

Syndrom vyhoření středoškolských pedagogických pracovníků

Bc. Helena Suchá

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

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

Osobní číslo: **H160348**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

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

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

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

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

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

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

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

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

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

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2017

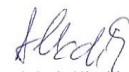
Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2018

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.3.2019



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

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

Klíčová slova: stres, syndrom vyhoření, prevence, učitel

ABSTRACT

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

Keywords: stress, burnout syndrom, prevention, teacher

Děkuji PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za odborné vedení této práce. Poděkování patří všem pedagogům, kteří byli ochotni zúčastnit se výzkumného šetření. Velmi děkuji mé dceři Natálce za její podporu a lásku.

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

„Bez stresu by nebyl žádný život“

(Hans Selye)

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 SYNDROM VYHOŘENÍ	13
1.1 SPOLEČNÉ ZNAKY DEFINIC BURNOUT	14
1.2 TŘI HLAVNÍ FAKTORY BURNOUT	15
1.3 FÁZE PROCESU PSYCHICKÉHO VYHOŘÍVÁNÍ	16
1.3.1 Nadšení.....	17
1.3.2 Stagnace	18
1.3.3 Frustrace.....	18
1.3.4 Apatie	19
1.3.5 Vyhoření.....	19
2 CO VEDE K PSYCHICKÉMU VYHOŘENÍ	21
2.1 VNĚJŠÍ RIZIKOVÉ FAKTORY	22
2.1.1 Rizikové profese.....	22
2.1.2 Nevhodné pracovní podmínky	23
2.1.3 Nevyhovující prostředí.....	26
2.1.4 Psychosociální stres	27
2.2 VNITŘNÍ RIZIKOVÉ FAKTORY	28
2.2.1 Osobnostní dispozice	28
2.2.2 Reakce na konflikt.....	29
3 JAK SE BURNOUT PROJEVUJE.....	31
3.1 PŘÍZNAKY NA PSYCHICKÉ ÚROVNI.....	31
3.2 PŘÍZNAKY NA FYZICKÉ ÚROVNI.....	32
3.3 PŘÍZNAKY NA ÚROVNI SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ	32
4 PREVENCE A LÉČBA SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	33
4.1 USPOKOJENÍ VÝVOJOVÝCH POTŘEB JAKO PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ	33
4.2 PODPORA ZE STRANY ZAMĚSTNAVATELE	35
4.3 SUPERVIZE JAKO FORMA PREVENCE	36
4.3.1 Balintovská skupina	36
4.4 LÉČBA SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	37
5 VYMEZENÍ UČITELSKÉ PROFESE	39
5.1 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESE	41
5.2 PSYCHOSOCIÁLNÍ STRES UČITELŮ	42
5.3 SYNDROM VYHOŘENÍ U UČITELŮ	42
5.4 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ VE ŠKOLSTVÍ.....	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	46
6 METODIKA VÝZKUMU	47

6.1	PŘÍPRAVA VÝZKUMU	47
6.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	47
6.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
6.4	CÍLE VÝZKUMU	49
6.5	HYPOTÉZY	49
6.6	PROMĚNNÉ	51
6.7	DRUH VÝZKUMU	53
6.7.1	Metoda MBI	53
6.7.2	Konstrukce dotazníku.....	54
6.8	VÝZKUMNÝ SOUBOR	55
7	ANALÝZA DAT.....	58
8	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	74
8.1	VZTAH MEZI MÍROU VYHOŘENÍ A TYPEM ŠKOLY, KDE PEDAGOG PŮSOBÍ	74
8.2	VZTAH MEZI MÍROU VYHOŘENÍ A DÉLKOU PRAXE	77
8.3	VZTAH MEZI MÍROU VYHOŘENÍ A PRACOVNÍM PROSTŘEDÍM.....	79
8.4	VZTAH MEZI MÍROU VYHOŘENÍ A STAVEM SOCIÁLNÍ OPORY	83
9	DISKUZE	86
9.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	88
	ZÁVĚR	89
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	91
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	96
	SEZNAM TABULEK.....	97
	SEZNAM GRAFŮ	98
	SEZNAM PŘÍLOH.....	99

ÚVOD

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

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

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

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

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

V teoretické části práce se věnujeme popisu syndromu vyhoření, jeho příčinám, prevenci a možnosti léčby. Zabýváme se i profesí učitele. Empirická část popisuje přípravu a průběh výzkumu, který je zaměřen na zjištění míry vyhoření pedagogických pracovníků působících v odborném a teoretickém vzdělávání. Budeme srovnávat výsledky šetření u obou skupin. V závěrečné části uvedeme výsledky výzkumu, závěrečná doporučení a shrnutí.

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

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SYNDROM VYHOŘENÍ

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

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

Syndrom vyhoření (burnout syndrom) – také syndrom vyhasnutí, vyhaslosti, vyprahlosti byl popsán poprvé v roce 1975 americkým psychoanalytikem německého původu Freudenbergerem v článku „*Staff burnout*“ v časopise *Journal of Social Issues*. Projevuje se v profesích, které jsou charakterizovány vysokou pracovní náročností, intenzivním kontaktem s lidmi a často neadekvátním ohodnocením. (Bartošíková, 2006, cit. podle Kopecká, 2015, s. 190)

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

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

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

Jak již bylo uvedeno, definicí burnout syndromu je mnoho. Ayala M. Pines a Elliot Aronson definují syndrom vyhoření „*jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, jež jsou emocionálně těžké. Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací velkého očekávání a chronických situačních stresů*“ (Pines, Aronson, 1981 cit. podle Křivohlavý, 2012, s. 66).

