

# **Syndrom vyhoření a supervize u učitelů na vybraných středních školách v Třebíči**

Karolína Březinová

---

Bakalářská práce  
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2010/2011

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Karolína BŘEZINOVÁ**  
Osobní číslo: **H08423**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Syndrom vyhoření a supervize u pedagogických pracovníků.**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti syndromu vyhoření a supervize.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu mezi pedagogickými pracovníky.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**KALLWASS, A. Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě. Praha: Portál, 2007. 144 s. ISBN 978-80-7367-299-7.**

**MICHKOVÁ, A. Supervize. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2008. 106 s. ISBN 978-80-7394-145-1.**

**PRŮCHA, J. Učitel – současné poznatky a profesi. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.**

**STOCK, Ch. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. Praha: Grada Publishing, 2010. 112 s. ISBN 978-80-247-3553-5.**

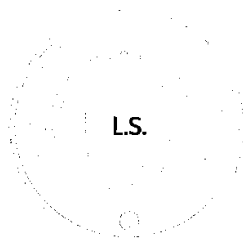
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jarmila Šťastná**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **6. května 2011**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

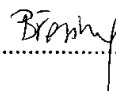
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 6.5.2011



*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 nevydělěčně 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, užije-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). *Odptá-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 užít 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 výdělku 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 výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá zejména problematikou syndromu vyhoření, který je dnes obecně známým jevem, ale také hrozbou pro naši společnost. Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část se zabývá problematikou pojmů učitel, škola a syndrom vyhoření u učitelů, jeho vznikem, příčinami, fázemi a velmi důležitou prevencí. Dále je v teoretické části řešen pojem supervize, její cíl, funkce, druhy a typy. Praktická část je věnována kvantitativnímu výzkumu zjišťujícího výskyt syndromu vyhoření u učitelů a informovanost o supervizi na vybraných středních školách v Třebíči.

Klíčová slova: učitel, škola, syndrom vyhoření, prevence syndromu vyhoření, supervize.

## **ABSTRACT**

This Bachelor thesis is focused on the issues of burn-out, which is now well known phenomenon, but also the threat of our society. This thesis is divided into two parts. The theoretical part deals with conception of teacher, school and burn-out by teachers, and its origin, causes, phases, and very important prevention. Furthermore the theoretical part deals with the conception of supervision, its goal, functions, types and kinds. The practical part is devoted to quantitative research in order to identify the incidence of burn-out by teachers and information on supervision at selected secondary schools in Třebíč.

Keywords: teacher, school, burn-out syndrome, prevention of burn-out, supervision.

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce Mgr. Jarmile Šťastné za odborné vedení mé bakalářské práce, za její rady a podporu.

Dále bych chtěla poděkovat ředitelům třebíčských středních škol za ochotu a možnost provedení výzkumu na jejich školách.

## **Motto**

*„Pokud zapálíte oba konce svíčky, získáte tím více světla. Svíčka však zároveň rychleji vyhoří.“*

*Myron D. Rush*

## **Čestné prohlášení**

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 UČITEL</b> .....	<b>12</b>
1.1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL .....	13
1.2 ZKUŠENÝ UČITEL – EXPERT.....	14
1.3 VYHASÍNÁJÍCÍ UČITEL .....	14
1.4 TYPOLOGIE UČITELŮ .....	15
<b>2 ŠKOLA</b> .....	<b>17</b>
2.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA .....	17
2.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	18
2.3 STŘEDNÍ ŠKOLA.....	18
2.4 VYSOKÁ ŠKOLA.....	19
2.5 ČLENĚNÍ ŠKOL PODLE ZŘIZOVATELE .....	20
<b>3 SYNDROM VYHOŘENÍ</b> .....	<b>22</b>
3.1 DEFINICE SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	22
3.2 HISTORIE SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	23
3.3 PŘÍZNAKY SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	24
3.4 FÁZE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	26
3.5 FAKTORY PODPORUJÍCÍ SYNDROM VYHOŘENÍ .....	27
3.6 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	28
3.7 RIZIKOVÁ ZAMĚSTNÁNÍ.....	31
3.8 SYNDROM VYHOŘENÍ A ŠKOLSTVÍ .....	31
3.8.1 Příčiny stresu pedagogů a syndromu vyhoření .....	32
<b>4 SUPERVIZE</b> .....	<b>34</b>
4.1 DEFINICE SUPERVIZE .....	34
4.2 CÍL SUPERVIZE .....	35
4.3 FUNKCE SUPERVIZE.....	35
4.4 DRUHY SUPERVIZE .....	36
4.5 TYPY SUPERVIZE .....	37
4.6 SUPERVIZE A ŠKOLSTVÍ .....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>39</b>
<b>5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>40</b>
5.1 DRUH VÝZKUMU .....	40
5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	40
5.3 CÍL VÝZKUMU .....	40
5.4 HYPOTÉZY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	41
5.4.1 Nulové a alternativní hypotézy pro problematiku syndromu vyhoření. ....	41
5.4.2 Výzkumné otázky pro problematiku supervize .....	41
5.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	42
5.5.1 Pohlaví respondentů .....	42



5.5.2	Věková charakteristika respondentů.....	43
5.5.3	Délka praxe respondentů.....	44
5.6	VÝZKUMNÁ METODA A ZPŮSOB VÝBĚRU DAT .....	44
5.6.1	Standardizovaný dotazník – BM (Burn-out Measure).....	44
5.6.2	Supervize.....	45
<b>6</b>	<b>ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT .....</b>	<b>46</b>
6.1	ZPŮSOB VYHODNOCENÍ BM DOTAZNÍKU .....	46
6.1.1	Způsob vyhodnocení hypotéz vztahujících se k problematice syndromu vyhoření .....	47
6.2	ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU O INFORMOVANOSTI O SUPERVIZI .....	48
<b>7</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE .....</b>	<b>49</b>
7.1	CELKOVÝ VÝSKYT SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL .....	49
7.1.1	Průměrná hodnota syndromu vyhoření.....	50
7.2	VÝSLEDKY DOTAZNÍKU O SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	50
7.2.1	Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku .....	50
7.2.2	Test dobré shody chí-kvadrát .....	51
7.3	VÝSLEDKY DOTAZNÍKU O SUPERVIZI.....	52
7.3.1	Výzkumná otázka 1 .....	53
7.3.2	Výzkumná otázka 2 .....	54
7.3.3	Výzkumná otázka 3 .....	55
7.3.4	Výzkumná otázka 4 .....	56
7.3.5	Výzkumná otázka 5 .....	58
7.4	SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	59
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>61</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>67</b>

## ÚVOD

Syndrom vyhoření je považován v dnešní době za obecný jev. Můžeme ho brát jako stav extrémního vyčerpání, poklesu aktivity nebo dalších psychosomatických potíží. Oficiálně však není syndrom vyhoření klasifikován jako nemoc (Kallwass, 2007).

Ve společnosti se setkáváme se stále větším množstvím lidí, kteří jsou vystaveni stresu, jsou na ně kladeny větší a větší nároky, ať už v soukromém nebo v profesním životě. Lidé vystaveni stresu a vysokým nárokům nemají čas na koníčky a věnují se buď osobnímu životu, nebo kariéře. Většinou se osobní život přesouvá na vedlejší kolej a lidé si s tímto problémem nevědí rady. Mnohdy své problémy řeší nevhodným způsobem, např. kouřením nebo alkoholem. Tito lidé nemají čas ani chuť relaxovat. Musí si však uvědomit, že každý problém má své řešení.

Při výběru tématu bakalářské práce jsem si položila otázku: „*Je syndrom vyhoření problémem moderní doby? Vymlouvají se na něj lidé, aby je příbuzní, kolegové nebo přátelé litovali nebo je to závažný syndrom, který může vést až k sebevraždě?*“. Jelikož jsem si na ni nedokázala odpovědět, tak jsem se rozhodla, že se tomuto tématu budu věnovat podrobněji.

V teoretické části své bakalářské práce se v první kapitole zaměřuji na pojem učitel a jeho typy, ve druhé kapitole se věnuji typům škol, které se v České republice vyskytují. Ve třetí, nejrozsáhlejší, kapitole se zaměřuji na problematiku syndromu vyhoření a to na jeho definování, příčiny vzniku, příznaky, průběh a prevenci. V poslední kapitole teoretické části zmiňuji supervizi a její definice, cíle, funkce a typy.

V praktické části se zabývám kvantitativním výzkumem, ve kterém jsem se zaměřila na učitele středních škol v Třebíči. U učitelů jsem zkoumala míru výskytu syndromu vyhoření, ale také jejich informovanost o supervizi. V praktické části formuluji pro problematiku syndromu vyhoření nulové a alternativní hypotézy, které pomocí statistické metody chí-kvadrát potvrdím nebo vyvrátím. K problematice supervize jsem si stanovila výzkumné otázky, jejichž odpovědi prezentuji v procentuálních grafech.

Tato bakalářská práce je určena především ředitelům a učitelům zkoumaných škol, ale také může posloužit všem, kteří o tuto problematiku projeví zájem.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 UČITEL

Nejen učitelé mateřských a základních škol, ale také instruktoři lyžování nebo vedoucí vzdělávacích nebo meditačních kurzů přispívají určitým způsobem k rozvoji osobnosti člověka. Každý z nich je svým způsobem učitel, protože nás naučil něco nového. První kapitola je však věnována pojmu učitel z pedagogického hlediska.

Učitelé jsou podle Průchy (2002) často označováni jako **pedagogičtí pracovníci**, někdy se oba tyto výrazy používají jako synonyma, což je nesprávné. Pro upřesnění je nutno vymezit, že učitelé jsou součástí širší profesní skupiny, která je nazývaná „pedagogičtí pracovníci“, vedle jiných profesionálů této skupiny.

Mezi *pedagogické pracovníky* se tedy řadí všichni učitelé, včetně ředitelů a zástupců ředitelů zařízení jako je mateřská škola, základní škola, základní umělecká, střední a speciální škola, zařízení pro zájmové studium, učiliště, školská zotavovací zařízení, zařízení sociální péče. Dále se do této kategorie řadí vychovávatele škol, školských zařízení a zařízení sociální péče, mistři odborné výchovy, instruktoři tělesné výchovy, trenéři sportovních škol a sportovních tříd, vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování (Průcha, 2002).

Učitel je osoba, která pobízí a řídí učení jiných osob. Učitel je jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu. Tradičně je učitel považován zejména za předavatele poznatků žákům ve vyučování. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, monitoruje proces učení, koordinuje a organizuje činnosti žáků a v neposlední řadě řídí a hodnotí proces učení a také jeho výsledky. Velmi významné jsou učitelovy sociální role v interakci se žáky, v učitelském sboru a ve spolupráci s rodiči a veřejností. Na kvalitě učitelů závisí do jisté míry i výsledky vzdělávání. Sociální status učitelů je závislý na hodnotě a na významu, které jsou přisuzovány vzdělávání ve společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání vědomostí (transmission of knowledge), postojů a dovedností specifikovaných ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou do kategorie učitel započítáváni (Education at Glance: OECD Indicator, In Průcha, 2002).

Základním znakem učitele jako profesionála je podle Lukášové (In Spilková, 2004), že „professional knowledge“ (tj. profesní poznání, vědění) tvoří základnu jeho praktické činnosti – rozhodovacích procesů, akce a její reflexe.

Učitel má být schopen teoretické reflexe praktických zkušeností, má být schopen racionalizace a slovního vyjádření skrytých předpokladů pro rozhodování a jednání. Učitel je také způsobilý porozumět souvislostem, kontextu a obecnějším zákonitostem (Spilková, 2004).

Povolání učitele bylo známé již ve starověku. Pojem učitel se v přeneseném slova smyslu využívá k pojmenování někoho, kdo vzbuzuje úctu vysokými znalostmi, ochotou a schopností tyto znalosti předávat druhým. Vykonávání profese učitele vyžaduje náročnou kvalifikační přípravu, která souvisí s relativně složitou hierarchií typů učitelského povolání, která je vyjádřená i přiznáváním titulů (Maříková, 1996).

Jde vidět, že mezinárodní definice pojmu učitel se klasifikací tohoto pojmu také zabývá. Definice podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) se zaměřuje pouze na pojem učitel z pedagogického hlediska. Osobně se ztotožňuji s definicí od Maříkové (1996), protože jeho definice se zaměřuje na pojem učitel jako takový, ne jen z pedagogického hlediska.

Následující část bude věnována etapám učitele v jeho profesní kariéře. Tyto etapy se rozdělují podle odpracovaných let pedagogické praxe. Těmito fázemi jsou etapa začínajícího učitele, etapa učitele experta a poslední etapa nese název vyhasínající učitel.

## 1.1 Začínající učitel

Etapa začínajícího učitele je dle Průchy (2005) považována za velmi důležitou. V mnoha povoláních je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu své profese, přebírá pracovní odpovědnost a také se může spoléhat na spolupráci s jinými, zkušenějšími pracovníky. Tento postup u nás není běžný pro začínající učitele. Od prvního dne, kdy začínající učitel nastoupí do zaměstnání, přebírá veškeré povinnosti „klasického učitele“, přebírá plnou odpovědnost za vykonanou práci, kterou navíc vykonává sám, tj. ve třídě nemá kromě žáků nikoho, kdo by mu radil nebo napomáhal.

Začínající učitel by měl být dostatečně připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě, měl by mít dobrý profesní, znalostní a dovednostní základ a také by ho měl umět využívat zejména k usnadnění učení žáka. Také by měl umět vhodně využívat metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu učení. Učitel by na začátku své kariéry měl dokázat vytvořit tvořivou sociální atmosféru a měl by být schopen efektivně komu-

nikovat, i s partnery školy. Výhodou pro začínajícího učitele je, že je schopen sebeuvědomění a sebehodnocení, a to i prostřednictvím druhých, např. kolegů (Dytrtová, Krhutová, 2009).

V některých zemích je zavedena instituce „uvádějícího učitele“. Uvádějící učitel je zkušený učitel, který se ve škole stará o učitele začátečníka zejména po metodické stránce. V České republice byla tato instituce zavedena v 70. letech a i přes určitou formálnost měla své opodstatnění. Dnes se ve školách toto „uvádění do praxe“ bohužel povinně neprovádí (Průcha, 2005).

## 1.2 Zkušený učitel – expert

V dnešní době je expert chápán jako člověk, který díky svému vzdělání a zkušenostem dokáže dělat věci, které ostatní lidé neumí, nebo je dělá spolehlivěji a efektivněji (Waterman In Kalhous, Obst, 2002).

Učitel-expert vychází z dobré znalosti inteligenčních předpokladů jednotlivých žáků, podrobně zná jejich osobnostní charakteristiky. Žáci učitele dobře znají a vědí, že od něj mohou čekat kvalitní, ale náročné vyučování (Kalhous, Obst, 2002).

Zkušeným učitelem se podle Průchy (2002) učitel stává asi po pěti a více letech profesní praxe. Právě ve fázi učitele-experta pak učitelé asi nejvíce ovlivňují charakter edukačních procesů ve školním prostředí, protože působí nejen na žáky, ale také působí jako vzor pro začínajícího učitele.

## 1.3 Vyhasínající učitel

Pro závěrečnou fázi profesní dráhy učitelů je typický tzv. syndrom vyhoření. U učitelů je syndrom vyhoření spojen především s únavou z vyučování, s obavami ze styku s rodiči, se zklamáním z vlastní profesionální úspěšnosti, s nezájmem o další sebevzdělávání, s odporem k veškerým pedagogickým inovacím aj. (Průcha, 2002).

Profesionálové se v této fázi vyznačují zejména charakteristikami, které souvisí se změnou hodnot, např. zvýšená orientace na zájem o výdělek (ve vztahu k výši budoucího důchodu), zájem o pracovní podmínky (zvýšený důraz na hodnoty zdraví a životní pohody) a zájem o dobrou pracovní kolektiv a interpersonální vztahy (vrcholí zde sociální hodnota práce) (Průcha, 2005).

