

Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji

Jitka Řehánková

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jitka Řehánková**

Osobní číslo: **H140033**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pracovní zátěže, stresu a syndromu vyhoření.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu za využití dotazníku Maslach Burnout Inventory.

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:

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. Československá psychologie. 1998, XLII, 5, s. 429-448. ISSN 0009-062X.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-551-3.

POTTER, Beverly A. Jak se bránit pracovnímu vyčerpání: "pracovní vyhoření" – příčiny a východiska. 1. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-211-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **7. prosince 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 7. prosince 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel 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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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 26. 4. 2017

..... 

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 nevdělečně 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). Odpírá-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 užit 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 jim 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji* se zabývá aktuálním tématem, které má potenciálně negativní vliv na kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu na prvním stupni základních škol. V teoretické části je vymezen samotný pojem „syndrom vyhoření“ i zmíněny jeho příčiny, příznaky a fáze. Rovněž jsou zde rozebrány základní aspekty profese pedagogického pracovníka na uvedeném stupni základního vzdělávání. V empirické části jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření, které bylo v dané problematice provedeno na základních školách na teritoriu Jihomoravského kraje.

Klíčová slova:

Pedagogičtí pracovníci, 1. stupeň základní školy, syndrom vyhoření, stresory

ABSTRACT

The bachelor degree thesis entitled *The Burnout Syndrome at Primary School Teachers in the South Moravian Region* concerns a hot topic, which potentially has a negative influence on the quality of the educational process at primary schools. The theoretical part defines the „burnout syndrome“ concept and describes its causes, symptoms and phases. Likewise, the thesis includes an analysis of the basic aspects of the profession of teacher at primary schools. The empirical part shows results of a survey about this topic undertaken at primary schools of the South Moravian region.

Keywords:

Teachers, primary school, burnout syndrome, stressors

Poděkování, motto a čestné prohlášení, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická, nahraná do IS/STAG jsou totožné ve znění:

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SYNDROM VYHOŘENÍ	12
1.1 VYMEZENÍ POJMU „SYNDROM VYHOŘENÍ“	12
1.2 PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ	16
1.2.1 Vnitřní příčiny syndromu vyhoření.....	17
1.2.2 Vnější příčiny syndromu vyhoření.....	19
1.3 PŘÍZNAKY SYNDROMU VYHOŘENÍ	20
1.3.1 Projevy vyhoření na úrovni psychické	20
1.3.2 Projevy vyhoření na úrovni fyzické	21
1.3.3 Projevy vyhoření na úrovni sociálních vztahů	21
1.4 FÁZE PROCESU VYHOŘENÍ	22
2 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL A STRES	27
2.1 KATEGORIE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA 1. STUPNI ZŠ	27
2.1.1 Učitel	28
2.1.2 Vychovatelka (ve školní družině)	29
2.1.3 Asistent pedagoga	30
2.1.4 Vedoucí pedagogický pracovník.....	33
2.2 POŽADAVKY Kladené na pedagogické pracovníky na 1. stupni ZŠ	34
2.3 STRESORY V PRÁCI PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA NA 1. STUPNI ZŠ	35
2.4 VZTAH VYHOŘELÉHO PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA K ŽÁKŮM	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
3 ROZŠÍŘENÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ MEZI PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY 1. STUPNĚ ZŠ V JIHMORAVSKÉM KRAJI	40
3.1 METODIKA PROVÁDĚNÉHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	40
3.1.1 Vymezení výzkumného problému	40
3.1.2 Výzkumné cíle, vymezení výzkumných otázek a hypotéz	41
3.1.3 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru	43
3.1.4 Technika sběru a analýzy dat	45
3.2 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH DISKUSE	47
3.2.1 Dílčí výzkumná otázka DVO ₁	48
3.2.2 Dílčí výzkumná otázka DVO ₂	50
3.2.3 Dílčí výzkumná otázka DVO ₃	53
3.2.4 Dílčí výzkumná otázka DVO ₄	56
3.2.5 Dílčí výzkumná otázka DVO ₅	59
3.3 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	62
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	70
SEZNAM OBRÁZKŮ	71
SEZNAM TABULEK	72

SEZNAM PŘÍLOH.....	74
---------------------------	-----------

ÚVOD

Jedním z nejvýznamnějších faktorů utváření formujícího se jedince je bezesporu škola. Ta je po rodině dalším sociálním prostředím, do kterého se dítě během procesu své ontogeneze dostává. Na kvalitu výchovy a vzdělávání ve škole pak má velký vliv kvalita pedagogického sboru školy. Pedagogičtí pracovníci jsou těmi, kdo přicházejí se žáky do každodenního kontaktu a předávají jim vědomosti a poskytují jim vzor, který by žáci měli napodobovat. Pedagogická profese klade na jedince, kteří jsou v ni zaměstnáni, mimořádné nároky, které se promítají i do vysoké pracovní zátěže v tomto povolání. Nebezpečím, které z vysoké pracovní zátěže vyplývá, je vznik syndromu vyhoření, který v současnosti postihuje nejen pracovníky tzv. pomáhajících profesí, nýbrž v zásadě příslušníky kterékoliv profese. Profese pedagogických pracovníků přitom patří již tradičně k profesím, které jsou silně ohroženy vyhořením.

Právě na problematiku syndromu vyhoření je zaměřena tato práce, a sice konkrétně u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji. Motivace k výběru tohoto tématu je u autorky práce zcela zřejmá – sama je pedagogickým pracovníkem na prvním stupni základní školy v tomto kraji a zpracování práce na předmětné téma jí mělo umožnit dozvědět se o této problematice mnohem více, než o ní věděla doposud.

Cílem této práce je charakterizovat syndrom vyhoření a pedagogické pracovníky na prvním stupni základní školy a v návaznosti na zpracovanou literární rešerši k tématu provést kvantitativní výzkumné šetření, které by zmapovalo výskyt syndromu vyhoření mezi pedagogickými pracovníky prvního stupně základní školy v Jihomoravském kraji. V souladu s takto stanoveným cílem je práce dělena na dvě základní části – část teoretickou a část praktickou (empirickou). Část teoretická se dále člení na dvě kapitoly. V první kapitole je vymezen ústřední termín této práce, kterým je pojem „syndrom vyhoření“, dále jsou zde specifikovány jeho příčiny, příznaky a fáze. Druhá kapitola se zaměřuje na pedagogické pracovníky na 1. stupni základních škol. Jsou zde vymezeny kategorie pedagogických pracovníků, požadavky kladené na ně, zmíněny stresory a aspekty pedagogické profese související s vyhořením. V praktické části, která je totožná se třetí kapitolou, jsou rozebrány výsledky kvantitativního výzkumného šetření k výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji. V závěru této kapitoly jsou formulována některá doporučení k prevenci syndromu vyhoření ve školním prostředí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SYNDROM VYHOŘENÍ

Pojem „syndrom vyhoření“, který je ústředním pojmem této práce, významově odpovídá anglickému sousloví *burnout syndrome*. Zmíněné sousloví je možno přeložit do českého jazyka jakožto syndrom vyhoření (nebo též vyhasnutí, vyprahlosti či vypálení). V české odborné literatuře, která se zabývá danou problematikou, je obou těchto pojmů používáno ekvivalentně. Stejně tak tomu bude i v této práci, kde bude pojmů „syndrom vyhoření“ a „syndrom burnout“ (popřípadě „burnout“) používáno ve stejném významu.

1.1 Vymezení pojmu „syndrom vyhoření“

Před vymezení pojmu „syndrom vyhoření“ je možno uvést, že pojem „burnout“ byl během 60. let minulého století používán ve slangové řeči k označení alkoholiků a osob drogově závislých, potažmo negativních důsledků jejich závislosti, jež vyústí do ztráty zájmu o cokoli, co stojí mimo alkohol či drogu. V anglickém prostředí se v této souvislosti používá pojmu „burned out from drugs“ (Křivohlavý, 1998, s. 46, Lucká, Koblíček, 2002, s. 174 a Fialová, Schneiderová, 1998, s. 56).

Jakožto odborného termínu použil pojmu „burnout“ (zpočátku ve znění burn-out) poprvé v roce 1974 v odborném periodiku *Journal of Social Issues* americký psychoanalytik německého původu Herbert Freudenberger (1929-1999). Tento autor zde ve své stati nazvané *Staff Burn-Out* provedl shrnutí svého víceletého bádání, jehož předmětem byl negativní jev, jehož vznik mnohdy hrozí u zdravotnických pracovníků vůči jejich klientům – pacientům (Křivohlavý, 1998, s. 46, 49, Kebza, Šolcová, 2003, s. 6 a Kebza, 2005, s. 133). Přišel v ní s vymezením pojmu „burnout“. Freudenberger terminologicky vyšel z novely britského spisovatele Henryho Grahama Greena (1904-1991) *Případ vyhoření*¹ (1961; angl. *A Burnt Out-Case*), v němž líčí, jak nemá světoznámý architekt sakrálních staveb Querry radost z práce ani ze života a v tomto rozpoložení upouští zastávanou práci i městské prostředí a před pocity vyhoření se uchýlil do leprosária u řeky Kongo v džungli v Africe (Greene, 2007, Musil, 2010, s. 34).

¹ Tento román byl u nás vydán v překladu pod názvem *Vyhaslý případ*. Poprvé se tak stalo ve Státním nakladatelství krásné literatury a umění, podruhé pak pod tímž názvem v roce 2007 v nakladatelství Kalich.

Ve shora uvedené stati Freudenberger o syndromu burnout uvádí, že tento fenomén „... je konečným stádiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entuziasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly)“ (In Křivohlavý, 1998, s. 49). Podle něj se tak jedná o „stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým v jejich těžkostech pomoci a pak se sami cítí přemoženi jejich problémy)“ (Freudenberger In Křivohlavý, 2012, s. 63). Citované Freudenbergerovo vymezení se nijak zvláště neodlišuje od současného pojetí pojmu „syndrom vyhoření“.

Freudenberger svojí statí *Staff Burn-Out* i později ve spolupráci s Geraldine Richelson vydanou knihou *Burn-out: the high cost of high achievement* (1980) vyvolal velký zájem o problematiku vyhoření. Uvedené tvrzení platí zvláště ve vztahu k většině profesí, ve kterých se syndrom vyhoření často vyskytuje (Kebza, Šolcová In Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013, s. 24-25). K Freudenbergerovým pokračovatelům náleží i americká psychologka Christina Maslachová (nar. 1946), jež mimo jiné rozšířila okruh symptomů syndromu vyhoření, které diferencovala do tří oblastí – tělesného a psychického vyčerpání, ztráty uspokojení a potěšení z vykonávané práce a odcizení (depersonalizace). Od Freudenbergera se Maslachová rovněž odlišuje tím, že ve vztahu k syndromu vyhoření neklade důraz toliko na osobní faktory a chyby, nýbrž zohledňuje také vliv pracovního a sociálního prostředí (Honzák, 2013, s. 35-36).

V průběhu několika desetiletí bylo v odborné literatuře podáno množství definic toho, co je syndrom vyhoření. Není v žádném případě smyslem níže citovaných definic poskytnout jejich vyčerpávající přehled. Ten by sám o sobě bezpochyby zabral předpokládaný rozsah této práce. Cílem je poukázat na různé nuance jeho vymezení, načež bude poukázáno na společné rysy definic předmětného pojmu.

Často citovaná je definice syndromu vyhoření od izraelské autorky Ayaly Malach Pines (In Hennig, Keller, 1996, s. 17), podle níž je možné tento fenomén „... popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav ohlašuje celá řada symptomů: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně i tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života. Vyhoření většinou není důsledkem izolovaných traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání.“ Toto vymezení chápe syndrom vyhoření jako duševní stav, který je cha-

rakterizován v ní uvedenými příznaky. Zároveň poukazuje na to, že vznik syndromu vyhoření je záležitostí po delší dobu trvajících psychického vyčerpání, tj. že syndrom vyhoření není statickým jevem, nýbrž jevem, který má svoji dynamiku.

Tatáž autorka ve spolupráci s americkým psychologem Elliotem Aronsonem (In Křivohlavý, 1998, s. 49) podala následující vymezení: „Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně těžké (náročné). Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou věcí: velkým očekáváním a chronickými situačními stresy.“ V této definici je kladen důraz na oblasti vyčerpání jedince, přičemž se zabývá současně hlavními příčinami tohoto vyčerpání.

Německý autor Christian Stock (2010, s. 62) ve své práci *Burnout: Erkennen und verhindern* (2010) k podstatě syndromu vyhoření uvádí následující: „Syndrom vyhasnutí je nerovnováha mezi výdejem a příjmem energie, respektive jejím vytvářením. Zjednodušeně by se dalo říct, že se jedná o nepoměr mezi dáváním a braním, takže vyhořelý člověk v podstatě více dával, než následně dostával zpět.“ Z této citace je zřejmé, že Stock chápe syndrom vyhoření coby stav narušení rovnováhy mezi výdejem a příjmem (vytváření) energie. Zároveň však poukazuje na fakt, že k tomuto stavu dotčený jedinec dospěje až po určité době, kdy dává více, než přijímá. K širším příčinám tohoto stavu uvádí, že syndrom vyhoření představuje „novější dobový jev, který se rozmáhá v důsledku změn v pracovní oblasti, globalizace, rozpadu rodinných struktur a demografického rozvoje“ (Stock, 2010, s. 15).

Americká psycholožka Beverly A. Potterová (1997, s. 11) ve své práci *Beating Job Burnout* (1994) popsala stav lidí, kteří trpí syndromem vyhoření těmito slovy: „Po "bezduchém" pracovním dnu se lidé cítí vyčerpání a "prázdní" a mají málo chuti vrátit se druhý den opět do práce. Bezduchá práce ničí nadšení dlouho, až udusí motivaci. Schopnosti a znalosti zůstávají nedotčené, ale chuť podávat výkony – vnitřní náboj – klesá. Vyhoření je nemocí duše, protože potlačuje vůli. Postupně je motivace, tato záhadná síla, která nás žene kupředu, poškozena – v horších případech zničena.“ Její popis syndromu vyhoření zahrnuje jak fakt, že výsledný stav je důsledkem předchozího, po delší dobu trvajících vývoje, tak i důsledky, k nimž vede.

Z našich autorů například Oldřich Matoušek (2003, s. 263) chápe syndrom vyhoření jakožto „Soubor příznaků vyskytujících se u pracovníků pomáhajících profesí odvozený z dlouhodobé nekompenzované zátěže, kterou přináší práce s lidmi. Je to stav psychického, někdy

i celkového vyčerpání doprovázený pocity beznaděje, obavami, případně i zlostí. Pracovní motivace klesá, výkon se zhoršuje, klesá i sebevědomí. V chování ke klientům je patrný zvětšující se odstup, důraz na pravidla a disciplínu, na formální stránky programů, na racionalitu, někdy i vysloveně odmítavé nebo negativní postoje. “ Z této definice syndromu vyhoření je zřejmé, že její autor akcentuje výskyt tohoto syndromu u pracovníku tzv. pomáhajících profesí, přičemž uvádí jeho hlavní příznaky, jakož i důsledky, a to nikoliv jen z pohledu samotného pracovníka, nýbrž i z pohledu jeho klientů.

Pavel Hartl a Helena Hartlová (2000, s. 586) definují burnout syndromu coby „ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníka některé z pomáhajících profesí. (...) Projevuje se pocity zklamání, hořkosti při hodnocení minulosti. Postižený ztrácí zájem o svou práci, spokojuje se s každodenním stereotypem, rutinou, nevidí důvod pro další sebevzdělávání a osobní růst, snaží se pouze přežít, nemít problémy.“ Rovněž toto vymezení odkazuje na častý výskyt vyhoření u příslušníků pomáhajících profesí. Definice obsahuje také časté symptomy a konečně i důsledky syndromu vyhoření.

Přes veškeré odlišnosti je možno ve většině definic pojmu „syndrom vyhoření“ nalézt některé společné znaky. Tyto znaky je možno shrnout následujícím způsobem (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 7):

- jsou přítomny negativní emocionální příznaky – k těmto patří např. deprese, vyhoření apod.;
- spojování syndromu vyhoření s určitými, rizikovějšími druhy povolání (např. zdravotníky);
- menší efektivita práce, jejíž příčiny nespočívají ve špatných pracovních schopnostech a dovednostech, nýbrž v negativních vytvořených postojích a z nich pramenícího chování;
- kladení důrazu na psychické příznaky a na prvky chování na úkor průvodních tělesných příznaků;
- výskyt syndromu vyhoření u jinak psychicky zdravých lidí – z toho vyplývá, že tento jev nemá jakoukoliv souvislost s psychickou patologií.

Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených problémů, desátá revize neklasifikuje syndrom vyhoření jako nemoc, nýbrž jej řadí do doplňkové kategorie diagnóz. Konkrétně se

jedná o kategorii Z 73.0, kde je uvedena pod označením vyhasnutí (vyhoření) s charakteristikou „stav životního vyčerpání“. Kategorie Z 73 přitom zahrnuje problémy spojené s obtížemi při vedení života (MKN – 10..., 2008, s. 831).