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

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

1.1 Společné znaky definic burnout

Pohlédneme-li na řadu definic syndromu vyhoření, zjistíme, že některé charakteristiky jsou jim společné. Křivohlavý (2012, s.67) nachází společné znaky v tom, že burnout je uváděn vždy v souvislosti s výkonem určitého povolání, nachází celou řadu negativních emocionálních příznaků v podobě vyčerpání, únavy či deprese, všímá si, že důraz je kladen na chování lidí více než na fyzické příznaky. Poukazuje rovněž na skutečnost, že syndrom vyhoření se vyskytuje u jinak psychicky zcela zdravých lidí. Maroon (2012, s. 25-26) dodává, že celý proces vyhoření probíhá individuálně a pro jedince je to negativní zkušenost.

Petlák, Baranovská (2016, s.76) vše ještě rozšiřují o poznatek, že burnout se může vyskytovat také jako důsledek konfliktu rolí, nedostatku autonomie, nadměrným očekáváním, nejasnou hierarchií a kompetencí v pracovní pozici, nedostatečnou podporou ze strany nadřízených, vztahovými konflikty, nadměrným množstvím práce, příliš velkou zodpovědností, mobbingem na pracovišti apod.

Dle Maroona (2012, s. 25) „se v definicích vyhoření vykrytalizovaly tři hlavní složky:

- **pocity** – negativní postoje a vztahy;
- **ohnisko** – příčinu některých emocí lze hledat u pracovníků samotných (vnitřní ohnisko) a jiné pocházejí ze zdrojů mimo vlastní osobu, většinou z pracovního prostředí (vnější ohnisko);
- **čas** – momentální pocity pracovníků jsou odlišné od předchozích pocitů, kdy chovali ke své práci a ke klientům pozitivní pocity, což se projevovalo obětavostí a náklonností; v daném stavu mají negativní nebo lhostejné pocity“.

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

1.2 Tři hlavní faktory burnout

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

1.3 Fáze procesu psychického vyhořívání

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

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

1. *Fáze entuziasmu a naděje*

2. *Fáze stagnace*

3. *Fáze frustrace*

4. *Fáze lhostejnosti*

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

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

Nyní předkládáme krátký příběh člověka, který prožívá proces vyhoření.

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

1.3.1 Nadšení

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

Podle Längleho (1997, cit. podle Křivohlavý, 2012, s. 87) se člověk v této fázi ocitá v situaci, kdy se pro něco nadchl, má před sebou určitý cíl. Vše podřizuje tomu, aby dosáhl svého cíle, jeho život i pracovní činnost je smysluplná. Hartl, Hartlová tuto fázi označují jako **předchorobí**, kdy jedinec pracuje s maximálním nasazením, touží po úspěchu, který nepřichází. (Hartl, Hartlová 2000, cit. podle Švingalová, 2006, s. 49)

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

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

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

1.3.2 Stagnace

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

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

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

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

1.3.3 Frustrace

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

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

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

1.3.4 Apatie

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

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

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

1.3.5 Vyhoření

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

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

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

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

2 CO VEDE K PSYCHICKÉMU VYHOŘENÍ

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

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

Dle Švingalové stres je stav, kdy... *“jedinec je vystaven takovým nárokům (zátěži), o nichž se domnívá, že k jejich zvládnutí nemá dostatečnou adaptační kapacitu“* (Švingalová, 2006, s. 9).

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

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

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

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

Ve studiích z posledních let lze nahlížet různými pohledy na tento syndrom, ale v podstatě vycházíme ze dvou hlavních východisek, které vysvětluje Maroon (2012, s. 15-17); klinická psychologie zastoupena Freudenbergerem hodnotí tento jev na pozadí osobních rysů v životě jednotlivců a vyhoření tedy můžeme chápat jako vnitřní duševní reakci. Freudenberger je přesvědčen, že syndrom vyhoření se projevuje ve všech oblastech, jak ve vztahu ke klientům a zaměstnavateli, tak i v osobním životě a způsobuje změny v postojích, citech a osobnosti postiženého. Sociální psychologie (Maslachová, Pines,

Leiter) se domnívá, že na syndrom vyhoření mohou mít především vliv specifické rysy daného prostředí a nároky související s profesionálními povinnostmi. (Maroon, 2012, s. 17)

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

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

2.1 Vnější rizikové faktory

Za vnější rizikové faktory považujeme ty faktory, které vycházejí z prostředí, které nás obklopuje a kladou zvýšené nároky na naši psychiku. Cherniss dospěl k poznatku, že vyhoření je procesem způsobeným pracovní nespokojeností zaměstnance v důsledku pracovních nároků. Cherniss zjistil, že zdroje napětí a tlaku vycházejí z následujícího: „*nedůvěra, konflikty uvnitř instituce samé, rigidní struktury různých rolí, pracovní návyky, které izolují, a zaryté vzorce nekomunikativní sociální interakce, jež se pojí s nedostatečným dorozumíváním na pracovišti*“ (Cherniss, 1980 cit. podle Maroon, 2012, s. 21).