## 1.4 Typologie učitelů

Prokop (In Vašutová, 2004) rozděluje typologii učitelů na dvě schémata: *učitele – tradicionalistu a učitele – chameleóna*. **Učitel – tradicionalista** má podle autora negativní postoj k reformám, protože reformy mění jeho zaběhnuté stereotypy, rozrušuje jeho zvyklosti a zavádí nové inovace, se kterými není učitel identifikován. Tento typ učitele si zakládá na tradičním pojetí vyučování. Za to **učitel – chameleón** představuje typ učitelů mající ambivalentní postoje ke školským reformám. Tito učitelé si uvědomují potřebu změny v podobě reforem, avšak k těmto změnám jsou zdrženliví. Učitelé – chameleóni se „na oko“ přizpůsobí reformě, ale ve skutečnosti se svých obvyklých strategií nevzdají. Oficiální reforma podle jejich mínění nic nového nepřinese.

Podle Průchy (2009) se nejčastější typologie dělí podle *stupně*, na kterém učitelé působí a také podle *druhu školy*: učitelé pro primární školy, učitelé pro základní školy, středoškolské učitelé a vysokoškolské učitelé. Jiná typologie vychází z *osobnostních charakteristik* učitelů. Tato typologie rozlišuje učitele podle jejich temperamentu, podle sebehodnocení jejich úspěšnosti, podle způsobu zvládnání pracovní zátěže a podle jejich individuálních aspirací vztahujících se ke kariéernímu růstu. Dále jsou také zmiňovány *specifické charakteristiky učitelů v jednotlivých předmětech*.

Je to respektováno jak v systému přípravy učitelů, tak v jejich platovém ohodnocení, v pracovních podmínkách, prestiži aj. Největší procento, cca 45 %, všech učitelů představují pedagogové základních škol, výrazně silnou kategorii prezentují učitelé středních škol (cca 35 %) a také učitelé mateřských škol (cca 17 %) (Průcha, 2009).

Učitel je základním článkem výchovně-vzdělávacího procesu a prestiž tohoto povolání byla vždy na předních příčkách v žebříčku hodnocených povolání. Na toto poukazuje i výzkum s názvem „**Prestiž povolání**“ provedený v roce 2004 Centrem pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd České republiky. Podle výsledků výzkumu se učitel vysoké školy umístil na třetím místě a učitel základní školy se umístil na místě čtvrtém (Červenka, 2005).

Osobně si myslím, že vykonávat profesi učitele, ať už na jakémkoliv stupni školy, je pro každého pedagoga velmi náročné a vysilující. Učitelská profese je ale také prestižní, na což poukazuje i vysoké umístění v žebříčku hodnocených povolání. Učitel je pro žáky a studenty určitým vzorem. Jeho vědomosti, schopnosti a způsob vystupování se odrážejí

nejen ve studijních výsledcích žáků, ale také v jejich přístupu k morálním i materiálním hodnotám.



## 2 ŠKOLA

Škola je významnou výchovnou institucí a podílí se na rozvoji člověka a na vytváření jeho vědomostí, dovedností, schopností a návyků, čímž přispívá také k jeho socializaci. Školu tvoří společenství žáků, učitelů i rodičů. Jako instituce škola pracuje a rozvíjí všechny již dříve zmiňované vlastnosti. Žáci se zde učí sounáležitosti ke školní třídě, ke spolužákům, ale také ke všem lidem, kteří se školou spolupracují. Následující kapitola pojednává o všech druzích škol, které se v České republice vyskytují.

Pro větší přehlednost uvádím všechny druhy škol, neboť celý systém vzdělávání je vzájemně propojen a jednotlivé stupně škol plní svá poslání. Ne každý žák může dosáhnout stejných výsledků, a proto si dle svých schopností vybírá a určuje svůj dosažitelný cíl.

### 2.1 Mateřská škola

Předškolní vzdělávání vytváří podle školského zákona č. 561/2004 Sb., § 33, předpoklady pro další rozvoj ve vzdělávání a zároveň napomáhá vyrovnávat rozdílnosti vývoje dítěte před vstupem do základního vzdělávání, které jsou většinou způsobovány sociálně znevýhodněnými podmínkami jejich rodinného prostředí.

Mateřská škola je školské zařízení, které navazuje na výchovu dětí v rodině a zároveň s ní zajišťuje všestrannou péči dětem ve věku od tří do šesti let. Mateřská škola není součástí povinné školní docházky, ale předškolní vzdělávání v mateřské škole plní důležité cíle. Mezi tyto cíle patří rozumový, citový, a tělesný rozvoj dětí, osvojování si základních pravidel chování a mezilidských vztahů, dále rozvoj řeči a komunikačních dovedností (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Mateřská škola zajišťuje odbornou péči dětem předškolního věku, ale zároveň vede děti k péči o své zdraví. Předškolní vzdělávání doplňuje rodinnou výchovu a je místem druhotné socializace, kde si děti osvojují hodnoty, na kterých je založena naše společnost. Mateřská škola představuje podporu individuality každého dítěte, pomáhá mu se osamostatnit a tyto schopnosti projevit jako samostatná bytost (Šmelová, 2006).

Ke školnímu roku 2008/2009 existuje v České republice celkem 4694 mateřských škol a 298 394 žáky (Český statistický úřad, 2011, [online]).

## 2.2 Základní škola

Základní škola je instituce, ve které děti zahajují povinnou školní docházku, zpravidla od věku šesti let. V České republice mají základní školy dva stupně. První, primární, stupeň a druhý, nižší sekundární, stupeň. Na obou stupních je celkem devět ročníků, a to čtyři na primárním stupni a pět na nižším sekundárním. V místech, kde chybějí podmínky, může být zřízena základní škola s méně ročníky, například pouze první stupeň (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Základní vzdělávání vede žáka podle školského zákona, č. 561/2004 Sb., § 44, k osvojení potřebné strategie učení a na jejich základě k motivaci k celoživotnímu učení. Celoživotní učení napomáhá k tvořivému myšlení, účinné komunikaci a spolupráce, k ochraně fyzického i duševního zdraví, k ohleduplnosti a toleranci k druhým lidem, odlišným kulturám a hodnotám. Rozvíjí poznávání svých schopností a reálných možností a jejich uplatnění spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o další životní dráze.

Základní škola poskytuje základní stupeň vzdělávání, nadále podporuje motivaci k celoživotnímu učení, socializaci a k osobnostnímu rozvoji žáků. Podporuje klíčové kompetence, morální a demokratické hodnoty, připravuje žáky na další volbu vzdělávací dráhy, popřípadě na profesní uplatnění. Ukončení základní školy po povinné školní docházce umožňuje přechod do vyššího sekundárního stupně (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Podle statistik bylo ve školním roce 2008/2009 v České republice 3688 základních škol se 38 586 třídami, ve kterých se učí 784 622 žáků a pracuje 59 492 učitelů (Český statistický úřad, 2011, [online]).

## 2.3 Střední škola

Střední školy se dělí na několik typů a mezi ně patří gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště, konzervatoře, vyšší odborné školy a jazykové školy.

**Gymnázia** jsou všeobecně vnitřně diferencované školy, které připravují žáky především pro následné vysokoškolské studium. V České republice se vyskytují gymnázia osmiletá, šestiletá a čtyřletá. Tento typ škol se zakončuje státní maturitní zkouškou (Vališová, Kasíková, 2007).

**Střední odborné školy** připravují žáky podle Vališové, Kasíkové (2007) pro výkon odborných činností. A to např. technicko-hospodářské, ekonomické, pedagogické, zdravotnické, sociálně-právní nebo správní. Tento typ škol poskytuje pouze denní čtyřleté studium, které je také ukončeno státní maturitní zkouškou.

**Střední odborné učiliště** je dalším nejčastěji navštěvovaným typem středních škol. Učiliště poskytuje vzdělání pro následující výkon dělnických povolání. Délka tohoto typu studia je většinou tři roky a studium se zakončuje závěrečnou zkouškou. V případě složitějšího dělnického povolání je délka studia zakončena státní maturitní zkouškou po čtyřech letech (Vališová, Kasíková, 2007).

**Konzervatoře** rozvíjí dle školského zákona č. 561/2004 Sb., § 86, znalosti, dovednosti a další schopnosti žáka, které získal v základním a v základním uměleckém vzdělávání. Dále žákům poskytují všeobecné vzdělání a připravují je pro výkon náročných uměleckých činností v oborech hudba, tanec, zpěv a hudebně dramatické umění. Studium na konzervatoři trvá šest až osm let a uzavírá se absolutoriem.

**Vyšší odborné školy** rozšiřují a prohlubují podle školského zákona č. 561/2004 Sb., § 93, znalosti a dovednosti studenta, které získal ve středním vzdělávání. Zároveň mu poskytují všeobecné a odborné vzdělání a praktickou přípravu pro výkon náročných činností. Délka denního studia je tři toky včetně odborné praxe. Studium je ukončeno stejně jako na konzervatoři, a to absolutoriem.

Posledním typem středních škol jsou **jazykové školy** s právem státní jazykové školy. Toto studium je ukončeno státní jazykovou zkouškou základní, všeobecnou a speciální (Vališová, Kasíková, 2007).

Statistické údaje uvádějí ke školnímu roku 2008/2009 v České republice celkem 1313 středních škol s 558 705 žáky a 184 vyšších odborných škol s 1 115 žáky (Český statistický úřad, 2011, [online]).

## 2.4 Vysoká škola

Žáci mají po ukončení studia na střední škole a po úspěšně vykonané maturitní zkoušce možnost pokračovat ve studiu na vysoké škole. Čím dál více studentů nastupuje na vysoké školy, což je oproti minulosti obrovský pokrok. Studenti mají možnost si vybírat z velkého počtu vysokých škol a také z mnoha alternativ oborů.

Vysoká škola je podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách, § 1, nejvyšším článkem vzdělávací soustavy. Je také vrcholným centrem vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti a má taktéž klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti tím, že:

- uchovává a rozšiřuje dosažené poznání a podle svého typu a zaměření pěstuje činnost vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost,
- poskytuje další formy vzdělávání a umožňuje získávat, rozšiřovat, prohlubovat nebo obnovovat znalosti z různých oblastí poznání a kultury a podílí se tak na celoživotním vzdělávání,
- přispívá k rozvoji na národní a regionální úrovni, spolupracuje s různými stupni státní správy a samosprávy, s podnikovou a kulturní sférou,
- rozvíjí mezinárodní a zvláště evropskou spolupráci jako podstatný rozměr svých činností, podporuje společné projekty s podobnými institucemi v zahraničí, vzájemné uznávání studia a diplomů, výměnu akademických pracovníků a studentů.

Vysoká škola plní dle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách, § 2, akreditované studijní programy a programy celoživotního vzdělávání. Typ vysokoškolské vzdělávací činnosti je určen typem uskutečňovaných akreditovaných studijních programů. Typy těchto programů se dělí na bakalářský, magisterský a doktorský.

V České republice je evidováno celkem dvacet šest vysokých škol, dvě státní vysoké školy a čtyřicet pět soukromých vysokých škol. Na těchto školách studuje k akademickému roku 2008/2009 celkem 369 619 studentů (Český statistický úřad, 2011, [online]).

## 2.5 Členění škol podle zřizovatele

Reforma veřejné správy v České republice z 1. ledna 2000 přinesla zásadní změny v oblasti zřizování škol. Nejčastějším zřizovatelem základních škol je obec. Střední školy, vyšší odborné školy a většina speciálních škol jsou z velké části zřizovány krajem. Mezi další zřizovatele mohou patřit i některá ministerstva, například ministerstvo vnitra, spravedlnosti nebo obrany. Všechny výše zmiňované školy jsou školy státní, dále existují školy, které jsou zřizovány církví, soukromou osobou nebo nadací (Vališová, Kasíková, 2007).

Příprava dětí v předškolním zařízení je dobrým předpokladem pro vstup do základní školy. Absolvování základní školy je ve vyspělé civilizaci pro každého povinností. Škola jako taková nepřipravuje jen na profesní dráhu, ale prostřednictvím ní tak člověk získává

schopnost realizovat se i v běžném životě. Díky moderní době máme možnost zahrnout školu do našeho každodenního života. Na toto poukazuje i Listina základních práv a svobod, ve které je obsaženo právo na vzdělání pro každého občana České republiky. Z tohoto důvodu se u nás vyskytuje takové množství druhů a stupňů škol.

### 3 SYNDROM VYHOŘENÍ

V dnešní uspěchané době neustále přibývá lidí, kteří mívají pocit, že už „dál prostě nemohou“. Je to způsobeno nesnadnými situacemi v osobním životě, náročnými pracovními podmínkami, ale také nízkým sebevědomím. Vyhoření se může stát hrozbou pro dnešní společnost, a proto je potřeba proti němu bojovat. Tato kapitola popisuje definice syndromu vyhoření, jeho příznaky, spojení syndromu vyhoření se školstvím, ale také nesmírně důležitou prevenci.

#### 3.1 Definice syndromu vyhoření

V odborné literatuře je syndrom vyhoření popisován různě. Nejčastěji se definice a poučky omezují na popis projevů a příznaků. Neexistuje jednotná definice, a proto si jich uvedeme hned několik.

Hartl, Hartlová (2010, s. 575) definuje syndrom vyhoření jako „*syndrom, který se projevuje po letech terénní, emočně vyčerpávající práce ztrátou profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí a týká se zejména tzv. pomáhajících profesí*“.

Syndrom vyhoření je podle Hoskovcové (2009) znám v jednodušší formě jako přepal, ztráta nadšení. Dle autorky jde o vystihující označení procesu, během kterého se nadšení pro věc postupně mění v naprosté odcizení, chlad a rezignaci, tedy podobně, jako když silný plamen postupně dohořívá, až vyhasne úplně.

Henrich Freudemberger říká (In Křivohlavý, 1998, s. 49) „*burn-out je konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entusiasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly)*.“

Cary Cherniss (In Křivohlavý, 1998, s. 49) říká o syndromu vyhoření, že „*burn-out je výsledek procesu, v němž lidé velice intenzivně zaujati určitým úkolem (ideou) ztrácejí své nadšení*.“

Za to Catherine M. Norris (In Křivohlavý, 1998, s. 48) definuje syndrom vyhoření následovně „*burn-out je stav totální ztráty představy, že jsem „někdo“ a že to, co dělám, má nějakou hodnotu*.“

Pedagogický slovník popisuje burn-out efekt jako vyhasnutí psychických a fyzických sil, ztrátu zájmu o práci a erozi profesionálních postojů projevujících se především u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (zdravotníci, učitelé, sociální pracovníci, poradci).

Velký podíl na syndromu vyhoření má stres, časová vyčerpání povolání a administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Z výčtu definic se nejvíce ztotožňují s autory Průchou, Walterovou a Marešem (2009), jelikož poukázali i na administrativní zásahy, které jsou pro laickou veřejnost skryté, a je třeba jim věnovat pozornost. Hoskovcová (2009) a Cherniss (In Křivohlavý, 1998) tuto „byrokracii“ neuvádí.

### 3.2 Historie syndromu vyhoření

Pojem burn-out (vyhoření) byl původně spojován s lidmi, kteří zcela propadli alkoholu a ztratili o vše ostatní, co se dělo okolo nich, zájem. Později se tento pojem začal používat i pro toxikomany a pro jejich stav, kdy se jejich zájem soustředil pouze na určitou drogu, a o nic jiného nejevili zájem. Poté pojem burn-out označoval i lidi, kteří byli tak opojeni svoji prací, že o nic jiného nejevili zájem. V práci se doslova utápěli a nežili pro nic jiného (Křivohlavý, 1998).

Kebza (In Hoskovcová, 2009) říká, že pojem burn-out má další dvě úrovně a to úroveň filozoficko-psychologickou, která je daná zejména v pojmech a pohledech existencialismus na pocity vykořenění, vaku a odcizení a další úroveň psychologicko-medicínskou, která se opírá mj. o vyhoření jako nosologickou jednotku, která má své jméno a kód v Mezinárodní klasifikaci nemocí. Tato jednotka má blízko k dalším nemocím, např. k chronickému únavovému syndromu, k depresím aj.