1.2 Příčiny syndromu vyhoření

Stejně jako kterýkoliv jiný jev, má i syndrom vyhoření své příčiny. Jejich znalost je důležitá jak k prevenci tohoto negativního jevu, tak i k jeho eliminaci, pokud již u jedince došlo k jeho vzniku. Myron D. Rush (2003, s. 18), prezident poradenské společnosti Management Training System, jež je specializována na personální vzdělávání a poradenské služby, řadí k nejčastějším příčinám vzniku a existence syndromu vyhoření následující:

- pocit nutkání namísto povolání;
- neschopnost zvolnit tempo;
- snaha udělat všechno sám;
- nadměrná pozornost upřená na cizí problémy;
- zaměřenost na detaily;
- nereálná očekávání;
- příliš velká míra rutiny;
- špatný tělesný stav;
- neustálé odmítání ze strany lidí z okolí.

Čáp s Marešem (2001) za viníka vzniku syndromu vyhoření označují předchozí chronickou zátěž, která pramení z každodenních nepříjemností, k níž se nakumulují některé další zátěže, z nichž výslovně uvádějí:

- problémy v osobním životě;
- ztráta víry ve vlastní schopnosti a nízké sebehodnocení;
- venkovní faktory – k těmto náleží zejména hluk, vysoká či naopak nízká teplota, prach aj.;
- pochybnosti o smyslu vykonávané práce;
- konflikty s blízkými osobami.

Příčiny syndromu vyhoření je možno různým způsobem dělit. Velmi časté je dělení příčin v závislosti na tom, zda spočívají v jedinci samotné, či zda mají svůj původ v prostředí kolem něj. Takto bývají příčiny syndromu burnout děleny na vnitřní (subjektivní) a vnější (objektivní).

Vedle příčin syndromu vyhoření se lze v odborné literatuře setkat i s faktory, které v různém směru ovlivňují (ať již pozitivně či negativně) eventuální vznik syndromu vyhoření. Tyto faktory bývají děleny na rizikové a protektivní, popřípadě i neutrální. Z vnitřních rizikových faktorů je možno zmínit vulnerabilitu (tj. náchylnost), osobnost typu A (viz další výklad), locus of control (ve volném překladu místo či těžiště kontroly), úzkostné rysy, negativní efektivitu, nízké sebehodnocení nebo vyšší senzitivitu. Za vnější rizikový faktor je třeba jednoznačně považovat chronický stres (Kusák, Urbanovská, 2005). Uvedené faktory vedou ke zrychlení životního stylu, daný jedinec je svojí profesí přetížen, kdy na něj mohou být na jedné straně kladeny vysoké nároky z hlediska výkonnosti, na straně druhé může být pracovní činnost naopak monotónní a nezáživná či dokonce může dojít ke vzniku nezdravé soutěživosti mezi spolupracovníky (Kebza, Šolcová, 2003, s. 15-16). Vnitřními protektivními faktory jsou vnitřní psychická pohoda (v angl. *well-being*), nezdolnost (v angl. *hardiness*), osobnost typu B (viz výklad níže) a osobní kompetence. K vnějším protektivním faktorům patří sociální opora a pracovní autonomie (Kusák, Urbanovská, 2005 a Vašina, 2009). Podstata protektivních faktorů podle Kebzy a Šolcové (2003, s. 16) tkví v účelném uspořádání si denního režimu, dostatečné relaxaci a konečně i v osobní pohodě. Jako neutrální faktory jsou označovány takové, které nemají na vznik syndromu vyhoření žádný vliv. Náleží sem např. inteligence, věk, stav, vzdělání, délka praxe v daném oboru apod. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 17).

1.2.1 Vnitřní příčiny syndromu vyhoření

Hennig s Kellerem (1996) vnitřní příčiny vzniku syndromu burnout dělí na individuální psychické příčiny a individuální fyzické příčiny. Z individuálních psychických příčin zmiňují negativní myšlení, dále perfekcionalismus, ztrátu smyslu práce a života a nakumulování životních stresorů. K individuálním fyzickým příčinám řadí nedostatek odolnosti vůči stresu a nezdravý životní styl, který spočívá nejčastěji v nadváze abúzu alkoholu a tabakismu.

Na vzniku syndromu vyhoření se významnou měrou podílí jedincova osobnost a jeho charakteristické vzorce chování. U Christiana Stocka (2010) je možno se setkat s hlavními osobnostními typy, které mohou být syndromem vyhoření postiženy. Z tohoto hlediska dělí všechny osoby do dvou skupin – na jedince s typem chování A a jedince s typem chování B. Pro jedince s typem chování A je charakteristické, že mají velké ambice i nadměru vyvinutý smysl pro povinnost. K jejich povahovým rysům bývají připisovány také netrpělivost, soutěživost a perfekcionismus. Jedinci s typem chování se vyznačují taktéž uspěchaností a

vznětlivostí a dosti často se u nich projevují sklony k agresivitě. Mají část znaků společných s workoholiky. Je pro ně charakteristické i přesvědčení o tom, že se jim podaří veškeré úkoly zvládnout bez problémů. Z toho u nich pramení nerovnováha mezi vypětím a volněním. Pro jedince s chováním typu A je příznačné i to, že nepocítují eventuální zdravotní komplikace. Mají tak snahu překonávat veškeré problémy a varovné signály (např. únava, poruchy spánku, potíže související s poruchami funkcí tělesných orgánů apod.). Jak konstatuje Christian Stock (2010, s. 43) „Následkem celkového přetížení, zhuštění pracovní náplně, perfekcionismu, nadměrného vypětí a nedostatku odreagování nakonec lidé typu A onemocní.“ Jedince s typem chování B je možno naproti tomu charakterizovat jako pravý opak lidí se vzorcem chování A. Jde totiž o jedince, jež jejich okolí považuje za relativně trpělivé, klidné a uvolněné. Jejich uvolněný přístup a déletrvající nižší pracovní vytížení však vede ke snížení efektivity a produktivity práce. Vzdor uvedenému se u takového jedince může projevit dlouhá nečinnost a nespokojenost, což platí o pracovní i osobní oblasti. Za ideální stav je možno považovat povahovou rovnováhu mezi jedincem typu A a jedincem typu B.

U Christiana Stocka (2010) je možno se taktéž setkat s typologií zaměřenou na osobnost ve vztahu k pracovní zátěži. Tato typologie je založena na souboru testů AVEM, na jehož základě lze osobnosti rozdělit do typů osobnosti G, A, B nebo S. Tato metodika byla poprvé použita v roce 2004 v rámci vědeckého výzkumu, který byl na školách ve Freiburgu realizován místním psychosomatickým oddělením univerzitní kliniky.

Typ G (z něm. *Gesundheit*, tj. zdraví) je jedincem, pro něhož je sice charakteristické vysoké pracovní nasazení, avšak i tak si dokáže udržet od práce odstup. Z uvedeného vyplývá, že takový jedinec je do zastávané pracovní pozice velmi zapálen, avšak nejedná se o zapálení nikterak přehnané. Díky tomu si zachovává schopnost regenerace, což je velkým přínosem pro jeho psychiku. Jedinci typu G proto v zaměstnání dosahují nejlepších výsledků. V rámci rozebírané typologie je typ G považován za ideální.

Typ A (z něm. *Anstrengung*, tj. námaha či úsilí) lze poznat podle toho, že takový jedinec je perfekcionista s nadprůměrným pracovním nasazením, v protikladu k němuž je však u něj zčásti potlačena schopnost regenerace. Jedná se zpravidla o solitéry, a proto se nemohou spoléhat na podporu kolegů a známých.

Typ B (z něm. *Burnout*, tj. vyhoření) je sice charakteristický svým stálým pracovním zápallem, ovšem ten přestává být po nějaké době efektivní. Tento stav je dán počínající rezignací a fyzickým či psychickým vyčerpáním.

Typ S (z něm. *Schonung*, tj. šetření se) lze identifikovat podle toho, že zastávanou práci vykonává poměrně dobře, ale jeho pracovní nasazení je možno klasifikovat jako méně intenzivní, v některých případech až negativně orientované. Naznačený přístup není z hlediska profesního života takového jedince vhodný.

Z charakteristiky výše uvedených typů pracovníků je možno dovodit, že jako nejvhodnější pro pedagogy a pedagogické pracovníky se jeví typ G. Práce se žáky či studenty není totiž v žádném případě snadnou záležitostí, ale i tak je nezbytné ji provádět důsledně a za obrovského pracovního nasazení. Nejen pedagogové a pedagogičtí pracovníci by si měli ponechat určitý odstup od profesní sféry a v soukromí si dopřát postačující prostor pro regeneraci a relaxaci.

1.2.2 Vnější příčiny syndromu vyhoření

Vedle osobnostních charakteristik a preferovaných vzorců chování je syndrom vyhoření ovlivňován i vnějšími vlivy. Hennig s Kellerem (1996, s. 21-37) tyto příčiny vzniku burnoutu u učitelů dělí na institucionální a společenské. K institucionálním přitom řadí vysokou hladinu hluku, nedostatečné prostory školy, větší počet problémových žáků ve třídě, konflikty s agresivními žáky, časový stres spojený s nedostatečným množstvím času na odpočinek mezi vyučovacími hodinami a narušenou komunikaci v učitelském sboru. Ze společenských příčin zmiňují špatnou společenskou prestiž povolání učitele a ztrátu schopnosti rodin vychovávat děti při současném obviňování pedagogů za vlastní chyby ve výchově. Jak ovšem oba autoři poznamenávají, tyto příčiny se mohou, ale také nemusí na vzniku syndromu vyhoření podílet (Hennig, Keller, 1996, s. 37). Dana Švinaglová (2006) k dosud uváděným příčinám syndromu vyhoření u učitelů uvádí i nedostačující přípravu pedagogů v dovednostní oblasti.

U vnějších příčin vzniku syndromu vyhoření je možno uvést i rizikové faktory v zaměstnání, které popisuje Christian Stock (2010). V pracovní sféře jimi jsou zejména náročné pracovní podmínky a soutěživé prostředí. Pracovní zátěž se neustále zvyšuje, přičemž zaměstnavatelé na své zaměstnance kladou stále vyšší nároky. V pracovní oblasti na pracovníka často působí rušivé vlivy, stresující pro něj bývá i malá míra samostatnosti a neustálá přemíra kontroly. Stock (2010, s. 35) to popisuje následujícími slovy: „Pracovník je jednak svazován rigidními pravidly a dohledem nadřízeného, jednak trpí určitým typem ztráty kontroly či moci.“ Není-li pracovníkovi poskytována dostatečná odměna či hodnocení, pak pro něj práce pozbývá smyslu a zároveň i ztrácí motivaci k ní. Z toho důvodu má na vznik syndromu vyhoření vliv

i nedostatek uznání a nespravedlivé hodnocení pracovních výsledků. Vzhledem k množství času, který jedinec tráví v práci, se může za určitých okolností na rozvoji syndromu vyhoření podílet i pracovní kolektiv. Jestliže je v něm na denním pořádku bezohlednost kolegů a nespravedlnost ze strany nadřízených, pak logicky klesá u dotčeného jedince výkonnost a v takovém prostředí lze výskyt syndromu vyhoření oprávněně očekávat. Nespravedlnost může představovat zdroj psychické zátěže, která posléze vyústí do syndromu burnout. Nebezpečí vyhoření se vyskytuje rovněž tam, kde existuje nesoulad mezi pracovníkovým hodnotovým systémem a hodnotovým systémem jeho zaměstnavatele.

1.3 Příznaky syndromu vyhoření

Již v předchozím výkladu byly zmíněny některé symptomy syndromu vyhoření. Namátkou je možné uvést např. únavu, vyčerpání nebo depresivní náladu. V této souvislosti je možno uvést, že paleta příznaků syndromu burnout je poměrně široká. V odborné literatuře je možno se setkat s různými typologiemi příznaků syndromu vyhoření, které tyto příznaky člení do nejrůznějších skupin a podskupin. V této části kapitoly bude zmíněna tříúrovňová typologie příznaků vyhoření, která je často využívána jak u nás (např. Kebza, Šolcová, 2003, Švinaglová, 2006 aj.), tak i v zahraniční odborné literatuře. V této typologii je diferencováno mezi projevy vyhoření na úrovni psychické, fyzické a konečně i na úrovni sociálních vztahů.

1.3.1 Projevy vyhoření na úrovni psychické

K symptomatologii syndromu vyhoření na úrovni psychické lze předdeslat, že představuje velmi rozsáhlou problematiku. U vyhořelých jedinců je možno pozorovat projevy v emoční oblasti, stejně jako projevy v kognitivní oblasti.

Jak se projevuje syndrom vyhoření v emoční oblasti, uvádí např. Wolfgang Hagemann (2012, s. 40):

- emoční vyčerpání;
- stažení se do sebe, které je provázeno narůstající nedůvěřivostí;
- depresivní základní nálada, jež je spojena s poruchou motivace, nechutí do života a v krajních případech i se suicidálními tendencemi;
- utlumená schopnost emočního prožívání;
- strach, ztráta sebedůvěry a nízké sebehodnocení – tyto stavy vyúsťují do podrážděnosti a afektivní lability, jakož i do pocitu, že není žádná naděje ani perspektiva;
- ztráta kvality života, radosti ze života, spontánnosti a tvořivosti;

- existence pocitu, že jedinec funguje bez vztahu ke svým vnitřním potřebám;
- nedostatečné vnímání svého vlastního těla;
- narůstající cynismus a dehonestace sebe sama, které jsou spojeny se ztrátou motivace, identifikace, tvořivosti a aktivity.

Projevy syndromu vyhoření v kognitivní oblasti uvádí např. Thomas Poschkamp (2013, s. 35), který k nim řadí:

- slabá koncentrace a paměť;
- dezorganizace;
- absence dostatečné přesnosti;
- neschopnost plnit komplexní úkoly;
- ztráta přizpůsobivosti a pružnosti.

1.3.2 Projevy vyhoření na úrovni fyzické

Projevy syndromu burnout na úrovni fyzické je možno charakterizovat jakožto symptomy, jež se projevují bezprostředními tělesnými omezeními vyhořelého jedince (Poschkamp, 2013, s. 34). Christian Stock (2010, s. 20) mezi ně řadí následující:

- nedostatek energie, slabost, chronická únava;
- svalový tonus, bolesti zad;
- náchylnost k infekčním onemocněním;
- poruchy spánku;
- funkční poruchy – jsou jimi např. zažívací obtíže, kardiovaskulární problémy apod.;
- bolesti hlavy;
- náchylnost k nehodám.

1.3.3 Projevy vyhoření na úrovni sociálních vztahů

Projevy syndromu vyhoření jsou u vyhořelého jedince nejvíce markantní ve vztahu k zaměstnání (tzn. ve vztazích vůči spolupracovníkům). Nezřídka však nalézají svůj odraz také ve vztazích v jiných sociálních skupinách, čili v rodině, mezi přáteli apod. Kebza se Šolcovou (2003, s. 10) do této skupiny projevů řadí:

- celkový útlum sociability spjatý s nezájmem o hodnocení ze strany druhých;

- výrazná tendence k redukci kontaktů nikoliv jen s klienty (pacienty, žáky apod.), ale mnohdy i se spolupracovníky a vůbec dalšími osobami, které se k profesi vyhořelého jedince vztahují;
- evidentní nechuť k vykonávané práci a ke všemu, co s ní má souvislost (zpracování výsledků, vytváření plánů atp.);
- nízká úroveň empatie – projevuje se nezřídkou nebo téměř vždy u osob, které se vyznačovaly původně vysokou mírou empatie;
- konkrétně-operační styl myšlení;
- postupné narůstání konfliktů – k těmto ovšem obvykle nedochází ani tak v důsledku jejich aktivního vyvolávání ze strany vyhořelého jedince, jako spíše v důsledku jeho nezájmu, lhostejnosti a „sociální apatie“ vůči jeho okolí.

1.4 Fáze procesu vyhoření

Syndrom vyhoření je možno na jedné straně chápat jako stav, který je důsledkem množství okolností, především pak důsledkem chronicky působícího stresu, na straně druhé jako na nepřetržitě se vyvíjející proces (Kebza, Šolcová, 2003, s. 13). První přístup je vyjádřen hlavně katalogem projevů syndromu vyhoření (viz subkapitola 1.3), který dává možnost uchopit tento fenomén coby statický jev. Nelze si však zároveň nepovšimnout, že symptomy syndromu vyhoření jsou proměnlivé v čase, z čehož je zřejmé, že syndrom vyhoření je dynamický jev, který má svůj průběh.

Je-li na syndrom vyhoření nahlíženo jako na proces, pak sestává z dílčích fází svého vývoje, která se odvíjejí od příznaků, jimiž se během nich vyhoření projevuje. Na základě zobecnění různých koncepcí je možno ve vztahu k fázím vyhoření dospět k následujícímu přehledu. Na počátku celého procesu vzniku syndromu vyhoření se nachází stádium, které je možno označit jako iniciační fázi. V jejím průběhu se u jedince projevuje prvotní nadšení a zapálení pro věc. Na iniciační fázi navazuje prozření, které spočívá ve zjištění, že ideály nelze realizovat v jejich plné šíři. Následně se dostavuje období první frustrace, kdy je jedinec svojí profesí zklamán, což je současně spjato s negativním vnímáním svých klientů. Na tuto fázi navazuje apatie, která je provázena nepřátelstvím jak ke klientům, tak k dalším osobám a veškerým činnostem, které jsou spojeny s příslušnou prací. V konečné fázi nastupuje vyčerpání, samotné vyhoření, cynismus, depersonalizace, ztráta lidskost a sociální uzavření (Kebza, Šolcová, 2003, s. 13 a Kebza, 2005, s. 142).