2.1.1 Rizikové profese

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

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

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

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

2.1.2 Nevhodné pracovní podmínky

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Moran (2013, cit. podle Pešek, Praško, 2016, s.138) hovoří o tzv. „*toxických zaměstnancích*“, kteří negativně ovlivňují chod organizace a týmovou atmosféru. Jedná se především

o zaměstnance, kteří bývají obvykle dobře zadobře s nadřízeným, svého postavení hrubě zneužívají k nátlaku, vydírání a šikaně svých kolegů. Mezi další rizikovou skupinu pracovníků patří i ti, kteří pomocí pomluv, polopravd a dezinformací, ostatní pracovníky proti sobě štvou, snižují autoritu nadřízených a vyvolávají v pracovním kolektivu dusnou atmosféru.

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

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

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

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

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

Z výše uvedeného vyplývá, že především sám zaměstnavatel by měl mít zájem na prevenci burnout syndromu. Pozitivním faktorem spokojenosti v zaměstnání by měly být dobré vztahy mezi kolegy a nadřízenými, uspokojivé finanční ohodnocení a perspektiva profesního růstu. Mnohé firmy proto organizují programy pro osobní růst a týmovou spolupráci, což je jedna z možností, jak snížit psychický stres.

2.1.3 Nevyhovující prostředí

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

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

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

My se v naší práci budeme věnovat především faktorům psychologickým. Jedná se o psychickou pracovní zátěž, psychosociální stres a psychopatologické jevy na pracovišti jako je *mobbing* a *bossing*.

„Mobbing je komunikačně negativní jednání zaměřené proti určité podřízené osobě. Obvykle se děje často a trvá delší dobu. Tyto znaky zřetelně poukazují na vztah oběti a pachatele“ (Leymann, 1990 cit. podle Kallwass, 2007, s. 19). Dle Kallwass jde o spory, urážení, utlačování atd. Mobbing je důsledkem dnešní doby, kdy lidé ztrácejí práci, bojí se o své pracovní místo. Podobně jako u klasické šikany lze i u mobbingu rozlišit několik fází. První fáze začíná obvykle konfliktem, který není včas řešen. V druhé fázi útoky a pomluvy sílí a do děje se začínají zapojovat i ostatní osoby. Oběť je postupně vytlačována z pracovního kolektivu. Ve třetí fázi se postižená osoba dostává do stále většího stresu a začne chybovat,

což zavdá příčinu pro otevřenou kritiku postiženého. Ve čtvrté fázi už není jiné východisko než odejít. (Kallwass, 2007, s. 21) Při bossingu jde o „*cílevědomý útok vedoucího pracovníka na podřízeného*“ (Kopecká, 2015, s. 64).

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

2.1.4 Psychosociální stres

Každý z nás se v životě setkává s řadou okolností, které mu nějakým způsobem změni život. Některé z nich považuje za zatěžující, jiné ne. Do velké míry to závisí od individuálního vyhodnocení situace a individuální stresové tolerance. (Petlák, Baranovská, 2016, s. 16) V 60. letech dvacátého století autoři Holmes a Rahea (Honzák, 1994 cit. podle Vodáčková a kol., 2002, s. 32-33) uskutečnili studii tzv. tabulku životních událostí, která měla přispět k objasnění důvodů nemoci a předčasné úmrtnosti. Do jisté míry nám tato studie může posloužit jako vodítko k odhadu míry zátěže a ohrožení jedince v určitém časovém období. Stupnice v tabulce znázorňuje intenzitu stresu. Bezesporu za největší stresor se považuje smrt partnera, která je ohodnocena 100 body. Pro ilustraci uvádíme další příklady, např. ztráta zaměstnání 47 bodů, vážný úraz či nemoc 53 bodů, problémy a konflikty se šéfem 23 bodů atd. Součet bodů za události, se kterými se jedinec musel za poslední rok vyrovnat, nás může orientačně informovat o míře stresu a zátěže, kterou si jedinec musel projít. Za hraniční hodnotu označují autoři sumu 250 bodů. Jedná se o takovou míru zátěže, při níž se organismus člověka ocitá na pomezí vlastních rezerv.

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

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

- časové vytížení;
- konflikty v rodině.

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

Podrobněji se supervizi budeme věnovat v jedné z následujících kapitol.

2.2 Vnitřní rizikové faktory

„Člověka charakterizuje především jeho individualita, tj. osobitost, jedinečnost, a to nejen psychická, ale i fyzická, která s přibývajícím věkem po určitém mez narůstá. Současně se však u mnoha lidí projevuje jednota individuality a typu, tzn., že jsou jedineční, ale současně mají s některými lidmi něco společného, co je výrazně charakterizuje jako určitou skupinu“ (Nakonečný, 1995, s. 135). V předchozích kapitolách jsme zmínili profesní skupiny, které jsou syndromem vyhoření ohroženy nejvíce. Je nutno zdůraznit, že ačkoli se věnují profesi, která spadá do rizikové kategorie, vše je individuální, a to do jaké míry budou ohroženi, záleží na osobní charakteristice každého z nich.

2.2.1 Osobnostní dispozice

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

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

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

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

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

V souvislosti s výše uvedeným je zajímavá kontraverzní koncepce amerických kardiologů Friedmana a Rosenmana, kterou popisuje Pešek a Praško (2016, s. 30). Jedná se o tzv. osobnost typu A, která je velmi ohrožena syndromem vyhoření. Lidé s osobností typu A jsou přehnaně zodpovědní, ctižádostiví a velmi často přepracovaní. Žijí v neustálém neklidu a napětí, touží po úspěchu a vysoké životní úrovni. Svě okolí často nevnímají, v rodině fungují pouze jako tzv. „*stopový prvek*“. Mírou úspěchu je pro ně množství.