Termín burn-out zavedl H. Freudenberger v sedmdesátých letech 20. století jako označení pro stav vyčerpání u pomáhajících profesí (v té době konkrétně u hospicových zdravotních sester). Od této doby se spousta dalších odborníků snažilo o další a upřesňující definice (Hoskovcová, 2009).

Z předchozího textu jde vidět, že se i syndrom vyhoření určitým způsobem vyvíjel a měl označení pro různá odvětví a profese. Avšak, jak uvedl H. Freudenberger (In Hoskovcová, 2009), je charakteristika syndromu vyhoření nejvíce výstižná právě pro pomáhající profese.

### 3.3 Příznaky syndromu vyhoření

Každá odchylka, syndrom i nemoc mají své příznaky. Člověka tato „věc“ nepřepadne hned, ale člověk na svém těle i na duši pociťuje různé odchylky, kterým je potřeba věnovat pozornost.

Mezi tři základní příznaky patří podle Stocka (2010) zejména pocit vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti.

Takto postižený člověk se cítí emočně i fyzicky velmi vysílený. Mezi emoční **vyčerpání** se řadí např. sklíčenost, bezmoc, beznaděj, pocity strachu, pocity prázdnoty, apatie, samota, ztráta odvahy a sebeovládání. Do fyzických symptomů syndromu vyhoření se řadí nedostatek energie, slabost, svalové napětí, poruchy spánku, poruchy paměti a soustředěnosti, náchylnost k nehodám a infekčním onemocněním (Stock, 2010).

Člověk, který trpí burn-out syndromem má ke svému okolí a ke své práci odosobněný, téměř lhostejný postoj. Pod pojmem **odcizení** se rozumí postupný úbytek idealismu, cíle, vědomosti a zájmu. Počáteční pracovní elán postupně slábne a nahrazuje jej cynismus. Klienti začínají být vnímání jako přítěž, kolegové a nadřízení jako „obtížný hmyz“ (Stock, 2010).

Podle Stocka (2010) se do projevů odcizení řadí např. negativní postoj k sobě samému, k životu, k práci, ztráta sebeúcty, pocit méněcennosti a pocit vlastní nedostatečnosti.

**Snížená výkonnost** spočívá v tom, že člověk ztratil důvěru v sebe sama a z profesního hlediska se považuje za neschopného. Jedná se sice o jeho subjektivní hodnocení, přece však k jistému oslabení výkonu často skutečně dochází. Postižený poté, když ztratí důvěru v sebe sama, potřebuje na zvládnání úkolů, které dříve zvládal bez problémů, mnohonásobně více času a energie než dříve. Postupně se také prodlužuje doba na regeneraci organismu (Stock, 2010).

Stock (2010) řadí mezi projevy poklesu výkonnosti nespokojenost s vlastním výkonem, ztrátu nadšení, ztrátu motivace, pocit selhání, nižší produktivitu a vyšší spotřebu času a energie.

Křivohlavý (2003) rozděluje příznaky syndromu vyhoření do dvou skupin a to na *subjektivní* a *objektivní*.

Mezi hlavní **subjektivní příznaky** patří podle Křivohlavého (2003) velká únava, snížené sebehodnocení a sebecenění, které vyplývá z pocitů snížené profesionální kompetence.



Dále sem patří i náznaky špatného soustředění, snadného podráždění a negativismu. Člověk, který prožívá syndrom vyhoření má dojem, že ztratil veškerou hodnotu, že ztratil odliv veškeré energie, osobního zaujetí a nadšení. Nemůže se sám od sebe rozhodnout, nemá odvalu se do něčeho sám od sebe pustit nebo se proti něčemu postavit. Člověk si neví rady sám se sebou, natož s problémy, se kterými se potýká. Každá každodenní činnost ho velmi unavuje. Žije v neustálém napětí, má dojem, že ztratil veškeré iluze, ideje, plány a naděje.

**Objektivní příznaky** trvají několik měsíců a zahrnují celkově sníženou výkonnost. Tyto příznaky jsou dobře zjistitelné členy rodiny, kolegy v práci, zákazníky, pacienty, klienty, studenty a žáky. Vyhoření nepostihuje všechny lidi a profese stejně. V některých případech nejde jen o osobnostní charakteristiky, které mohou vyhoření umožňovat, nebo jim bránit, ale jde zejména o druh profese, činnosti. U některých profesí se vyhoření dostavuje dříve, u některých později (Křivohlavý, 2003).

Podle Švingalové (2006) se příznaky syndromu vyhoření rozdělují na tři oblasti. A to oblast psychickou, sociální a tělesnou.

V **psychické oblasti** jsou v popředí pocity emocionálního vyčerpání a psychické únavy, pocit, že efektivita práce dlouhodobě nekoreluje s vynakládanou námahou, snížení aspirační úrovně, potíže s koncentrací, ztráta zájmu, podrážděnost, nedostatek empatie, celkové utlumení aktivity, pocit nedostatku uznání a například ztráta zájmu o osobní profesní růst (Švingalová, 2006).

**Oblast sociální** v sobě zahrnuje úbytek pracovní angažovanosti, negativní postoj k žákům, rodičům, klientům, negativní hodnocení školy, instituce, nezájem o hodnocení ze strany druhých osob, snížená snaha řešit složitější pracovní problémy a také omezený kontakt s kolegy a všemi osobami, které mají jakýkoliv vztah k profesi (Švingalová, 2006).

Švingalová (2006) řadí do **tělesné oblasti** celkovou únavu, apatii, ochablost, bolesti hlavy, svalové napětí, poruchy spánku, poruchy krevního tlaku, vegetativní potíže (srdeční, dýchací) a celkově sníženou odolnost organismu.

Všichni dříve zmínění autoři popisují příznaky syndromu vyhoření detailně, což je pro člověka, který je tímto syndromem ohrožen velmi důležité. Ohrožený člověk si může podle těchto příznaků i sám odvodit, zda mu opravdu hrozí syndrom vyhoření, nebo zda je pouze unaven.

### 3.4 Fáze syndromu vyhoření

Jak již bylo zmíněno, vše má ve svém počátku své příznaky a pokud se výskyt syndromu opravdu potvrdí, tak i samotný syndrom má svůj průběh. Fáze syndromu vyhoření jsou v odborných literaturách popisovány různě.

Švingalová (2006) a Jeklová, Reitmayerová (2006) dělí syndrom vyhoření na fázi *nadšení*, *frustrace*, *apatie*, *stagnace* a posledním stádiem je fáze *celkového vyčerpání*.

Na počátku je **nadšený** pracovník, který je na začátku své profesní kariéry, srší elánem, má velká (a mnohdy nerealistická) očekávání. Práce se pro něj stává nejdůležitější součástí života. Pracovník neefektivně vydává vlastní energii. Dobrovolně pracuje přesčas, zanedbává svoji rodinu a volnočasové aktivity (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Ve **fázi frustrace** pracovníka začínají zajímat otázky ohledně efektivity a smyslu vlastní práce. Již několikrát a opakovaně se setkal s nespolutracujícími klienty nebo s technickými i byrokratickými překážkami. Pochybuje o tom, zda má vůbec význam někomu pomáhat. V této fázi se mohou vyskytnout problémy ve vztazích a také začínající psychické a fyzické potíže (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Po určité době nastupuje **fáze apatie a stagnace**. Pracovník, jak tvrdí Jeklová, Reitmayerová (2006) slevuje ze svých očekávání. Více vnímá reálné podmínky a zaměřuje se na uspokojování vlastních potřeb (např. volný čas, platové ohodnocení). Jedinec je ovšem trvale frustrován a není schopen změnit situaci podle svého očekávání. Pracuje jen tak, jak je to nezbytně nutné a nevnáší do své práce nic nového.

V poslední **fázi celkového vyčerpání** se dostávají obtíže v psychické, sociální a také tělesné oblasti. Tyto obtíže přetrvávají i po snaze o regeneraci sil a celkové relaxaci. Nastupují pocity depersonalizace (Švingalová, 2006).

Laengle (In Křivohlavý, 1998) dělí průběh syndromu vyhoření na tři fáze, a to fáze *nadšení*, fáze *utilitárního zájmu* a fáze *popelu*.

Ve fázi **nadšení** se člověk pro něco nadchl, má před sebou konkrétní cíl a cesta k jeho vykonání mu připadá smysluplná. Ve fázi **utilitárního zájmu** se z prostředku stává cíl. Jedinec už není natolik motivován dosažením cíle, ale prioritou jsou pro něj vedlejší produkty práce (např. peníze, které za práci dostává). Pracovník pozvolna přestává být tím, kým chtěl být a čeho chtěl dosáhnout, přesto v profesi funguje dál. Jeho nadšení začíná pohasínat. Fáze **popela** je charakterizována ztrácející úctou k sobě samému a k ostatním lidem.

Postižený si přestává vážit svého těla a ztrácí úctu i k vlastnímu přesvědčení, nadšení a k vlastním snahám. Jedinec v klientech vidí jen věci, nic pro něj nemá opravdovou hodnotu. Ztrácí celkový smysl života (Laengle In Křivohlavý, 1998).

Předchozí členění názorně ukazuje postupný vývoj syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření člověka nepřepadne hned, ale jak již bylo zmíněno, jedná se o pozvolný proces trvající několik měsíců až let. Jde tedy o důsledek dlouhodobého stresu.

### 3.5 Faktory podporující syndrom vyhoření

Pouze profese sama od sebe není jednoznačným bodem, který rozhoduje o tom, jestli syndrom vyhoření vznikne nebo ne. Existují tedy další rizikové faktory, které syndrom vyhoření způsobují, ať už přímo nebo ne. Tyto faktory se dělí podle Jeklové, Reitmayerové (2006) na vnější a vnitřní.

**Vnější faktory** se týkají podle Jeklové, Reitmayerové (2006, s. 15) „*situace a kontextu, ve kterém se ohrožený jedinec nachází. Jedná se o podmínky v zaměstnání, v organizaci, kde pracuje, o situaci v osobním životě jedince, jeho rodinu a širší příbuzenský okruh a v neposlední řadě i o společnost, v které žije, a podmínky, které na něj každodenně kladé*“.

Mezi vnější faktory se tedy řadí v hlavních skupinách zaměstnání a organizace práce, rodina a společnost.

**Vnitřními faktory** lze podle Jeklové, Reitmayerové (2006, s. 15) „*nazývat různé osobnostní charakteristiky daného člověka, které podporují vznik vyhoření, dále pak stav organismu, především fyzický stav, a následně i způsoby chování a reagování v různých situacích, které jedinec používá*“. Do skupiny vnitřních faktorů patří např. velké nadšení pro práci, nízké sebevědomí, nepravidelný denní biorytmus, nezvládnutí konfliktů, špatný fyzický stav, potřebu mít věci pod kontrolou, přílišná pečlivost a odpovědnost, silné vnímání neúspěchu a dále neschopnosti říci „ne“.

### 3.6 Prevence syndromu vyhoření

Prevence je nesmírně důležitá v různých oblastech, např. prevence sociálně-patologických jevů, prevence kouření nebo prevence zdravého životního stylu. Následující kapitola pojednává o prevenci syndromu vyhoření, která je mnohdy podceňována a spousta lidí ji „bere na lehkou váhu“, což vede k rychlému nástupu syndromu vyhoření.

Prevence syndromu vyhoření se dělí podle Křivohlavého (2003) do dvou skupin. Do první skupiny lze zařadit metody, které se zaměřují na to, kdo je ohrožen vyhořením, tzv. interní postupy. Do druhé skupiny patří aktivity zaměřené na úpravu vnějších podmínek, které mohou vyhoření napomoci, tzv. externí postupy.

**Interní postupy** mohou být nazývány také jako kognitivní přístupy. Tyto přístupy ukazují, že k vyhoření dochází tam, kde je člověk úzce zaměřen pouze na jeden cíl. Tímto cílem může být úkol, hodnota, idea, ale také osoba nebo politická strana. Interními postupy se zabýval např. David McClelland, který působí jako psycholog na William James Hall na Harvardu. Autor se celý život zabýval výkonnou motivací. Jeho hlavním záměrem bylo poznat, proč jde lidem o to, aby něco pořádného vykonali. Během svého studia se také zajímal o osobnostní charakteristiky s ohledem na maximální výkonnost, které pozoroval u lidí, kteří „něco ve svém životě dokázali“. U těchto lidí vyzoroval následující charakteristiky:

- tito lidé příliš neriskují, ale nejsou ani příliš opatrní,
- nestanovují si jen cíle své práce, ale stanovují si i nástroje, které jim pomohou cílů dosáhnout,
- chtějí být dostatečně informováni o výsledcích své činnosti, mají velký zájem o zpětnou vazbu,
- svoji práci si plánují s dostatečným předstihem (Křivohlavý, 2003).

Z těchto charakteristik vyplývá, že lidé, kteří mají určitou motivaci, neberou úspěch za nejvyšší metu svého života, ale chápou ji jako vedlejší produkt své činnosti. Jsou tedy poměrně odolní vůči psychickému vyhoření. Tito lidé nevidí před očima pouze cíl své práce a neberou ho za jediný smysl života, ale svůj cíl vidí v širším pohledu (Křivohlavý, 2003).

**Externí postupy** jsou nazývány také jako sociální opora. Sociální opora je považována za jeden z hlavních externích faktorů pomáhajících lidem, aby neupadli do vyhoření. Dobrými podněty pro prevenci vyhoření jsou i zkušenosti lidí, kteří se sami pohybovali v oblasti vyhoření, popřípadě těch, kteří měli odpovědnost za lidi nacházející se v tomto nebezpečí (Křivohlavý, 2003).

Kopřiva (2006) uvedl tři oblasti, které při prevenci hrají hlavní roli. Do oblasti **životního stylu** řadí pohyb, správnou životosprávu a spánek. Oblast **mezilidských vztahů** charakterizuje řešením konfliktů (manželských, rodinných), které z člověka vysávají energii. Poslední oblast se zaměřuje na **přijetí sebe samého**. Člověk se musí mít rád, přijmout sebe sama jako silnou osobnost. Není to žádný egocentrismus, je to jen podmínka šťastného života pro každého z nás.

**Prevenčí syndromu vyhoření** je kvalitní příprava na profesi, jasná definice profesionální role pracovníka a náplně práce, stejně tak jako jasné poslání organizace. Prevencí je také průběžná supervize, případové konference v jedné instituci a nasazení více pracovníků na náročné případy klientů. Do prevence syndromu vyhoření můžeme také zařadit omezení administrativní zátěže spojené s prací, omezení pracovního úvazku a kombinaci přímé práce s klienty s činnostmi, které přímou práci s klienty nezahrnují (Matoušek, 2003).

Křivohlavý (2003, s. 119) uvedl doporučené podněty **prevence vyhoření**, které jsou určeny osobám nacházejících se v nebezpečí. Mezi základní rady patří:

- „Uvědom si, že tvým úkolem je jen pomáhat druhým lidem, a ne je zcela změnit. Změnit můžeš jen sama sebe, a ne druhého člověka.“
- „Druhým lidem – svým spolupracovníkům i vedení – buď oporou a povzbuzením, neboj se je pochválit, když si to i jen třeba trochu zaslouhují.“
- „Zkus poznat, jaký je rozdíl mezi dvěma druhy naříkání: mezi tím, které zhoršuje beztak již těžkou situaci, a tím, které bolest a utrpení tiší.“
- „Když jdeš z práce domů, soustřed' se na něco pěkného a dobrého, co se ti podařilo.“
- „Využívej pravidelně povzbuzujícího vlivu přátelských vztahů v pracovním kolektivu i v jeho vedení jako zdroje sociální opory, jistoty a nadějného směřování života.“

- „*Ve chvílích přestávek a volna, kdy přijdeš do styku se svými kolegy a kolegyněmi se vyhybej jakémukoliv rozhovoru o úředních věcech a o problémech v zaměstnání. Odpočiň si tím, že budete hovořit o věcech netýkajících se vašeho úředního styku.*“
- „*Plánuj si předem chvíle „útěku“ během týdne. Nedovol, aby ti něco či někdo tuto radost překazil.*“
- „*Nauč se říkat raději „rozhodl jsem se“, než „musím“ nebo „mám povinnost“ či „měl bych“. Podobně se nauč říkat raději „nechci“, než „nemohu“. Pomáhá to.*“

Švingalová (2006) uvádí, že kromě obecných zásad psychohygieny je zapotřebí dodržovat v prevenci syndromu vyhoření následující doporučení:

- nalézt v práci optimální stupeň osobní angažovanosti ve vztahu ke klientům, pacientům, žákům,
- dodržovat rozmanitý režim práce,
- dbát o dobré sociální zázemí, vážit si sociální podpory,
- mít na sebe realistické nároky a připouštět si svoji nedokonalost,
- stanovit si priority,
- umět delegovat úkoly na jiné,
- umět požádat o pomoc
- a nepotlačovat svoje pocity, mluvit o nich, vyjadřovat se a svěřit se.

