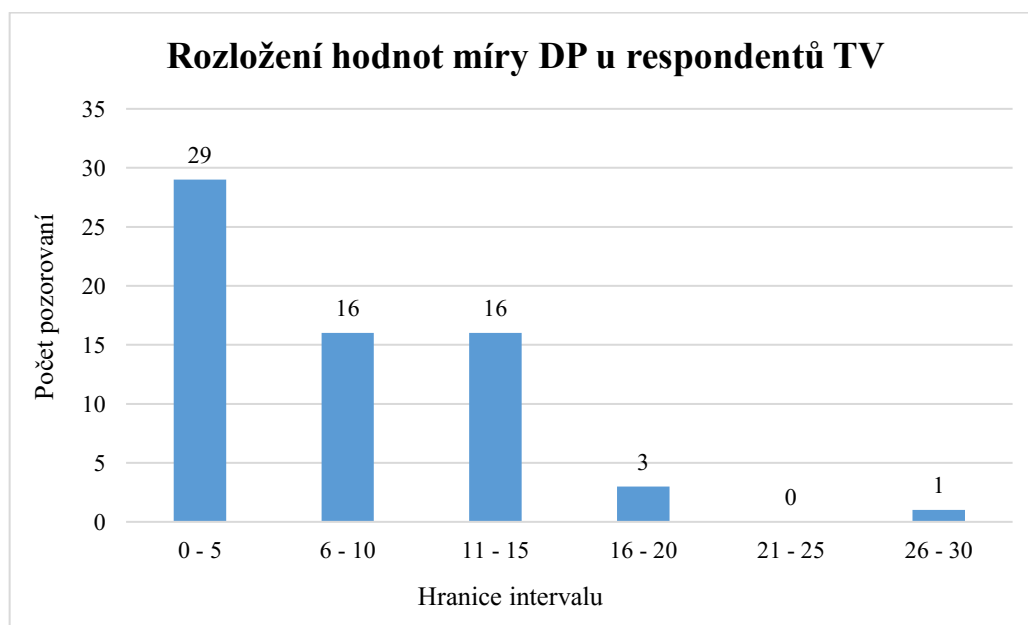


Graf č. 6: Rozložení hodnot míry výskytu SV v oblasti EE u respondentů OV

Stejně jsme postupovali při uspořádání dat v oblastech depersonalizace (DP) a seberealizace (PA)

Tabulka č. 10: Četnost hodnot míry výskytu SV oblasti DP u respondentů TV

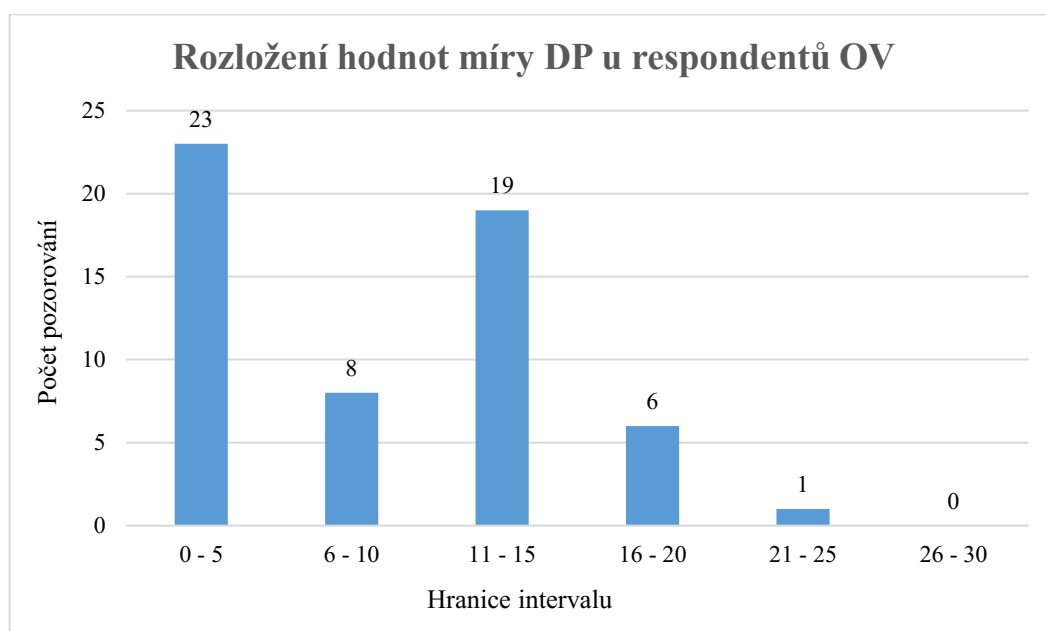
Depersonalizace TV	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$0 < x < 2$	13	20%	13
$2 < x < 4$	11	17%	24
$4 < x < 6$	5	8%	29
$6 < x < 8$	12	18%	41
$8 < x < 10$	4	6%	45
$10 < x < 12$	8	12%	53
$12 < x < 14$	5	8%	58
$14 < x < 16$	3	5%	61
$16 < x < 18$	2	3%	63
$18 < x < 20$	1	2%	64
$20 < x < 22$	0	0%	64
$22 < x < 24$	0	0%	64
$24 < x < 26$	0	0%	64
$26 < x < 28$	0	0%	64
$28 < x < 30$	1	2%	65
Celkem	65	100%	



Graf č. 7: Rozložení hodnot míry výskytu SV v oblasti DP u respondentů TV

Tabulka č. 11: Četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti DP u respondentů OV

Depersonalizace OV	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$0 < x < 2$	5	9%	5
$2 < x < 4$	9	16%	14
$4 < x < 6$	9	16%	23
$6 < x < 8$	4	7%	27
$8 < x < 10$	4	7%	31
$10 < x < 12$	8	14%	39
$12 < x < 14$	8	14%	47
$14 < x < 16$	3	5%	50
$16 < x < 18$	4	7%	54
$18 < x < 20$	2	4%	56
$20 < x < 22$	1	2%	57
$22 < x < 24$	0	0%	57
$24 < x < 26$	0	0%	57
$26 < x < 28$	0	0%	57
$28 < x < 30$	0	0%	57
celkem	57	100%	

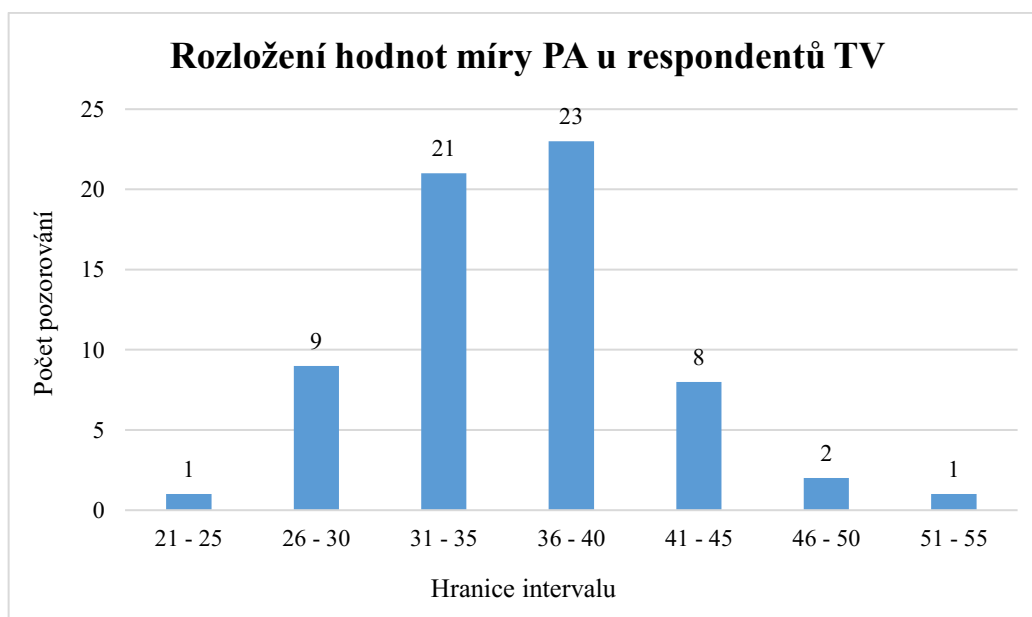


Graf č. 8: Rozložení hodnot míry výskytu SV v oblasti DP u respondentů OV

Z tabulek četností č. 10 a č. 11, a z grafů č. 7 a č. 8, je patrné, že v oblasti depersonalizace u učitelů TV je nejvyšší četnost hodnot v intervalu od 0 do 2. U učitelů OV je to interval od 4 do 6.