2.2.2 Reakce na konflikt

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

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

činnosti. Rosenzweig dále uvádí, že to, jak v konfliktních situacích reagujeme, závisí na naší osobní disponovanosti.

3 JAK SE BURNOUT PROJEVUJE

Proces vyhoření má pozvolný průběh a dlouho může probíhat bez povšimnutí. U jedince dochází k poklesu adaptace, odmítá se učit novým věcem. Pokud se celý proces vyhoření završí, jedinec se dostává do bludného kruhu, ze kterého je velmi obtížné dostat se ven. Výsledkem může být naprostá ztráta schopnosti pracovat. (Vodáčková a kol, 2002, s. 175) Maroon (2012, s. 29) rozlišuje příznaky, které mohou být mírné, částečné a dočasné a závisí na fázi, ve které se postižený nachází, dále na vnějších činitelích a na souběžnosti příznaků. Také reakce postižených jedinců se mohou různit, někteří z nich reagují jen fyzicky, jiní emocionálně, a u dalších se projeví reakce v obou rovinách.

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

Objektivní příznaky jsou snadno pozorovatelné okolím a vyznačují se dlouhodobou sníženou celkovou výkonností.

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

3.1 Příznaky na psychické úrovni

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

to také negativně hodnotí instituci, v níž danou profesi vykonává. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 9-10)

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

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

Také Maroon (2012, s. 28) vnímá rozdíl mezi depresí a syndromem vyhoření v jejich původu a způsobu léčby. Deprese mohou být často průvodním jevem vyhoření, ale nejsou trvalé, pouze dočasné a nezasáhnou všechny oblasti života postiženého. Léčba depresivních stavů je obvykle zdlouhavá a neobejde se bez nasazení psychofarmak. Příčiny depresivních stavů hledá v minulosti jedince, kdežto u syndromu vyhoření vstupují do popředí zejména sociální aspekty a léčba je zaměřena na aktuální situaci.

3.2 Příznaky na fyzické úrovni

Příznaky na fyzické úrovni provází stav celkové únavy organismu, i po krátkých etapách relativního zotavení se člověk rychle unaví. Projevují se pocity apatie, ochablosti. Dostávají se vegetativní obtíže: bolesti u srdce, změny srdeční frekvence, zažívací a dýchací obtíže (nemožnost dostatečně se nadechnout, „*lapání po dechu*“, atd.), bolesti hlavy, často nespecifikované poruchy krevního tlaku. Postižený jedinec špatně spává, může si stěžovat na bolesti ve svalech. Přetrvává celková tenze organismu. Zvyšuje se riziko závislostí všeho druhu. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 9-10)

3.3 Příznaky na úrovni sociálních vztahů

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

4 PREVENCE A LÉČBA SYNDROMU VYHOŘENÍ

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

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

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

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

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

4.1 Uspokojení vývojových potřeb jako prevence syndromu vyhoření

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

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

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

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

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

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

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

Jak jsme již uvedli v předchozích kapitolách, jednou z příčin vzniku syndromu vyhoření je chronický stres. „*Jako důležitý protektivní faktor zde působí odstranění, či alespoň zmírnění stresu. Podstatný je poměr mezi mírou (intenzitou, velikostí, tlakem apod.) stresogenní situace (stresorů) a silou (schopnostmi, možnostmi apod.) danou situaci zvládnout. O stresové situaci (stresu) hovoříme jen v tom případě, že míra intenzity stresogenní situace je vyšší než schopnost či možnost daného člověka tuto situaci zvládnout*“ (Křivohlavý, 2001 s. 170-171).

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

4.2 Podpora ze strany zaměstnavatele

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

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

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

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

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

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

4.3 Supervize jako forma prevence

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

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

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

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

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

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

4.3.1 Balintovská skupina

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Léčba syndromu vyhoření

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

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

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

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

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

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

5 VYMEZENÍ UČITELSKÉ PROFESE

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

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

Edukátor

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

Pedagogický pracovník

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

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

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

Učitel

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

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

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

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

Ve své profesi zastává učitel několik funkcí.

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

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

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

5.1 Charakteristika učitelské profese

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

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

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

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

5.2 Psychosociální stres učitelů

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

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

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

5.3 Syndrom vyhoření u učitelů

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4 Prevence syndromu vyhoření ve školství

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

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

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

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

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODIKA VÝZKUMU

V úvodu praktické části byl vymezen výzkumný problém, který byl odrazovým můstkem pro stanovení základních a specifických výzkumných otázek a vytvoření hypotéz. Naším cílem bylo nalezení odpovědí na tyto otázky a verifikace hypotéz. Pro zestručnění výroků budou používány následující zkratky:

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

6.1 Příprava výzkumu

Příprava výzkumu spočívala v nastudování odborné literatury z oblasti syndromu vyhoření. Snažili jsme se nashromáždit co nejvíce poznatků pojednávajících o příčinách, důsledcích, prevenci a léčbě tohoto jevu. Dále jsme prostudovali metodologické postupy a vytvořili plán výzkumu. Posledním krokem této fáze bylo určení vhodné metody sběru dat a metody pro zpracování získaných dat.