Stock (2010) nabízí šest alternativ **relaxace**:

- autogenní trénink podle Schultze,
- uvolnění svalů podle Jacobsona,
- asijské techniky (jóga, Tai chi),
- (auto)hypnóza,
- meditace,
- biofeedback (tj. biologická zpětná vazba).

Mezi účinky pravidelné relaxace patří duševní svěžest, snížení tepové frekvence, pravidelnost dechových cyklů, zvýšení prahu vnímání, snížení svalového napětí a snížení spotřeby kyslíku (Stock, 2010).

### 3.7 Riziková zaměstnání

K vyhoření vede zejména dlouhodobý kontakt s lidmi, s negativními emocemi a dalšími zátěžovými faktory. Je důležité připomenout, že stres, tedy akutní stres, k vyhoření nevede. Vede k němu pouze stres chronický. Mezi nejrizikovější profese se řadí:

- zdravotnictví,
- školství,
- hospodářství a administrativa,
- sociální péče a služby,
- policisté,
- záchranáři,
- duchovní a politici,
- obchodníci,
- úředníci a podnikatelé (Hoskocová, 2009).

Tento výpis profesí ohrožených syndromem vyhoření není zcela úplný, slouží pouze jako základní výčet rizikových profesí.

### 3.8 Syndrom vyhoření a školství

Školství je podle výzkumů druhou oblastí, hned po zdravotnictví, kde se syndrom vyhoření vyskytuje v mimořádně vysoké míře. Týká se učitelů a učitelek všech stupňů. Může se zdát, že v podstatně větší míře se týká základních a středních škol, včetně škol učňovského typu. Syndromu vyhoření podléhají ve vyšší míře učitelé a učitelky speciální pedagogiky, zvláště poté ti, kteří pracují s psychicky nemocnými dětmi. Extrémně náročné je z tohoto hlediska učitelství odborného školství (Křivohlavý, 1998).

Učitelé, kteří nastupovali do zaměstnání s představou, že budou pomáhat žákům na jejich cestě do světa poznání, jsou nejčastější skupinou postiženou syndromem vyhoření. Po nástupu do zaměstnání se totiž setkávají s realitou, s malým zájmem až nezájmem žáků

o učivo, s nízkou kázní žáků, ale také se špatnými mezilidskými vztahy s kolegy (Křivohlavý, 1998).

Mezi hlavní symptomy stresu pedagogů se řadí pocit vyčerpání, snížení kontaktu mimo školu, frustrace z nedosažení výkonu, apatie a podrážděnost (Edward, Morris In Švingalová, 2006).

### 3.8.1 Příčiny stresu pedagogů a syndromu vyhoření

Příčiny syndromu vyhoření u pedagogů rozděluje Švingalová (2006) do pěti kategorií. Do těchto kategorií patří individuální psychické příčiny, individuální fyzické příčiny, institucionální příčiny, širší společenské příčiny a poslední kategorií je nedostatečná příprava pedagogů na povolání.

Mezi **individuální psychické příčiny** řadí Švingalová (2006) perfekcionismus, nereálnou aspiraci, nedostatek asertivity, ztrátu smyslu života, nahromadění stresorů a negativní myšlení. Naopak do **individuálních fyzických příčin** řadí např. nedostatek odolnosti vůči jakékoliv zátěži a zejména nezdravý způsob života – obezita, nedostatek pohybu, závislost na alkoholu a kouření.

Do kategorie **instrumentálních příčin** patří:

- nedostatky v řízení škol a školských zařízení,
- pracovní klima instituce,
- nedostatečnou kapacitu školních prostor,
- zvýšenou hladinu hluku,
- časový stres pedagogů,
- nadměrný počet problémových žáků ve třídě,
- narušenou komunikaci a spolupráci v učitelském sboru,
- nedostatek vzájemné pomoci a podpory kolegů i vedení školy,
- a vysoké věkové složení pedagogického sboru (Švingalová, 2006).

Kategorie **širších společenských příčin** syndromu vyhoření u pedagogů je charakterizována špatným společenským hodnocením, negativním pohledem veřejnosti na pedagogické pracovníky a také tím, že veřejnost mylně označuje pedagogické pracovníky zodpovědné za chyby ve výchově dětí a mládeže (Švingalová, 2006).



Kyriacou (2008, s. 151) rozděluje hlavní zdroje stresu u učitelů na sedm oblastí:

- žáci se špatnými postoji a motivací k práci; žáci, kteří vyrušují,
- časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy,
- špatné pracovní podmínky (např. vybavení školy a tříd),
- časový tlak,
- konflikty s kolegy,
- a pocit, že společnost práci učitele nedoceňuje.

Zároveň ale říká, že konkrétní zdroje stresu, který prožívají jednotliví učitelé, jsou velmi individuální. Velmi záleží na charakterových vlastnostech jednotlivých učitelů a na tom, jak učitel stresovou situaci vyhodnotí a jak se v tu chvíli zachová (Kyriacou, 2008).

Nejrozsáhlejší kapitola o syndromu vyhoření popisuje všechny jeho příznaky, fáze, ale zejména prevenci, která je, jak již bylo zmíněno, nesmírně důležitá. Mnoho pracovníků pomáhajících profesí tuto prevenci podceňuje, což vede k úplnému vyhoření. Je důležité, aby se lidé naučili jak jednat asertivně tak odpočívat a relaxovat. Pokud se budou pracovníci pomáhajících profesí řídit pravidly prevence, tak zjistí, že jak v pracovním, tak i v osobním životě, mohou být spokojeni a šťastní.

## 4 SUPERVIZE

Supervize byla původně běžnou součástí poradenství a psychoterapie. V poslední době je vyhledávána ve všech oblastech práce s lidmi, především v pomáhajících profesích. Pod tímto pojmem si mnoho lidí představí jakousi formu kontroly a hodnocení. Což ovšem není správné. V následujícím textu je supervize popisována podrobněji a jsou nastíněny její základní cíle a funkce.

Pojem supervize byl odvozen od anglického slova supervision. Tento pojem pochází z latinského slova *super* – nad a *videre* – zírat, vidět. V anglickém jazyce měl pojem původně spojitost s každou situací, ve které pověřená nebo zkušenější osoba dohlížela na osobu jinou při provádění určitého úkolu nebo v průběhu činnosti (Havrdová, Hajný, 2008).

Chápání pojmu supervize v pomáhajících profesích se však postupně měnilo tak, jak se měnila celá konkrétní kultura *dohlížení na práci v určitých oblastech*. Proměňovala se nejen podle zemí, ale i podle vývoje společnosti, profese a povahy činnosti (Havrdová, Hajný, 2008).

### 4.1 Definice supervize

Stejně jako u syndromu vyhoření neexistuje i u pojmu supervize jednotná definice, se kterou by se všichni autoři spokojili. Následující definice pojednávají o supervizi z různých pohledů.

Hess (In Hawkins, Shohet, 2004, s. 59) definuje supervizi jako „čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem“.

Míchková (2008, s. 9) říká, že „supervize je metoda práce cíleně zaměřená na podporu a rozvoj kvality práce a profesionality – pracovníka, týmu či celé organizace“.

Supervize je forma odborné přípravy na určitá povolání, kdy adept nebo začátečník pracuje v reálných podmínkách pod určitým dohledem, popř. pod vedením zkušenější osoby. Supervize se jako tzv. uvádění užívá pro zdokonalování začínajících učitelů. Někdy se využívá i kolegiální supervize, při které si učitelé na stejné úrovni navzájem hospitují na ho-

dinách a poté společně diskutují v přátelské atmosféře své poznatky s cílem zlepšit a zkvalitnit práci obou zúčastněných (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Z předchozích definic se nejvíce ztotožňují opět s Průchou, Walterovou a Marešem (2009), protože uvádějí, že začátečník pracuje v reálných podmínkách, což z ostatních definic není zřejmé.

Na počátku každé formy supervize je důležité, aby supervize začínala jednostrannou **smlouvou**, kterou společně tvoří a vypracovávají obě zúčastněné strany, a která také odráží očekávání organizace a profese. Smlouva by měla upravovat základní pravidla, hranice, zodpovědnost, očekávání a vztah. Při uzavírání smlouvy je také velmi důležité pokrýt pět klíčových oblastí, mezi něž patří praktická část, hranice, pracovní spojení, formát sezení a organizační a odborný kontext (Hawkins, Shohet, 2004).

## 4.2 Cíl supervize

Za cíl supervize se obecně považuje zvyšování profesionální kompetence v pracovních vztazích. Jde tedy o činnost, při které uvažujeme nad kvalitou práce, ať už jednotlivce, týmu nebo organizace (Michková, 2008).

Gabura a Pružinská (In Michková, 2008) dělí cíle supervize na *ověřování správnosti zvoleného postupu při práci s klientem*, na *rozšiřování alternativ při práci s konkrétním případem*, na *prevenci poškození klienta pracovníkem* a na *učení se a sbírání zkušeností*.

## 4.3 Funkce supervize

Supervize by měla plnit tři základní funkce a to funkci podpůrnou, vzdělávací a řídicí. **Podpůrná funkce** se projevuje spolunesením pracovní zátěže, předáváním si odhodlání a nadějí. **Vzdělávací funkce** rozvíjí znalosti, dovednosti a schopnosti pracovníka a zároveň jej podporuje v dalším profesním rozvoji. Naopak **řídicí funkce** je charakterizována usměrňováním výkonu profesionální role a jejím cílem je pochopení, přijetí a naplňování profesionálních hodnot (např. dodržování plánu hodnot, termínů práce a standardů kvality) (Michková, 2008).

#### 4.4 Druhy supervize

Jak již bylo zmíněno, tak pro každou supervizi je velmi důležité vytvořit jednoznačnou smlouvu a v ní určit, jakou řídicí, vzdělávací a podpůrnou odpovědnost supervizor ponese. Prvním krokem při tvorbě smlouvy je stanovit, kterou z hlavních kategorií supervize supervidovaný požaduje a kterou nabízí supervizor (Hawkins, Shohet, 2004).

Hawkins a Shohet (2004) rozdělují čtyři kategorie supervize na výukovou, výcvikovou, manažerskou a poradenskou.

**Výuková supervize** spočívá v tom, že supervizor zastává spíše roli učitele a zaměřuje se výhradně na vzdělávací funkci. Pomáhá supervidovaným rozebírat jejich práci s klientem, zatímco řídicí a podpůrnou funkci supervize jim poskytuje někdo na pracovišti (Hawkins, Shohet, 2004).

**Výcviková supervize** se podle Hawkinse a Shoheta (2004) zaměřuje především na studenty sociální práce na praxi nebo na psychoterapeuty ve výcviku. Oproti výukové supervizi má supervizor jistou odpovědnost za jeho práci s klienty, a proto také přebírá řídicí funkci.

**Manažerská supervize** se využívá zejména v oblastech, kde je supervizor zároveň nadřízeným supervidovaného. Supervize se tak stává jedním z nástrojů využívaných při řízení organizace, resp. vedení podřízených pracovníků. Supervizi je možné provádět s týmem, ale také individuálně formou předem plánovaných schůzek (Michková, 2008).

Supervizor má jednoznačnou odpovědnost za práci s klienty, stejně jako u výcvikové supervize, ale supervizor a supervidovaný jsou ve vztahu nadřízený-podřízený (Hawkins, Shohet, 2004).

**Poradenská supervize** je určena především zkušeným a kvalifikovaným pracovníkům. Supervidovaným zůstává odpovědnost za práci s klientem, ale se supervizorem, který v tomto případě není ani instruktorem, ani nadřízeným, pouze konzultují otázky, které chtějí rozebrat (Hawkins, Shohet, 2004).

Každá organizace a instituce funguje různým způsobem a proto je velkou výhodou, že si pracovníci mohou vybrat z několika druhů supervize, právě podle struktury dané organizace.

## 4.5 Typy supervize

Supervize se dělí jak na druhy, tak na typy. Mezi typy supervize řadíme přímou a nepřímou supervizi, individuální a skupinovou supervizi, a supervizi týmovou a kolegiální.

U **přímé supervize** se jedná o to, že supervizor je přímo přítomen při práci pracovníka, např. při jednání s klientem, při vyučovací hodině u pedagogů nebo na vedení porady u vedoucího pracovníka. Naopak **nepřímá supervize** probíhá pouze prostřednictvím rozhovoru. Supervizor má při nepřímé supervizi pouze zprostředkované informace. Nepřímá supervize je využívána častěji (Michková, 2008).

**Individuální supervize** je charakterizována individuálním kontaktem supervizora s jedním pracovníkem. Jejím úkolem je se zabývat profesionálním fungováním konkrétního pracovníka a jeho dalším rozvojem. Supervizor věnuje všichni čas a pozornost pouze jednomu pracovníkovi (Michková, 2008).

**Skupinová supervize** je podle Belardima (In Havrdová, Hajný, 2008) definována jako nabídka supervize pro tři až dvanáct osob, které nejsou vůči sobě v žádném pracovním vztahu. Je zde výhodou, když se účastníci mezi sebou předem neznají. Skupinu ovšem spojuje společný pracovní zájem, ale nemají společný cíl.

**Týmová supervize** se podle Michkové (2008) zaměřuje na činnost a efektivitu týmu jako celku a zabývá se např.

- komunikací v týmu,
- společným vnímáním cíle a poslání pracoviště,
- společným postupem v nestandardních situacích,
- a rozdělením práce a odpovědnosti v týmu.

Termínem **supervize mezi kolegy** neboli peer-supervize se označuje vzájemné poskytování supervize mezi dvěma nebo více kolegy na pracovišti. Jedná se o efektivní formu supervize, která může zajišťovat podpůrnou a částečně i vzdělávací funkci, ale nemůže poskytovat funkci řídicí, protože se jedná o supervizní setkání bez přítomnosti supervizora (Michková, 2008).

Jde vidět, že jak druhy, tak i typy supervize nabízejí velkou škálu alternativ a jsou dostupné pro velké množství potenciálních účastníků.

## 4.6 Supervize a školství

Ve školství, resp. u pedagogických pracovníků, je supervizní oblast značně zanedbávána a zlehčována. Redukuje se pouze na výkon odborné praxe při přípravě pedagogů na povolání nebo na počátek jejich profesní kariéry. Absence supervize jako nedílné součásti celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků spolu s dalšími faktory zvyšuje riziko nadměrné zátěže této profese, stejně jako riziko syndromu vyhoření (Švingalová, 2006).

V současné době se supervize postupně začíná realizovat bez ohledu na nařízení. Ukazuje to opakovaně potvrzená účinnost supervizních aktivit v profesích pedagogů. Při zařazení do života škol a školských zařízení by mohla být supervize jedním z účinných faktorů prevence nejen proti vyhoření, ale mohla by pomoci řešit také problémy s žáky, studenty i kolegy (Havrdová, Hajný, 2008).