Tabulka č. 12: Četnost hodnot PA u respondentů TV

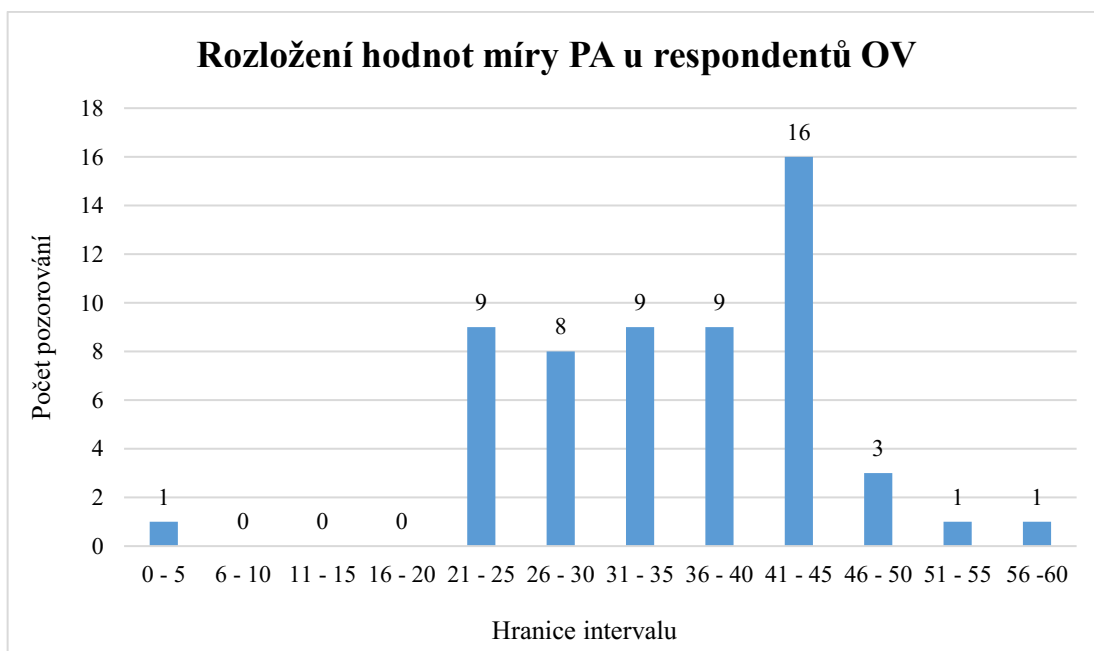
Seberealizace TV	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$23 < x < 26$	1	2%	1
$26 < x < 29$	9	14%	10
$29 < x < 32$	8	12%	18
$32 < x < 35$	13	20%	31
$35 < x < 38$	13	20%	44
$38 < x < 41$	10	15%	54
$41 < x < 44$	5	8%	59
$44 < x < 47$	3	5%	62
$47 < x < 50$	2	3%	64
$50 < x < 53$	0	0%	64
$53 < x < 56$	1	2%	65
celkem	65	100%	



Graf č. 9: Rozložení hodnot PA u respondentů TV

Tabulka č. 13: Četnost hodnot PA u respondentů OV

Seberealizace OV	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$3 < x < 7$	1	2%	1
$7 < x < 11$	0	0%	1
$11 < x < 15$	0	0%	1
$15 < x < 19$	0	0%	1
$19 < x < 23$	2	4%	3
$23 < x < 27$	7	12%	10
$27 < x < 31$	8	14%	18
$31 < x < 35$	9	16%	27
$35 < x < 39$	9	16%	36
$39 < x < 43$	12	21%	48
$43 < x < 47$	4	7%	52
$47 < x < 51$	3	5%	55
$51 < x < 55$	1	2%	56
$55 < x < 59$	1	2%	57
celkem	57	100%	



Graf č. 10: Rozložení hodnot PA u respondentů OV

Z grafů č. 9 a 10 a tabulek četností č. 12 a č. 13 vyplývá, že v oblasti seberealizace u učitelů teoretického vzdělávání je nejvyšší četnost v oblasti PA (seberealizace) v intervalech od 32 do 35 a od 35 do 38. U učitelů odborného výcviku je v intervalu od 39 do 43.

V následující tabulce jsme uspořádali intervaly tak, aby odpovídaly kategorizaci MBI (viz s. 53), čímž jsme získali přehled, který vypovídá o stavu vyhoření v jednotlivých oblastech u obou skupin respondentů.

Tabulka č. 14: TV - četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti EE dle kategorizace MBI

Emocionální vyčerpání TV	Stupeň vyhoření	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$0 < x < 16$	nízký	18	28%	18
$17 < x < 26$	mírný	20	31%	38
$27 < x < 63$	vysoký	27	42%	65
součet		65	100%	

Tabulka č. 15: OV - četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti EE dle kategorizace MBI

Emocionální vyčerpání OV	Stupeň vyhoření	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$0 < x < 16$	nízký	15	26%	15
$17 < x < 26$	mírný	17	30%	32
$27 < x < 63$	vysoký	25	44%	57
Součet		57	100%	

Z tabulek č. 14 a č. 15 vyplývá, že téměř polovina respondentů u obou sledovaných skupin se nachází ve vysokém stupni vyhoření. U učitelů teoretického vzdělávání je to 42% z celkového počtu, u učitelů praxe 44%.

Tabulka č. 16: TV - četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti DP dle kategorizace MBI

Depersonalizace TV	Stupeň vyhoření	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$0 < x < 6$	nízký	29	45%	29
$7 < x < 12$	mírný	24	37%	53
$13 < x < 35$	vysoký	12	18%	65
součet		65	100%	

Tabulka č. 17: OV - četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti DP dle kategorizace MBI

Depersonalizace OV	Stupeň vyhoření	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$0 < x < 6$	nízký	23	40%	23
$7 < x < 12$	mírný	16	28%	39
$13 < x < 35$	vysoký	18	32%	57
součet		57	100%	

V oblasti depersonalizace, dle údajů z tabulek č. 16 a č. 17, je zřejmé, že skoro polovina respondentů TV (45%) se nachází v této oblasti v nízkém stupni vyhoření. Podobně jsou na tom i učitelé OV, kde 40% z nich se rovněž nachází v nízkém stupni vyhoření v této oblasti.

Tabulka č. 18: TV - četnost hodnot míry PA dle kategorizace MBI

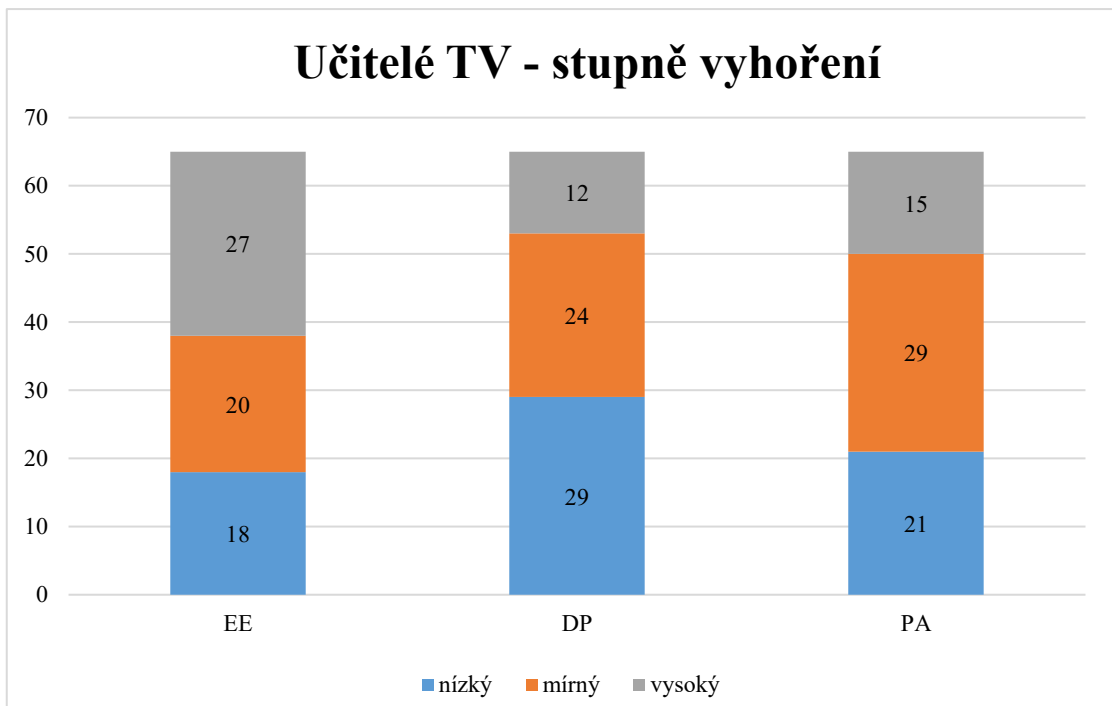
Seberealizace TV	Stupeň vyhoření	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$39 < x < 56$	nízký	21	32%	21
$32 < x < 38$	mírný	29	45%	50
$0 < x < 31$	vysoký	15	23%	65
součet		65	100%	