V odborných pojednáních je možno nalézt množství přístupů k popsání syndromu burnout a stádií (fází), ve kterých dochází k jeho vzniku a vývoji. Níže je uvedeno několik vybraných koncepcí, které pocházejí od badatelů, kteří se problematikou syndromu vyhoření systematicky zabývali či doposud zabývají.

Velmi často je zmiňován čtyřfázový model Christiny Maslachové, který je využíván i pro účely diagnostiky. V úvodní fázi se u jedince projevuje prvotní idealistické nadšení a zaujetí příslušnou činností, jež však vede současně k jeho dlouhodobému přetěžování. Ve druhé fázi se počíná objevovat emocionální vyčerpání a fyzická únava, která má svůj původ v přetížení a přepracování. Během třetí fáze je možno již pozorovat prvotní projevy dehumanizace ostatních lidí a depersonalizace. Tyto projevy jsou obranným mechanismem, který má zastavit pokračující vyčerpávání se. Konečná, čtvrtá fáze je terminálním stádiem procesu vyhoření. V jejím průběhu nastává úplné vyčerpání, nezájem, lhostejnost a negativismus, který se staví proti všem a všemu (Kebza, 2005, s. 142–143, Kebza, Šolcová, 2003, s. 13–14 a Křivohlavý, 1998, s. 61). Čtyřfázový model syndromu vyhoření Christiny Maslachové je schematicky zachycen na obrázku 1.

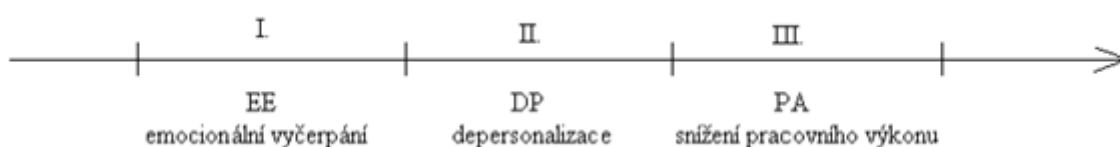
Obrázek 1 Čtyřfázový model syndromu vyhoření Christiny Maslachové (Křivohlavý, 1998, s. 61)



Christina Maslachová a Susan E. Jacksonová, které jsou autorkami dotazníku MBI (Maslach Burnout Inventory), jenž je v praxi nejvíce využíván k odbornému diagnostikování syndromu vyhoření, svoji pozornost zaměřily na jeho tři různé komponenty, a to na emocionální vyčerpání (EE; z angl. *emotional exhaustion*), dále na depersonalizaci (DP; z angl. *depersonalise*) a na snížení pracovního výkonu (PA; z angl. *personal accomplishment*). Na těchto třech komponentách následně postavili svůj model vzniku syndromu vyhoření Maslachová s Leiterem, přičemž v něm ukazují, jak se postupně u dotčeného jedince projevují všechny

tři složky vyhoření. V odpovědi na přemíru požadavků okolí se nejprve objevuje emocionální vyčerpání. To lze charakterizovat jako stav, ve kterém je ze strany jedince subjektivně pocíťován nedostačující rozsah schopností a možností ke zvládnutí běžných pracovních povinností. Na emocionální vyčerpání pak navazuje depersonalizace. Tato komponenta syndromu vyhoření se projevuje tendencí spatřovat v ostatních osobách, zejména pak v klientech, zdroj vlastního negativně prožívaného psychického rozpoložení. Právě toto rozpoložení vede ke zvýšení odstupů ve vztahu k dalším lidem, což pozvolna přechází do sociální izolace a samoty. Nakonec na základě vzájemného propojení emocionálního vyčerpání a depersonalizace dochází k negativnímu ovlivnění pracovní výkonnosti a celkové efektivity práce. Tento stav je jedincem vnímán jakožto neuspokojivé plnění pracovních povinností, jehož příčinou je jeho vlastní nekompetentnost a neschopnost. Výsledkem u něj je pak zklamání z práce a nespokojenost s vykonávanou prací (Křivohlavý, 1998, s. 40, 50, 63 a Kebza, Šolcová, 2003, s. 17). Model vyhoření Christiny Maslachové a Michaela P. Leitera, z něhož je zřejmé postupné projevování se tří komponent syndromu vyhoření, je graficky vyjádřen na obrázku 2.

Obrázek 2 Model vyhoření Christiny Maslachové a Michaela P. Leitera (Křivohlavý, 1998, s. 63)



Na koncepci Christiny Maslachové navazuje osmifázový model rozvoje syndromu vyhoření, jehož autory jsou Robert T. Golombiewski, Robert F. Munzenrider a Jerry Stevenson. Fáze jejich modelu vychází ze tří již zmiňovaných komponent dotazníku MBI, a sice z pohledu jejich nízké, střední či vysoké úrovně v průběhu rozvoje syndromu vyhoření. Na jeho počátku dosahují všechny tři komponenty nízké úrovně, avšak postupem času dochází k jejich nárůstu. Emoční vyčerpání nastupuje teprve ve druhé polovině procesu, tj. v páté fázi. V průběhu této fáze se také syndrom vyhoření stává pro dotčeného jedince ohrožující. V osmé fázi

je již syndrom vyhoření plně rozvinut (Křivohlavý, 1998, s. 50, 62 a Kebza, Šolcová, 2003, s. 14).

Jiným modelem syndromu burnout o třech stádiích je koncepce Richarda L. Schwaba. V jeho modelu během první fáze dochází k nerovnováze mezi požadavky, které na jedince klade zaměstnání nebo uskutečňovaná aktivita, a jeho schopnostmi a dovednostmi jim dostat. V důsledku toho, že je jedinec vystaven působení této nerovnováhy, nastávají u něj stresové situace. Reakcí na ně je únava, vyčerpání, úzkost a tenze. Tyto příznaky však již signalizují druhou fázi. Ke třetí fázi proces přechází v okamžiku, kdy se u daného jedince projevují změny postoje a chování, které spočívají v mechanickém a neosobním jednání s klienty. Tímto způsobem se jedinec, u kterého dochází k rozvoji vyhoření, snaží uniknout ze situací, jež není s to zvládnout prostřednictvím aktivního řešení vzniklých problémů (Kebza, Šolcová, 2003, s. 14). Z uvedeného je tak patrné, že tato koncepce chápe vznik syndromu vyhoření jako výsledek vzájemné interakce jedince a situačních podmínek.

Jiní autoři, Jerry Edewich a Archie Brodsky v rámci vzniku syndromu vyhoření vydělují pět relativně samostatných fází. V počáteční fázi se u jedince projevuje nadšení, výrazné zapálení pro danou věc a vysoké pracovní nasazení, které bývají provázeny idealistickými a často až nerealistickými očekáváními. Tento stav může mnohdy vyústit v dobrovolné přepracování. Posléze se ovšem prvotní nadšení mění na stagnaci. Ta je zapříčiněna získaným nadhledem, kdy jedinec dospívá ke zjištění, že mu pracovní realita neposkytuje možnost k naplnění vysněných ideálů. V důsledku tohoto stavu práce pro jedince pozbývá své počáteční přitažlivosti. Poté nastává období frustrace, jehož symptomy jsou především profesní zklamání (spočívá ve zklamání danou činností, vznikajícími problémy, klienty či v řadě případů i spolupracovníky) a negativní přístup k různým aspektům zastávané práce nebo vykonávané činnosti, které z valné části vyvěrají ze silných pochybností o jejich smysluplnosti. Jako reakce na frustraci vzniká apatie. Ta dává jedinci zcela zakusit pocitu nemožnosti změnit situaci a jedinec tak v ní pouze setrvává. Proto už není schopen dělat víc, než co musí nebo co je dáno, nezdědka ovšem až s nepřátelským přístupem. Za velmi významný moment této koncepce je třeba považovat poslední stádium – stádium intervence. Během něj lze zásadním zásahem narušit nepřetržitý koloběh zklamání z vykonávané práce i přerušit kontakty s klienty (Mallotová, 2000, s. 15). Poslední stádium poukazuje na fakt, že syndrom vyhoření jako dynamicky se vyvíjející proces lze vhodným zásahem zvrátit.

U řady autorů je možno se setkat s výrazně členitějšími koncepcemi vzniku syndromu vyhoření, a to v tom smyslu, že vymezují daleko větší počet fází tohoto procesu. Jejich prostřednictvím se snaží o poznání syndromu vyhoření a o popsání jeho podstaty. Například John W. James z Grief Recovery Institute přišel s modelem, jenž vznik syndromu vyhoření rozfázovává do dvanácti stádií (Křivohlavý, 1998, s. 62):

- snaha o kladné projevení se v rámci pracovního procesu;
- úsilí o samostatné provedení všech úkolů – jedinec usiluje o to, aby nikdo další nebyl zmocňován jeho formální pracovní autoritou;
- opomíjení vlastních osobních potřeb, zapomínání na svoji osobu, odbývání se;
- jedinec je zaměřen toliko na svoji práci – jde mu tak již jen o plnění plánů, projektů, úkolů a cílů;
- ztráta přehledu o tom, co je z toho, co jedinec vykonává (ne)zbytné, (ne)potřebné a (ne)důležité;
- přehlížení až zapírání symptomů vnitřní tenze – lze jej vnímat coby projev obrany ve vztahu k nastalé situaci;
- ztráta angažovanosti, vymizení naděje, dezorientace, zrod cynismu a snaha uniknout před nepříjemnými prožitky u za využití negativních způsobů (např. abúzus alkoholu, léků na uklidnění, přejídání se atp.);
- významné a pozorovatelné změny v chování dotčeného jedince – tyto mohou spočívat v odmítání poskytovaných rad či kritiky, v bránění se komunikaci a v pobývání v pobytu ve společnosti dalších lidí nebo v uzavírání se do sebe;
- nástup depersonalizace – jedinec pozbývá spojení sám se sebou, s dříve uznávanými hodnotami i se svými cíli a záměry;
- dostavení se prázdnoty, pocitů zoufalství, selhání, frustrace a neuspokojení;
- nástup depresivních stav, které mají svůj původ v poznání, že nic nefunguje – zde si již jedinec sám sebe neváží, jeho sebecenění je na minimu a navíc se negativně hodnotí;
- vyčerpání všech zásob energie a motivace – projevuje se naprostým vyčerpáním.

2 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL A STRES

Legální definici pojmu „pedagogický pracovník“ je možno nalézt v ustanovení § 2 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“). V citovaném ustanovení je pedagogický pracovník definován jako „... ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu...“. V této definici uvedené činnosti pedagogického pracovníka zákon o pedagogických pracovnících označuje souhrnným pojmem „přímá pedagogická činnost“. Zvláštním právním předpisem, na který vymezení pedagogického pracovníka odkazuje, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“).

Z ustanovení § 2 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících dále vyplývá, že pedagogický pracovník může být zaměstnancem právnické osoby vykonávající činnost školy nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, pokud není k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Za pedagogické pracovníky jsou ve smyslu uvedeného ustanovení považováni rovněž zaměstnanci, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

2.1 Kategorie pedagogických pracovníků na 1. stupni ZŠ

Kategorie pedagogických pracovníků, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost, vymezuje zákon o pedagogických pracovnících ve svém ustanovení § 2 odst. 2, kde zmiňuje následující: učitele, pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa, pedagoga volného času, asistenta pedagoga, trenéra, metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucího pedagogického pracovníka. Z těchto pracovníků se lze na 1. stupni základní školy setkat s učitelem, vychovatelem, asistentem pedagoga a vedoucím pedagogickým pracovníkem.

2.1.1 Učitel

I laikovi se může zdát, že definovat pojem „učitel“ je snadné. Lze předpokládat, že laická veřejnost pod tímto pojmem chápe osobu vyučující buďto ve škole či v jiném školském zařízení. Takové vymezení je však z hlediska této práce nepostačující a je tak třeba přijít s přesnějším vymezením. Kupříkladu Stručný pedagogický slovník, díl V. (1909, s. 1912; in Průcha, 2002) k profesi učitele uvádí následující: „Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání.“

Z novějších definic je možno zmínit vymezení od Koláře (2012, s. 156), podle něhož je učitel „Pracovník (pracovnice) se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně). Předavatel(ka) kultury lidstva i tradic i hodnot a sociokolturního prostředí mladším generacím. Řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně-vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu.“ Učitel je tak jedním ze stěžejních činitelů vzdělávacího procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 11). Vystupuje tak jako nejdůležitější postava v rámci vzájemné interakce mezi žákem a učitelem. Jeho role spočívá v tom, že napomáhá vytváření edukačního prostředí, třídního klimatu, jakož i v tom, že organizuje a koordinuje činnosti žáků a v neposlední řadě provádí i hodnocení samotného procesu učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 10 až 33).

Průcha (2002, s. 17) cituje i mezinárodně uznávané vymezení pojmu učitele coby „... osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků.“ Toto vymezení pochází od Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, ve zkratce OECD). Toto vymezení akcentuje tři základní principy – aktivitu, profesionalitu a vzdělávací program (blíže viz např. Průcha, 2002, s. 17 až 32)

Učitel sehrává v rámci výchovně-vzdělávacího procesu širokou škálu rolí. Podle Vašutové (2004, s. 68 až 71) učitelé plní následující role:

- poskytovatel poznatků a zkušeností;
- poradce a podporovatel;
- projektant a tvůrce;

- diagnostik a klinik;
- reflektivní hodnotitel;
- třídní a školní manažer;
- socializační a kultivační vzor.

Má-li učitel úspěšně dostat shora uvedeným rolím, je nezbytné, aby disponoval příslušnými osobnostními charakteristikami, k nimž náleží především morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebereflexe. Učitelova osobnost se taktéž musí vyznačovat zvýšenou sociální komunikativností, sociální senzitivitou a citovou stabilitou. „Osobnostní kvality učitele jsou základním předpokladem pro atmosféru ve třídě a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 37).

2.1.2 Vychovatelka (ve školní družině)

Předpokladem pro výkon profese vychovatelky ve školní družině je minimálně všeobecné středoškolské vzdělání, které je zakončeno maturitní zkouškou. Kladem však je, pokud tuto profesi vykonávají absolventky s odborným pedagogickým zaměřením, které lze získat na střední škole odborné pedagogické. V současnosti mohou zájemkyně o tuto profesi studovat i na vysoké škole, a to např. obory sociální pedagogika a volný čas, pedagogika volného času, vychovatelství a další. V této souvislosti je možno uvést, že se vzrůstající dosaženou kvalifikací se jednak zvyšují šance uchazečky na přijetí do školní družiny na pozici vychovatelky, jednak se zvyšuje pravděpodobnost toho, že činnost vychovatelky ve školní družině bude kvalitně odvedena.

Pracovní náplň vychovatelky je poměrně různorodá a zahrnuje činnosti od přímé výchovné práce až po nepřímou výchovnou činnost. Za přímou výchovnou práci je přitom označována práce vychovatelky od převzetí žáka do školní družiny až po jeho odchod z družiny domů. Spadá sem tedy i stravování žáka ve školní jídelně. V souladu s platnou legislativou musí být přímá práce s dětmi z celkového počtu povinných odpracovaných hodin v rozsahu 40,5 hodiny týdně v rozsahu 28 až 30 hodin. Přímá práce s dětmi ve školní družině je realizována v souladu s denním harmonogramem volnočasových zájmových činností. Takovými činnostmi mohou být např. společné čtení, vyrábění různých předmětů, malování a vymalovávání, hraní her (deskových, pohybových, dovednostních aj.), stavění ze stavebnic, soutěže, pohyb na čerstvém vzduchu (míčové hry), stejně jako odpočinek po vyučování. Na zbytek

povinné pracovní doby vychovatelky připadá nepřímá výchovná činnost. Za tu je označována příprava na přímou práci s dětmi, vedení předepsané dokumentace, vytváření plánů, komunikace s rodiči žáků, účast na pracovních poradách a dalším vzdělávání apod.

Nezbytným předpokladem pro výkon profese vychovatelky ve školní družině je pozitivní vztah a přístup k dětem. Ten se projevuje takovými osobnostními charakteristikami vychovatelky, k jakým je možno zařadit empatii, pozitivní naladění, taktí, klidný a vstřícný přístup či organizační schopnosti. Během práce vychovatelky se žáky vzniká mezi nimi vztah. Ten by sice měl být přátelský, avšak měl by být v něm kladen důraz na autoritu vychovatelky. Ta musí v rámci tohoto vztahu dětem skýtat bezpečí a útěchu. Měla by být zároveň osobou, jíž se děti mohou s důvěrou kdykoliv s čímkoliv svěřit. Pokud je to možné, měla by dětem podle možností pomoci, nebo je alespoň s jejich problémem vyslechnout. V neposlední řadě by vychovatelka měla představovat pro děti vzor hodný nápodoby.