6.2 Výzkumný problém

Diplomová práce je zaměřena na téma, které je v současné době velmi diskutované a aktuální – **syndrom vyhoření – burnout syndrom**. Na základě výběru tématu práce byl stanoven hlavní výzkumný problém:

Existuje vztah mezi mírou vyhoření pedagogických pracovníků středních škol a typem školy, kde působí, délkou jejich praxe, vykonávanou pracovní činností a stavem sociální opory na pracovišti?

6.3 Výzkumné otázky

Na základě stanoveného výzkumného problému byly vytvořeny výzkumné otázky a hypotézy. Formulováno bylo pět hlavních a několik specifických výzkumných otázek:

1. Jaká je míra vyhoření středoškolských pedagogických pracovníků?

1. 1 Jaká je míra emocionálního vyčerpání středoškolských pedagogických pracovníků?

1. 2 Jaká je míra depersonalizace středoškolských pedagogických pracovníků?

1. 3 Jaká je míra seberealizace středoškolských pedagogických pracovníků?

2. Má typ školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí, vliv na míru jejich vyhoření?

2. 1 Má typ školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí, vliv na míru jejich emocionálního vyčerpání?

2. 2 Má typ školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí, vliv na míru jejich depersonalizace?

2. 3 Má typ školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí, vliv na míru jejich seberealizace?

3. Existuje souvislost mezi mírou vyhoření středoškolských pedagogických pracovníků a délkou jejich praxe?

3. 1 Existuje souvislost mezi mírou emocionálního vyčerpání středoškolských pedagogických pracovníků a délkou jejich praxe?

3. 2 Existuje souvislost mezi mírou depersonalizace středoškolských pedagogických pracovníků a délkou jejich praxe?

3. 3 Existuje souvislost mezi mírou seberealizace středoškolských pedagogických pracovníků a délkou jejich praxe?

4. Jak souvisí míra vyhoření středoškolských pedagogických pracovníků s vykonávanou pracovní činností?

4. 1 Jak souvisí míra emocionálního vyčerpání středoškolských pedagogických pracovníků s vykonávanou pracovní činností?

4.2 Jak souvisí míra depersonalizace středoškolských pedagogických pracovníků s vykonávanou pracovní činností?

4. 3 Jak souvisí míra seberealizace středoškolských pedagogických pracovníků s vykonávanou pracovní činností?

5. Existuje souvislost mezi mírou vyhoření středoškolských pedagogických pracovníků a sociální oporou na pracovišti?

5. 1 Jak souvisí míra emocionálního vyčerpání středoškolských pedagogických pracovníků se sociální oporou na pracovišti?

5. 2 Jak souvisí míra depersonalizace středoškolských pedagogických pracovníků se sociální oporou na pracovišti?

5. 3 Jak souvisí míra seberealizace středoškolských pedagogických pracovníků se sociální oporou na pracovišti?

6.4 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat situaci mezi středoškolskými pedagogickými pracovníky ve vztahu k výskytu a míře syndromu vyhoření. Dílčími cíli je zjištění míry emocionálního vyčerpání pedagogických pracovníků, dále pak míry jejich depersonalizace a seberealizace. Dalším hlavním cílem je zjistit, zda existuje vztah mezi mírou vyhoření a typem školského zařízení kde působí, délkou praxe, typem pracovní činnosti a sociální oporou na pracovišti. Získaná zjištění pro nás mohou být velmi cenná, neboť mohou přispět k objasnění tohoto fenoménu. Naší snahou není jen zmapování aktuální situace, ale rovněž vytvoření návrhů preventivních opatření, jak syndromu vyhoření předcházet.

6.5 Hypotézy

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

Otázka č. 2. 1: Má typ školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí, vliv na míru jejich emocionálního vyčerpání?

H1 Emocionální vyčerpání pedagogů působících na středním odborném učilišti dosahuje vyšší míry než emocionální vyčerpání pedagogů působících na střední odborné škole.

Otázka č. 2. 2: Má typ školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí, vliv na míru jejich depersonalizace?

H2 Depersonalizace pedagogů působících na středním odborném učilišti dosahuje vyšší míry než depersonalizace pedagogů na střední odborné škole.

Otázka č. 2. 3: Má typ školy, kde středoškolský pedagogický pracovník působí, vliv na míru jejich seberealizace?

H3 Seberealizace pedagogů působících na středním odborném učilišti dosahuje nižší míry než seberealizace pedagogů působících na střední odborné škole.

Otázka č. 3.1: Existuje souvislost mezi mírou emocionálního vyčerpání středoškolských pedagogických pracovníků a délkou jejich praxe?

H4 Emocionální vyčerpání pedagogů s více než desetiletou praxí dosahuje vyšší míry než emocionální vyčerpání pedagogů s praxí do deseti let.

Otázka č. 3.2: Existuje souvislost mezi mírou depersonalizace středoškolských pedagogických pracovníků a délkou jejich praxe?

H5 Depersonalizace pedagogů s více než desetiletou praxí dosahuje vyšší míry než depersonalizace pedagogů s praxí do deseti let.

Otázka č. 3.3: Existuje souvislost mezi mírou seberealizace středoškolských pedagogických pracovníků a délkou jejich praxe?

H6 Seberealizace pedagogů s více než desetiletou praxí dosahuje nižší míry než seberealizace pedagogů s praxí do deseti let.

Otázka č. 4.1: Jak souvisí míra emocionálního vyčerpání středoškolských pedagogických pracovníků s vykonávanou pracovní činností?