Tabulka č. 19: OV - četnost hodnot míry PA dle kategorizace MBI

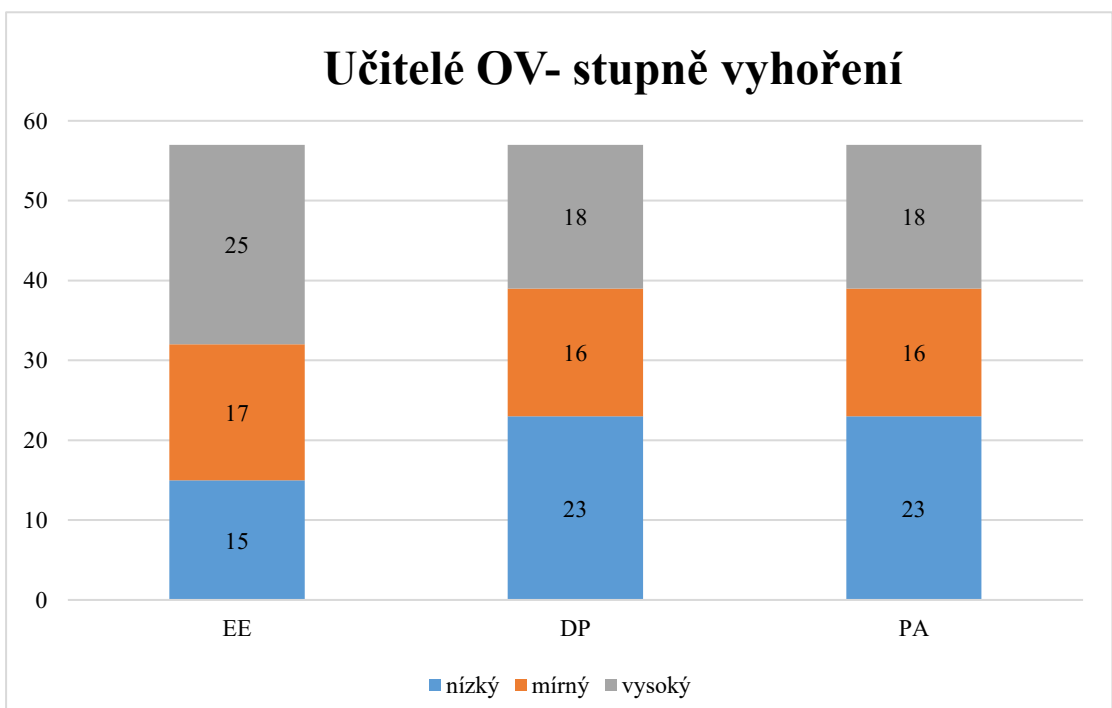
Seberealizace OV	Stupeň vyhoření	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$39 < x < 56$	nízký	21	36%	21
$32 < x < 38$	mírný	18	32%	39
$0 < x < 31$	vysoký	18	32%	57
součet		57	100%	

45% respondentů TV dosahuje v oblasti seberealizace mírného stupně vyhoření, viz. tabulka č. 18 a 36% respondentů OV dle tabulky č.19 dosahuje v této oblasti nízkého stupně vyhoření.

Touto analýzou jsme získali odpověď na první výzkumnou otázku, jejímž cílem bylo zmapování výskytu syndromu vyhoření mezi středoškolskými pedagogy. Pro lepší přehlednost jsme získané údaje znázornili graficky.



Graf č. 11: TV – rozložení respondentů ve třech dimenzích vyhoření



Graf č. 12: OV – rozložení respondentů ve třech dimenzích vyhoření

8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Na začátku výzkumu jsme stanovili 12 hypotéz (kapitola „hypotézy a proměnné“). Zjistili jsme míru ústřední tendence shromážděných dat, k čemuž bylo nutné vypočítat hodnotu aritmetického průměru a určit medián. Rozptýlení dat nám pak charakterizuje směrodatná odchylka. Pro verifikaci hypotéz jsme použili parametrický test významnosti – **Studentův T-test**. Data byla zpracována na hladině významnosti **0,05**. Naším cílem bylo ověření hypotéz a zodpovězení hlavních a dílčích výzkumných otázek. V následující kapitole předkládáme interpretaci výsledků.

8.1 Souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a typem školy, kde pedagog působí

VO1: 1. Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků ve Zlínském kraji?

VO2: Existuje souvislost mezi typem školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí a mírou výskytu syndromu vyhoření?

VO1.1: Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti emocionálního vyčerpání?

VO2.1: Existuje souvislost mezi typem školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání?

H1 Pedagogové působící na středních odborných učilištích vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v emocionální oblasti než pedagogové ze středních odborných škol.

Tabulka č. 20: Srovnání hodnot ústřední tendence v EE u respondentů SOŠ a SOU

	Respondenti	Průměr	Medián	Součet	Minimum	Maximum	Sm.odch.
EE- SOU	66	23,636	21,5	1560	1	58	13,39
EE- SOŠ	56	23,446	24	1313	3	45	10,053

Zjištění:

Z tabulky č. 20 vidíme, že průměrná hodnota míry výskytu syndromu vyhoření v emocionální oblasti u **učitelů středních odborných škol** dosahuje hodnoty 23,446, což odpovídá dle MBI intervalu (17-26) mírnému stupni emocionálního vyčerpání, tedy také

mírnému stupni vyhoření. Učitelé středních odborných učilišť jsou na tom po stránce emocionálního vyčerpání stejně, neboť jejich průměrný výsledek v této oblasti je hodnota 23,636, což opět odpovídá dle MBI intervalu mírnému stupni emocionálního vyčerpání, tedy **mírnému stupni vyhoření**.

Výpočtem jsme zjistili, že mezi typem školy a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání neexistuje statisticky významný rozdíl ($p = 0,931$). **Hypotézu H1 tedy zamítáme.**

VO1.2: Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti depersonalizace?

VO2.2: Existuje souvislost mezi typem školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace?

H2 Pedagogové působící na středních odborných učilištích vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace než pedagogové ze středních odborných škol.

Tabulka č. 21: Srovnání hodnot ústřední tendence v DP u respondentů SOŠ a SOU

	Respondenti	Průměr	Medián	Součet	Minimum	Maximum	Sm.odch.
DP- SOU	66	7,606	6,5	502	0	21	5,605
DP- SOŠ	56	7,321	6	410	0	29	5,736

Zjištění:

Z tabulky č. 21 vyplývá, že průměrná hodnota míry výskytu vyhoření v oblasti depersonalizace je srovnatelná u obou skupin respondentů. Průměrná hodnota v této oblasti u **učitelů středních odborných učilišť** dosahuje hodnoty 7,606, která se pohybuje na spodní hranici MBI intervalu (7–12), což znamená mírný stupeň vyhoření v oblasti depersonalizace. Průměrný výsledek u **učitelů středních odborných škol** je v podstatě srovnatelná hodnota, kterou je 7,321. Tento údaj opět odpovídá spodní hranici MBI intervalu (7–12), tedy stejně jako u učitelů středních odborných učilišť mírný stupeň vyhoření v oblasti depersonalizace. Hodnoty mediánu jsou u obou skupin také poměrně vyrovnané.

Výpočtem jsme zjistili, že mezi typem školy a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace neexistuje statisticky významný rozdíl ($p = 0,784$). **Hypotézu H2 zamítáme.**

VO1.3: Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti seberealizace?

VO2.3: Existuje souvislost mezi typem školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti seberealizace?

H3 Pedagogové působící na středních odborných učilištích vykazují nižší hodnoty v oblasti seberealizace než pedagogové ze středních odborných škol.

Tabulka č. 22: Srovnání hodnot ústřední tendence v PA u respondentů SOU a SOŠ

	Respondenti	Průměr	Medián	Součet	Minimum	Maximum	Sm.odch.
PA- SOU	66	34,545	34	2280	3	56	8,182
PA- SOŠ	56	35,482	35,5	1987	23	56	6,649

Zjištění:

Z tabulky č. 22 je patrné, že v průměrných hodnotách v oblasti seberealizace je jen nepatrný rozdíl. Průměrná hodnota míry výskytu vyhoření v oblasti seberealizace u **učitelů středních odborných učilišť** dosahuje hodnoty 34,545, což odpovídá mírnému stupni vyhoření v oblasti seberealizace (MBI interval 32–8). U **učitelů středních odborných škol** dosahuje hodnoty 35,482, která odpovídá středním hodnotám dle kategorizace MBI intervalu (32–38), vyjadřujícího mírný stupeň vyhoření v oblasti seberealizace. Hodnota mediánu u učitelů středních odborných škol je mírně vyšší než u druhé skupiny ze středních odborných učilišť.

Výpočty jsme zjistili, že mezi typem školy, kde pedagogové působí a mírou výskytu vyhoření v oblasti seberealizace neexistuje statisticky významný rozdíl ($p = 0,498$). **Hypotézu H3 tedy zamítáme.**

Dílčí závěr:

V této části bylo našim cílem zjistit, zdali existuje souvislost mezi typem školy, kde pedagogové působí a mírou výskytu syndromu vyhoření. Opět jsme sledovali hodnoty ve třech dimenzích, na úrovni emočního vyčerpání, depersonalizace a seberealizace. Předpokládali jsme, že pedagogové působící na středních odborných učilištích vykáží vyšší míru výskytu syndromu vyhoření než pedagogové ze středních odborných škol. Důvodem k tomuto předpokladu byl fakt, že výchovná a vzdělávací práce se žáky odborných učilišť je namáhavější, neboť studijní výsledky těchto žáků jsou velmi slabé a motivace ke studiu téměř

žádná. Tento předpoklad se v našem výzkumu nepotvrdil a nemůžeme tvrdit, že mezi typem školy, kde pedagogové působí a mírou výskytu syndromu vyhoření existuje staticky významná souvislost.