2.1.3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga na 1. stupni základní školy je osoba, jež disponuje odbornou kvalifikací předepsanou v ustanovení § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících a vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, eventuálně i ve škole, která zajišťuje vzdělávání žáků formou individuální integrace. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba v souladu s ustanovením § 16 odst. 9 školského zákona považovat žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami či autismem. Vzdělávání těchto žáků formou individuální integrace se rozumí v souladu s ustanovením § 3 odst. 2 písm. a) Vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů jejich vzdělávání v běžné základní škole.

Asistent pedagoga je zaměstnancem příslušné základní střední školy. Svoji činnost vykonává ve třídě či studijní skupině, v níž se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Náplň práce asistenta pedagoga je blíže upravena ustanovením § 5 Vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen „Vyhláška o vzdělávání žáků se

speciálními vzdělávacími potřebami“). Z jeho odst. 1 vyplývá, že ze strany asistenta pedagoga je poskytována podpora jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření, eventuálně podle ustanovení § 18 odst. 1 Vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Co se rozumí podpůrným opatřením, to je vymezeno v ustanovení § 2 Vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve shodě s tímto ustanovením je stanoveno celkem pět stupňů podpůrných opatření. Zařazení konkrétních podpůrných opatření do stupňů, včetně pravidel jejich použití jsou stanoveny v příloze č. 1 k Vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření prvního stupně jsou v ustanovení § 2 odst. 1 této vyhlášky definována jakožto minimální úprava metod, organizace a hodnocení vzdělávání, přičemž jsou poskytována žákovi, u něhož se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně pak žákovi bývají poskytována na základě doporučení školského poradenského zařízení, které posoudí jeho speciální vzdělávací potřeby, a s informovaným souhlasem jeho zákonného zástupce. Podpůrná opatření lze poskytovat jak samostatně, tak i v kombinacích různých druhů a stupňů, a to ve shodě s identifikovanými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření je ovšem možné poskytovat jen v jednom stupni.

Výše zmíněné ustanovení § 18 odst. 1 Vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí, že je-li ve třídě, oddělení nebo studijní skupině počet žáků s příznávným podpůrným opatřením druhého až pátého stupně v souladu s ustanovením § 17 odst. 4 této vyhlášky vyšší než 5, je přípustné pro jejich vzdělávání využít asistenta pedagoga nad rámec poskytovaných podpůrných opatření. V takovém případě se neuplatňuje omezení počtu žáků připadajících na asistenta pedagoga, které stanovuje ustanovení § 17 Vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kromě již uvedených úkolů asistent pedagoga rovněž pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání jinému pedagogickému pracovníkovi, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb. Asistent pedagoga dále v závislosti na potřebě pracuje se žákem či s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny. Činí tak v souladu s pokyny jiného pedagogického pracovníka a zároveň ve spolupráci s ním.

V ustanovení § 5 odst. 3 Vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stanoveny hlavní činnosti, které asistent pedagoga ve své práci realizuje. Jsou jimi následující činnosti:

- pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, s jejich zákonnými zástupci a s komunitou, z níž pochází;
- pomoc žákům při adaptaci na školní prostředí;
- pomoc žákům během výuky a při přípravě na výuku – zde je jedním z cílů, vést žáka k maximální možné míře samostatnosti;
- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu v průběhu vyučování a během akcí pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání či školské služby;
- další činnosti, jež jsou uvedeny v jiném právním předpise – tímto jiným právním předpisem je Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě.

Jestliže zákon nestanovuje něco jiného, pak je přípustné, aby asistent pedagoga poskytoval podporu při vzdělávání žákovi či více žákům naráz, maximálně však čtyřem žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině. Při tom je nezbytné, aby byla brána do úvahy povaha speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků.

Do kompetence ředitele školy, v níž je asistent pedagoga zaměstnán, spadá rozhodování, zda pracovní náplň asistenta pedagoga bude tvořena toliko přímou pedagogickou činností (tj. bezprostřední prací s žáky, popřípadě jejich zákonnými zástupci), nebo ji bude kombinovat s nepřímou pedagogickou činností (tou mohou být konzultace s učiteli, příprava na vyučování aj.). Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů určuje, že nepřímá pedagogická činnost může představovat nejvýše polovinu z celkového úvazku asistenta pedagoga.

Asistenta pedagoga je třeba odlišovat od osobního asistenta. Hlavní odlišnost přitom spočívá v tom, že osobní asistent není zaměstnancem školy, nýbrž zpravidla neziskovou organizací, eventuálně rodiči žáka se zdravotním postižením, přičemž jeho úkolem je pracovat výhradně s konkrétním žákem, k němuž je přidělen, kdežto asistent pedagoga je sice přidělován do tříd, v nichž se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, avšak jeho úkol net-

kví v „pouhé“ práci s konkrétním žákem či konkrétní skupinou žáků. Úkolem asistenta pedagoga je asistovat učiteli v širší paletě jím vykonávaných činností, díky čemuž má učitel možnost se ve větší míře (z hlediska čas a pozornosti) věnovat podpoře žáků s postižením či znevýhodněním (Asistent pedagoga: náplň práce, 2013).

2.1.4 Vedoucí pedagogický pracovník

Vedoucím pedagogickým pracovníkem je ten pedagogický pracovník, který disponuje vzděláním předepsaným pro tuto kategorii pracovníků a vedle přímé pedagogické činnosti vykonává vzhledem ke svému pracovnímu zařazení i manažerské činnosti. Takovým pracovníkem může být ředitel základní školy, zástupce ředitele základní školy apod. Kvalifikačním předpokladem pro vedoucí pedagogické pracovníky je absolvování studia pro vedoucí pedagogické pracovníky, popřípadě i studium pro ředitele škol a školských zařízení.

Studium pro vedoucí pracovníky je upraveno ustanovením § 7 Vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků“). Toto vzdělávání je realizováno s cílem, aby jeho absolventi získali znalosti a dovednosti v oblasti řízení právnické osoby, jež vykonává činnost školy nebo školského zařízení, a sice především znalosti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií. Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky je uskutečňováno v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole. Minimální délka trvání tohoto studia je stanovena na 350 vyučovacích hodin. Studium je ukončováno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Na základě jejího úspěšného složení získává absolvent osvědčení.

V ustanovení § 5 Vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků jsou uvedeny základní parametry studia pro ředitele škol a školských zařízení, které rovněž ukazují na náplň práce vedoucích pedagogických pracovníků. Zmíněným studiem získávají absolventi znalosti a dovednosti v oblasti řízení škol a školských zařízení, jakož i v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů, včetně ochrany zdraví. Tyto znalosti a dovednosti představují kvalifikační předpoklad k výkonu funkce ředitele školy nebo školského zařízení. Délka studia pro ředitele škol a školských zařízení musí být minimálně 100 vyučovacích hodin. Stejně jako studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, i studium pro ředitele škol a školských zařízení je zakončováno závěrečnou zkouškou vykonávanou před komisí. Na základě jejího

úspěšného složení získává jeho absolvent osvědčení. Jak vyplývá z ustanovení § 5 odst. 3 Vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, na roveň studia pro ředitele škol a školských zařízení je postaveno také studium pro vedoucí pedagogické pracovníky.

2.2 Požadavky kladené na pedagogické pracovníky na 1. stupni ZŠ

Nynější doba i současná společnost kladou na pedagogické pracovníky náročné, a to i přes skutečnost, že práce tato kategorie pracovníků bývá nezřídka terčem kritiky. Požadavky na pedagogické pracovníky bývají vyjadřovány ve formě tzv. profesních standardů, k nimž by měla směřovat příprava na pedagogických fakultách vysokých škol. Představy společnosti o tom, jak by měla vypadat profese pedagogických pracovníků na 1. stupni základní školy je možno odvodit od shrnutí Henniga a Kellera (1996, s. 41) k profesi učitele:

- měl by být v oblibě a měl by být uznáván u co největšího počtu osob ze svého okolí (tzn. u vedení školy, kolegů, žáků i jejich rodičů);
- jedince je možno považovat za dobrého učitele pouze v tom případě, pokud nedělá chyby;
- je katastrofální, nedějí-li se věci ve shodě s ideálními předpoklady;
- výchova a vzdělávání dětí a mládeže jsou stále obtížnější;
- pouze učitel nese sám zodpovědnost za blaho žáků a musí se pro ně obětovat.

Náročným požadavkům jsou pedagogičtí pracovníci vystaveni z různých stran. Požadavky a očekávání tak na ně kladou nejen žáci, ale i rodiče, kolegové, vedení školy a v neposlední řadě i společnost. Žáci od pedagogických pracovníků vyžadují ponejvíce srozumitelný výklad učiva, pochvalu a uznání, zábavu, pomoc a rady při učení a taktéž aby byli spravedliví. U rodičů je možno se ve vztahu k pedagogickým pracovníkům setkat s očekáváním zprostředkování vědomostí a znalostí, jež je účinné a efektivní, maximální míry trvalého pokroku v učení, poskytnutí rady a ochrany, empatie a zároveň i vzájemné spolupráce. Ze strany kolegů se požadavky na pedagogického pracovníka týkají dobré nálady, aktivního naslouchání problémům, svěřování se s aktuálními starostmi a poskytnutí podpory v konfliktních situacích. Neméně náročné jsou rovněž požadavky, které na pedagogické pracovníky klade vedení školského zařízení. Ty se týkají zvláště dosažení veškerých výchovných a výukových cílů, objektivnosti hodnocení, bezkonfliktního managementu třídy a udržení kázně v ní, společenské a profesionální angažovanosti, začlenění problémových žáků do vyučování apod. Veřejnost od pedagogických pracovníků očekává, že žáky připraví pro uplatnění na trhu

práce, motivuje je k výkonům, naučí je na jedné straně využívat klady, na straně druhé eliminovat negativa, bude působit na vývoj žákovy osobnosti a zabraňovat vzniku disproporcí. Zmíněný výčet jednoznačně ukazuje, že požadavky na pedagogické pracovníky jsou nesmírně vysoké. Vzhledem k této skutečnosti není nijak překvapivé, že hodlá-li pedagogický pracovník dostat těmito požadavkům, pak se musí dostat pod tlak a tím u něj nastává stres (Hennig, Keller, 1996, s. 39 až 48).

V souvislosti s požadavky na pedagogického pracovníka je možno zmínit rovněž tzv. „učitelské desatero“, v němž Kalhous a Horák shrnuli požadavky na profesi učitele, jež lze vztáhnout i na jiné pedagogické pracovníky (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 40):

- umět komunikovat se žáky;
- být schopen adekvátně hodnotit žákův výkon;
- vhodně uskutečňovat individuální ústní zkoušení;
- znát metodiku povzbuzování a trestání a být s to ji prakticky aplikovat;
- být schopen se pohotově orientovat a rozhodovat v nejrůznějších situacích;
- znát a umět aplikovat metody vysvětlování a přesvědčování v rámci výchovy žáků;
- znát základní metody výchovy a vzdělávání a umět je odpovídajícím způsobem aplikovat;
- disponovat jasnou vlastní koncepcí výchovy a vzdělávání;
- mít přehled o druzích výchovných obtížích, jakož i o způsobech jejich řešení;
- chápat význam spolupráce rodiny a školy v nynějších podmínkách.

2.3 Stresory v práci pedagogického pracovníka na 1. stupni ZŠ

Práce pedagogického pracovníka je velmi psychicky namáhavá, proto potenciálně může negativně ovlivnit jeho zdravotní stav. Faktorů, které u pedagogického pracovníka mohou vést k negativnímu stresu, je celá řada. Je možno k nim zařadit chování žáků, počet tříd (skupiny), ve kterých vykonává přímou pedagogickou činnost v průběhu týdne, vztahy s dalšími pedagogickými pracovníky a s vedením školy, přebujelá byrokracie školské administrativy, nepochopení rodičů nebo také nátlak ze strany médií a veřejnosti. Silným stresorem, který působí na pedagogické pracovníky u nás je rovněž chování žáků k nim, které se v posledních téměř třech desítkách let stává stále volnějším. Chování žáků se tak vyznačuje větší nepozor-

ností a neukázněností. Výrazně více se vyskytuje také drzé a neurvalé chování žáků. K nejvýraznějším stresovým faktorům u pedagogických pracovníků náleží nedostatečný řád ve škole.

Významným stresorem je také rozporuplnost role a nejistota role pedagogických pracovníků. Ke vzniku konfliktnosti role dochází v důsledku antitetických požadavků kladených na pedagogického pracovníka. Od pedagogických pracovníků je očekáván přátelský, laskavý a pozitivní přístup k žákům, avšak zároveň je od nich vyžadován striktní přístup k žákům, jejich trestání a zajišťování kázně u nich. Naznačená konfliktnost role pak u pedagogických pracovníků podle Průchy (2002, s. 70) zapříčiňuje pracovní nespokojenost, pocity napětí, úzkost, marnost i některé negativní fyziologické projevy (např. zvýšení krevního tlaku apod.). Nejistota nebo nejasnost role je determinována mimo jiné mírou přesnosti, s níž je vymezen předmět práce pedagogického pracovníka, stejně jako tím, co se od něj očekává. Profese pedagogického pracovníka je založena na subjektivitě, přičemž je však od něj očekáváno objektivní hodnocení při absenci přesně vymezených kritérií. To ve svém důsledku u pedagogických pracovníků vede k pracovní nejistotě. Průcha (2002, s. 70) k tomuto uvádí následující: „Nejistota role vyvolává rovněž růst napětí, pocity marnosti, ohrožení kariéry a současně vede k opatrnosti, nadměrnému zajišťování se aj. V důsledku toho pracovník (učitel) nevyužívá plně svých schopností, znalostí a dovedností.“

Stresory u profese pedagogického pracovníka lze nalézt i u jejich kolegů. Pedagogičtí pracovníci obvykle nemívají dostatečný časový prostor k tomu, aby se se svými kolegy podělili o poznatky týkající se obtížných situací ve třídě či problémových žáků. Další problém spočívá v neřešených konfliktech s kolegy pedagogickými pracovníky, přičemž v důsledku potlačování dochází k jejich neustálé reprodukci. Pedagogičtí pracovníci pak neprocitují u svých kolegů podporu, vstřícnost a otevřenost. Popsaný stav vyúsťuje do negativní atmosféry, která panuje v pedagogickém sboru (Hennig, Keller, 1996, s. 21 až 37).

V rámci výkladu ke stresorům v profesi pedagogického pracovníka je možno považovat za podnětné zdroje tzv. „učitelského stresu“, což je podle Kyriacoua (2012, s. 155) stav, kdy se učitel cítí rozzloben, deprivován, nervózní a zklamán. Zmíněný autor tyto zdroje spatřuje v následujících oblastech:

- špatné postoje či motivace žáků a jejich nedisciplinovanost ve třídě;
- velká frekvence změn vzdělávacích projektů a organizace školy;
- nedostatečné podmínky práce;

- nedostatek času a z něj pramenící tlak;
- konflikty s kolegy;
- pocity nedostatečného ocenění práce ze strany společnosti.

Jiným způsobem dělí zdroje stresovanosti v učitelské profesi Míček a Zeman (1997, s. 57 až 96), kteří je zařazují do tří skupin. Tou první skupinou je nedostatek času. Ten v kombinaci s nadměrným množstvím povinností vede u pedagogických pracovníků k přepracovanosti. Další skupina zdrojů stresovanosti mají souvislost s žactvem a rodiči žáků. Velkým problémem z tohoto pohledu je mnohdy velký počet žáků ve třídě, jenž je překážkou individuálního přístupu k nim. Velký počet žáků ve třídě taktéž neumožňuje optimální kontakt pedagogického pracovníka se žáky a poznávání osobnostních vlastností a schopností žáků. Zdrojem stresu v této skupině je i nezáměr žáků o učení, jenž vyvěrá z jejich nedostatečné motivace, abstraktního způsobu výuky či z nedostatečného intelektu žáků. Na uvedený problém navazuje další stresor, jímž jsou kázeňské problémy ve školním prostředí a obtíže při zvládnutí žáků. V rámci této skupiny stresorů nelze opomenout ani problémy s rodiči žáků., které pramení na jedné straně z nezáměru rodičů o své děti, na straně druhé pak s přemírou tohoto zájmu, který se promítá do snahy rodičů ovlivňovat pedagogické pracovníky. V oblasti stresorů týkajících se vztahů v kolektivu a k nadřízeným náleží v první řadě negativní klima v pedagogickém sboru, šikana na pracovišti (mobbing, bossing či staffing), problémy mužských a ženských sborů, jakož i nebezpečí izolace a ostrakismu. V řadě případů je stresorem i osobnost ředitele školy negativně ovlivňujícího učitelský sbor jako celek.