Poslední kapitola této práce byla věnována pojmu supervize, jejím cílům, funkcemi, druhy a typy, ale i spojením supervize se školstvím. Jak jsem již zmiňovala, mezi výhody supervize patří výběr z několika alternativ. Naopak mezi nevýhody se řadí finanční i časová náročnost ze strany supervizora i ze strany supervidovaného. Supervize není moc využívána, protože potencionální supervidované stojí čas i peníze, což většina z nich vnímá jako synonymum. I přes vyslovená negativa si myslím, že by se supervize měla šířit více do povědomí odborné, ale i laické veřejnosti.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Výzkum je podle Leedyho (In Gavora, 2002, s. 11) charakterizován jako „*systematický způsob řešení problému, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky*“.

Výzkum jsem prováděla na vybraných středních školách v Třebíči. Mezi školy jsem zahrnula Katolické gymnázium (dále již KG), Obchodní akademii Dr. Albína Bráfa (dále již OA) a Soukromou střední odbornou školu a Střední odborné učiliště s. r. o. (dále již SSOŠ a SOU). Výběr škol byl záměrný, protože jsem chtěla zjistit četnost výskytu syndromu vyhoření na různých typech škol.

### 5.1 Druh výzkumu

Z důvodu většího počtu respondentů jsem se rozhodla pro kvantitativní výzkum. Podle Chrásky (2007, s. 12) je kvantitativní výzkum „*záměrná a systematická činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“.

Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, zjišťuje jejich množství, rozsah nebo frekvenci. Číselné údaje se dají zpracovat matematicky. Je možno je sčítat, vypočítat jejich průměr nebo použít další metody matematické statistiky (vyjádření směrodatné odchylky nebo statistické významnosti rozdílu mezi dvěma nebo více výsledky) (Gavora, 2002).

### 5.2 Výzkumný problém

Za *výzkumný problém* pro svoji bakalářskou práci považuji: „*Jsou učitelé středních škol ohroženi syndromem vyhoření a jsou dostatečně informováni o supervizi?*“.

### 5.3 Cíl výzkumu

Z výzkumného problému vychází i cíl práce.

*Hlavním cílem* bakalářské práce je zjistit, v jaké míře jsou učitelé zkoumaných středních škol ohroženi syndromem vyhoření.

*Dílčím cílem* výzkumu je zjistit, zda jsou učitelé zkoumaných středních škol dostatečně informováni o problematice supervize.



## 5.4 Hypotézy a výzkumné otázky

Hypotézy tvoří podle Chrásky (2007) jádro kvantitativně orientovaných výzkumů. K dosažení cíle jsem si pro problematiku syndromu vyhoření zvolila nulové (dále již H<sub>0</sub>) a alternativní (dále již H<sub>A</sub>) hypotézy. Pro dosažení dílčího cíle jsem si pro problematiku supervize stanovila výzkumné otázky (dále již VO).

### 5.4.1 Nulové a alternativní hypotézy pro problematiku syndromu vyhoření.

**H<sub>0</sub>1:** *Mezi četnostmi odpovědí na otázku pohlaví a výsledky BM dotazníku, není souvislost.*

**H<sub>A</sub>1:** *Mezi výsledky respondentů na otázku pohlaví a výsledek BM dotazníku je souvislost.*

**H<sub>0</sub>2:** *Četnost výskytu výsledku syndromu vyhoření „dobrý“ je na všech zkoumaných školách stejná.*

**H<sub>A</sub>2:** *Četnost výskytu výsledku syndromu vyhoření „dobrý“ je na všech zkoumaných školách rozdílná.*

**H<sub>0</sub>3:** *Četnost výskytu výsledku syndromu vyhoření „uspokojivý“ je na všech zkoumaných školách stejná.*

**H<sub>A</sub>3:** *Četnost výskytu výsledku syndromu vyhoření „uspokojivý“ je na všech zkoumaných školách rozdílná.*

### 5.4.2 Výzkumné otázky pro problematiku supervize.

**VO1:** *Zná více jak polovina dotazovaných učitelů pojem supervize?*

**VO2:** *Kde se učitelé s problematikou supervize seznámili?*

**VO3:** *Co pro učitele nejčastěji znamená pojem supervize?*

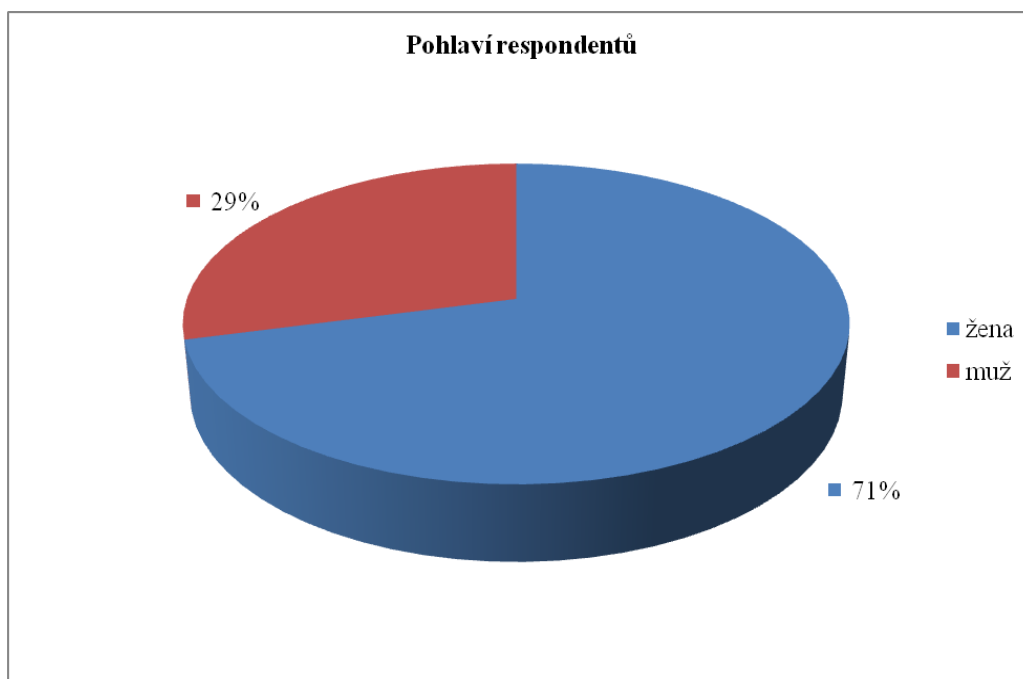
**VO4:** *Mají učitelé alespoň z 50 % zkušenost se seminářem supervize?*

**VO5:** *Z jakého důvodu si učitelé nejčastěji myslí, že je supervize málo využívána ve školství?*

## 5.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem pro výzkum mé bakalářské práce se stali učitelé SSOŠ a SOU, KG a OA v Třebíči. Jednalo se tedy o záměrný výběr. Celkový počet výzkumného vzorku je 93 respondentů, což je maximální počet učitelů vybraných středních škol.

### 5.5.1 Pohlaví respondentů

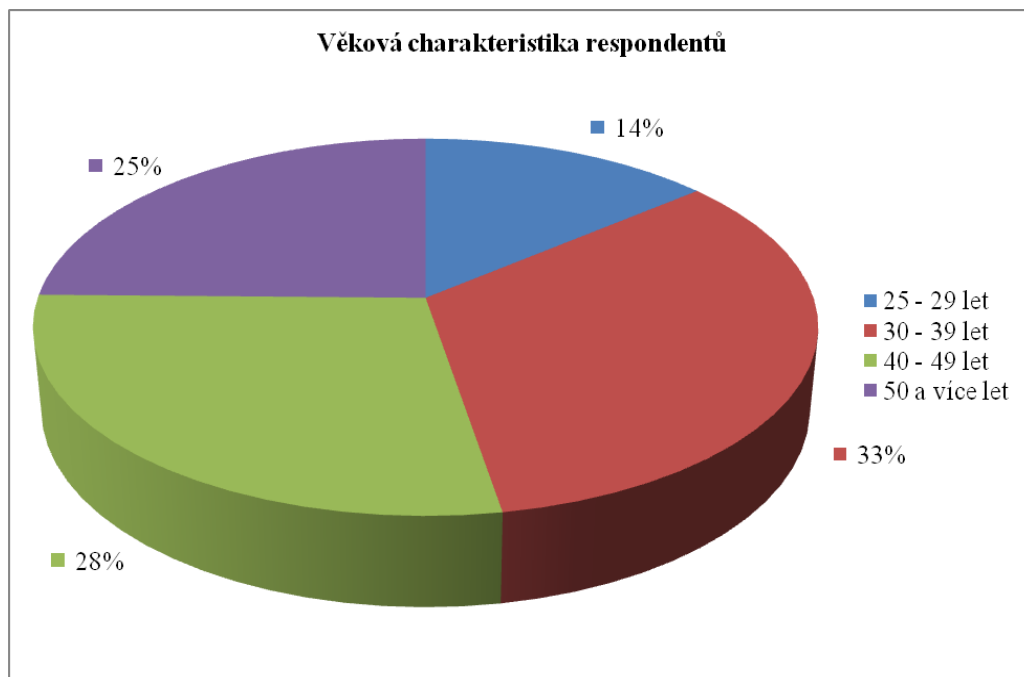


Graf 1 – Pohlaví respondentů

Graf 1 ukazuje procentuální rozložení pohlaví respondentů. Z grafu je možné vidět, že větší procento (71 %) tvoří ženy. Muži jsou ve výzkumu zahrnuti v menším počtu (29 %).

*Komentář: Učitelskou profesí vykonává větší procento žen. Menší zastoupení mužů v této profesi je dle mého názoru způsobeno neodpovídajícím finančním ohodnocením. Často velice schopní učitelé jsou nuceni vykonávat jinou profesi, právě z důvodu finančně zajistit svoji rodinu.*

### 5.5.2 Věková charakteristika respondentů

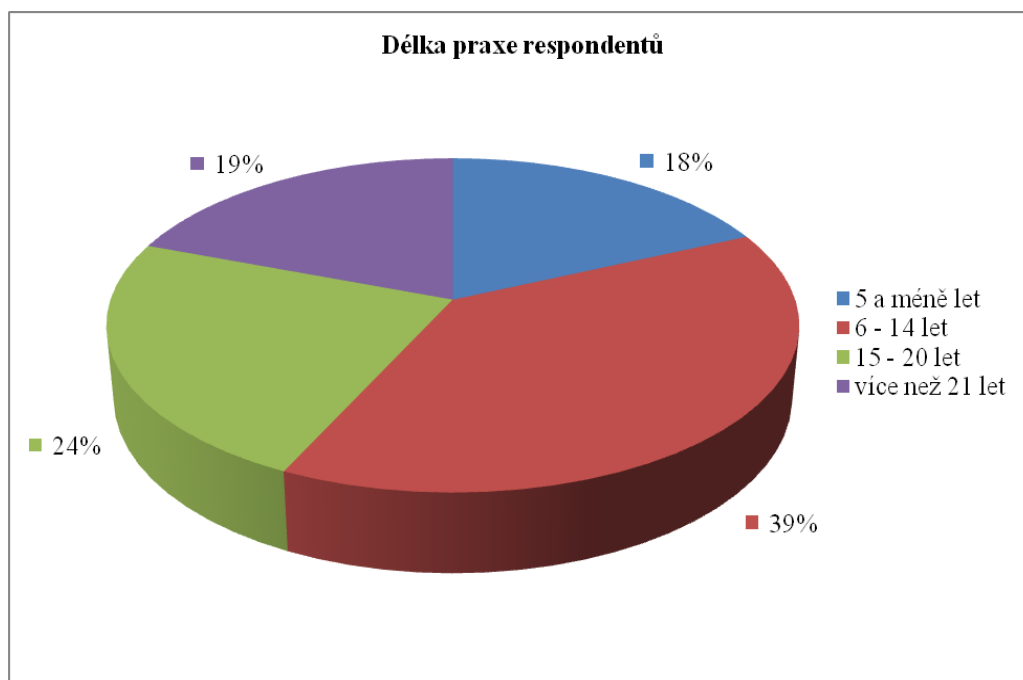


Graf 2 – Věková charakteristika respondentů

Graf 2 znázorňuje věkovou charakteristiku respondentů. Z grafu můžeme vidět, že největší procento (33 %) tvoří učitelé ve věku 30 – 39 let a nejmenší procento (14 %) představují učitelé ve věku 25 – 29 let.

*Komentář: Na zkoumaných školách je nejméně zastoupena kategorie učitelů, kteří právě ukončili vysokoškolské studium. Myslím si, že mladí učitelé mnohdy nenajdou uplatnění ve svém oboru. Využívají jiných nabídek, často neodpovídající jejich vzdělání. Ve většině případů se ke svému vystudovanému oboru již nevrátí.*

### 5.5.3 Délka praxe respondentů



Graf 3 – Délka praxe respondentů

Na tomto grafu jde vidět, jakou mají učitelé na vybraných středních školách délku praxe. Z grafu lze vyčíst, že největší procento (39 %) tvoří učitelé s délkou praxe 6 – 14 let.

Komentář: *Očekávala jsem, že délka praxe bude přímo úměrná věkové kategorii (graf 2) zastoupené ve vybraných školách, což se mi potvrdilo.*

## 5.6 Výzkumná metoda a způsob výběru dat

Za výzkumnou metodu jsem si zvolila anonymní dotazníkové šetření, které je podle Chrásky (2007) velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu. Samostatný dotazník je soustava dopředu připravených otázek, které jsou systematicky seřazeny a na které respondent odpovídá písemně.

### 5.6.1 Standardizovaný dotazník – BM (Burn-out Measure)

Pro výzkum výskytu syndromu vyhoření, jsem použila *standardizovaný BM dotazník*, jehož autory jsou Ayala Pinesová a Elliott Aronson. BM dotazník uvádí Křivohlavý (1998) v knize „*Jak neztratit nadšení*“.

**Dotazník BM (Burn-out Measure)** je zaměřen na tři různé aspekty jediného psychického jevu a to celkového vyčerpání (exhauste). Mezi aspekty řadíme *pocity fyzického vyčerpání*

(pocity únavy, oslabení), *pocity emocionálního vyčerpání* (pocity tísně, beznaděje, bezvýchodnosti) a *pocity duševního vyčerpání* (pocity naprosté bezcennosti, ztráty lidské hodnoty a iluzí. Dotazník BM má dobrou vnitřní konzistenci, vysokou míru reliability po uplynutí jednoho až čtyř měsíců (Křivohlavý, 1998).

Dotazník se skládá ze tří částí. První část tvoří úvod dotazníku, ve kterém respondentům představuji jak svoji osobu, tak důvod, proč mají dotazník vyplňovat. Druhou částí jsou instrukce k vyplnění dotazníku a poslední část tvoří uzavřené otázky. Dotazník obsahuje celkem dvacet pět otázek. První čtyři otázky jsou zjišťovací a slouží k identifikaci respondenta. Další dvacet jedna otázek tvoří BM dotazník. Tento dotazník uvádím v příloze P I.

### 5.6.2 Supervize

Dotazník, který se týkal informovanosti o supervizi, navazoval na předchozí dotazník. Neobsahoval proto úvodní část dotazníku, ani otázky týkající se pohlaví, věku, délky praxe a typu školy, na které učitel působí. Dotazník se skládal ze třinácti otevřených, polootevřených nebo uzavřených otázek. Otázky jsem se snažila formulovat stručně, stejně tak i možnosti odpovědí, které měli respondenti k dispozici. Tento dotazník uvádím v příloze P II.

## 6 ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT

### 6.1 Způsob vyhodnocení BM dotazníku

Dotazník týkající se syndromu vyhoření jsem vyhodnocovala stanoveným způsobem, který uvádí Křivohlavý (1998).

Pro vyhodnocení BM dotazníku jsem použila následující postup.

- Vypočítala jsem si nejprve položku (A) a to tak, že jsem sečetla hodnoty, které uvedli respondenti u otázek 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 a 25.
- Poté jsem vypočítala položku (B) tak, že jsem sečetla hodnoty u otázek 7, 10, 23 a 24.
- Položku (C) jsem spočítala tak, že jsem odečetla od předem stanovené hodnoty 32 položku (B), tj.  $C = 32 - (B)$ .
- Následovalo vypočítání položky (D) a to sečtením hodnoty (A) a (C), tj.  $D = A + C$ .
- Celkové skóre (BQ) jsem spočítala tím, že jsem vydělila hodnotu (D) číslem 21, tj.  $BQ = D : 21$ .