H7 Emocionální vyčerpání učitelů odborného výcviku dosahuje vyšší míry než emocionální vyčerpání učitelů teoretického vzdělávání.

Otázka č. 4.2: Jak souvisí míra depersonalizace středoškolských pedagogických pracovníků s vykonávanou pracovní činností?

H8 Depersonalizace učitelů odborného výcviku dosahuje vyšší míry než depersonalizace učitelů teoretického vzdělávání.

Otázka č. 4.3: Jak souvisí míra seberealizace středoškolských pedagogických pracovníků s vykonávanou pracovní činností?

H9 Seberealizace učitelů odborného výcviku dosahuje nižší míry než seberealizace učitelů teoretického vzdělávání.

Otázka č. 5. 1: Jak souvisí míra emocionálního vyčerpání středoškolských pedagogických pracovníků se sociální oporou na pracovišti?

H10 Emocionální vyčerpání pedagogů, kteří hodnotí sociální oporu na pracovišti spíše kladně, dosahuje nižší míry než emocionální vyčerpání pedagogů hodnotících tento faktor spíše záporně.

Otázka č. 5. 2: Jak souvisí míra depersonalizace středoškolských pedagogických pracovníků se sociální oporou na pracovišti?

H11 Depersonalizace pedagogů, kteří hodnotí sociální oporu na pracovišti spíše kladně, dosahuje nižší míry než depersonalizace pedagogů hodnotících tento faktor spíše záporně.

Otázka č. 5.3: Jak souvisí míra seberealizace středoškolských pedagogických pracovníků se sociální oporou na pracovišti?

H12 Seberealizace pedagogů, kteří hodnotí sociální oporu na pracovišti spíše kladně, dosahuje vyšší míry než seberealizace pedagogů hodnotících tento faktor spíše záporně.

6.6 Proměnné

H1 Emocionální vyčerpání pedagogů působících na středním odborném učilišti dosahuje vyšší míry než emocionální vyčerpání pedagogů působících na střední odborné škole.

H2 Depersonalizace pedagogů působících na středním odborném učilišti dosahuje vyšší míry než depersonalizace pedagogů na střední odborné škole.

H3 Seberealizace pedagogů působících na středním odborném učilišti dosahuje nižší míry než seberealizace pedagogů působících na střední odborné škole.

Hypotézy H1, H2, H3 vyjadřují vztah mezi intervalovou proměnnou, což je míra vyhoření, a typem střední školy, která je nominální proměnnou. Předpokládáme, že pedagogové působící na středních odborných učilištích, vykazují vyšší míru emocionálního vyčerpání a depersonalizace a nižší míru seberealizace než pedagogové působící na středních odborných školách.

H4 Emocionální vyčerpání pedagogů s více než desetiletou praxí dosahuje vyšší míry než emocionální vyčerpání pedagogů s praxí do deseti let.

H5 Depersonalizace pedagogů s více než desetiletou praxí dosahuje vyšší míry než depersonalizace pedagogů s praxí do deseti let.

H6 Seberealizace pedagogů s více než desetiletou praxí dosahuje nižší míry než seberealizace pedagogů s praxí do deseti let.

Hypotézy H4, H5 a H6 jsou vyjádřením vztahu mezi intervalovou proměnnou, kterou je míra vyhoření, a délkou praxe pedagogů, což je ordinální proměnná. Předpokládáme, že učitelé s delší praxí vykazují vyšší míru emocionálního vyčerpání a depersonalizace a nižší míru seberealizace než učitelé s kratší praxí.

H7 Emocionální vyčerpání učitelů odborného výcviku dosahuje vyšší míry než emocionální vyčerpání učitelů teoretického vzdělávání.

H8 Depersonalizace učitelů odborného výcviku dosahuje vyšší míry než depersonalizace učitelů teoretického vzdělávání.

H9 Seberealizace učitelů odborného výcviku dosahuje nižší míry než seberealizace učitelů teoretického vzdělávání.

Hypotézy H7, H8 a H9 předpokládají existenci vztahu mezi intervalovou proměnnou, kterou je míra vyhoření, a vykonávanou pracovní činností, což je výuka praxe (učitel odborného výcviku) nebo výuka teorie (učitel teoretického vzdělávání). Jedná se o nominální proměnnou. Předpokládáme, že učitelé odborného výcviku dosahují vyšší míry emocionálního vyčerpání a depersonalizace a nižší míru seberealizace než učitelé teoretického vzdělávání.

H10 Emocionální vyčerpání pedagogů, kteří hodnotí sociální oporu na pracovišti spíše kladně, dosahuje nižší míry než emocionální vyčerpání pedagogů hodnotících tento faktor spíše záporně.

H11 Depersonalizace pedagogů, kteří hodnotí sociální oporu na pracovišti spíše kladně, dosahuje nižší míry než depersonalizace pedagogů hodnotících tento faktor spíše záporně.

H12 Seberealizace pedagogů, kteří hodnotí sociální oporu na pracovišti spíše kladně, dosahuje vyšší míry než seberealizace pedagogů hodnotících tento faktor spíše záporně.