Z dosud uvedeného vyplývá, že profese pedagogického pracovníka je v současnosti výrazně ohrožena stresem a pracovní zátěží a tím i náchylná ke vzniku syndromu burnout. Poněvadž vnější podmínky praxe ve školách nejsou pro pedagogické pracovníky nikterak příznivé, je nezbytné, aby věnovali pozornost prevenci před stresem, nebrali stres pouze jako negativní průvodní jev své profese a naopak aby měli snahu jeho prostřednictvím pochopit sebe samé, vlastní chování a jednání a v neposlední řadě aby se naučili podmínky své práce ovlivňovat tak, aby docházelo ke změně stresu negativního na stres pozitivní. Za tím účelem je nezbytné identifikovat jak stres, tak i s ním spojené stresory, jež působí na jedince (Bártová, 2011, s. 20 až 47).

2.4 Vztah vyhořelého pedagogického pracovníka k žákům

Ke vztahu vyhořelého pedagogického pracovníka k žákům je možno předeslat, že jeho osobnost výrazně ovlivňuje duševní rovnováhu žáků. Není tak vyloučeno, že se u žáků může negativní psychický stav pedagogických pracovníků projevit výraznými následky. U formulací se jedinců ve všeobecnosti platí, že čím nižší je jejich věk, tím více negativně mohou být ovlivněny. V případě žáků základních škol se nevyrovnaná osobnost pedagogického pracovníka negativně projevuje na základě jejího déletrvajícího vlivu. Na duševní rovnováhu žáků výrazně působí duševní zdraví pedagogických pracovníků, jež není v současnosti příliš příznivé. Vystresovaný pedagogický pracovník může u žáků zapříčinit zejména psychickou nevyrovnanost, avšak negativně působí i na jejich sebedůvěru a sebevědomí. „Dítě má tendenci vycítit nedůvěru učitele k sobě samému, jeho podceňování, a to se promítne i do jeho vlastního jednání“ (Míček, Zeman, 1997, s. 13). V tomto se projevuje vysoká senzitivita dětí.

Pedagogický pracovník, který je vyhořelý, negativně ovlivňuje rovněž kvalitu vztahů s žáky ve třídě. „Efektivní vyučování je velmi závislé na dobrém ovzduší třídy, a zejména na dobrých vztazích mezi učitelem a žáky. Pokud jste ve stresu, vaše podpora a povzbuzování žáků, které přispívají k dobrému klimatu třídy, postupně vymizí“ (Kyriacou, 2012, s. 156). Vyhořelý pedagogický pracovník je rozmrzelý a na problémy reaguje nepřírozeně, křečovitě, strnule či podrážděně, v krajním případě až nepřátelsky. Ačkoliv jsou žáci dominantním zdrojem jeho povolání, vyhořelý pedagogický pracovník je pouští postupně ze zřetele a zaměřuje se zvláště na vlastní stresovou situaci. Jeho vztah k žákovi se tak dostává do negativní polohy. Rovněž tak lze konstatovat, že pedagogický pracovník, který pociťuje výrazný stres, odvádí v porovnání s nestresovaným kolegou výrazně horší pracovní výkon (Míček, Zeman, 1997, s. 54).

Syndrom vyhoření se u pedagogického pracovníka projevuje i v jeho negativních postojích ke svým žákům a taktéž v absenci schopnosti diferencovat mezi žáky. Důsledkem tohoto stavu je, že všichni žáci jsou podle něj špatní. Popsaný negativistický přístup se u něj projevuje i ve vztahu k jeho práci i ke kolegům ze školy. Narůstá u nich pocit, že jsou nedocenění. Vše toto nachází odraz v chování a prožívání žáků, u nichž se tyto vlivy fixují a přetrvávají u nich i v dalším průběhu života.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 ROZŠÍŘENÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ MEZI PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY 1. STUPNĚ ZŠ V JIHOMORAVSKÉM KRAJI

V této kapitole jsou rozebrány výsledky výzkumného šetření, které bylo v souvislosti se zpracováním bakalářské práce realizováno. Nejprve je zde objasněna metodika provedeného výzkumného šetření, následně jsou prezentovány jeho výsledky a nakonec jsou formulována některá doporučení k ovlivnění identifikovaného stavu.

3.1 Metodika prováděného výzkumného šetření

3.1.1 Vymezení výzkumného problému

Problematika vyhoření představuje s ohledem na své dopady závažný problém v každé profesi, v níž se pracuje s lidmi. Takovou profesí je i profese pedagogického pracovníka na prvním stupni základní školy. Důvody provedení výzkumného šetření v této kategorii pracovníků je tak nasnadě – zejména u jedinců, kteří se teprve formují, je třeba, aby se jim pedagogičtí pracovníci věnovali s maximálním úsilím. To není myslitelné, pokud se u nich vyvine syndrom vyhoření. V minulosti u nás bylo provedeno více výzkumů k dané problematice, které však byly zaměřeny jen na profesní skupinu učitelů, eventuálně na profesní skupinu učitelů na 1. stupni základní školy.

Již ve 2. polovině minulého století byl u nás proveden empirický výzkum, jehož předmětem byl syndrom ve skupině středoškolských učitelů. Tento výzkum byl proveden Ivanou Fialovou a Annou Schneiderovou, které k němu využily dotazník MBI. Výběrový soubor respondentů byl tvořen 54 muži, což obnášelo 28,3 % všech respondentů, a 137 ženami, které se na celkovém počtu respondentů podílely 71,7 % (Fialová, Schneiderová, 1998, s. 58). Tímto výzkumem bylo zjištěno, že ve výzkumném souboru byla nízká úroveň depersonalizace v obou dimenzích, střední úroveň emočního vyčerpání v obou dimenzích a nízká úroveň osobní výkonnosti v dimenzi frekvence a střední úroveň v dimenzi intenzita (tamtéž, s. 59).

Vedle často používaného dotazníku MBI se i v našich podmínkách používá k diagnostikování syndromu vyhoření sebesuzovací dotazník, který vytvořili Claudio Hennig a Gustav Keller. V návaznosti na výzkum provedený na Slovensku na souboru učitelů základních škol Milotou Zelinovou (1998) byl u nás využit Ludvíkem Egerem a Janem Čermákem, kteří hodlali provést srovnání výsledků výzkumu provedeného Zelinovou s výsledky jimi provedeného výzkumu v rámci výběrového souboru učitelů základních škol v České republice.

Výzkum realizovaný Egerem a Čermákem přitom ukázal na výrazné disproporce ve výsledcích v jednotlivých zemích, a to ve prospěch českých učitelů. Ti v celkovém průměru dosáhli skóre 28,81 bodů, což je v porovnání se slovenskými učiteli zhruba o jednu čtvrtinu méně. Příznaky syndromu vyhoření byly v českém souboru učitelů nejvyšší v emocionální oblasti, ovšem v průměru bylo u nich v porovnání se slovenskými učiteli dosaženo opět nižší skóre, a to 8,35 bodů (Eger, Čermák, 2000, s. 65-58).

Nebývá ničím výjimečným, že při různých výzkumech zaměřených na syndrom vyhoření bývá dosahováno i poměrně výrazně odlišných výsledků. Tento fakt lze vysvětlit tím, že k provádění výzkumů bývají používány odlišné metody sběru, analýzy a vyhodnocování dat. U jednotlivých těchto metod je přítomnost syndromu vyhoření identifikována v návaznosti na výskyt projevů různé závažnosti a intenzity, respektive různého stupně a stádia jeho rozvoje. Problematika výskytu syndromu vyhoření v profesní skupině učitelů bývá zkoumána zpravidla v rámci malého vzorku respondentů, který čítá často od sto do sto padesáti učitelů. Takový počet respondentů je možno označit za málo reprezentativní, což platí zvláště tehdy, pokud se výběrový soubor vyznačuje nějakou charakteristikou, např. určitým regionem. Tuto skutečnost je třeba mít na paměti při vyhodnocování dat, jakož i při jejich dalším využití. Právě provedené výzkumné šetření bylo realizováno na výběrovém souboru, který byl tvořen vybranými pedagogickými pracovníky z Jihomoravského kraje, což limituje platnost závěrů výzkumného šetření pouze na tento kraj.

K provedení výzkumného šetření byl využit dotazník Maslach Burnout Inventory, který je standardizovaným výzkumným nástrojem v dané oblasti. Aby bylo možno sledovat případné odlišnosti u předem stanovených skupin respondentů, byl tento dotazník doplněn ve svém úvodu otázkami směřujícími ke zjištění některých charakteristik o respondentech. Volba tohoto dotazníku byla přitom motivována zejména dvěma okolnostmi. Tou první je fakt, že výsledky zkoumání je možno porovnávat s výsledky jiných zkoumání, která byla realizována za využití zmíněného dotazníku. Tou druhou je pak skutečnost, že kvantitativní přístup obecně umožňuje získání velkého množství relevantních dat během relativně krátké doby, což umožňuje činit závěry o zkoumaném problému, které mají širší platnost.

3.1.2 Výzkumné cíle, vymezení výzkumných otázek a hypotéz

Cílem výzkumného šetření bylo za využití standardizovaného výzkumného nástroje (konkrétně se jednalo o dotazník MBI) zjistit, nakolik je rozšířen syndrom vyhoření mezi pedagogickými pracovníky na prvním stupni základních škol v Jihomoravském kraji, tj. jakého

skóre je u těchto pracovníků dosahováno v jednotlivých dimenzích syndromu vyhoření. Dále bylo cílem zjistit, zda existují v tomto směru odlišnosti mezi skupinami respondentů podle některých vybraných charakteristik. Těmito charakteristikami přitom byly pohlaví pedagogických pracovníků, jejich věk, délka pedagogické praxe a kategorie pedagogického pracovníka.

V návaznosti na shora uvedené výzkumné cíle byla formulována **hlavní výzkumná otázka** tohoto znění „Nakolik je rozšířen syndrom vyhoření mezi pedagogickými pracovníky prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji a které jejich charakteristiky na jeho výskyt mají vliv?“. Hlavní výzkumná otázka byla dále **konkretizována do následujících dílčích výzkumných otázek** (ve zkratce DVO s dolním indexem vyjadřujícím pořadové číslo otázky):

- DVO₁:** Jaká je míra syndromu vyhoření mezi pedagogickými pracovníky na prvním stupni základních škol v Jihomoravském kraji?
- DVO₂:** Liší se výskyt syndromu vyhoření ve skupinách respondentů podle jejich věku?
- DVO₃:** Liší se výskyt syndromu vyhoření ve skupinách respondentů podle pohlaví?
- DVO₄:** Liší se výskyt syndromu vyhoření ve skupinách respondentů podle délky pedagogické praxe?
- DVO₅:** Liší se výskyt syndromu vyhoření ve skupinách respondentů podle kategorie pedagogického pracovníka?

Posléze byly formulovány hypotézy, které byly nakonec na základě výsledků výzkumného šetření verifikovány. Jednalo se o celkem **pět hypotéz**:

- Hypotéza 1:** Míra syndromu vyhoření mezi pedagogickými pracovníky na prvním stupni základních škol v Jihomoravském kraji nepřesahuje 20 %.
- Hypotéza 2:** Existuje vztah mezi věkem a úrovní depersonalizace, úrovní osobního uspokojení a úrovní emocionálního vyčerpání u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji.
- Hypotéza 3:** Existuje vztah mezi pohlavím a úrovní depersonalizace, úrovní osobního uspokojení a úrovní emocionálního vyčerpání u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji.

Hypotéza 4: Existuje vztah mezi délkou pedagogické praxe a úrovní depersonalizace, úrovní osobního uspokojení a úrovní emocionálního vyčerpání u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji.

Hypotéza 5: Existuje vztah mezi kategorií pedagogického pracovníka a úrovní depersonalizace, úrovní osobního uspokojení a úrovní emocionálního vyčerpání u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji.

Hypotéza H₁ vychází z předpokladu, že pokud by byla míra vyhoření mezi pedagogickými pracovníky na prvním stupni základních škol vyšší než v této hypotéze uvedených 20 %, pak by bylo již nutné přijmout speciální opatření ze strany zřizovatelů škol či dalších kompetentních orgánů, neboť takovou míru vyhoření by bylo možno považovat za alarmující. Taková situace však prozatím nenastala, proto byla hypotéza H₁ stanovena tímto způsobem. V hypotéze H₂ se předpokládá závislost věku a výskytu syndromu vyhoření proto, neboť u pedagogických pracovníků vyššího věku lze s ohledem na úbytek jejich kapacit může v důsledku stárnutí docházet k horšímu zvládnání pracovní zátěže, které jsou ve své profesi vystaveni. Hypotéza H₃ byla stanovena na základě předpokladu většího ohrožení pedagogických pracovníků – žen syndromem vyhoření v porovnání s muži vzhledem k jejich vyšší pracovní zátěži, která u nich zpravidla souvisí s tím, že se vedle plnění pracovních povinností ve škole musí zvládat i péči o domácnost a o děti. Hypotéza H₄ vyjadřuje souvislost výskytu syndromu vyhoření a délky pedagogické praxe z toho důvodu, neboť u pedagogických pracovníků s delší pedagogickou praxí lze očekávat pominutí takových okolností, jakými jsou prvotní nadšení z této profese apod. Vedoucí pedagogičtí pracovníci jsou potenciálně v porovnání s ostatními kategoriemi pedagogických pracovníků na prvním stupni základních škol vystaveni vyšší pracovní zátěži, proto hypotéza H₅ predikuje vzájemný vztah kategorie pedagogických pracovníků a výskytu syndromu vyhoření.

3.1.3 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Výzkumný soubor byl tvořen různými pedagogickými pracovníky z prvních stupňů základních škol na teritoriu Jihomoravského kraje. V tomto ohledu nebylo zohledňováno např. kritérium zřizovatele apod. Jedinou podmínkou pro zařazení pedagogického pracovníka do výběrového souboru bylo vykonávání pedagogické činnosti na prvním stupni základní školy, která fyzicky svoji činnost vykonává na teritoriu Jihomoravského kraje. Respondenti byli vybíráni tzv. stratifikovaným výběrem, při němž je ze základního souboru (pedagogických

pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji) z jednotlivých charakteristických skupin (zde se jednalo o kategorie pedagogických pracovníků) za využití náhodného vybírání vždy určitý počet prvků (Chrásková, 2007, s. 21). V daném případě bylo ze všech pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji vybíráno vždy po třiceti pracovnících ze čtyř kategorií – učitelů, vychovatelů, asistentů pedagoga a vedoucích pedagogických pracovníků. V rámci těchto čtyř kategorií pedagogických pracovníků byl výběr realizován v podstatě jako náhodný, jak bylo uvedeno výše.

Výběrový soubor respondentů tak byl tvořen celkem 120 dotazovanými pedagogickými pracovníky prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji. Ve vztahu ke složení výběrového souboru podle pohlaví je možno uvést, že z celkového počtu bylo 97 žen (80,83 %) a 23 mužů (19,17 %). Složení výběrového souboru odpovídá vysokému stupni feminizace školství u nás. Z hlediska věku byly při vyhodnocování výsledků výzkumného šetření začleněny do čtyř věkových kategorií: do 30 let, 31 až 45 let, 46 až 60 let a 61 a více let. Složení výběrového souboru podle věku zachycuje tabulka 1.

Tabulka 1 Složení výběrového souboru respondentů dle kritéria věku

Dosažený věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
do 30 let	26	21,67 %
31 až 45 let	48	40,00 %
46 až 60 let	43	35,83 %
61 a více let	3	2,50 %

Obdobným způsobem byly zpracovány výsledky výzkumného šetření, pokud se týká délky pedagogické praxe respondentů. Pro začlenění respondentů do kategorií dle délky pedagogické praxe byla stanovena následující kritéria: 1 rok, 2 až 5 let, 6 až 10 let, 11 až 20 let, 21 až 30 let a 31 a více let. Složení výběrového souboru respondentů podle tohoto kritéria je zřejmé z tabulky 2. Ze zde uvedených údajů vyplývá, že nejméně se vyskytovali ve výběrovém souboru respondenti s délkou pedagogické praxe 1 rok (1,67 %). Druhou nejméně početnou skupinou respondentů byli pedagogičtí pracovníci s délkou praxe 31 a více let (9,17 %). Ostatní kategorie pedagogických pracovníků byly ve výběrovém souboru respondentů zastoupeny nepoměrně více – délkou pedagogické praxe 6 až 10 let uvedlo 21,67 % z nich, 11 až 20 let pak 25,83 % a konečně 21 až 30 let 27,50 %.

Tabulka 2 Složení výběrového souboru respondentů dle kritéria délky pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
1 rok	2	1,67 %
2 až 5 let	17	14,17 %
6 až 10 let	26	21,67 %
11 až 20 let	31	25,83 %
21 až 30 let	33	27,50 %
31 a více let	11	9,17 %

3.1.4 Technika sběru a analýzy dat

Jak bylo uvedeno výše, **ke sběru dat** v rámci výzkumného šetření byl zvolen **modifikovaný dotazník Maslach Burnout Inventory** (použitý dotazník viz příloha). Jedná se o velmi často využívanou metodu měření syndromu vyhoření. Tento dotazník sestává z 22 otázek, které jsou zaměřeny na tři oblasti syndromu vyhoření, z nichž jedna je laděna pozitivně a zbylé dvě negativně. Jedná se o následující oblasti (Maslach, Jackson, Leiter, 1996, s. 194):

- Emocionální vyčerpání (EE; angl. *emotional exhausting*) – stav emocionálního vyčerpání je charakteristický úplným vyčerpáním i ztrátou chuti do jakékoliv činnosti. Právě emocionální vyčerpání představuje nejvíce směrodatný ukazatel existence vyhoření.
- Depersonalizace (DP; angl. *depersonalise*) – ztráta úcty ke druhým představuje symptom vyčerpání, jenž se projevuje u jedinců, kteří se vyznačují velkou potřebou kladné odezvy od lidí, jimž se věnují. Takoví jedinci očekávají od svého okolí kladnou reakci, přičemž pokud se jí nedočkají, tak u nich dochází k depersonalizaci, která se navenek projevuje jejich povýšeným chováním, cynismem a ztrátou respektu.
- Stupeň osobního uspokojení či snížení výkonnosti (PA; angl. *personal accomplishment*) – vyskytuje se zvláště u osob, které mají nízkou míru sebehodnocení. Takové osoby si samy sebe příliš neváží a nemají dostatek sebedůvěry, která by jim umožňovala zvládat složité situace. To vede ke snížení jejich výkonnosti.