8.2 Vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a délkou praxe

Abychom zjistili, jestli existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a délkou praxe, rozdělili jsme výzkumný soubor na dvě skupiny.

Skupina č.1 zahrnuje **23 respondentů** s kratší délkou praxe v učitelské profesi (do 10 let). V této skupině je i 8 učitelů s praxí kratší než 5 let.

Skupina č. 2 čítá **99 respondentů** s délkou praxe v učitelské profesi více než 10 let. Zde jsou i pedagogové působící ve školství více než 20 let.

VO3: Souvisí délka praxe s mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků?

VO3.1: Souvisí délka praxe s mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti emocionálního vyčerpání?

H4 Pedagogové s délkou praxe nad deset let vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání než pedagogové působící v učitelské profesi méně než deset let.

Tabulka č. 23: Srovnání hodnot ústřední tendence v EE a délky praxe

	Respondenti	Průměr	Směrodatná odchylka
EE – sk. 1	23	20,304	11,812
EE – sk. 2	99	24,313	11,869

Zjištění:

Z tabulky č. 23 je zjišťujeme, že průměrná hodnota míry výskytu syndromu vyhoření v emocionální oblasti je nižší u pedagogů s délkou praxe do 10 let (sk. 1). Naopak tato hodnota u pedagogů s praxí delší než deset let je o trochu vyšší (sk. 2). Výpočtem bylo zjištěno, že mezi délkou praxe a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání není statisticky významný rozdíl ($p = 0,150$). **Hypotézu H4 tedy zamítáme.**

VO3.2: Souvisí délka praxe s mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti depersonalizace?

H5 Pedagogové s délkou praxe nad deset let vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace než pedagogové působící v učitelské profesi méně než deset let.

Tabulka č. 24: Srovnání hodnot ústřední tendence v DP a délky praxe

	Respondenti	Průměr	Směrodatná odchylka
DP – sk. 1	23	7,174	6,458
DP – sk. 2	99	7,485	5,459

Zjištění:

Data v tabulce č. 24 uvádí průměrné hodnoty míry výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace. Pedagogové skupiny č. 1 vykazují nepatrně nižší průměrnou hodnotu v této oblasti než pedagogové skupiny č. 2. Výpočtem jsme zjistili, že mezi délkou praxe a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace není statisticky významný rozdíl ($p = 0,814$). **Hypotézu H5 tedy zamítáme.**

VO3.3: Souvisí délka praxe s mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti seberealizace?

H6 Pedagogové s délkou praxe nad deset let vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti seberealizace než pedagogové působící v učitelské profesi méně než deset let.

Tabulka č. 25: Srovnání hodnot ústřední tendence v PA a délky praxe

	Respondenti	Průměr	Směrodatná odchylka
PA – sk. 1	23	35,913	10,210
PA – sk. 2	99	34,758	6,741

Zjištění:

Porovnáním průměrných hodnot v oblasti seberealizace v tabulce č. 25 vidíme, že tyto hodnoty jsou vyšší u pedagogů s délkou praxe do deseti let. Výpočty bylo zjištěno, že mezi délkou praxe a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti seberealizace není statisticky významný rozdíl ($p = 0,511$). **Hypotézu H6 tedy zamítáme.**

Dílčí závěr:

Výzkum nepotvrdil souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření (v žádné ze tří dimenzí, a tedy ani celkově) a délkou praxe středoškolských pedagogů ve Zlínském kraji. Můžeme říci, že výsledky výzkumného šetření se opírají o teoretická východiska, která nepotvrzují souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou praxe a mnozí autoři ji považují za neutrální pro vznik syndromu vyhoření. K vyhoření jedince může dojít i za krátkou dobu, pokud nejsou naplněna profesní očekávání, jako např. profesní autonomie, rozmanitost, motivovanost, v souladu s profesní realitou.

8.3 Vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a vykonávanou pracovní činností

Před začátkem výzkumného šetření vztahu mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a pracovní činností, kterou pedagogové v rámci své profese vykonávají, jsme museli nejprve rozdělit výzkumný soubor na dvě skupiny, a to na pedagogy, kteří se věnují teoretickému vzdělávání a mistry odborného výcviku, kteří zajišťují praktickou stránku vzdělávání žáků.

Rozdělení výzkumného souboru:

Skupina č. 1 čítala **65 respondentů**, což jsou učitelé teoretického vzdělávání.

Skupina č. 2 zahrnovala **57 respondentů**, což jsou učitelé odborného vzdělávání.

VO4: Existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření s vykonávanou pracovní činností středoškolských pedagogických pracovníků?

VO4.1: Existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření s vykonávanou pracovní činností středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti emocionálního vyčerpání?

H7 Učitelé odborného výcviku vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v emocionální oblasti než učitelé teoretického vzdělávání.

Tabulka č. 26: Srovnání hodnot ústřední tendence v EE a vykonávanou pracovní činností

	Respondenti	Průměr	Směrodatná odchylka
EE - sk. 1	65	23,231	11,092
EE - sk. 2	57	23,912	12,898

Zjištění:

Tabulka č. 26 srovnává porovnání průměrné hodnoty míry emocionálního vyčerpání u učitelů, kteří působí v teoretickém vzdělávání (sk. 1) a učitelů odborného výcviku (sk. 2). Z tabulky zjišťujeme, že naměřené hodnoty jsou téměř stejné. Dle vypočtené hodnoty směrodatné odchylky můžeme tedy tvrdit, že mezi vykonávanou pracovní činností a mírou výskytu syndromu vyhoření v emocionální oblasti neexistuje statisticky významný rozdíl ($p = 0,756$). **Hypotézu H7 tedy zamítáme.**

VO4.2: Existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření s vykonávanou pracovní činností středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti depersonalizace?

H8 Učitelé odborného výcviku vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v emocionální oblasti než učitelé teoretického vzdělávání.

Tabulka č. 27: Srovnání hodnot ústřední tendence v DP a vykonávanou pracovní činností

	Respondenti	Průměr	Směrodatná odchylka
DP - sk. 1	65	6,754	5,586
DP - sk. 2	57	8,368	5,581

Zjištění:

Hodnoty z tabulky č. 27 nabízejí srovnání průměrných hodnot míry výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace u učitelů teoretického vzdělávání (sk. 1) a u učitelů odborného výcviku (sk. 2). Na základě výpočtů bylo zjištěno, že vyšších hodnot v této oblasti dosahují učitelé odborného výcviku. Nicméně výpočty potvrdily, že mezi mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace a vykonávanou pracovní činností neexistuje statisticky významný rozdíl ($p = 0,116$). **Hypotézu H8 tedy zamítáme.**

VO4.3: Existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření s vykonávanou pracovní činností středoškolských pedagogických pracovníků v oblasti seberealizace?

H9 Učitelé odborného výcviku vykazují vyšší míru výskytu syndromu vyhoření v emocionální oblasti než učitelé teoretického vzdělávání.

Tabulka č. 28: Srovnání hodnot ústřední tendence v PA a vykonávanou pracovní činností

	Respondenti	Průměr	Směrodatná odchylka
PA - sk. 1	65	35,169	6,228
PA - sk. 2	57	34,754	8,781

Zjištění:

V tabulce č. 28 vidíme srovnání průměrných hodnot míry výskytu syndromu vyhoření v oblasti seberealizace u učitelů teoretického vzdělávání (sk. 1) a u učitelů odborného výcviku (sk. 2). Z uvedených hodnot je patrné, že průměrná hodnota v oblasti seberealizace je vyšší u skupiny č. 1. Dle výpočtů jsme zjistili, že mezi mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti seberealizace a vykonávanou pracovní činností pedagogů není statisticky významný rozdíl ($p = 0,763$). **Hypotézu H9 zamítáme.**

Dílčí závěr:

Vzhledem k obsahu pracovní náplně učitelů odborného výcviku, jejichž úkolem je naučit žáky – učně jejich budoucí profesi, jsme předpokládali, že právě tato skupina je vzhledem k výskytu syndromu vyhoření více riziková ve srovnání s pedagogy, kteří se věnují teoretickému vzdělávání. Zde je nutno objasnit, že studijní rozvrh těchto žáků je rozdělen do dvou částí. Jeden týden pracují žáci na provozovnách, kde s nimi učitelé odborného výcviku tráví několik hodin denně a další týden probíhá standartní školní výuka. Opět připomínáme, že se jedná o žáky, jejichž studijní výsledky jsou spíše slabší a motivace ke studiu není velká. Často se může jednat i o problémové žáky a být s nimi denně v kontaktu několik hodin po celý týden je psychicky náročné. Výpočty tento náš předpoklad nepotvrdily a mezi sledovanými skupinami nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

8.4 Vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a stavem sociální opory

Abychom zjistili, zdali je souvislost v tomto vztahu, bylo nutné výzkumný soubor opět rozdělit na dvě skupiny A a B. Toto rozdělení jsme získali odpověďmi na dotazníkové položky č. 1 – 6 (viz s. 62)

Skupina A (příznivé klima; dobrá sociální opora) obsahuje 65 respondentů, kteří hodnotí vztahy na pracovišti kladně

Skupina B (spíše nepříznivé klima; slabá sociální opora) čítá 57 respondentů, kteří nejsou spokojeni s pracovní atmosférou.