Hypotézy H10, H11 a H12 předpokládají, že mezi intervalovou proměnnou, kterou je míra vyhoření, a stavem sociální opory na pracovišti existuje vztah. Stav sociální opory považuje-

jeme za nominální proměnnou. Předpokládáme, že pedagogové, kteří se na pracovišti cítí dobře, vykazují nižší míru emocionálního vyčerpání a depersonalizace a vyšší míru seberealizace než pedagogové, jež vnímají atmosféru na pracovišti spíše negativně. Proměnná „míra vyhoření“ je vyjádřena třemi hodnotami zjištěnými metodou MBI (*Maslach Burnout Inventory*), které představují míru vyhoření jedince ve třech dimenzích lidské psychiky.

6.7 Druh výzkumu

Pro zkoumání této problematiky jsme zvolili **kvantitativní** přístup, který nám umožňuje extenzivní šetření zkoumané skutečnosti a poskytuje výsledky, které jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi a získaná data lze vyhodnotit co nejpřesněji pomocí statistických postupů. Jako nejvhodnější metoda sběru dat se jeví **dotazník**, neboť umožňuje celkem rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého počtu respondentů (Chrásková, 2007, s. 164). Při jeho tvorbě jsme využili **metodu MBI** (*Maslach Burnout Inventory*), jakožto nejrozšířenější nástroj pro diagnózu a měření vyhoření.

6.7.1 Metoda MBI

Metoda, známá jako MBI – **Maslach Burnout Inventory**, byla uvedena v roce 1981 americkými psycholožkami Christinou Maslach a Susan E. Jackson. Dnes se řadí mezi nejčastěji používané metody pro vyšetření burnout syndromu. Tato dotazníková metoda zjišťuje v podstatě tři faktory (činitele):

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

EE – emocionální vyčerpání

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

DP – depersonalizace

Depersonalizace se projevuje zejména u lidí, kteří mají velkou potřebu reciprocity od těch, kterým se věnují. Jakmile se jim tohoto nedostává, zahořknou a začnou se chovat cynicky k druhým lidem. Maslachova považuje právě depersonalizaci za nejrizikovější faktor, pro-

tože změny, které v osobnosti způsobuje se velmi podobají psychopatologii posttraumatické stresové poruchy. (Maslach et al, 2001 cit. podle Petlák, Baranovská, 2016, s. 83)

PA – snížený pracovní výkon

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

6.7.2 Konstrukce dotazníku

Dotazník využitý ve výzkumném šetření se sestává ze dvou částí. První část obsahuje dvanáct položek, které se týkají vztahů na pracovišti a pracovního klimatu. Deset položek dotazníku je uzavřených, u dvou položek mohou respondenti zvolit, zda vyberou některou z nabízených možností či vepíší své vlastní vyjádření. Cílem první části dotazníku bylo zjistit, jak zkoumaní jedinci hodnotí stav sociální opory na svém pracovišti. V této části dotazníku se respondenti rovněž vyjadřují k jejich pracovnímu zařazení, typu školy, kde působí a délce praxe. Je zde rovněž základní kategorizační demografická položka zjišťující pohlaví respondenta. (Černíčková, 2014, s. 61)

Ve druhé části dotazníku jsou respondenti podrobni zkoumání za pomoci standardizované metody MBI (viz s. 54). Mají za úkol vyjádřit se k 22 výrokům týkajících se pocitů a prožitků ve vztahu k práci. Ke každému výroku je přiřazována numerická hodnota na škále v rozmezí 0 až 7, která vyjadřuje sílu pocitů, jež k obsahu výroku prožívají. Krajní hodnoty škály znamenají následující: pokud výrok vůbec neodpovídá pocitům respondenta, napíše číslo 0. V opačném případě, pokud výrok silně prožívá, vepíše číslo 7. Výroky, které respondent hodnotí, jsou zaměřeny na výše uvedené faktory:

- **emocionální vyčerpání (EE)** - negativní výroky č. 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20;
- **depersonalizace (DP)** - negativní výroky č. 5, 10, 11, 15, 20;
- **seberealizace (PA)** - pozitivní výroky č. 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

Míra vyhoření v jednotlivých oblastech je charakterizována součtem numerických hodnot přiřazených respondentem k daným výrokům. Souhrnná hodnota v každé oblasti je posuzována podle kategorizace stupňů vyhoření.

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

Emocionální vyčerpání (EE)

1. Práce mě citově vysává.
2. Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.
3. Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.
6. Celodenní práce s lidmi je pro mě skutečně namáhavá.
8. Cítím „vyhoření“ - vyčerpání z mé práce.
13. Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.
14. Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mě to vyčerpává.
16. Práce s lidmi mi přináší silný stres.
20. Mám pocit, že jsem na konci svých sil.

Depersonalizace (DP)

5. Mám pocit, že někdy s žáky jedním jako s neosobními věcmi.
10. Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal/a jsem se méně citlivým/ou k lidem.
11. Mám strach, že výkon mé práce mě činí citově tvrdým/ou.
15. Už mě dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky.
22. Cítím, že žáci mi přičítají některé své problémy.

Seberealizace (PA)

4. Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků.
7. Jsem schopen/a velmi účinně vyřešit problémy svých žáků.
9. Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a nalaďuji.
12. Mám stále hodně energie.
17. Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru.
18. Cítím se svěží a povzbuzený/á, když pracuji se svými žáky.
19. Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/á a udělal/a jsem hodně dobrého.
21. Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.