Při vyhodnocování výsledků výzkumného šetření bylo využíváno dosaženého skóre, které bylo porovnáváno v jednotlivých dimenzích s údaji uvedenými v tabulce 3.

Tabulka 3 Vyhodnocovací tabulka dotazníku MBI (Maslach, Jackson, Leiter, 1996)

Dimenze	Stupeň		
	Nízký	Mírný	Vysoký (vyhoření)
Emocionální vyčerpání	0-16	17-26	27 a více
Depersonalizace	0-6	7-12	13 a více
Osobní uspokojení	39 a více	38-32	31-0

Před baterii otázek tvořících obsah dotazníku MBI byly zařazeny čtyři otázky, které zjišťovaly některé vybrané charakteristiky o respondentech. Jednalo se přitom o věk, pohlaví, délku pedagogické praxe a kategorii pedagogického pracovníka. Takto upravený dotazník MBI pak byl předložen k vyplnění všem 120 respondentům, a to během měsíce března 2017.

Pro vyhodnocení získaných dat byla využita metoda testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Tento test se používá mimo jiné tehdy, když je třeba zjistit, existuje-li souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy, jež byly zachyceny za využití nominálního (eventuálně ordinálního) měření. Prvním krokem je formulace nulové (H_0) a alternativní (H_A) hypotézy, přičemž nulová hypotéza vyjadřuje předpoklad, že mezi sledovanými jevy není vztah (souvislost, rozdíl). Hypotéza alternativní naproti tomu stanovuje předpoklad přesně opačný. V takovém případě je nezbytné nejprve výsledky získané dotazníkovým šetřením zapsat do tzv. kontingenční tabulky (nebo též tabulky se dvěma vstupy). Následně je zapotřebí provést výpočet očekávaných četností O pro všechna pole kontingenční tabulky. Pro každé pole kontingenční tabulky se pak musí vypočítat hodnota $(P - O)^2/O$. Součtem těchto hodnot ze všech polí tabulky získáváme nakonec hodnotu testového kritéria χ^2 . Ta ukazuje velikost rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Za účelem posouzení vypočítané hodnoty χ^2 je dále nezbytné určit počet stupňů volnosti tabulky. Následně se porovná vypočtená hodnota χ^2 pro vypočítaný počet stupňů volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti ve statistických tabulkách s kritickou hodnotou. Pokud je vypočítaná hodnota χ^2 minimálně stejně velká či vyšší než hodnota kritická, pak je třeba odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, což znamená, že mezi sledovanými jevy existuje vztah (souvislost, rozdíl). Naopak pokud je vypočtená hodnota χ^2 nižší než hodnota kritická, pak je třeba alternativní hypotézu odmítnout a přijmout hypotézu nulovou, což značí, že mezi sledovanými jevy neexistuje vztah, souvislost či rozdíl (Chráska, 2007, s. 76 až 78).

3.2 Výsledky výzkumného šetření a jejich diskuse

Výsledky výzkumného šetření jsou kompletně shrnuty v tabulce 4.

Tabulka 4 Souhrnný přehled výsledků výzkumného šetření

Výroky	Stupně pocitů:							
	0	1	2	3	4	5	6	7
1. V práci se cítím emočně vyčerpán/a.	33	28	23	21	8	6	1	0
2. Na konci pracovního dne se cítím opotřebený/á.	39	23	21	17	13	5	2	0
3. Když ráno vstávám, cítím se unaveně v očekávání dalšího pracovního dne.	43	37	20	9	7	2	2	0
4. Chápu, jak se moji klienti (žáci) cítí a co si myslí.	4	4	4	9	7	15	24	43
5. Mám dojem, že s některými klienty (žáky) zacházím jako by to byly neosobní věci (předměty).	51	36	30	2	0	1	0	0
6. Celodenní práce s lidmi pro mne představuje skutečně velké vypětí.	24	45	21	10	6	11	3	0
7. Zabývám se velmi účinně problémy svých klientů (žáků).	0	11	9	18	10	14	31	27
8. Cítím se vyčerpán/a ze své práce.	58	21	17	7	6	9	1	1
9. Cítím, že pozitivně ovlivňuji svou práci životy ostatních lidí.	3	5	8	12	20	23	36	13
10. Stal/a jsem se necitelnějším vůči lidem od té doby, kdy vykonávám současnou profesi.	80	22	11	1	3	2	1	0
11. Obávám se, že práce, kterou vykonávám, mne činí psychicky tvrdším a méně účastným.	76	29	13	0	1	1	0	0
12. Cítím se velmi energicky.	1	13	23	20	8	22	16	17
13. Jsem frustrován/a skrze své zaměstnání.	69	36	8	1	3	2	1	0
14. Zdá se mi, že v zaměstnání pracuji příliš tvrdě a intenzivně.	23	24	27	9	11	14	9	3
15. Je mi jedno, co se stane s některými klienty (žáky).	63	38	11	4	1	3	0	0
16. Práce s lidmi mne příliš stresuje.	51	31	23	7	3	4	1	0
17. Snadno vytvářím v kontaktu se svými klienty (žáky) uvolněnou atmosféru.	0	5	6	6	3	27	38	35
18. Cítím se svěží a povzbuzeně, když úzce spolupracuji se svými klienty (žáky).	2	3	8	9	14	18	28	38
19. Dosáhl/a jsem ve své práci významných a cenných úspěchů.	3	5	4	15	12	28	36	17
20. Mám pocit, že jsem v koncích.	61	37	7	4	4	2	2	1
21. S psychologickými problémy v práci se vypořádávám velmi klidně.	3	6	7	16	16	19	26	27
22. Mám dojem, že klienti (žáci) mi přičítají některé své problémy.	53	42	12	7	3	2	1	0

Výsledky výzkumného šetření umožňují data interpretovat a zodpovědět stanovené výzkumné otázky.

3.2.1 Dílčí výzkumná otázka DVO₁

Dílčí výzkumná otázka DVO₁ má následující znění:

Jaká je míra syndromu vyhoření mezi pedagogickými pracovníky na prvním stupni základních škol v Jihomoravském kraji?

K jejímu zodpovězení bude zapotřebí nejprve zjistit, jaká je míra jednotlivých oblastí syndromu burnout, tj. míra emocionálního vyčerpání, míra depersonalizace a míra osobní spokojenosti s prací u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol.

V dotazníku MBI jsou na emocionální vyčerpání zaměřeny otázky (výroky) č. 1 až 3, 6, 8, 13, 16 a 20. V důsledku emocionálního vyčerpání vznikají u dotčené osoby pocity bezradě, projevují se u ní podrážděnost i depresivní nálady a tato osoba je přesvědčena o bezvýznamnosti své práce.

Výsledky výzkumného šetření k míře emocionálního vyčerpání pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji přináší tabulka 5.

Tabulka 5 Míra emocionálního vyčerpání pedagogických pracovníků

Stupeň emocionálního vyčerpání	Absolutní četnost	Relativní četnost	Kumulativní četnost
nízký	83	0,692	83
mírný	26	0,217	109
vysoký	11	0,091	120

Nízký stupeň emocionálního vyčerpání byl zjištěn u 83 respondentů, což je více než dvě třetiny ze všech (69,2 %). Z tohoto výsledku je možno dovodit, že převážná část pedagogických pracovníků z výzkumného souboru vykazuje poměrně vysoký stupeň odolnosti vůči emocionálnímu vyčerpání. Uvedené zjištění výzkumného šetření lze hodnotit pozitivně, poněvadž řada badatelů při definování syndromu vyhoření klade velký důraz právě na emocionální vyčerpání (viz např. Kebza, Šolcová, 2003, s. 7). Dalších 26 oslovených pedagogických pracovníků, tedy zhruba pětina (21,7 %), ovšem již spadá do mírného stupně emocionálního vyčerpání. U zbylých 11 dotazovaných pedagogických pracovníků (9,1 %) bylo zjištěno, že spadá do pásma vysokého stupně emocionálního vyčerpání. Lze vyjádřit domněnku,

že tento stav je u nich dán především zvýšenou citlivostí ve vztahu k zátěžovým situacím, popřípadě vyplývá z jejich překotného životního stylu.

Na míru depersonalizace, jež představuje další oblast syndromu vyhoření, lze usuzovat z otázek (výroků) č. 5, 10, 11, 15 a 22 dotazníku MBI. Pro depersonalizaci je příznačná izolovanost dotčené osoby od vlastních psychických a somatických pochodů. K projevům depersonalizace náleží rovněž ztráta empatie či otupění emocí (citové zploštění).

Výsledky výzkumného šetření k míře depersonalizace pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji jsou zachyceny v tabulce 6.

Tabulka 6 Míra depersonalizace pedagogických pracovníků

Stupeň depersonalizace	Absolutní četnost	Relativní četnost	Kumulativní četnost
nízký	97	0,808	97
mírný	23	0,192	120
vysoký	0	0	120

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že respondenti z řad pedagogických pracovníků základních škol v Jihomoravském kraji vykazují nízkou míru depersonalizace. Jde tedy o pozitivní zjištění, poněvadž depersonalizace by v jejich případě mohla vést k negativnímu ovlivnění jejich pedagogické činnosti. Přitom zejména na prvním stupni základní školy má u pedagogických pracovníků velký význam dostatek empatie a citlivého vnímání. Pouze tak je možné, aby pedagogičtí pracovníci žákům vždy porozuměli, byli schopni jim poradit a mohli na ně řádně působit. U 23 pedagogických pracovníků byl identifikován mírný stupeň depersonalizace, který u nich může pramenit především z nadměry problémů a zátěžových situací, které se vyskytují v jejich pracovním prostředí či v jejich osobním životě. Nelze však vyloučit ani jiné příčiny tohoto stavu.

Poslední dimenzí, na kterou je zaměřen dotazník MBI, je stupeň osobní spokojenosti s prací. Její vysoká míra má velký význam pro spokojenost a duševní zdraví pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol. Míra osobního uspokojení byla zjišťována z odpovědí k otázkám (výrokům) č. 4, 7, 9, 12, 17 až 19 a 21 dotazníku MBI.

Výsledky výzkumného šetření k míře osobní spokojenosti pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji shrnuje tabulka 7.

Tabulka 7 Míra osobní spokojenosti pedagogických pracovníků

Stupeň osobní spokojenosti	Absolutní četnost	Relativní četnost	Kumulativní četnost
vysoký	68	0,567	68
mírný	27	0,225	95
nízký	25	0,208	120

Z výsledků výzkumného šetření k míře osobního uspokojení respondentů vyplynulo, že zhruba u tří pětín z nich (56,7 %) byl vysoký stupeň osobní spokojenosti s prací. Poměrně zajímavou skutečností jsou identické četnosti respondentů, kteří mají mírný, respektive nízký stupeň osobního uspokojení s prací. Nižší míra osobního uspokojení může být u nich způsobena především zátěžovými situacemi (např. kázeňské problémy žáků, záškoláctví či šikana aj.), u některých pedagogických pracovníků může pramenit i z jejich nízkého sebevědomí, pocitů marnosti a bezmoci, které se u nich vyskytují v situacích, kdy je nezbytné se vypořádat s předestřenými zátěžovými situacemi.

3.2.2 Dílčí výzkumná otázka DVO₂

Dílčí výzkumná otázka DVO₂ má následující znění:

Liší se výskyt syndromu vyhoření ve skupinách respondentů podle jejich věku?

Ze znění této dílčí výzkumné otázky je zřejmé, že zjišťuje případnou souvislost mezi věkem pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení. Tato skutečnost bude dále ověřována po jednotlivých zmíněných dimenzích syndromu vyhoření. Nejprve tak bude učiněno k eventuálnímu vztahu věku pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání. Na počátku je třeba stanovit hypotézu nulovou H_0 a hypotézu alternativní H_A :

H_0 : Mezi věkem pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání není souvislost.

H_A : Mezi věkem pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání je souvislost.

Jak bylo uvedeno v předchozí části kapitoly, pro verifikaci všech hypotéz bude využito testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. V případě zjišťování eventuálního vztahu mezi věkem pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání tak bude

uveden i podrobný postup, u zjišťování případného vztahu dalších případných vztahů budou uvedeny již jen vypočtené hodnoty. V tabulkách 8 až 10 jsou postupně uvedeny pozorované četnosti (tabulka 8), očekávané četnosti (tabulka 9) a vypočtené hodnoty (tabulka 10).

Tabulka 8 Pozorovaná četnost – vztah věku a emocionálního vyčerpání (EE)

	Nízký stupeň EE	Mírný stupeň EE	Vysoký stupeň EE	Σ
do 30 let	22	3	1	26
31 až 45let	34	13	1	48
46 až 60 let	27	9	7	43
61 a více let	0	1	2	3
Σ	83	26	11	120

Tabulka 9 Očekávaná četnost – vztah věku a emocionálního vyčerpání (EE)

	Nízký stupeň EE	Mírný stupeň EE	Vysoký stupeň EE	Σ
do 30 let	17,98	5,63	2,38	25,99
31 až 45let	33,20	10,40	4,40	48,00
46 až 60 let	29,74	9,32	3,94	43,00
61 a více let	2,08	0,65	0,28	3,01
Σ	83,00	26,00	11,00	120,00

Tabulka 10 výpočet hodnoty – vztah věku a emocionálního vyčerpání (EE)

	Nízký stupeň EE	Mírný stupeň EE	Vysoký stupeň EE	Σ
do 30 let	0,90	1,23	0,80	2,93
31 až 45let	0,02	0,65	2,63	3,30
46 až 60 let	0,25	0,01	2,38	2,64
61 a více let	2,08	0,19	11,36	13,63
Σ	3,25	2,08	17,17	22,50

Provedeným výpočtem jsme dospěli k hodnotě testového kritéria χ^2 , které činí 22,50. Při zvolené hladině významnosti 0,05 a počtu stupňů volnosti 6 je kritická hodnota testového

kritéria $\chi^2_{0,05}(6) = 12,592$. Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 je vyšší nežli hodnota kritická, je třeba odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, což znamená, že mezi věkem pedagogických pracovníků a úrovní emocionálního vyčerpání je souvislost. Vyšší výskyt ztotožnění se s výroky v dotazníku MBI, které jsou zaměřeny na emocionální vyčerpání, byl přitom zjištěn především u respondentů ve věkových kategoriích 46 až 60 let a 61 a více let.

Pokud se týká případného vztahu věku dotazovaných pedagogických pracovníků a depersonalizace, pozorované četnosti v rámci věkových kategorií a jednotlivých stupňů depersonalizace jsou zachyceny v níže uvedené tabulce 11.

Tabulka 11 Pozorovaná četnost – vztah věku a depersonalizace (DP)

	Nízký stupeň DP	Mírný stupeň DP	Vysoký stupeň DP	Σ
do 30 let	23	3	0	26
31 až 45let	44	4	0	48
46 až 60 let	29	14	0	43
61 a více let	1	2	0	3
Σ	97	23	0	120

K identifikaci případného vztahu věku pedagogických pracovníků a úrovně jejich depersonalizace bude nejprve stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi věkem pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace není souvislost.

H_A : Mezi věkem pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace je souvislost.

Provedeným výpočtem byla zjištěna hodnota testového kritéria χ^2 , které činí 11,73. Při zvolené hladině významnosti 0,05 a počtu stupňů volnosti 6 je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(6) = 12,592$. Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 je nižší nežli hodnota kritická, je nezbytné odmítnout alternativní hypotézu a přijmout hypotézu nulovou. Tento fakt znamená, že mezi věkem pedagogických pracovníků a úrovní depersonalizace neexistuje souvislost.

Obdobně byla zjišťována i případná souvislost mezi věkem a osobní spokojeností pedagogických pracovníků. Pozorované četnosti jsou opět uvedeny v tabulce 12.

Tabulka 12 Pozorovaná četnost – vztah věku a osobní spokojenosti (PA)

	Vysoký stupeň PA	Mírný stupeň PA	Nízký stupeň PA	Σ
do 30 let	19	5	2	26
31 až 45let	32	6	10	48
46 až 60 let	17	14	12	43
61 a více let	0	2	1	3
Σ	68	27	25	120

Ke zjištění případného vztahu věku pedagogických pracovníků a úrovně jejich osobní spokojenosti byla stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi věkem pedagogických pracovníků a úrovní jejich osobní spokojenosti není souvislost.