VO5: Existuje vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků a stavem sociální opory na pracovišti?

VO5.1: Existuje vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků a stavem sociální opory na pracovišti v oblasti emocionálního vyčerpání?

H10 Pedagogové, kteří vyhodnotili sociální oporu na pracovišti kladně vykazují nižší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání než pedagogové, kteří považují sociální oporu na pracovišti za slabou.

Tabulka č. 29: Srovnání hodnot ústřední tendence míry výskytu SV v oblasti EE a sociální opory

	Respondenti	Průměr	Směrodatná odchylka
EE – sk. A	65	18,877	10,169
EE - sk. B	57	28,877	11,649

Zjištění:

Po srovnání obou zkoumaných skupin jsme zjistili, jak je patrné z tabulky č. 29, že průměrná hodnota v oblasti emocionálního vyčerpání je výrazně vyšší u skupiny B, tedy u učitelů, kteří sociální oporu na pracovišti vnímají negativně. Výpočtem jsme zjistili, že mezi stavem sociální opory na pracovišti a mírou výskytu syndromu vyhoření v emocionální oblasti je statisticky významný rozdíl ($p < 0,001$). **Hypotézu H10 přijímáme.**

VO5.2: Existuje vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků a stavem sociální opory na pracovišti v oblasti depersonalizace?

H11 Pedagogové, kteří vyhodnotili sociální oporu na pracovišti kladně vykazují nižší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace než pedagogové, kteří považují sociální oporu na pracovišti za slabou.

Tabulka č. 30: Srovnání hodnot ústřední tendence míry výskytu SV v oblasti DP a sociální opory

	Respondenti	Průměr	Směrodatná odchylka
DP – sk. A	65	7,0154	5,707
DP - sk. B	57	8,0702	5,512

Zjištění:

Z výsledků v tabulce č. 30 jsme zjistili, že průměrné hodnoty vyjadřující míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace jsou o něco vyšší u skupiny B, tedy u respondentů, kteří jsou nespokojeni se sociálními vztahy na pracovišti. Výpočtem jsme zjistili, že mezi stavem sociální opory na pracovišti a mírou výskytu syndromu vyhoření neexistuje statisticky významný rozdíl ($p = 0,307$). **Hypotézu H11 zamítáme.**

VO5.3: Existuje vztah mezi mírou výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků a stavem sociální opory na pracovišti v oblasti seberealizace?

H12 Pedagogové, kteří vyhodnotili sociální oporu na pracovišti kladně vykazují nižší míru výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace než pedagogové, kteří považují sociální oporu na pracovišti za slabou.

Tabulka č. 31: Srovnání hodnot ústřední tendence v PA a sociální opory

	Respondenti	Průměr	Směrodatná odchylka
PA - sk. A	65	35,646	8,513
PA - sk. B	57	34,211	6,138

Zjištění:

Srovnáním průměrných hodnot míry výskytu syndromu vyhoření v oblasti seberealizace, tabulka č. 31, vyplynulo, že nepatrně vyšších hodnot dosahují respondenti skupiny A, tedy ti, kteří sociální oporu na pracovišti hodnotí kladně. Výpočet nám ukázal, že mezi stavem sociální opory na pracovišti a mírou výskytu syndromu vyhoření v oblasti seberealizace není statisticky významný rozdíl ($p = 0,297$). **Hypotézu H12 zamítáme.**

Dílčí závěr:

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, rozvoj syndromu vyhoření je ovlivněn celou řadou faktorů. Jednou z příčin jsou i špatné vztahy na pracovišti. Sociální opora patří mezi faktory, které snižují riziko výskytu tohoto jevu. Nedostatek sociální opory velmi významně souvisí s výskytem syndromu vyhoření. Lidé, kteří mají dobré rodinné zázemí, přátele a uspokojivé vztahy na pracovišti, jsou v mnohem menší míře ohroženi tímto jevem. Jedním z cílů našeho výzkumu bylo zjistit míru výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků ve vztahu k míře sociální opory na pracovišti. Výsledky prokázaly vztah mezi stavem sociální opory na pracovišti a mírou výskytu syndromu vyhoření

v oblasti emocionálního vyčerpání, ale neprokázaly souvislost v oblasti depersonalizace a seberealizace. Z teoretických východisek lze usuzovat, že sociální opora působí ve vztahu k syndromu vyhoření jako významný protektivní faktor a měla by tedy být podporována.

9 SHRNUTÍ

Výzkum byl veden kvantitativní metodou, formou dotazníkového šetření. Výzkumný soubor čítal 122 respondentů z řad středoškolských pedagogických pracovníků Zlínského kraje. Naším cílem bylo jednak srovnání dat mezi dvěma skupinami tohoto souboru – pedagogy teoretického vzdělávání a učiteli odborného výcviku, neboť charakter a obsah pracovní činnosti se u obou skupin liší, a dále srovnání dat mezi typy školských zařízení, kde pedagogové působí. Lze říci, že výsledky v obou skupinách byly poměrně vyrovnané a na tuto skutečnost neměl vliv ani typ školského zařízení, kde jednotliví respondenti působí. Obě skupiny vykazovaly poměrně vysoké hodnoty v oblasti emocionálního vyhoření, avšak hodnoty v oblasti depersonalizace vykazovaly spíše nižší hodnoty. Dle Maslachové a Leitera (2008, cit. podle Petlák, Baranovská, 2016, s. 83) se u člověka nejprve projeví emocionální vyčerpání, jakožto přímé reakce na požadavky okolí, což následně vede k depersonalizaci. Maslachová et al. (2001, cit. podle Petlák, Baranovská, 2016, s. 83) pokládá právě depersonalizaci jako nejrizikovější faktor, neboť změny, které v osobnosti způsobuje, se velmi podobají psychopatologii posttraumatické stresové poruchy (odcizení, agrese, cynismus, nezáměr).

Vztahy mezi třemi složkami (EE, DP a PA), které dle Maslachové pozorujeme v rámci syndromu vyhoření, zůstávají i nadále v centru pozornosti odborníků. Všeobecně se předpokládá, že tyto dimenze se nerozvíjí zároveň, ale je pro nás důležité rozpoznat v jakém pořadí se vyvíjejí z hlediska včasné diagnózy syndromu vyhoření. (Maslach, Leiter, 2008 cit. podle Petlák, Baranovská, 2016, s. 85)

Ve výzkumném šetření jsme ověřovali dvanáct hypotéz, u nichž jsme nejprve určili míru ústřední tendence tím, že jsme vypočítali aritmetický průměr. Abychom byli schopni hypotézy ověřit, použili jsme ke srovnání průměrných hodnot Studentův T-test.

Data byla uspořádána do tabulek četností, ze kterých jsme zjistili, jakých hodnot dosáhli pedagogové ve třech dimenzích syndromu vyhoření (oblast emocionálního vyčerpání, depersonalizace a seberealizace). Takto jsme získali reálný obraz stavu vyhoření mezi pedagogy.

Ve vysokém stupni vyhoření se nachází 42% pedagogů teoretického vzdělávání, kteří se zúčastnili výzkumu a 44% učitelů odborného výcviku, kteří se výzkumu zúčastnili. Výše uvedené hodnoty byly zjištěny v rovině emocionálního vyčerpání. V oblasti depersonalizace vysokého stupně vyhoření dosáhlo 18% učitelů teoretického vzdělávání a 32% učitelů

odborného výcviku. 23% učitelů teoretického vzdělávání a 32% učitelů odborného výcviku se nachází ve vysokém stupni vyhoření v oblasti seberealizace.

Na základě provedených výpočtů jsme z dvanácti stanovených hypotéz přijali pouze jednu. Hypotézy předpokládaly existenci vztahu mezi mírou výskytu syndromu vyhoření v oblastech EE, DP a PA a typem školy, kde učitelé působí. V hypotézách jsme rovněž vyslovili předpoklad, že na výskyt syndromu vyhoření mezi pedagogy bude mít vliv délka praxe, vykonávaná pracovní činnost a stav sociální opory na pracovišti. Nebyla potvrzena souvislost mezi vyhořením a typem školy. Výzkumem také nebyla potvrzena souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a délkou praxe. Dále bylo zjištěno, že není souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a vykonávanou pracovní činností „teorie – praxe“. Nicméně výzkumem jsme zjistili, že existuje souvislost mezi mírou výskytu syndromu vyhoření a stavem sociální opory, ovšem pouze v oblasti emocionálního vyčerpání. Právě zde se jednalo o jedinou potvrzenou hypotézu. Z teoretické části je nám známo, že právě emocionální vyčerpání hraje u syndromu vyhoření klíčovou roli. Pokud respondenti vnímali stav sociální opory na pracovišti negativně, odrazilo se to i ve výsledku šetření. Upozorňujeme, že výsledky provedeného výzkumu jsou omezeny pouze na námi zkoumaný výzkumný soubor. Domníváme se, že celoplošný dlouhodobý komplexní výzkum by jistě přinesl spolehlivější výsledky s možností zobecnění závěrů.