Celkové skóre (BQ) vypovídá o míře psychického vyhoření a výsledek lze podle Křivohlavého (1998) interpretovat následujícím způsobem:

- výsledek „**dobry**“ při BM hodnotě **2 a nižší**,
- výsledek „**uspokojivy**“ při BM hodnotě **do 3**,
- výsledek „**ujasnit si žebříček hodnot**“ při BM hodnotě **3 až 4**,
- výsledek „**prokázaná přítomnost syndromu vyhoření**“ při BM hodnotě **4 až 5**,
- výsledek „**havarijni stav**“ při BM hodnotě **vyšší než 5**.

U výsledku „**ujasnit si žebříček hodnot**“ se doporučuje zamyslet se nad svojí prací a nad životem, zejména nad jeho stylem a smysluplností. Při „**prokázané přítomnosti syndromu vyhoření**“ je již bezpodmínečně nutné proti tomu bojovat. Je dobré se obrátit na psychoterapeutické středisko či na psychoterapeuta, který má kvalifikaci pro logoterapii a existenciální psychoterapii. U výsledku „**havarijni stav**“ je třeba ihned jednat a neotálet. Znamená to okamžitou pomoc od zmiňovaných specialistů, které mohou postižení hledat

v nemocnici, popř. v pedagogicko-psychologické nebo v manželské a předmanželské poradně (Křivohlavý, 1998).

### 6.1.1 Způsob vyhodnocení hypotéz vztahujících se k problematice syndromu vyhoření

Pro vyhodnocení již stanovených hypotéz **H0<sub>1</sub>** a **HA<sub>1</sub>** jsem použila *test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku*.

Výsledky získané dotazníkovým šetřením jsem nejprve zapsala do tzv. *kontingenční tabulky*. Poté jsem stanovila nulové a alternativní hypotézy. Testování významnosti jsem provedla na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Dalším krokem byl výpočet očekávaných četností  $O$  pro každé pole kontingenční tabulky, které jsou v tabulce uvedeny v závorkách. Očekávané četnosti jsem počítala násobením marginální četnosti (tj. součet četností v řádcích a sloupcích tabulky) v tabulce a tento součin jsem poté dělila celkovou četností. Testové kritérium  $\chi^2$  jsem spočítala jako součet hodnot  $\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$ , kde  $P$  je tzv. pozorovaná četnost a  $O$  je očekávaná četnost (tj. četnost, která odpovídá nulové hypotéze), pro všechna pole kontingenční tabulky (Chráska, 2007).

Vypočítaná hodnota  $\chi^2$  je ukazatelem velikosti rozdílu mezi skutečností a vyslovenou hypotézou. Pro posouzení vypočítané hodnoty  $\chi^2$  jsem určila počet stupňů volnosti  $f$  tabulky vzorcem  $f = (r-1) \cdot (s-1)$ , kde  $r$  je počet řádků v kontingenční tabulce a  $s$  je počet sloupců v kontingenční tabulce. Vypočítanou hodnotu testového kritéria jsem poté srovnala s hodnotou kritickou (Chráska, 2007).

Pro vyhodnocení již dříve uvedených hypotéz **H0<sub>2</sub>** a **HA<sub>2</sub>**, **H0<sub>3</sub>** a **HA<sub>3</sub>** jsem použila *test dobré shody chí-kvadrát*.

Testování významnosti jsem provedla na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . O přijetí nebo odmítnutí uvedených hypotéz jsem rozhodla na základě testování nulové hypotézy. K tomuto účelu se podle Chrásky (2007, s. 72) „vypočítává tzv. testové kritérium, což je určitá číselná charakteristika odvozená ze zjištěných dat“. U testu dobré shody chí-kvadrát je testovým kritériem hodnota  $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$ . Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy jsem srovnala vypočítanou hodnotu testového kritéria s tzv. kritickou hodnotou.

## 6.2 Způsob vyhodnocení dotazníku o informovanosti o supervizi

Pro vyhodnocení dotazníku o informovanosti o supervizi jsem si nejprve stanovila pět výzkumných otázek:

VO1: *Zná více jak polovina dotazovaných učitelů pojem supervize?*

VO2: *Kde se učitelé s problematikou supervize seznámili?*

VO3: *Co pro učitele nejčastěji znamená pojem supervize?*

VO4: *Mají učitelé alespoň z 50 % zkušenost se seminářem supervize?*

VO5: *Z jakého důvodu si učitelé nejčastěji myslí, že je supervize málo využívána ve školství?*

Výzkumné otázky jsem vyhodnocovala pomocí statistických metod, ve kterých jsem používala výpočet absolutních a relativních četností a procent. Pro výpočet relativní četnosti

$f_1$  jsem použila vzorec  $f_1 = \frac{n_1}{n} \cdot 100 (\%)$ , kde  $n_1$  je absolutní četnost a  $n$  celková četnost

(Chráška, 2007).

Pro větší přehlednost jsem výsledky zpracovala do tabulek a grafů v programu Microsoft Excel 2007.



## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

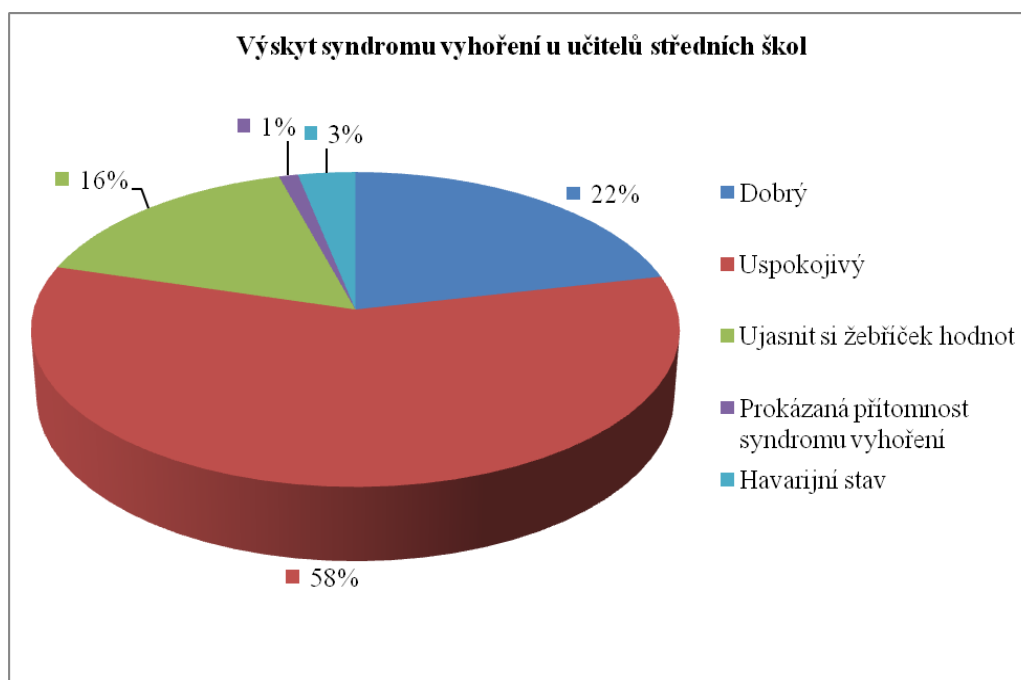
Tato kapitola je věnována výsledkům výzkumu.

### 7.1 Celkový výskyt syndromu vyhoření u učitelů středních škol

Na základě vyhodnocení BM dotazníku jsem zjistila míru psychického vyhoření u respondentů vybraných středních škol v Třebíči.

Tab. 1 – Výskyt syndromu vyhoření

Výsledek BM dotazníku	Absolutní četnost $n_1$	Relativní četnost $f_1$	Relativní četnost $v$ %
Dobrý	20	0,22	22 %
Uspokojivý	54	0,58	58 %
Ujasnit si žebříček hodnot	15	0,16	16 %
Prokázaná přítomnost syndromu vyhoření	1	0,01	1 %
Havarijní stav	3	0,03	3 %
<b>Celkem</b>	<b><math>\Sigma</math> 93</b>	<b><math>\Sigma</math> 1,00</b>	<b><math>\Sigma</math> 100 %</b>



Graf 4 – Výskyt syndromu vyhoření u učitelů středních škol

Tabulka 1 a graf 4 znázorňují výskyt syndromu vyhoření u učitelů. Největší procento (58 %) tvoří učitelé v uspokojivém psychickém stavu. Objevuje se však i malé procento učitelů, kteří prokazují „havarijní stav“ (3 %). Prokázaná přítomnost syndromu vyhoření je v grafu zastoupena jedním procentem.

*Komentář: Zdálnivě malé procento respondentů prokazující výskyt syndromu vyhoření je varováním pro všechny ostatní. Odolnější skupina učitelů může být pro ně příkladem a vzorem, jak se syndromu vyhoření bránit. I pro ohroženou skupinu učitelů existuje možnost terapie a návratu zpět k plnohodnotnému životnímu stylu.*

### 7.1.1 Průměrná hodnota syndromu vyhoření

Tabulka 2 ukazuje průměrnou hodnotu syndromu vyhoření na vybraných středních školách.

*Tab. 2 – Průměrná hodnota syndromu vyhoření*

<b>Průměrná hodnota syndromu vyhoření</b>		
<i>KG</i>	<i>OA</i>	<i>SSOŠ a SOU</i>
2,70	2,60	3,16

*Komentář: Srovnatelně průměrné hodnoty syndromu vyhoření vykazují KG a OA, oproti tomu SSOŠ a SOU vykazuje vyšší hodnoty, což může být podle mého názoru odrazem morálních vlastností žáků.*

## 7.2 Výsledky dotazníku o syndromu vyhoření

Dále se budu věnovat vyhodnocování nulových a alternativních hypotéz, které jsem si stanovila již dříve. Vyhodnocování jsem provedla pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a testu dobré shody chí-kvadrát. Všechny výsledky jsem pro větší přehlednost zpracovala do tabulek.

### 7.2.1 Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Pro potvrzení nebo vyvrácení  $H_0$  a  $H_A$  jsem použila kontingenční tabulku, jak jsem uvedla v podkapitole 6.1.1.

#### **Hypotézy:**

**H<sub>0</sub>**: Mezi četnostmi odpovědí na otázku pohlaví a výsledky BM dotazníku, není souvislost.

**H<sub>A</sub>**: Mezi výsledky respondentů na otázku pohlaví a výsledek BM dotazníku je souvislost.

Tab. 3 – Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Výsledek BM dotazníku							
		<i>Dobry</i>	<i>Uspokojivy</i>	<i>Ujasnit si žebríček hodnot</i>	<i>Prokázaná přítomnost syndromu vyhoření</i>	<i>Havarijní stav</i>	$\Sigma$
Pohlaví	<i>Ženy</i>	15(14,2)	40 (38,3)	9 (10,6)	1 (0,7)	1 (2,1)	66
	<i>Muži</i>	5 (5,8)	14 (15,7)	6 (4,4)	0 (0,3)	2 (0,9)	27
$\Sigma$		<b>20</b>	<b>54</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>93</b>

$$x^2 = 3,587 < x^2(0,05) (4) = 9,488$$

Na základě vyhodnocení testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (tabulka 3) odmítám nulovou hypotézu. Mezi výsledky dotazníku byla tedy prokázána statisticky významná souvislost, to znamená, že pohlaví respondentů významným způsobem souvisí s výsledky BM dotazníku.

### 7.2.2 Test dobré shody chí-kvadrát

Pro potvrzení nebo vyvrácení  $H_0$  a  $H_{A2}$ ,  $H_0$  a  $H_{A3}$  jsem použila test dobré shody chí-kvadrát, jak jsem uvedla také v podkapitole 6.1.1.

#### Hypotézy:

$H_0$ : Četnost výskytu výsledku syndromu vyhoření „dobry“ je na všech zkoumaných školách stejná.

$H_{A2}$ : Četnost výskytu výsledku syndromu vyhoření „dobry“ je na všech zkoumaných školách rozdílná.

Tab. 4 – Test dobré shody chí-kvadrát

Škola	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
KG	7	6,67	0,33	0,1089	0,016
OA	6	6,67	- 0,67	0,4489	0,067
SSOŠ a SOU	7	6,67	0,33	0,1089	0,016
<b>Celkem</b>	$\Sigma$ 20	$\Sigma$ 20			$\Sigma$ 0,099

$$x^2 = 0,099 < x^2(0,05) (2) = 5,991$$

Na základě vyhodnocení testu dobré shody chí-kvadrát (tabulka 4) přijímám nulovou hypotézu. Je zřejmé, že syndrom vyhoření se na všech zkoumaných školách vyskytuje stejně. Na základě výsledku se domnívám, že školy proti syndromu vyhoření bojují stejným způsobem.

### Hypotézy:

$H_0$ : Četnost výskytu výsledku syndromu vyhoření „uspokojivý“ je na všech zkoumaných školách stejná.

$H_A$ : : Četnost výskytu výsledku syndromu vyhoření „uspokojivý“ je na všech zkoumaných školách rozdílná.

Tab. 5 – Test dobré shody chí-kvadrát

Škola	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
KG	18	18	0	0	0
OA	23	18	5	25	1,389
SSOŠ a SOU	13	18	-5	25	1,389
<b>Celkem</b>	<b>Σ 54</b>	<b>Σ 54</b>			<b>Σ 2,778</b>

$$x^2 = 2,778 < x^2(0,05)(2) = 5,991$$

Z výsledků testu dobré shody chí-kvadrát (tabulka 5) přijímám nulovou hypotézu. Je zřejmé, že i výsledek BM testu „uspokojivý“ se na všech vybraných školách vyskytuje ve stejném poměru.

### 7.3 Výsledky dotazníku o supervizi

V následující podkapitole se budu věnovat vyhodnocování výzkumných otázek, které jsem si již dříve stanovila. Všechny výsledky jsem pro větší přehlednost zpracovala do tabulek a grafů.

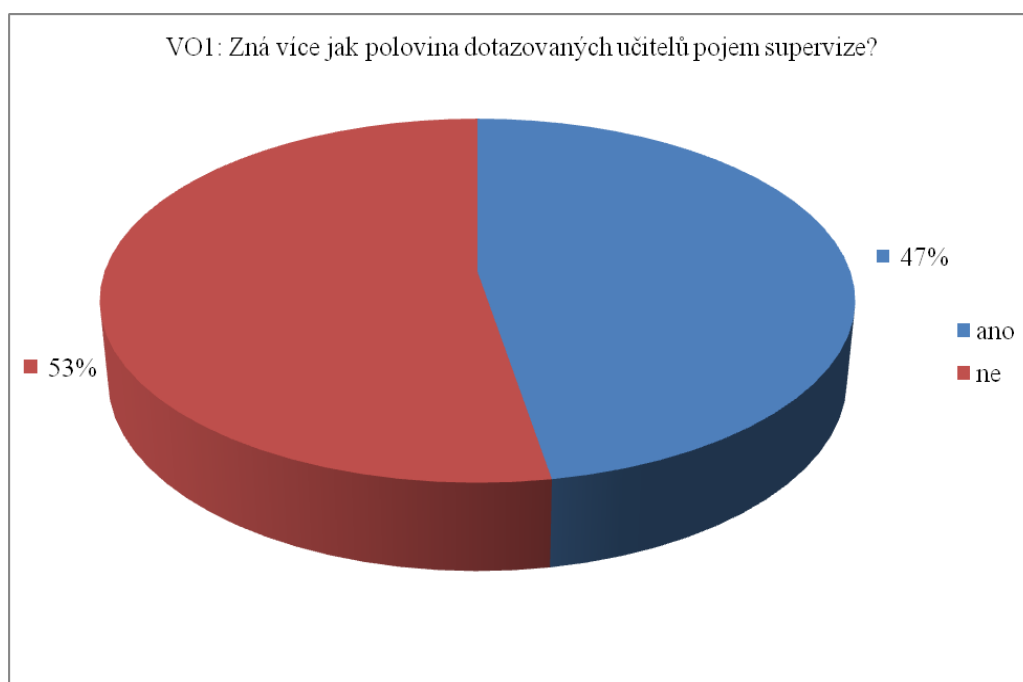
### 7.3.1 Výzkumná otázka 1

Jako VO<sub>1</sub> jsem si stanovila: „Zná více jak polovina dotazovaných učitelů pojem supervize?“.