H_A : Mezi věkem pedagogických pracovníků a úrovní jejich osobní spokojenosti je souvislost.

Výpočtem byla zjištěna hodnota testového kritéria χ^2 , které činí 9,58. Při zvolené hladině významnosti 0,05 a počtu stupňů volnosti 6 je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(6) = 12,592$. Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 je nižší nežli hodnota kritická, je nezbytné odmítnout alternativní hypotézu a přijmout hypotézu nulovou. Uvedená skutečnost značí, že mezi věkem pedagogických pracovníků a úrovní osobní spokojenosti neexistuje souvislost.

Na základě dosud uvedeného je tedy možno konstatovat, že **z výsledků výzkumného šetření tak vyplynula pouze závislost věku pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji a emocionálního vyčerpání**, a to ve věkových kategoriích 46 až 60 let a 61 a více let. **U dalších dvou dimenzí syndromu vyhoření – depersonalizace a osobní spokojenosti – tato závislost nebyla zjištěna.**

3.2.3 Dílčí výzkumná otázka DVO₃

Dílčí výzkumná otázka DVO₃ má následující znění:

Liší se výskyt syndromu vyhoření ve skupinách respondentů podle pohlaví?

Nejprve bude opět zjišťován případný vztah pohlaví a emocionálního vyčerpání. Za tím účelem je nejprve stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi pohlavím pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání není souvislost.

H_A : Mezi pohlavím pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání je souvislost.

Pozorované četnosti u jednotlivých pohlaví v rámci jednotlivých stupňů emocionálního vyčerpání jsou uvedeny níže v tabulce 13.

Tabulka 13 Pozorovaná četnost – vztah pohlaví a emocionálního vyčerpání (EE)

Pohlaví	Nízký stupeň EE	Mírný stupeň EE	Vysoký stupeň EE	Σ
Muži	15	7	1	23
Ženy	68	19	10	97
Σ	83	26	11	120

Ke zjištění případného vztahu pohlaví pedagogických pracovníků a úrovně jejich emocionálního vyčerpání byla stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi pohlavím pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání není souvislost.

H_A : Mezi pohlavím pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání je souvislost.

Výpočtem byla zjištěna hodnota testového kritéria χ^2 , které činí 6,73. Při zvolené hladině významnosti 0,05 a počtu stupňů volnosti 2 je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Poněvadž je vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 v porovnání s hodnotou kritickou vyšší, je nutno odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Tato skutečnost vypovídá o tom, že mezi pohlavím pedagogických pracovníků a úrovní emocionálního vyčerpání existuje souvislost. Lze tak s ohledem na výsledky výzkumného šetření konstatovat, že vyhořením v dimenzi emocionálního vyčerpání jsou více ohroženy ženy v profesi pedagogických pracovníků na prvním stupni základní školy v Jihomoravském kraji.

Výsledky výzkumného šetření k případnému vztahu pohlaví pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace jsou v přehledné podobě zachyceny v tabulce 14.

Tabulka 14 Pozorovaná četnost – vztah pohlaví a depersonalizace (DP)

Pohlaví	Nízký stupeň DP	Mírný stupeň DP	Vysoký stupeň DP	Σ
Muži	19	4	0	23
Ženy	78	19	0	97
Σ	97	23	0	120

Ke zjištění případného vztahu pohlaví pedagogických pracovníků a úrovně jejich depersonalizace byla stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi pohlavím pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace není souvislost.

H_A : Mezi pohlavím pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace je souvislost.

Hodnota testového kritéria χ^2 byla vypočtena na 1,16. Při zvolené hladině významnosti 0,05 a počtu stupňů volnosti 2 činí kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Jelikož je vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 v porovnání s hodnotou kritickou nižší, nezbyvá než odmítnout alternativní hypotézu a přijmout hypotézu nulovou. Na tomto základě je možno konstatovat, že mezi pohlavím pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace není souvislost.

Tabulka 15 zachycuje výsledky výzkumného šetření k eventuálnímu vztahu pohlaví pedagogických pracovníků a mírou osobní spokojenosti.

Tabulka 15 Pozorovaná četnost – vztah pohlaví a osobní spokojenosti (PA)

Pohlaví	Vysoký stupeň PA	Mírný stupeň PA	Nízký stupeň PA	Σ
Muži	11	8	4	23
Ženy	57	19	21	97
Σ	68	27	25	120

Ke zjištění případného vztahu pohlaví pedagogických pracovníků a úrovně jejich osobní spokojenosti byla stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi pohlavím pedagogických pracovníků a úrovní jejich osobní spokojenosti není souvislost.

H_A : Mezi pohlavím pedagogických pracovníků a úrovní jejich osobní spokojenosti je souvislost.

Během výpočtu bylo zjištěno, že hodnota testového kritéria χ^2 činí 1,81. Při zvolené hladině významnosti 0,05 a počtu stupňů volnosti 2 činí kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Jelikož je vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 v porovnání s hodnotou kritickou nižší, nezbyvá než odmítnout alternativní hypotézu a naopak přijmout hypotézu nulovou. Proto lze uvést, že mezi pohlavím pedagogických pracovníků a úrovní jejich osobní spokojenosti není souvislost.

Na základě vyhodnocení výsledků výzkumného šetření k případnému vztahu pohlaví pedagogických pracovníků na prvním stupni základních škol v Jihomoravském kraji a dimenzí syndromu vyhoření je možno uzavřít, že tato souvislost byla zjištěna pouze u dimenze emocionálního vyčerpání. Vyšší míra výskytu emocionálního vyčerpání byla přitom zjištěna u žen. V dimenzích depersonalizace a osobní spokojenosti signifikantní rozdíly v závislosti na pohlaví naproti tomu zjištěny nebyly.

3.2.4 Dílčí výzkumná otázka DVO₄

Dílčí výzkumná otázka DVO₄ má následující znění:

Liší se výskyt syndromu vyhoření ve skupinách respondentů podle délky pedagogické praxe?

Nejprve bude zjišťován eventuální vztah délky pedagogické praxe a emocionálního vyčerpání. Za tím účelem je nejprve stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi délkou pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání není souvislost.

H_A : Mezi délkou pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání je souvislost.

Pozorované četnosti u jednotlivých pohlaví v rámci jednotlivých stupňů emocionálního vyčerpání jsou uvedeny níže v tabulce 16.

Tabulka 16 Pozorovaná četnost – vztah délky pedagogické praxe a emočního vyčerpání (EE)

Délka pedagogické praxe	Nízký stupeň EE	Mírný stupeň EE	Vysoký stupeň EE	Σ
1 rok	1	1	0	2
2 až 5 let	13	3	1	17
6 až 10 let	18	7	1	26
11 až 20 let	18	10	3	31
21 až 30 let	28	1	4	33
31 a více let	5	4	2	11
Σ	83	26	11	120

Ke zjištění případného vztahu délky pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovně jejich emocionálního vyčerpání byla stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi délkou pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání není souvislost.

H_A : Mezi délkou pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní jejich emocionálního vyčerpání je souvislost.

Výpočtem byla zjištěna hodnota testového kritéria χ^2 , které činí 15,63. Při zvolené hladině významnosti 0,05 a počtu stupňů volnosti 10 je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(10)$ rovna 18,307. Jelikož je vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 v porovnání s hodnotou kritickou nižší, je nutno odmítnout alternativní hypotézu a přijmout hypotézu nulovou. Z výsledků výzkumného šetření tak vyplývá, že mezi délkou pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní emocionálního vyčerpání neexistuje souvislost.

Výsledky výzkumného šetření k případnému vztahu délky pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace jsou v přehledné podobě zachyceny v tabulce 17.

Tabulka 17 Pozorovaná četnost – vztah délky pedagogické praxe a depersonalizace (DP)

Délka pedago- gické praxe	Nízký stupeň DP	Mírný stupeň DP	Vysoký stupeň DP	Σ
1 rok	2	0	0	2
2 až 5 let	14	3	0	17
6 až 10 let	18	8	0	26
11 až 20 let	27	4	0	31
21 až 30 let	27	5	0	33
31 a více let	9	2	0	11
Σ	97	23	0	120

Ke zjištění případného vztahu délky pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovně jejich depersonalizace byla stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi délkou pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace není souvislost.

H_A : Mezi délkou pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace je souvislost.

Výpočtem byla zjištěna hodnota testového kritéria χ^2 , které činí 9,31. Při zvolené hladině významnosti 0,05 a počtu stupňů volnosti 10 je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(10)$ rovna 18,307. Jelikož je vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 v porovnání s hodnotou kritickou nižší, je zapotřebí odmítnout alternativní hypotézu a přijmout hypotézu nulovou. Z výsledků výzkumného šetření proto vyplývá, že mezi délkou pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní depersonalizace není vztah.

Výsledky výzkumného šetření k případnému vztahu délky pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní jejich osobní spokojenosti jsou v přehledné podobě zachyceny v tabulce 18.

Ke zjištění případného vztahu délky pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovně jejich osobní spokojenosti byla stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi délkou pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní jejich osobní spokojenosti není souvislost.

H_A : Mezi délkou pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní jejich osobní spokojenosti je souvislost.

Tabulka 18 Pozorovaná četnost – vztah délky pedagogické praxe a osobní spokojenosti (PA)

Délka pedagogické praxe	Vysoký stupeň PA	Mírný stupeň PA	Nízký stupeň PA	Σ
1 rok	1	1	0	2
2 až 5 let	10	5	2	17
6 až 10 let	13	5	8	26
11 až 20 let	18	6	7	31
21 až 30 let	19	7	7	33
31 a více let	7	3	1	11
Σ	68	27	25	120

Výpočtem byla zjištěna hodnota testového kritéria χ^2 , které činí 7,15. Při zvolené hladině významnosti 0,05 a počtu stupňů volnosti 10 je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(10)$ rovna 18,307. Vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 je v porovnání s hodnotou kritickou nižší, a proto je nutno odmítnout alternativní hypotézu a přijmout hypotézu nulovou. Z výsledků výzkumného šetření proto vyplývá, že mezi délkou pedagogické praxe pedagogických pracovníků a úrovní osobní spokojenosti neexistuje vztah.

V návaznosti na uvedené v této části kapitoly je možno k předpokládanému vztahu délky pedagogické praxe pedagogických pracovníků a jednotlivých dimenzí syndromu vyhoření uvést, že ani v jedné dimenzi nebyla identifikována souvislost s délkou pedagogické praxe.

3.2.5 Dílčí výzkumná otázka DVO₅

Dílčí výzkumná otázka DVO₅ má následující znění:

Liší se výskyt syndromu vyhoření ve skupinách respondentů podle kategorie pedagogického pracovníka?

Opět bude nejdříve identifikován případný vztah kategorie pedagogického pracovníka a úrovní jejich emocionálního vyčerpání. Souhrnné údaje k těmto kritériím, jak vzešly z výzkumného šetření, jsou uvedeny v tabulce 19.

Tabulka 19 Pozorovaná četnost – vztah kategorie pedagogického pracovníka a emočního vyčerpání (EE)

Kategorie pedagogického pracovníka	Nízký stupeň EE	Mírný stupeň EE	Vysoký stupeň EE	Σ
Učitel	16	11	3	30
Vychovatel	23	5	2	30
Asistent pedagoga	27	2	1	30
Vedoucí pedagogický pracovník	17	8	5	30
Σ	83	26	11	120

Ke zjištění případného vztahu kategorie pedagogických pracovníků a úrovně jejich emočního vyčerpání byla stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi kategorií pedagogických pracovníků a úrovní jejich emočního vyčerpání není souvislost.

H_A : Mezi kategorií pedagogických pracovníků a úrovní jejich emočního vyčerpání je souvislost.

Výpočtem byla zjištěna hodnota testového kritéria χ^2 , které činí 11,86. Při zvolené hladině významnosti 0,05 a počtu stupňů volnosti 6 je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(6)$ rovna 12,592. Poněvadž je vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 v porovnání s hodnotou kritickou nižší, je nutno odmítnout alternativní hypotézu a přijmout hypotézu nulovou. Z výsledků výzkumného šetření tak vyplývá, že mezi kategorií pedagogických pracovníků a úrovní emočního vyčerpání neexistuje souvislost.

Výsledky výzkumného šetření k případnému vztahu kategorie pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace jsou v přehledné podobě zachyceny v tabulce 20.

Ke zjištění případného vztahu kategorie pedagogických pracovníků a úrovně jejich depersonalizace byla stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi kategorií pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace není souvislost.

H_A : Mezi kategorií pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace je souvislost.

Tabulka 20 Pozorovaná četnost – vztah kategorie pedagogického pracovníka a depersonalizace (DP)

Kategorie pedagogického pracovníka	Nízký stupeň DP	Mírný stupeň DP	Vysoký stupeň DP	Σ
Učitel	21	9	0	30
Vychovatel	24	6	0	30
Asistent pedagoga	22	8	0	30
Vedoucí pedagogický pracovník	23	7	0	30
Σ	97	23	0	120

Výpočtem byla zjištěna hodnota testového kritéria χ^2 , které činí 8,13. Při zvolené hladině významnosti 0,05 a počtu stupňů volnosti 6 je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(6)$ rovna 12,592. Vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 je v porovnání s hodnotou kritickou nižší, proto je zapotřebí alternativní hypotézu odmítnout a naopak přijmout hypotézu nulovou. Z výsledků výzkumného šetření tak vyplývá, že mezi kategorií pedagogických pracovníků a úrovní jejich depersonalizace neexistuje souvislost.

Výsledky výzkumného šetření k případnému vztahu kategorie pedagogických pracovníků a úrovní jejich osobní spokojenosti jsou v přehledné podobě zachyceny v tabulce 21.

Ke zjištění případného vztahu kategorie pedagogických pracovníků a úrovně jejich osobní spokojenosti byla stanovena hypotéza nulová H_0 a hypotéza alternativní H_A :

H_0 : Mezi kategorií pedagogických pracovníků a úrovní jejich osobní spokojenosti není souvislost.

H_A : Mezi kategorií pedagogických pracovníků a úrovní jejich osobní spokojenosti je souvislost.

Tabulka 21 Pozorovaná četnost – vztah kategorie pedagogického pracovníka a osobní spokojenosti (PA)

Kategorie pedagogického pracovníka	Vysoký stupeň PA	Mírný stupeň PA	Nízký stupeň PA	Σ
Učitel	17	7	6	30
Vychovatel	19	4	7	30
Asistent pedagoga	19	7	4	30
Vedoucí pedagogický pracovník	13	9	8	30
Σ	68	27	25	120

Výpočtem byla zjištěna hodnota testového kritéria χ^2 , které činí 10,27. Při zvolené hladině významnosti 0,05 a počtu stupňů volnosti 6 je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(6)$ rovna 12,592. Vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 je v porovnání s hodnotou kritickou nižší, proto je zapotřebí alternativní hypotézu odmítnout a naopak přijmout hypotézu nulovou. Z výsledků výzkumného šetření tak vyplývá, že mezi kategorií pedagogických pracovníků a úrovní jejich osobní spokojenosti není vztah.

Z výsledků výzkumného šetření k případnému vztahu kategorie pedagogických pracovníků a jednotlivých dimenzí syndromu vyhoření vyplynulo, že neexistuje vztah mezi kategorií pedagogických pracovníků a jakoukoliv dimenzí syndromu vyhoření.

3.3 Doporučení pro pedagogickou praxi

Z výsledků výzkumného šetření provedeného s respondenty z řad pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji k výskytu syndromu vyhoření bylo zjištěno, že situace není v tomto ohledu nijak špatná. Proto lze v návaznosti na toto zjištění doporučit minimálně udržení stávajícího stavu a využití rezerv ke zlepšení prevence syndromu vyhoření. Tu lze realizovat buď na úrovni jednotlivce (učitele) nebo na úrovni školy.

Z preventivních opatření na úrovni je možno na základě dostupné odborné literatury doporučit následující (Hennig, Keller, 1996, s. 94; Kebza, 2005, s. 149 a 150; Kopřiva, 2006, s. 100; Krivohlavý, 1998, s. 90 a 91, 117):

- Je třeba si vytvořit kolem sebe rozvinutou a pevnou síť sociálních vazeb – kvalitní systém interpersonálních vztahů vytváří zdroje sociální opory, jež jsou s to tlumit a pozitivně ovlivňovat působení nepříznivých životních situací.
- Nedocenitelný význam z hlediska prevence syndromu vyhoření má vybudování příznivého životního prostředí. To by mělo mít podobu jednak uspokojujícího a smysluplného zaměstnání, stejně jako harmonické rodiny a útulného domova a v neposlední řadě i spokojeného osobního života se zajímavými zájmy a zálibami, který je navíc prost zbytečných problémů a po dlouhou dobu neřešených konfliktů a problémů. Takto lze bez problémů doplňovat energii pro další zvládnání nároků profesního života.
- Pro prevenci syndromu vyhoření má význam také zdravý způsob života, který je třeba si proto osvojit. Takový způsob života je charakteristický aktivním přístupem ke zdraví a k životu, jenž je současně spojen s odpovědností za tyto základní hodnoty.
- Jedinec by se měl otevřít okolnímu světu a společnosti. Tím má příležitost k tomu, aby jej zajímavé události z okolí obohacovaly a přinášely mu množství nových zážitků a zkušeností.
- Nebát se změn, které je třeba chápat jako integrální součást života. Ze změn by se každý měl snažit vytěžít maximum pro sebe i pro své nejbližší okolí.
- Významné je rovněž uvědomení si faktu, že zátěžové situace a stres jsou běžným jevem v životě a z toho důvodu není možné se jim zcela vyhnout.
- Je třeba se naučit aktivně rozpoznávat problémy zátěžové situace a příznaky stresu, jakož i metody jejich zvládnutí. Včasnost zásahu významně zvyšuje jeho účinnost.
- Je třeba striktně od sebe oddělit pracovní zátěž a rodinné problémy. Pracovní starosti by měly zůstat v zaměstnání a rodinné problémy doma.