9.1 Diskuze

I přesto, že se syndromu vyhoření věnuje mnoho odborných publikací, domníváme se, že stále vyvstávají nové otázky v souvislosti s touto problematikou, které nejsou ještě zodpovězeny.

Z teoretických východisek je nám známo, že jedním z rizikových činitelů pro vznik syndromu vyhoření je dlouhotrvající stres. Dle různých studií mezi hlavní zdroje učitelského stresu se řadí chování a postoje dnešních žáků, časová tíseň, špatné pracovní podmínky, nízké společenské hodnocení učitelské profese, neodpovídající finanční ohodnocení a nedostatečná spolupráce ze strany rodičů. (Urbanovská, 2011)

My jsme v našem výzkumu zjistili, že největší překážkou pro učitele se jeví až zbytečné množství administrativy, které se musejí denně věnovat a na přímou pedagogickou činnost jim pak nezbyvá až tak moc času.

V roce 2011 provedla Urbanovská rozsáhlé aktualizované výzkumné šetření, jehož cílem bylo srovnat stav míry příznaků syndromu vyhoření u vzorku učitelů různých stupňů škol s výsledky stejného výzkumu, který proběhl v roce 2005. Z výsledků tohoto šetření se nepotvrdil sestupný trend průměrné míry vyhoření oproti roku 2005, nicméně výsledné skóre bylo přesto výrazně nižší nežli ve výzkumu Zelinové, Egera a Čermáka z roku 1998, který proběhl na Slovensku. (Urbanovská, 2011)

Pokusili jsme se o srovnání výsledků tohoto výzkumu s výsledky našeho výzkumného šetření. Ve výše uvedeném výzkumu bylo využito odlišného měřicího nástroje a do výzkumného vzorku byli zařazeni pedagogové jak ze středních škol, tak i ze základních a mateřských. Z těchto důvodů nelze tuto diplomovou práci srovnávat ve všech ohledech. V případě výzkumu Urbanovské (2011) respondenti nedosahovali nejvyšších hodnot signalizujících vysoký stupeň vyhoření. Našimi výpočty jsme zjistili, že ve vysokém stupni vyhoření se nachází kolem 40% respondentů, a to v emocionální oblasti. V oblasti depersonalizace a seberealizace jsou tyto hodnoty výrazně nižší. Vzhledem k častým projevům nespokojenosti učitelů jsme výsledné hodnoty očekávali vyšší. Urbanovská (2011) si v této souvislosti klade otázky, jestli je tento trend všeobecný? Nebo jsou výsledky dány složením výzkumného souboru, či neupřímností odpovědí? Pokud se na celou věc podíváme z jiného úhlu, pak výsledky naznačují, že i přes náročnost učitelského povolání jsou pedagogové stále pro svou práci zapálení.

V naší práci jsme dospěli k obdobnému zjištění, podobně jako Urbanovská (2011), že syndrom vyhoření nemá vztah k délce praxe. Zcela jistě se ztotožňujeme s tvrzením Urbanovské (2011), že rizikovým faktorem pro vznik syndromu vyhoření je práce v prostředí s nezdravou atmosférou, kdy je na učitele kladena vysoká zodpovědnost, přičemž sám pedagog nemá dostatek kompetencí k řešení určitých situací. Zde se opíráme o tvrzení Maslachové a Leitera (2000), kteří považují vztah mezi jedincem a jeho pracovním prostředím za zcela zásadní pro vznik syndromu vyhoření. V našem výzkumu se potvrdila souvislost mezi stavem sociální opory na pracovišti a mírou výskytu syndromu vyhoření, a to v emocionální oblasti.

Jak jsme již zmínili v předchozí kapitole, platnost nalezených souvislostí v této diplomové práci a tomu odpovídajících závěrů je omezeno na námi zkoumaný výzkumný soubor. Urbanovská (2011) chápe syndrom vyhoření jako složitý multifaktoriálně podmíněný jev, jehož zkoumání vyžaduje kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu.

9.2 Doporučení pro praxi

V naší zemi je bohužel učitelská profese stále nedoceněna. V některých zemích si náročnost učitelského povolání uvědomují a po určitém počtu odpracovaných let je kantorovi umožněno vzít si volno, kdy se učitel věnuje odlišné činnosti či si dále doplňuje vzdělání. U nás toto možné není. Českému učiteli jsou určeny školní prázdniny, tedy dovolená v délce 40 dnů (8 týdnů), aby zregeneroval své síly.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, je lepší tomuto problému předcházet než posléze řešit vzniklý problém.

Mezi preventivní opatření, se kterými může začít každý sám u sebe, jsou zdravý životní styl spočívající ve vyvážené stravě a dostatek pohybu, který nám pomůže dobít energii. Je nutné, aby si člověk stanovil hranice mezi pracovním časem a volným časem a naučil se odpočívat. Zde bychom doporučili, mimo fyzické aktivity, různá relaxační cvičení, případně meditaci. Svě místo zde má i kognitivně-behaviorální terapie, logoterapie V. E. Frankla a další přístupy.

Syndrom vyhoření je fenoménem dnešní doby a zásadní roli zde sehrává dobrá informovanost. Je důležité, aby učitelé byli seznámeni s příčinami, projevy a důsledky tohoto jevu. Vedení škol bychom doporučili zorganizování seminářů pojednávajících o této problematice.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že část respondentů není spokojena s přístupem vedení škol ke svým zaměstnancům, zde bychom doporučili pravidelné pohovory se zaměstnanci. To by pomohlo vedoucím pracovníkům udělat si konkrétnější představu o svých zaměstnancích, vyslechnout si jejich názory a poznat blíže jejich osobnost.

Nemalou roli hraje nedostatečné finanční ohodnocení učitelů. V pravomoci vedení škol je tento problém neřešitelný, ale lze navrhnout jiná ocenění, např. v podobě ústní pochvaly nebo poděkování za odvedenou práci.

Velkým problémem současného školství je mnohdy až zbytečné množství administrativy, které ve školství přibývá, což je pro pedagogy zátěž, protože jim často nezbyvá čas na vlastní pedagogickou činnost.

Každý, kdo se rozhodne pro profesní dráhu učitele, by si měl uvědomit specifika tohoto povolání. Stres a následné vyhoření se může objevit i u lidí, u kterých bychom to vůbec nečekali. Z tohoto pohledu je důležité porozumět stresu, naučit se s ním pracovat a případně jej využít pro svůj rozvoj.

ZÁVĚR

Diplomová práce zabývající se syndromem vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků shromažďuje v teoretické části poznatky o fenoménu dnešní doby – syndromu vyhoření a empirická část pak zkoumá tento negativní jev ve vybrané profesní skupině středoškolských pedagogických pracovníků.

Syndrom vyhoření je spojován s pomáhajícími profesemi, tedy postihuje zejména ty, kteří jsou v každodenním kontaktu s lidmi. Pravda je ale taková, že vyhořet můžete, ať děláte jakoukoliv práci, obzvláště tam, kde je kladen velký tlak na výkon. V dnešní době je práce, úspěchy v zaměstnání a kariérní postup pro mnohé lidi na prvním místě. Ale práce by se neměla stát prioritou. Být neustále produktivní, to je cesta do pekel. Aby náš život plynul hladce, je potřeba, abychom byli v tělesné i duševní rovnováze. Vyhoření je důsledkem toho, že tato životní rovnováha byla narušena.

V teoretické části jsme definovali pojem syndromu vyhoření. Existuje spousta definicí tohoto jevu, my jsme v naší práci uvedli pouze některé. Byly zmíněny některé atributy, které jsou společné pro tyto definice. V dalších kapitolách jsme se věnovali detailnímu popisu jednotlivých fází stádia vyhoření a na krátkém příběhu jsme ilustrovali pocity, kterými si vyhořelý člověk prochází. Pozornost jsme věnovali vnitřním a vnějším faktorům, které se značnou měrou mohou podílet na vzniku a rozvoji syndromu vyhoření. Zabývali jsme se nevhodnými pracovními podmínkami a pracovním prostředím, které mohou být významným rizikem pro vznik a rozvoj syndromu vyhoření. V dalších kapitolách je popsán psychosociální stres a projevy syndromu vyhoření v psychickém prožívání (v postojích a emocích), ve vztazích i tělesné rovině. Informovali jsme o možnostech léčby a prevence, kde jsme zmínili supervizi jako významný protektivní faktor. Závěrečná kapitola teoretické části vymezuje učitelskou profesi a problémy s ní spojené, neboť učitelství spadá do rizikové skupiny ohrožené tímto negativním jevem a diplomová práce se této profesi týká.