Položila jsem uzavřenou otázku, abych se dozvěděla, zda učitelé znají pojem supervize. Odpovědi jsem poskytla dvě a to ano, ne. Tabulka 6 ukazuje, že 44 učitelů odpovědělo, že pojem supervize znají a 49 učitelů řeklo, že tento pojem nezná.

Tab. 6 – Výzkumná otázka 1

Odpověď	Absolutní četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$	Relativní četnost v %
Ano	44	0,47	47 %
Ne	49	0,53	53 %
<b>Celkem</b>	<b><math>\Sigma</math> 93</b>	<b><math>\Sigma</math> 1,00</b>	<b><math>\Sigma</math> 100 %</b>



Graf 5 – Výzkumná otázka 1

Graf 5 ukazuje procentuální rozložení odpovědí na otázku „Víte, co znamená pojem supervize?“. Pojem supervize zná 47% respondentů a 53% respondentů tento pojem nezná.

Na výzkumnou otázku VO<sub>1</sub> můžu tedy odpovědět, že pojem supervize zná méně jak polovina respondentů.

Komentář: *Otázkou tedy zůstává, zda neznalost pojmu je způsobena malou informovaností nebo nezájmem o supervizi ze strany respondentů. Nabízí školy učitelům možnost supervizi využívat?*

Jak je zřejmé z VO<sub>1</sub>, tak u VO<sub>2</sub>, VO<sub>3</sub> a VO<sub>4</sub> vycházím z celkového počtu respondentů 44, protože ostatních 49 učitelů pojem supervize nezná.

### 7.3.2 Výzkumná otázka 2

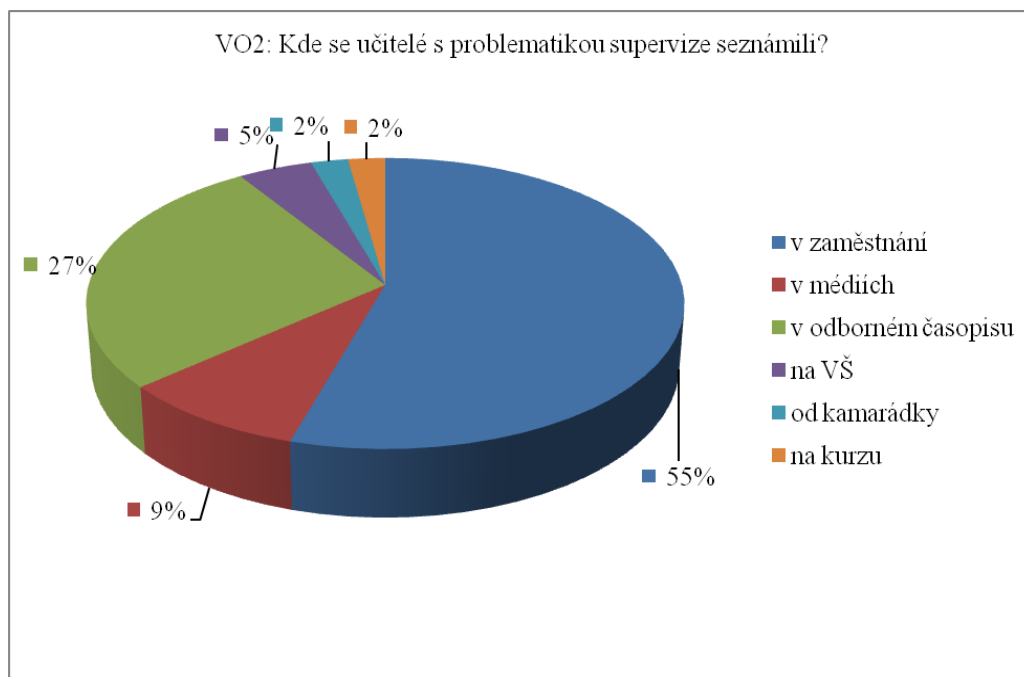
VO<sub>2</sub> jsem stanovila následovně: *„Kde se učitelé s problematikou supervize seznámili?“*

Ke zjištění VO<sub>2</sub> jsem položila polootevřenou otázku, abych zjistila, kde se učitelé poprvé s problematikou supervize seznámili. Poskytla jsem celkem tři uzavřené odpovědi (*zaměstnání, odborný časopis, média*) a jednu polootevřenou (*jiné*). U možnosti *jiné* učitelé uváděli *vysoká škola (VŠ), kamarádka a kurz*.

Z tabulky 7 je možné vyčíst, že nejvíce učitelů (24) zná pojem supervize ze zaměstnání, 12 učitelů zná pojem supervize z odborného časopisu a malý počet učitelů zná tento pojem z médií (4), vysoké školy (2), kurzu (1), a od kamarádky (1).

Tab. 7 – Výzkumná otázka 2

Odpověď	Absolutní četnost $n_1$	Relativní četnost $f_1$	Relativní četnost $v$ %
Zaměstnání	24	0,55	55 %
Média	4	0,09	9 %
Odborný časopis	12	0,27	27 %
VŠ	2	0,05	5 %
Kamarádka	1	0,02	2 %
Kurz	1	0,02	2 %
<b>Celkem</b>	<b><math>\Sigma 44</math></b>	<b><math>\Sigma 1,00</math></b>	<b><math>\Sigma 100</math> %</b>



Graf 6 – Výzkumná otázka 2

Graf 6 ukazuje procentuální výsledky na otázku „Kde jste se supervizi seznámili?“. Je možné vidět, že učitelé se se supervizí nejčastěji (55 %) seznámili v zaměstnání.

Z tabulky 7 a grafu 6 můžu na VO<sub>2</sub> odpovědět, že učitelé znají problematiku supervize nejvíce ze zaměstnání, a to z více než 50 %.

Komentář: *Výslednou odpověď na VO<sub>2</sub> jsem očekávala, protože si myslím, že právě zaměstnání podává učitelům nejvíce informací nejen o této problematice.*

### 7.3.3 Výzkumná otázka 3

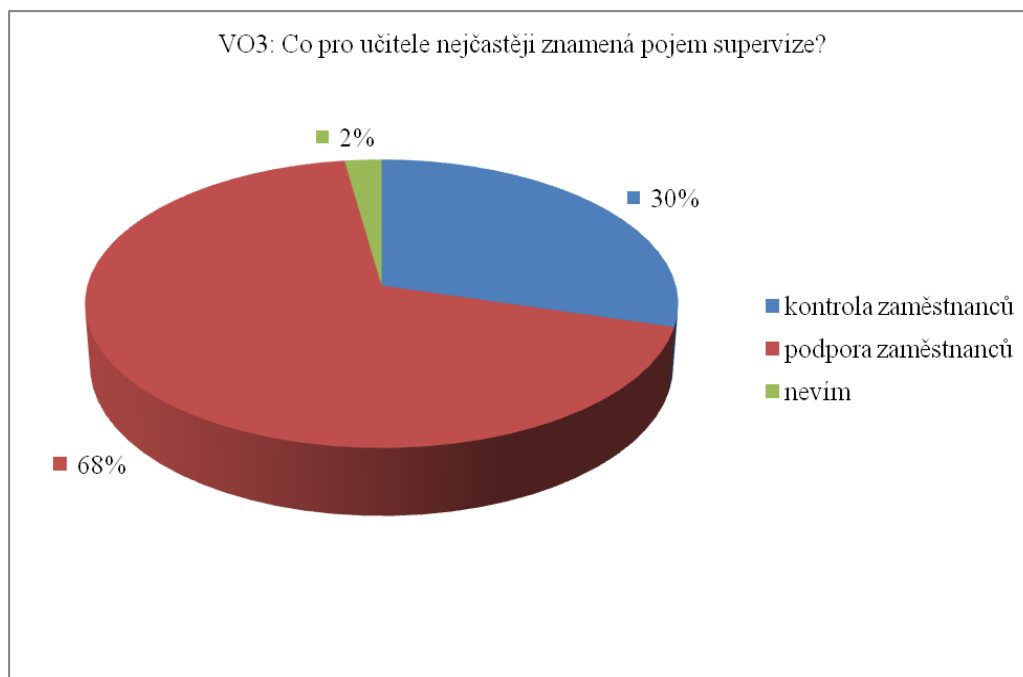
Jako VO<sub>3</sub> jsem stanovila: „Co pro učitele nejčastěji znamená pojem supervize?“.

I pro zjištění výsledku VO<sub>3</sub> jsem položila uzavřenou otázku. Alternativy na odpovědi jsem poskytla tři: *podpora zaměstnanců, kontrola zaměstnanců a nevím.*

Z tabulky 8 je vidět, že pro učitele nejčastěji supervize znamená podporu zaměstnanců (30), pro 13 učitelů supervize znamená kontrolu zaměstnanců a jeden učitel pojem supervize zná, ale neví, co si pod ním představit.

Tab. 8 – Výzkumná otázka 3

Odpověď	Absolutní četnost $n_1$	Relativní četnost $f_1$	Relativní četnost $v \%$
Kontrola zaměstnanců	13	0,30	30 %
Podpora zaměstnanců	30	0,68	68 %
Nevím	1	0,02	2 %
<b>Celkem</b>	<b><math>\Sigma</math> 44</b>	<b><math>\Sigma</math> 1,00</b>	<b><math>\Sigma</math> 100 %</b>



Graf 7 – Výzkumná otázka 3

Graf 7 znázorňuje procentuální odpovědi na otázku: „Co si představíte pod pojmem supervize?“.

Z předchozí tabulky a grafu můžu na VO<sub>3</sub> odpovědět, že učitelé si pod pojmem supervize nejčastěji představí podporu zaměstnanců a to z 68 %.

Komentář: Z grafu je patrné, že největší procento (68 %) učitelů chápe pojem supervize správně. I přes to třetina učitelů se nesprávně domnívá, že supervize je kontrola.

#### 7.3.4 Výzkumná otázka 4

VO<sub>4</sub> jsem stanovila následujícím způsobem: „Mají učitelé alespoň z 50 % zkušenost se seminářem supervize?“

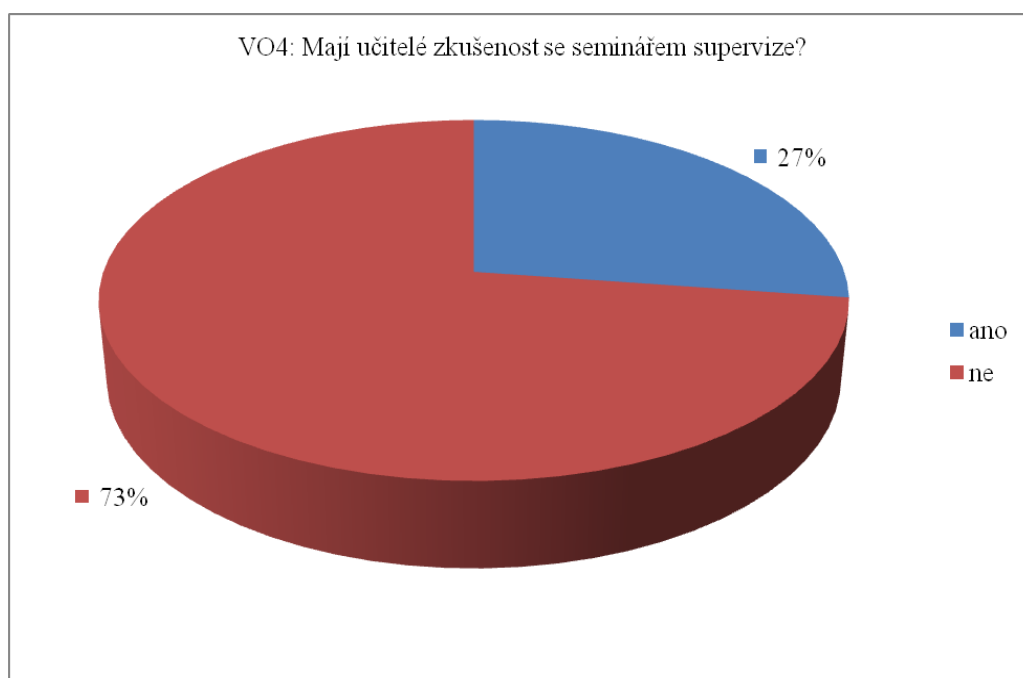
Ke zjištění VO<sub>4</sub> jsem položila uzavřenou otázku s možnostmi odpovědí *ano*, *ne*, abych zjistila, zda mají učitelé zkušenost se seminářem supervize.



Z tabulky 9 můžeme vyčíst, že 32 učitelů nemá se seminářem supervize zkušenost a pouze 12 učitelů tuto zkušenost má.

Tab. 9 – Výzkumná otázka 4

Odpověď	Absolutní četnost $n_1$	Relativní četnost $f_1$	Relativní četnost $v$ %
Ano	12	0,27	27 %
Ne	32	0,73	73 %
<b>Celkem</b>	<b><math>\Sigma</math> 44</b>	<b><math>\Sigma</math> 1,00</b>	<b><math>\Sigma</math> 100 %</b>



Graf 8 – Výzkumná otázka 4

Z grafu 8 je možné vyčíst procentuální odpovědi na otázku: „Máte zkušenost se seminářem supervize?“. Drtivá většina učitelů (73 %) tuto zkušenost nemá.

Z předchozí tabulky a grafu můžu na VO<sub>4</sub> odpovědět, že učitelé nemají zkušenost se seminářem supervize, a to ze 73 %.

Komentář: *Tento výsledek je pro mě obrazem toho, že učitelé nejsou dostatečně informováni o praktickém využití supervize, což může být do budoucna námětem ke zlepšení pro ředitele škol.*

### 7.3.5 Výzkumná otázka 5

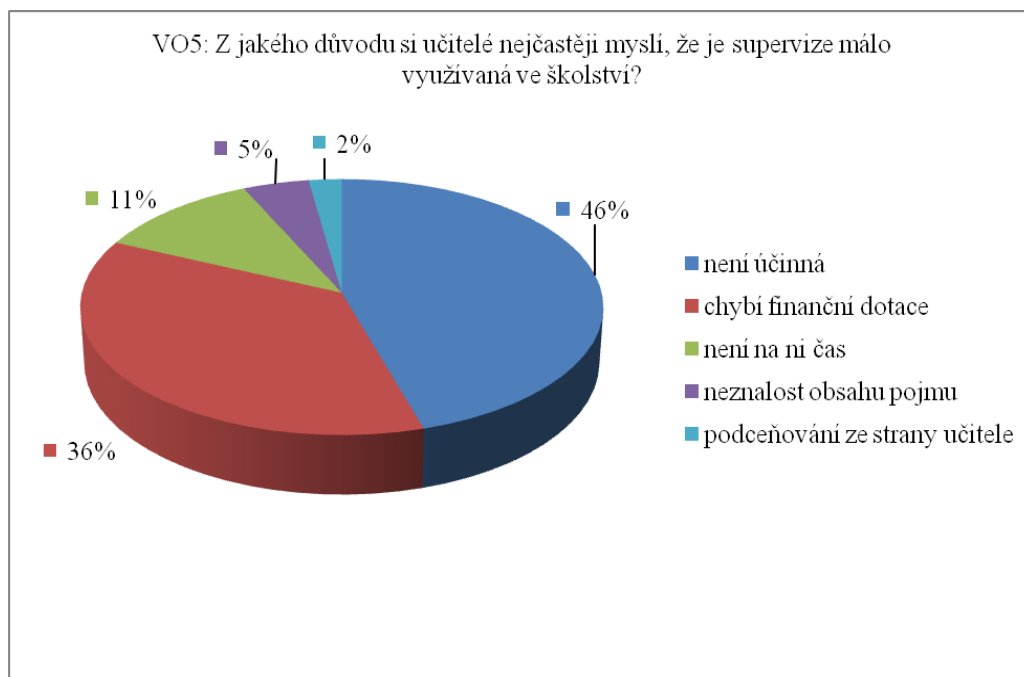
VO<sub>5</sub> zní: „Z jakého důvodu si učitelé nejčastěji myslí, že je supervize málo využívána ve školství?“

Položila jsem polootevřenou otázku, abych se dozvěděla, z jakého důvodu si učitelé nejčastěji myslí, že je supervize málo využívána ve školství. Poskytla jsem celkem tři uzavřené odpovědi (*není na ni čas, chybí finanční dotace, není účinná*) a jednu polootevřenou otázku (*jiné*). Na polootevřenou otázku učitelé odpověděli, že učitelé *neznají tento pojem* a supervize je ze strany učitelů *podceňována*.