Prostředí školy představuje pro učitele původce zátěže a z ní pramenícího stresu. Na druhé straně je však třeba si uvědomit, že vlídná atmosféra a přívětivé klima školy, respektující politika školy a racionální a účelná organizace práce pozitivně ovlivňuje jak práci pedagogických pracovníků, tak i jejich duševní zdraví. Management školy by proto měl usilovat o to, aby ve škole existovala solidní úroveň vzájemné komunikace i silný pocit koležičtosti a panovala zde pozitivní atmosféra. Ve škole by měla současně panovat všeobecná shoda pramenící z klíčových hodnot a standardů. Pedagogické postupy by měly být přiměřené, pravidla a očekávání by měla přesně definována. Mezi pedagogickými pracovníky by měl být

uplatňován princip poskytování a přijímání zpětné vazby. Velký význam má i existence kvalitní podpory učitelů, kterou mohou využít při zvládnání problémů. Doporučit lze i vybudování sítě služeb, jež směřují k podpoře práce pedagogických pracovníků, stejně jako stanovení metod práce, které by se měly vyznačovat tím, že je lze jednoduše aplikovat. Ke snížení pracovní zátěže bezpochyby přispívá rovněž snížení byrokratického zatížení na minimum. Vedoucí pracovníci by měli respektovat dovednosti a limity učitelů při zastávání dodatečných povinností. Měli by také usilovat o vytváření přívětivého pracovního rozhodnutí. Ve vztahu k zamýšleným rozhodnutím by měla být příslušná rozhodnutí konzultována s pedagogickými pracovníky. Mezi žádoucí manažerské schopnosti ředitele školy náleží i adekvátní uvádění začínajících pedagogických pracovníků do jejich profese a poskytování poradenství na pracovišti (Mlčák, 2004, s. 112 a 113).

ZÁVĚR

Předkládaná práce si kladla za cíl charakterizovat syndrom vyhoření a pedagogické pracovníky na prvním stupni základní školy a v návaznosti na zpracovanou literární rešerši k tématu provést kvantitativní výzkumné šetření, které by zmapovalo výskyt syndromu vyhoření mezi pedagogickými pracovníky prvního stupně základní školy v Jihomoravském kraji. Vytýčený cíl byl realizován ve třech samostatných kapitolách, přičemž dvě z nich tvoří část teoretickou a poslední z nich je totožná s částí praktickou.

V první kapitole byl syndrom vyhoření definován jako negativní jev, který prochází určitým vývojem (fázemi), a jenž se ve své rozvinuté podobě promítá do tří oblastí – tělesného a psychického vyčerpání, ztráty uspokojení a potěšení z vykonávané práce a odcizení (depersonalizace). Příčiny syndromu vyhoření je možno ve všeobecnosti rozdělit na vnitřní a vnější, přičemž vnitřní souvisí s osobností dotčeného jedince, vnější pak tkví v jeho okolí. Na výskyt syndromu vyhoření je možno usuzovat na základě jeho příznaků (symptomů), které lze klasifikovat na projevy vyhoření na úrovni psychické, projevy vyhoření na úrovni fyzické a konečně i projevy vyhoření na úrovni sociálních vztahů. Bez ohledu na konkrétní příčiny a projevy syndromu vyhoření je třeba usilovat o jeho prevenci, aby nedošlo k jeho vzniku a rozvoji a tím v konečném důsledku nenastaly ani negativní důsledky s tímto jevem spojené.

Ve druhé kapitole bylo uvedeno, že na prvním stupni základní školy je možno pedagogické pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost, rozdělit na učitele, vychovatele, asistenta pedagoga a vedoucí pedagogické pracovníky. Na pedagogické pracovníky jsou kladeny mimořádné požadavky, které se projevují ve vysoké pracovní zátěži, která u nich vede ke stresu, jenž je v řadě případů permanentní. Ve školním prostředí se tak vyskytuje široká škála stresorů, které mají souvislost s pedagogickými pracovníky samotnými, s jejich žáky, s jejich kolegy, s rodiči žáků apod. Není proto divu, že i u pedagogických pracovníků prvního stupně základní školy může vzniknout syndrom vyhoření se všemi jeho negativními projevy a důsledky.

Třetí kapitola shrnuje výsledky kvantitativního výzkumného šetření k výskytu syndromu vyhoření mezi pedagogickými pracovníky prvního stupně základní školy v Jihomoravském kraji. Tímto výzkumným šetřením bylo ověřováno stanovených pět hypotéz. Hypotéza H1 předpokládala, že míra výskytu syndromu vyhoření mezi pedagogickými pracovníky na prv-

ním stupni základních škol v Jihomoravském kraji nepřesahuje 20 %. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že se v pásmu vysokého stupně vysokého emocionálního vyčerpání, vysokého stupně depersonalizace či nízkého stupně osobního uspokojení nacházelo 27 respondentů, což v relativním vyjádření činí 22,5 %. Tato hypotéza tak nebyla verifikována kladně.

Hypotéza H₂ měla následující znění: „Existuje vztah mezi věkem a úrovní depersonalizace, úrovní osobního uspokojení a úrovní emocionálního vyčerpání u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji.“ V této souvislosti bylo zjištěno, že souvislost existuje pouze mezi věkem pedagogických pracovníků a úrovní emocionálního vyčerpání, a to především u respondentů ve věkových kategoriích 46 až 60 let a 61 a více let. U dalších dvou dimenzí syndromu vyhoření, tj. depersonalizace a osobní spokojenosti – takový vztah nebyl zjištěn. Hypotéza H₂ se tak potvrdila pouze v dimenzi emocionálního vyčerpání. V dimenzích depersonalizace a osobní spokojenosti se nepotvrdila.

Hypotéza H₃ byla formulována takto: „Existuje vztah mezi pohlavím a úrovní depersonalizace, úrovní osobního uspokojení a úrovní emocionálního vyčerpání u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji.“ K předpokládanému vztahu délky pedagogické praxe pedagogických pracovníků a jednotlivých dimenzí syndromu vyhoření však bylo zjištěno, že ani v jedné dimenzi taková souvislost nebyla identifikována. Předpoklad z této hypotézy se tudíž vůbec nepotvrdil, z čehož je zřejmé, že tato hypotéza nebyla ověřena s kladným výsledkem.

Hypotéza H₄ měla toto znění: „Existuje vztah mezi délkou pedagogické praxe a úrovní depersonalizace, úrovní osobního uspokojení a úrovní emocionálního vyčerpání u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji.“ K této hypotéze z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že předpokládaný vztah délky pedagogické praxe pedagogických pracovníků a jednotlivých dimenzí syndromu vyhoření ani v jedné dimenzi nebyl identifikován. Hypotéza H₄ se tak nepotvrdila, a to ani v jedné dimenzi syndromu vyhoření.

Podle hypotézy H₅ mělo platit následující: „Existuje vztah mezi kategorií pedagogického pracovníka a úrovní depersonalizace, úrovní osobního uspokojení a úrovní emocionálního vyčerpání u pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji.“ Toto se však nepotvrdilo ani v jedné dimenzi syndromu vyhoření.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
2. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
3. FIALOVÁ, I., SCHNEIDEROVÁ, A. Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (eds.). *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Pavel Křepela, 1998. 156 s. ISBN 80-902653-0-8, s. 55-66.
4. GREENE, G. *Vyhaslý případ*. 2., (V Kalichu 1.) rev. vyd. Praha: Kalich, 2007. 226 s. ISBN 978-80-7017-065-6.
5. HAGEMANN, W. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. 119 s. ISBN 978-80-7414-364-9.
6. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
7. HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 99 s. ISBN 80-7178-093-6.
8. HONZÁK, R. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2013. 229 s. ISBN 978-80-7429-331-3.
9. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
10. JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 32 s. ISBN 80-86991-74-1.
11. KEBZA, V. *Psychosociální determinanty zdraví*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2005. 263 s. ISBN 80-200-1307-5.
12. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření: informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. 23 s. ISBN 80-7071-231-7.
13. KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

14. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha: Portál, 2006. 147 s. ISBN 80-7367-181-6.
15. KŘIVOHLAVÝ, J. *Hořet, ale nevyhořet*. 2., přeprac. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. 175 s. ISBN 978-80-7195-573-3.
16. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 1998. 131 s. ISBN 80-7169-551-3.
17. KUSÁK, P., URBANOVSKÁ, E. Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže. In KUSÁK, P. (ed.). *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství: sborník příspěvků*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 127 s. ISBN 80-244-1228-4, s. 101-115.
18. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
19. LUCKÁ, Y, KOBRLE, L. Syndrom vyhoření, práce s ním a jeho prevence. In VODÁČKOVÁ, D. a kol. *Krizová intervence*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 543 s. ISBN 80-7178-696-9, s. 174-179.
20. MALLOTOVÁ, K. Burn-out neboli syndrom vyhoření. *Psychologie dnes*, 2000, roč. 6, č. 2, s. 14–15.
21. MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 287 s. ISBN 80-7178-549-0.
22. MÍČEK, L., ZEMAN, V. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade mecum, 1997. 195 s. ISBN 80-86041-25-5.
23. *MKN – 10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. aktualizované vydání k 1.1.2013, sv. 1. Tabeleární část*. Geneva, World Health Organization, 2008. 874 s. ISBN 92-4-154649-2.
24. MLČÁK, Z. Stresory a strategie zvládnání stresu v profesi vychovatelů. In ŘEHULKA, E. (ed.). *Učitelé a zdraví 6*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-093-X, s. 107 až 120.
25. MUSIL, J. V. *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského sociálního chování*. Vyd. 1. Olomouc: Jiří Musil - Psychologická a výchovná poradna, 2010. 60 s. ISBN 978-80-903449-9-0.
26. POSCHKAMP, T. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013. 104 s. ISBN 978-80-266-0161-6.

27. POTTER, B. A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání: "pracovní vyhoření" - příčiny a východiska*. Olomouc: Votobia, 1997. 259 s. ISBN 80-7198-211-3.
28. PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 152 s. ISBN 80-7178-621-7.
29. PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
30. PTÁČEK, R., RABOCH, J., KEBZA, V. a kol. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013. 168 s. ISBN 978-80-247-5114-6.
31. RUSH, M. D. *Syndrom vyhoření*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 2003. 129 s. ISBN 80-7255-074-8.
32. STOCK, CH. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 103 s. ISBN 978-80-247-3553-5.
33. ŠVINGALOVÁ, D. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. 82 s. ISBN 80-7372-105-8.
34. VAŠINA, B. *Základy psychologie zdraví*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 123 s. ISBN 978-80-7368-757-1.
35. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

DVO dílčí výzkumná otázka

Sb. Sbírka zákonů

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Čtyřfázový model syndromu vyhoření Christiny Maslachové

Obrázek 2 Model vyhoření Christiny Maslachové a Michaela P. Leitera

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1** Složení výběrového souboru respondentů dle kritéria věku
- Tabulka 2** Složení výběrového souboru respondentů dle kritéria délky pedagogické praxe
- Tabulka 3** Vyhodnocovací tabulka dotazníku MBI
- Tabulka 4** Souhrnný přehled výsledků výzkumného šetření
- Tabulka 5** Míra emocionálního vyčerpání pedagogických pracovníků
- Tabulka 6** Míra depersonalizace pedagogických pracovníků
- Tabulka 7** Míra osobní spokojenosti pedagogických pracovníků
- Tabulka 8** Pozorovaná četnost – vztah věku a emocionálního vyčerpání (EE)
- Tabulka 9** Očekávaná četnost – vztah věku a emocionálního vyčerpání (EE)
- Tabulka 10** výpočet hodnoty – vztah věku a emocionálního vyčerpání (EE)
- Tabulka 11** Pozorovaná četnost – vztah věku a depersonalizace (DP)
- Tabulka 12** Pozorovaná četnost – vztah věku a osobní spokojenosti (PA)
- Tabulka 13** Pozorovaná četnost – vztah pohlaví a emocionálního vyčerpání (EE)
- Tabulka 14** Pozorovaná četnost – vztah pohlaví a depersonalizace (DP)
- Tabulka 15** Pozorovaná četnost – vztah pohlaví a osobní spokojenosti (PA)
- Tabulka 16** Pozorovaná četnost – vztah délky pedagogické praxe a emočního vyčerpání (EE)
- Tabulka 17** Pozorovaná četnost – vztah délky pedagogické praxe a depersonalizace (DP)
- Tabulka 18** Pozorovaná četnost – vztah délky pedagogické praxe a osobní spokojenosti (PA)
- Tabulka 19** Pozorovaná četnost – vztah kategorie pedagogického pracovníka a emocionálního vyčerpání (EE)
- Tabulka 20** Pozorovaná četnost – vztah kategorie pedagogického pracovníka a depersonalizace (DP)

Tabulka 21 Pozorovaná četnost – vztah kategorie pedagogického pracovníka a osobní spokojenosti (PA)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Modifikovaný dotazník MBI

PŘÍLOHA P I: MODIFIKOVANÝ DOTAZNÍK MBI

Dobrý den,

jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Ráda bych Vás tímto požádala o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci týkající se syndromu vyhoření. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely výzkumu mé bakalářské práce.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Jitka Řehánková

1. Jaké je Vaše pohlaví?

muž

žena

2. Kolik je Vám let? (uved'te číslicí) _____

3. Jak dlouho vykonáváte pedagogickou praxi? (uved'te číslicí) _____

4. Do jaké kategorie pedagogických pracovníků spadáte?

(pokud jste zaměstnán/a současně na dvou pozicích, vyberte pouze jednu z nabízených možností se zřetelem na výši Vašeho úvazku)

učitel/ka

vychovatel/ka

asistent pedagoga

vedoucí pedagogický pracovník

DOTAZNÍK MBI (Maslach burnout inventory)

V tomto dotazníku doplňte do vyznačených políček u každého tvrzení čísla, označující podle níže uvedeného klíče frekvenci a intenzitu pocitu, které obvykle prožíváte.

Jak často:

0	1	2	3	4	5	6
Nikdy	Několikrát za rok nebo méně	Jednou měsíčně nebo méně	Několikrát měsíčně	Jednou týdně	Několikrát týdně	Každý den

Jak silně:

0	1	2	3	4	5	6	7
Vůbec	Velmi slabě, sotva patrně			Mírně			Významně, velmi silně

Jak často:

0 až 6

Jak silně:

0 až 7

1. _____ V práci se cítím emočně vyčerpán/a.
2. _____ Na konci pracovního dne se cítím opotřebený/á.
3. _____ Když ráno vstávám, cítím se unaveně v očekávání dalšího pracovního dne.
4. _____ Chápu, jak se moji klienti (žáci) cítí a co si myslí.
5. _____ Mám dojem, že s některými klienty (žáky) zacházím jako by to byly neosobní věci (předměty).
6. _____ Celodenní práce s lidmi pro mne představuje skutečně velké vypětí.

7. _____ Zabývám se velmi účinně problémy svých klientů (žáků).
8. _____ Cítím se vyčerpan/a ze své práce.
9. _____ Cítím, že pozitivně ovlivňuji svou prací životy ostatních lidí.
10. _____ Stal/a jsem se necitelnějším vůči lidem od té doby, kdy vykonávám současnou profesi.
11. _____ Obávám se, že práce, kterou vykonávám, mne činí psychicky tvrdším a méně účastným.
12. _____ Cítím se velmi energicky.
13. _____ Jsem frustrován/a skrze své zaměstnání.
14. _____ Zdá se mi, že v zaměstnání pracuji příliš tvrdě a intenzivně.
15. _____ Je mi jedno, co se stane s některými klienty (žáky).
16. _____ Práce s lidmi mne příliš stresuje.
17. _____ Snadno vytvářím v kontaktu se svými klienty (žáky) uvolněnou atmosféru.
18. _____ Cítím se svěží a povzbuzeně, když úzce spolupracuji se svými klienty (žáky).
19. _____ Dosáhl/a jsem ve své práci významných a cenných úspěchů.
20. _____ Mám pocit, že jsem v koncích.
21. _____ S psychickými problémy v práci se vypořádávám velmi klidně.
22. _____ Mám dojem, že klienti (žáci) mi přičítají některé své problémy.

EE: F _____

EE: I _____

DP: F _____

DP: I _____

PA: F _____

PA: I _____