Výzkumná část se týkala syndromu vyhoření středoškolských pedagogických pracovníků. Výzkum byl proveden v regionu Zlínský kraj a zúčastnilo se jej šest vybraných středních škol. Empirická část vycházela z teoretických východisek. O výsledcích výzkumu, kterých se týkal vztah mezi mírou vyhoření středoškolských pedagogů a typem školy, kde působí, vykonávanou pracovní činností, délkou praxe a stavem sociální opory na pracovišti, informuje předešlá kapitola. Ověřili jsme stanovené hypotézy, které nám poskytly odpovědi na výzkumné otázky.

Cílem výzkumu bylo zjistit míru výskytu syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků. Domníváme se, že tento cíl byl naplněn. Byly zodpovězeny i dílčí výzkumné otázky, kde předmětem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, do jaké míry jsou pedagogové zasaženi syndromem vyhoření v dimenzi emocionálního vyčerpání, depersonalizace a seberealizace. Na základě provedeného výzkumu lze tvrdit, že výsledky výzkumu poukazují na nutnost vytvoření preventivního programu pro pedagogy ve vztahu k syndromu vyhoření, protože je otázkou, jak dlouho potrvá, než se stav pedagogů odpovídající mírnému stupni vyhoření zhorší a počet vyhořelých pedagogů bude tím pádem navýšen? Jak může vyhořelý pedagog bez účinné pomoci zodpovědně a kvalitně vzdělávat, být oporou pro své žáky, pokud sám potřebuje pomoc a oporu?

Výsledky výzkumu byly poskytnuty vedení škol, které se výzkumného šetření zúčastnily. Ředitelé těchto škol byli dotázáni, jaká preventivní opatření v souvislosti s tímto jevem existují v jejich školách. Výsledkem bylo zjištění, že žádný preventivní program není v těchto školách realizován. Z uvedeného lze usoudit, že syndromu vyhoření není věnována dostatečná pozornost a pedagogové se v tomto případě nemají na koho obrátit.

Zcela jistě nelze tvrdit, že každý učitel končí se syndromem vyhoření, ale současná situace ve školství směřuje k tomu, že určité procento učitelů se v nějaké míře s příznaky vyhoření potýká. Školství v dnešní době klade na pedagogy stále vyšší nároky, protože učitel není jen odborníkem ve své profesi, ale musí vykazovat i sociální a manažerské dovednosti, osvojovat si stále více speciálních dovedností a metod v přístupu k žákům i jejich rodičům.

Z poznatků o syndromu vyhoření ve vztahu k učitelské profesi je třeba věnovat prevenci velkou pozornost. Zde vidíme jako jeden z možných efektivních nástrojů prevence využití supervize. Supervize působí jako nástroj podpory a může výrazně přispět ke zlepšení kvality našeho vzdělávacího systému. Do budoucna by bylo dobré, kdyby se supervize stala součástí celoživotního vzdělávání učitelů a byla zavedena do škol.

V souvislosti s tímto tématem se nabízejí další výzkumná témata, např. jakým způsobem se sami pedagogové brání vzniku vyhoření.

Záměrem práce bylo proniknout do problematiky tohoto jevu, přispět k větší informovanosti o možných rizicích a důsledcích, poskytnout návod, jak se jim úspěšně bránit, neboť nikdo z nás nemůže říct: „*Mě se to netýká*“. Syndrom vyhoření hrozí každému z nás.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŠÍKOVÁ, Ivana, 2006. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů. ISBN 80-701-3439-9.
- [2] BLAŽKOVÁ, Vlasta, 2004 cit. podle VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- [3] CÍSAŘOVÁ, Pavla, 2002. *Chybovat je lidské*. Psychologie dnes. č. 6. ISSN 1212-9607
- [4] ČERNÍČKOVÁ, Kateřina, 2014. *Syndrom vyhoření policistů ve Zlínském kraji*. Zlín: UTB. Diplomová práce.
- [5] DEMLOVÁ, Barbora. *Syndrom vyhoření u pedagogů* [online]. [cit. 2018-03-28]. Dostupné z: docplayer.cz/45949824-Syndrom-vyhoreni-mudr-barbora-demlova.html
- [6] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [7] EDELWICH, Jerry a Archie BRODSKY, 1980 cit. podle MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.
- [8] EDELWICH, Jerry a Archie BRODSKY, 1980 cit. podle STOCK, Christian, 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.
- [9] FREUDENBERGER, Herbert, 1982 cit. podle MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.
- [10] GRECMANOVÁ, H., D. HOLOUŠOVÁ a E. URBANOVSKÁ, 1998. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.
- [11] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [12] HAVLÍČKOVÁ, Monika. 2011. *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitelů*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní. ISBN 978-80-905109-2-0.
- [13] HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-715-9.
- [14] HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [15] HONZÁK, Radkin, 1994 cit. podle VODÁČKOVÁ, Daniela et al., 2002. *Krizová intervence*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8696-9.

- [16] CHERNISS, Cary, 1980 cit. podle MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.
- [17] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [18] KALLWASS, Angelika, 2007. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3672-997.
- [19] KANTOROVÁ, Jana, 2015. *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4799-5.
- [20] [20] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ, 2003. *Syndrom vyhoření*. 2. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.
- [21] KOHOUTEK, Rudolf. [online]. [cit. 2018-03-27]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1101>
- [22] KOPECKÁ, Ilona, 2015. *Psychologie 3.díl – Učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3877-2.
- [23] KOPŘIVA, Karel, 1997. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8150-9.
- [24] KOPŘIVA, Karel, 2006. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-181-6.
- [25] KOUBEK, Josef, 2007 cit. podle KOCIANOVÁ, Renata, 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2497-3.
- [26] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-551-2.
- [27] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-807-1955-733.
- [28] LÄNGLE, Alfried, 1997 cit. podle KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-807-1955-733.
- [29] LEYMANN, Heinz, [1990] cit. podle KALLWASS, Angelika, 2007. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3672-997.
- [30] MAŇÁK, Josef, 1998 cit. podle PETLÁK, Erich, 2000. *Pedagogicko-didaktická práce učitele*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-05-X.
- [31] MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.

- [32] MASLACH, Christina, 1982 cit. podle MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.
- [33] MASLACH, Christina a Susan E. JACKSON, 1981 cit. podle MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.
- [34] MASLACH, Christina a Michael P. LEITER, 1998 cit. podle KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012 *Hořet, ale nevyhořet*. 2.vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-807-1955-733.
- [35] MATOUŠEK, Oldřich, 2003 cit. podle ŠVINGALOVÁ, Dana, 2006. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-737-2105-8.
- [36] MATOUŠEK, Oldřich a kol., 2013. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0213-4.
- [37] MERTIN, Václav, 2013. *Hledání logiky ve výchově bez trestů*. Komenský. č. 01. ISSN 0323-0449.
- [38] MORAN, Gwen, 2013 cit. podle PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO, 2016. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.
- [39] NAKONEČNÝ, Milan, 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0525-0.
- [40] PAČESOVÁ, Martina, 2004. *Lékař, pacient a Michael Balint*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-491-8.
- [41] PINES, Ayala M. a Elliot ARONSON, 1981 cit. podle KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-807-1955-733.
- [42] PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO, 2016. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.
- [43] PETLÁK, Erich a Andrea BARANOVSKÁ, 2016. *Stres v práci učitele a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168450-0.
- [44] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7
- [45] PRŮCHA, Jan a kol., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

- [46] PRŮCHA, Jan. 2009. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
- [47] ROSENZWEIG, Michael, 1971 cit. podle MUSIL, Jiří V., 2010. *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského sociálního chování*. Olomouc: Jiří Musil – Psychologická a výchovná poradna. ISBN 978-80-903449-9-0.
- [48] RUSH, Myron D., 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů. ISBN 80-7255-074-8.
- [49] SCHMIDBAUER, Werner, 1992 cit. podle KOPŘIVA, Karel, 1997. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8150-9.
- [50] STOCK, Christian, 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.
- [51] ŠVINGALOVÁ, Dana, 2006. *Stres a vyhoření u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-737-2105-8.
- [52] URBÁNEK, Petr, 2005. *Vybrané problémy učitelské profese*. Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-942-2.
- [53] URBÁNEK, Petr. [online]. 2018 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <http://tuni.tul.cz/rubriky/univerzita/id:11993>
- [54] URBANOVSKÁ, Eva. *Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření* [online]. [cit. 2018-07-24]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32_urbanovska_cze.pdf
- [55] VALIŠOVÁ, Alena, 2008. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2282-5.
- [56] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- [57] VENGLÁŘOVÁ, Martina, 2011. *Sestry v nouzi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3174-2.
- [58] VENGLÁŘOVÁ, Martina a kol., 2013. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4082-9.
- [59] VENINGA, Robert L. a James P. SPRADLEY, 1982 cit. podle MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.
- [60] VODÁČKOVÁ, Daniela et al., 2002. *Krizová intervence*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8696-9.