Tabulka 10 ukazuje, že 20 učitelů si myslí, že supervize není účinná, dalších 16 se domnívá, že pro realizaci supervize chybí finanční dotace, 5 učitelů si myslí, že na ni není čas, 2 učitelé nevyužívání supervize přisuzují neznalosti obsahu pojmu a jeden učitel se domnívá, že je to způsobeno podceňováním pojmu ze strany učitelů.

Tab. 10 – Výzkumná otázka 5

Odpověď	Absolutní četnost $n_1$	Relativní četnost $f_1$	Relativní četnost $v$ %
Není účinná	20	0,46	46 %
Chybí finanční dotace	16	0,36	36 %
Není na ni čas	5	0,11	11 %
Neznalost obsahu pojmu	2	0,05	5 %
Podceňování pojmu ze strany učitelů	1	0,02	2 %
<b>Celkem</b>	<b><math>\Sigma</math> 44</b>	<b><math>\Sigma</math> 1,00</b>	<b><math>\Sigma</math> 100 %</b>



Graf 9 – Výzkumná otázka 5

Z grafu 9 je možné vyčíst procentuální výsledky na otázku: „Z jakého důvodu je podle vás supervize málo využívaná ve školství?“. Je vidět, že nejvíce učitelů (46 %) si myslí, že supervize není účinná.

Z předchozí tabulky a grafu můžu na VO5 odpovědět, že učitelé si nejčastěji (46 %) myslí, že ve školství není supervize účinná.

Komentář: *Konečný výsledek je pro mě překvapující, protože si osobně myslím, že k realizaci supervize ve školství chybí především finanční dotace. Naproti tomu většina učitelů se domnívá, že důvodem nevyužívání supervize ve školství je její neúčinnost.*

#### 7.4 Shrnutí výsledků výzkumu

Bakalářská práce je zaměřena zejména na problematiku syndromu vyhoření a jeho výskyt a na problematiku supervize. Z dotazníkového šetření, které proběhlo v březnu 2011 na vybraných středních školách v Třebíči, bylo zjištěno, že učitelskou profesí vykonává rapidně více žen, než mužů. Nejvíce učitelů zasahuje do věkové kategorie 30 – 39 let, stejně tak je nejvíce zastoupena kategorie délky jejich profesní praxe 6 – 14 let. Ostatní kategorie byly vyrovnané, což odpovídá pestrému složení učitelů na školách.

Průměrná hodnota výskytu syndromu vyhoření byla na Katolickém gymnáziu 2,70, Obchodní akademii 2,60 a na Soukromé střední odborné škole a Středním odborném učilišti

3,16. Výsledek BM dotazníku „uspokojivý“ (58 %) převažoval nad ostatními výsledky („dobrý“, „ujasnit si žebříček hodnot“, „prokázaná přítomnost syndromu vyhoření“ a „havarijní stav“). Bohužel se vyskytl i výsledek „havarijní stav“, a to ve 3 %. Myslím si, že učitelé, kteří prokazují „havarijní stav“ by si měli sami sobě přiznat, že potřebují odbornou pomoc od specialistů v např. psychoterapeutickém středisku a ihned jednat, protože ohrožují jak sami sebe, tak i své okolí.

Přijmutí  $HA_1$  bylo pro mě velmi překvapující, protože jsem neočekávala, že pohlaví respondentů významným způsobem souvisí s výsledky BM dotazníku. Naopak podle mých předpokladů a vyhodnocení testu dobré shody chí-kvadrát jsem přijala  $H_{02}$  a  $H_{03}$ . Pro spokojenost nejen ředitelů a učitelů, ale i žáků a široké veřejnosti převažují ve výsledku BM dotazníku možnosti „dobrý“ a „uspokojivý“.

Odpověď na  $VO_1$ , že pojem supervize zná méně jak polovina (47 %) respondentů pro mě nebyla překvapující. Myslím si, že je to způsobeno nízkou propagací a realizací supervize ve školském systému v České republice. Dobrým znamením je i odpověď na  $VO_2$ , že se učitelé nejčastěji se supervizi seznámili právě v zaměstnání (55 %), které jim poskytuje důležité informace nejen o této problematice. Odpověď na  $VO_3$ , že učitelé si pod pojmem supervize nečastěji představí podporu zaměstnanců (68 %), je podle mého názoru obrazem toho, že se supervize dostává do povědomí učitelů a že ji o tuto problematiku zájem. Naopak odpověď na  $VO_4$ , že učitelé nemají ze 73 % zkušenost se seminářem supervize, je podle mě důkazem toho, že učitelé nemají dost informací o praktickém využití supervize a že se o supervizi zajímají pouze povrchně. Překvapující odpověď na  $VO_5$ , že učitelé se nejčastěji domnívají, že supervize ve školství není účinná (46 %), mě opět přivádí na myšlenku, že učitelé nejsou dostatečně informováni o supervizi a jejím praktickém využití.

## ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se snažila najít odpověď na otázku, kterou jsem si položila již při výběru tématu: „*Je syndrom vyhoření problémem moderní doby? Vymlouvají se na něj lidé, aby je příbuzní, kolegové nebo přátelé litovali nebo je to závažný syndrom, který může vést až k sebevraždě?*“. Po důkladném prostudování odborných materiálů a problematiky jsem došla k závěru, že syndrom vyhoření je výsledkem dlouhodobého stresu a psychického zatížení a není problémem moderní doby, jak by se mohl laik domnívat. Jedná se o závažnou obtíž v životě lidí, která, ač se na první podle může dát bezvýhodná, má své řešení. Každý člověk se se stresem a psychickou zátěží vyrovnává jinak a proto jsem se ve své práci snažila nastínit alternativy prevence syndromu vyhoření, která by se neměla, jak již bylo několikrát zmíněno, podceňovat.

Ve výzkumné části jsem se zabývala cíly bakalářské práce. Cílem bylo zjistit, v jaké míře jsou učitelé středních škol ohroženi syndromem vyhoření a zda jsou dostatečně informováni o supervizi. Předpokládala jsem, že právě tato skupina lidí je určitým způsobem ohroženi syndromem vyhoření, a proto jsem na středních školách provedla dotazníkové šetření ohledně míry výskytu syndromu vyhoření a informovanosti o supervizi. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že míra výskytu syndromu vyhoření u učitelů se pohybuje podle mého názoru v akceptovatelném rozmezí. Z výsledků také vyplynulo, že učitelé středních škol nejsou dostatečně informováni o supervizi. Tato neinformovanost by se měla podle mého názoru změnit např. povinností každého učitele absolvovat seminář supervize a znalosti nabyté ze semináře dále prohlubovat.

Slova Křivohlavého (1998): „*Hořet, ale nevyhořet!*“, se kterými se plně ztotožňuji, v sobě skrývají podle mého názoru základní princip syndromu vyhoření, entuziasmus a také jeho předcházení.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] DYTRTOVÁ, R., KRHUTIVÁ, M. *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [2] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [3] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [4] HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M. *Praktická supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1.
- [5] HAWKINS, P., SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.
- [6] HOSKOVCOVÁ, S. *Psychosociální intervence*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1626-1.
- [7] JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1.
- [8] KALHOUS, Z., OBST O. (ed.) *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [9] KALWASS, A. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.
- [10] KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6.
- [11] KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
- [12] KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-774-4.
- [13] KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Přel. D. Dvořák; M. Koldinský, Praha: Portál, 2008. Přel. z: Essential teaching skills. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [14] MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- [15] MAŘÍKOVÁ, H. a kol. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

- [16] MICHKOVÁ, A. *Supervize*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2008. ISBN 978-80-7394-145-1.
- [17] PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-621-7.
- [18] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- [19] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- [20] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [21] SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- [22] STOCK, Ch. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.
- [23] ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
- [24] ŠVINGALOVÁ, D. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-105-8.
- [25] VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [26] VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- [27] Zákon č. 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách.
- [28] Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Elektronické zdroje:

- [29] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Česká republika od roku 1989 v číslech* [online], 21. ledna 2011 [cit. 2011-03-16].  
Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/cr\\_od\\_roku\\_1989#12](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/cr_od_roku_1989#12).
- [30] ČERVENKA, J. *Prestiž povolání* [online], Praha: Sociologický ústav ČR, 2005. [cit. 2011-03-24].  
Dostupný z: [http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100431s\\_eu50103.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100431s_eu50103.pdf).

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

tzv.    takzvaně

aj.    a jiné

tj.    to jest

např.    například

cca    cirka

Sb.    sbírka zákonů

§    paragraf

mj.    mimo jiné

s.    strana

tzv.    takzvaný

popř.    popřípadě

resp.    respektive

H<sub>0</sub>    nulová hypotéza

H<sub>A</sub>    alternativní hypotéza

VO    výzkumná otázka

KG    Katolické gymnázium

OA    Obchodní akademie

SSOŠ a SOU    Soukromá střední odborná škola a Stření odborné učiliště s.r.o.



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Graf 1 – Pohlaví respondentů</i> .....	42
<i>Graf 2 – Věková charakteristika respondentů</i> .....	43
<i>Graf 3 – Délka praxe respondentů</i> .....	44
<i>Graf 4 – Výskyt syndromu vyhoření u učitelů středních škol</i> .....	49
<i>Graf 5 – Výzkumná otázka 1</i> .....	53
<i>Graf 6 – Výzkumná otázka 2</i> .....	55
<i>Graf 7 – Výzkumná otázka 3</i> .....	56
<i>Graf 8 – Výzkumná otázka 4</i> .....	57
<i>Graf 9 – Výzkumná otázka 5</i> .....	59

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tab. 1 – Výskyt syndromu vyhoření .....</i>	49
<i>Tab. 2 – Průměrná hodnota syndromu vyhoření .....</i>	50
<i>Tab. 3 – Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku .....</i>	51
<i>Tab. 4 – Test dobré shody chí-kvadrát .....</i>	51
<i>Tab. 5 – Test dobré shody chí-kvadrát .....</i>	52
<i>Tab. 6 – Výzkumná otázka 1 .....</i>	53
<i>Tab. 7 – Výzkumná otázka 2 .....</i>	54
<i>Tab. 8 – Výzkumná otázka 3 .....</i>	56
<i>Tab. 9 – Výzkumná otázka 4 .....</i>	57
<i>Tab. 10 – Výzkumná otázka 5 .....</i>	58

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I – Dotazník – Syndrom vyhoření

Příloha P II – Dotazník – Supervize

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK – SYNDROM VYHOŘENÍ

Dobrý den,

jmenuji se Karolína Březinová, jsem studentkou 3. ročníku oboru sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Touto cestou Vás žádám o pravdivé vyplnění svého dotazníku, který bude sloužit jako materiál k mé bakalářské práci. Dotazník je zcela **anonymní** a nebude použit k jiným účelům než výše zmiňovaných. Uvádějte vždy jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak.

Děkuji Vám za vyplnění.

K hodnocení otázek používejte, prosím, tuto číselnou strukturu:

**nikdy ... 1, jednou za čas ... 2, zřídka kdy ... 3, někdy ... 4, často ... 5, obvykle ... 6, vždy ... 7**

Př. Každé ráno přicházím do své práce s úsměvem.

nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - **5** - 6 - 7 vždy

### 1. Jsem

- a) žena
- b) muž

### 2. Vyučuji na:

- a) katolickém gymnáziu
- b) obchodní akademii
- c) odborné škole

### 3. Věková kategorie, do které patřím je:

- a) 25 – 29 let
- b) 30 – 39 let
- c) 40 – 49 let
- d) 50 a více let

### 4. Učitelskou profesí vykonávám:

- a) 5 let a méně
- b) 6 – 14 let
- c) 15 – 20 let
- d) 21 a více let

5. **Jsem unaven/a.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
6. **Jsem v depresi, tísní.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
7. **Prožívám krásný den.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
8. **Jsem tělesně vyčerpán/a.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
9. **Jsem citově vyčerpán/a.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
10. **Jsem šťastný/á.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
11. **Cítím se vyřízen/a, zničen/a.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
12. **Nemůžu se vzchopit a pokračovat dále.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
13. **Jsem nešťastný/á.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
14. **Cítím se uhoněn/a a utahán/a.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
15. **Cítím se jako by uvězněn/a v pasti.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
16. **Cítím se jako bych byl/a bezcenný.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
17. **Cítím se utrápeně.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
18. **Tíží mne starosti.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
19. **Cítím se zklamán/a a rozčarován/a.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
20. **Jsem slabý/á a na nejlepší cestě k onemocnění.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
21. **Cítím se beznadějně.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy

- 22. Cítím odmítnut/a a odstrčen/a.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
- 23. Cítím se pln/a optimismu.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
- 24. Cítím se pln/a energie.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy
- 25. Jsem pln/a úzkostí a obav.**  
nikdy 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 vždy

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK – SUPERVIZE

1. Víte, co znamená pojem supervize? Pokud odpovíte ne, dotazník dál nevyplňujte.
  - a) ano
  - b) ne
  
2. Popište, co si představujete pod pojmem supervize.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
3. Kde jste se se supervizí seznámil/a?
  - a) v zaměstnání
  - b) z médií
  - c) z odborného časopisu
  - d) jiné: \_\_\_\_\_
  
4. Co si představíte pod pojmem supervize?
  - a) kontrola zaměstnanců
  - b) podpora zaměstnanců
  - c) nevím
  - d) jiné: \_\_\_\_\_
  
5. Jaké využití má podle vás supervize ve školství?
  - a) žádné
  - b) pomáhá mi zvládat stresové situace
  - c) slouží jako prevence syndromu vyhoření
  
6. Komu je podle vás supervize ve školství nejvíce doporučována?
  - a) studentům
  - b) pouze pedagogům
  - c) pedagogům i ředitelům škol
  
7. Máte se supervizí nějakou zkušenost? Pokud odpovíte ne, přejděte prosím na otázku 12.
  - a) ano, navštívila jsem seminář supervize
  - b) ne, se supervizí nemám žádnou zkušenost
  
8. Seminář supervize byl pro vás:
  - a) přínosný, z absolvovaného semináře čerpám dodnes
  - b) zajímavou zkušeností, ze které jsem ale později nečerpal/a
  - c) zbytečný
  - d) jiné: \_\_\_\_\_
  
9. Mám zkušenosti s tímto typem supervize:
  - a) individuální supervize
  - b) skupinová supervize
  - c) týmová supervize

d) supervize mezi kolegy

**10. Z jakého důvodu jste seminář supervize navštívil/a?**

- a) na doporučení zaměstnavatele
- b) na příkaz zaměstnavatele
- c) z vlastní vůle
- d) na doporučení kolegů
- e) jiné: \_\_\_\_\_

**11. Myslíte si, že by měl seminář supervize absolvovat každý pedagog?**

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

**12. Z jakého důvodu je supervize podle vás málo využívána ve školství?**

- a) není účinná
- b) chybí finanční dotace
- c) není na ni čas
- d) jiné: \_\_\_\_\_

**13. Chtěl/a byste se i nadále o supervizi zajímat:**

- a) v rámci zaměstnání
- b) pouze ve svém volném čase
- c) nemám o supervizi zájem