ZÁKONY

ČESKO. Zákon č. 262 ze dne 7. června 2006 zákoník práce. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 84/2006, s. 3146-3272. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190/2004. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atp.	a tak podobně
cit.	citováno
DP	depersonalizace
EE	emotional exhaustion
kol.	kolektiv
MBI	Maslach Burnout Inventory
mj.	mimo jiné
např.	například
OV	odborný výcvik
PA	personal accomplishment
pozn.	poznámka
pracov.	pracovního
r.	rok
s.	strana
Sb.	sbírka (zákonů)
sk.	skupina
SOŠ	střední odborná škola
SOU	střední odborné učiliště
TV	teoretické vzdělávání
SV	syndrom vyhoření
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
ust.	ustanovení (§)
viz	odkaz na jinou stránku; jmenovitě
z.č.	zákon

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Rozdělení výroků dotazníku MBI podle sledovaných faktorů	55
Tab. č. 2. Dotazník sociální opory	59
Tabulka č. 3: Vyhodnocení odpovědí k dotazníkové položce č. 7	61
Tabulka č. 4: Vyjádření respondentů k dotazníkové položce č. 8	61
Tabulka č. 5: Vyjádření respondentů k dotazníkové položce č. 12	62
Tabulka č. 6: Standardizovaná vyhodnocovací tabulka MBI	62
Tabulka č. 7: Hloubka intervalu	63
Tabulka č. 8: Četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti EE u respondentů TV	64
Tabulka č. 9: Četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti EE u respondentů OV	65
Tabulka č. 10: Četnost hodnot míry výskytu SV oblasti DP u respondentů TV	66
Tabulka č. 11: Četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti DP u respondentů OV	67
Tabulka č. 12: Četnost hodnot PA u respondentů TV	68
Tabulka č. 13: Četnost hodnot PA u respondentů OV	69
Tabulka č. 14: TV - četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti EE dle kategorizace MBI	70
Tabulka č. 16: TV - četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti DP dle kategorizace MBI	70
Tabulka č. 17: OV - četnost hodnot míry výskytu SV v oblasti DP dle kategorizace MBI	71
Tabulka č. 18: TV - četnost hodnot míry PA dle kategorizace MBI	71
Tabulka č. 19: OV - četnost hodnot míry PA dle kategorizace MBI	71
Tabulka č. 20: Srovnání hodnot ústřední tendence v EE u respondentů SOŠ a SOU	73
Tabulka č. 21: Srovnání hodnot ústřední tendence v DP u respondentů SOŠ a SOU	74
Tabulka č. 22: Srovnání hodnot ústřední tendence v PA u respondentů SOU a SOŠ	75
Tabulka č. 23: Srovnání hodnot ústřední tendence v EE a délky praxe	76
Tabulka č. 24: Srovnání hodnot ústřední tendence v DP a délky praxe	77
Tabulka č. 25: Srovnání hodnot ústřední tendence v PA a délky praxe	77
Tabulka č. 26: Srovnání hodnot ústřední tendence v EE a vykonávanou pracovní činností	78
Tabulka č. 27: Srovnání hodnot ústřední tendence v DP a vykonávanou pracovní činností	79

Tabulka č. 28: Srovnání hodnot ústřední tendence v PA a vykonávanou pracovní činností	80
Tabulka č. 29: Srovnání hodnot ústřední tendence míry výskytu SV v oblasti EE a sociální opory	81
Tabulka č. 30: Srovnání hodnot ústřední tendence míry výskytu SV v oblasti DP a sociální opory	81
Tabulka č. 31: Srovnání hodnot ústřední tendence v PA a sociální opory	82

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Rozdělení výzkumného souboru podle vykonávané pracovní činnosti.....	56
Graf č. 2: Pohlaví respondentů	57
Graf č. 3: Rozdělení výzkumného souboru podle délky praxe.....	57
Graf č. 4: Sociální opora na pracovišti	60
Graf č. 5: Rozložení hodnot míry výskytu SV v oblasti EE u respondentů TV	64
Graf č. 6: Rozložení hodnot míry výskytu SV v oblasti EE u respondentů OV.....	65
Graf č. 7: Rozložení hodnot míry výskytu SV v oblasti DP u respondentů TV	66
Graf č. 8: Rozložení hodnot míry výskytu SV v oblasti DP u respondentů OV	67
Graf č. 9: Rozložení hodnot PA u respondentů TV	68
Graf č. 10: Rozložení hodnot PA u respondentů OV	69
Graf č. 11: TV – rozložení respondentů ve třech dimenzích vyhoření.....	72
Graf č. 12: OV – rozložení respondentů ve třech dimenzích vyhoření	72

SEZNAM PŘÍLOH

Vážení pedagogové,

jmenuji se Helena Suchá a v rámci své diplomové práce se zabývám syndromem vyhoření pedagogických pracovníků. Obracím se tímto na Vás s prosbou o vyplnění anonymního dotazníku, který se touto problematikou zabývá. Vaše odpovědi mohou přispět k objasnění a také návrhům řešení tohoto fenoménu dnešní doby.

Velmi Vám děkuji za spolupráci.

Pohlaví:

Délka praxe:

- Do 5 let
- 5 – 10 let
- 11 – 15 let
- 16 – 20 let
- Více než 20 let

Typ pracovního zařazení:

- Učitel teoretického vzdělávání
- Učitel praxe

Typ školy, kde působíte:

- Střední odborné učiliště
- Střední odborná škola

Vyberte jednu z nabízených možností a označte ji křížkem:

1) do práce chodím rád

- ano, vždy
- spíše ano
- spíše ne
- ne, do práce se netěším
- je mi to jedno, neřeším to

2) vztah mezi mnou a mým přímým nadřízeným mohu ohodnotit jako

- výborný
- dobrý
- průměrný
- špatný
- velmi špatný

3) vztahy mezi kolegy na pracovišti mohu ohodnotit jako

- výborné
- dobré
- průměrné
- špatné
- velmi špatné

4) v pracovním kolektivu se cítím

- výborně

- dobře
- průměrně
- špatně
- velmi špatně

5) v našem pracovním kolektivu dochází k neshodám (nedorozuměním)

- téměř denně
- často
- občas
- minimálně
- nikdy

6) na našem pracovišti pociťuji negativní klima

- každý den
- často
- občas
- minimálně
- nikdy

7) jako nejvíce zatěžující při své pracovní činnosti pociťuji

- kontakt se žáky
- požadavky nadřízených
- množství administrativy
- nedostatky ve vybavení (nové technologie, pomůcky apod.)
- dodržování předpisů a nařízení
- zákonná omezení
- problematický profesní postup
- jiné:

8) přístup mého přímého nadřízeného k většině podřízených je

- direktivní (příkazy, zákazy)
- citlivý a empatický
- lhostejný
- neutrální

9) pokud narazím na pracovní problém, obvykle požádám o radu

- nadřízeného
- zkušenějšího kolegu
- nemám se kam obrátit
- spoléhám se na svůj úsudek
- jiné:

10) mám-li konflikt na pracovišti s kolegou, obvykle se svěřuji

- nadřízenému
- jinému kolegovi
- psychologovi
- mimo pracoviště (rodina, známý/-á)
- nesvěřuji se nikomu
- nemívám konflikty

11) práce pedagogického pracovníka mě baví, naplňuje

- ano, určitě
- spíše ano
- spíše ne
- ne, nebaví a nenaplňuje
- je mi to jedno

12) nikdy jsem neuvažoval(a) o odchodu z této profese

- ano, uvažoval(a)
- často uvažuji
- ne, nikdy

V následující tabulce vepište do příslušného políčka ke každému z uvedených výroků číslo označující sílu pocitů, kterou obvykle prožíváte.

Síla pocitů: vůbec: 0-1-2-3-4-5-6-7 velmi silně

1.	Práce mě citově vysává.	
2.	Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.	
3.	Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven(a).	
4.	Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků.	
5.	Mám pocit, že někdy s žáky jedním jako s neosobními věcmi.	
6.	Celodenní práce s lidmi je pro mě skutečně namáhavá.	
7.	Jsem schopen(a) velmi účinně vyřešit problémy svých žáků.	
8.	Cítím "vyhoření" - vyčerpání z mé práce.	
9.	Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a na- lad'uji.	
10.	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal(a) jsem se méně citlivým(ou) k lidem.	
11.	Mám strach, že výkon mé práce mě činí citově tvr- dým(ou).	
12.	Mám stále hodně energie.	
13.	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.	
14.	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mě to vyčerpává.	
15.	Už mě dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky.	
16.	Práce s lidmi mi přináší silný stres.	
17.	Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru.	
18.	Cítím se svěží a povzbuzený(á), když pracuji se svými žáky.	
19.	Za roky své práce jsem byl(a) úspěšný(á) a udělal(a) jsem hodně dobrého.	

20.	Mám pocit, že jsem na konci svých sil.	
21.	Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.	
22.	Cítím, že žáci mi přičítají některé své problémy.	

(Maslach Burnout Inventory by Christina Maslach a Susan E. Jackson, 1981)