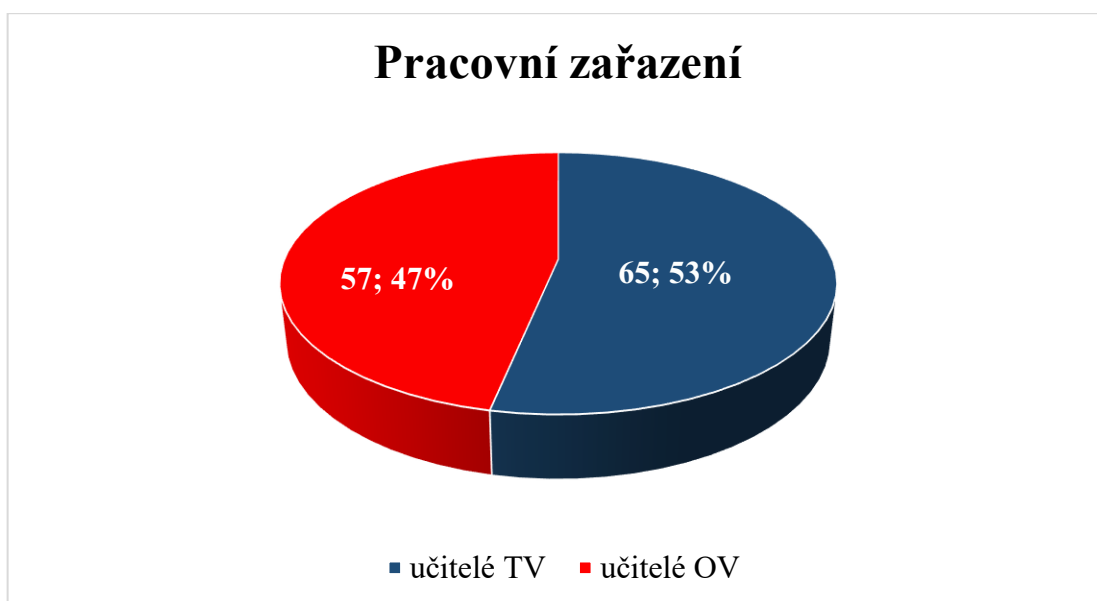
6.8 Výzkumný soubor

Výzkum byl proveden na podzim 2017 v regionu Zlínský kraj. Základní soubor výzkumu tvoří všichni středoškolské pedagogičtí pracovníci Zlínského kraje. Z tohoto souboru byl na

základě záměrného výběru vytvořen soubor výběrový. Do výzkumu bylo zapojeno 6 středních škol Zlínského kraje. Jednalo se o střední odborné školy a střední odborná učiliště. Jak uvádí Kantorová, na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem je motivace ke školní práci poměrně slabá, obvyklým cílem žáka je ve škole projít, pokud možno bez problémů a větší zátěže. Hodnota vzdělání nestojí v hodnotové orientaci učňů na předních příčkách. (Kantorová, 2015, s. 32) Tento výběrový soubor dobře reprezentuje zvolený základní soubor. Celkem bylo rozdáno 140 dotazníků, jejichž návratnost činila 87%. Výzkumu se zúčastnilo 122 středoškolských pedagogických pracovníků, z nichž 65 působí jako učitelé teoretického vzdělávání a zbytek jsou učitelé odborného výcviku. Muži tvoří jen malou část výběrového souboru, a to 10%, což odráží fakt, že školství je tradičně doménou žen.

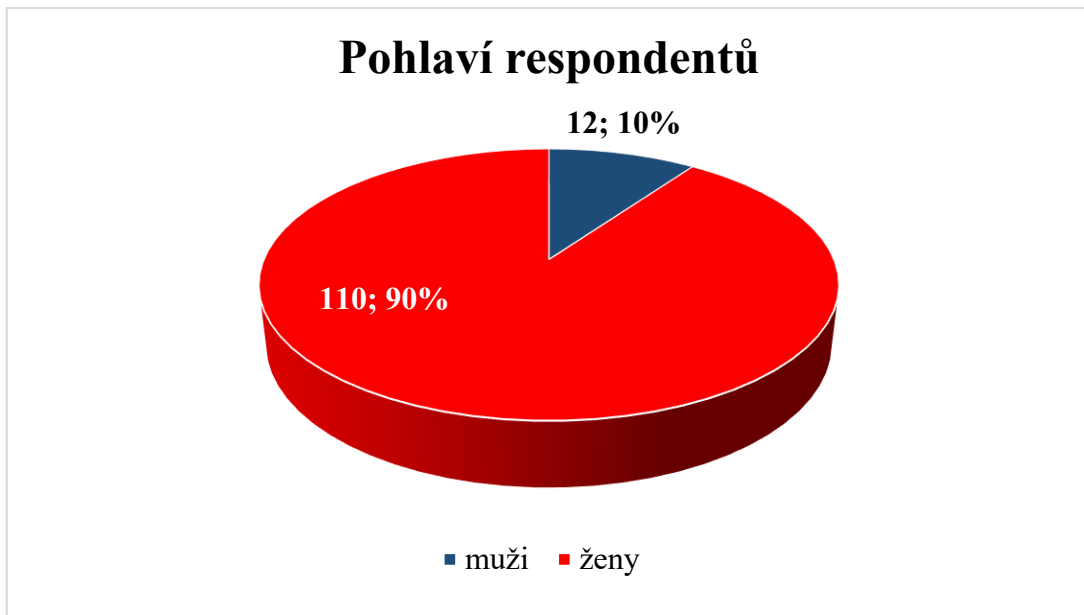
Celkový počet respondentů je 122: 65 učitelů teoretického vzdělávání a 57 učitelů odborného výcviku.

Z výšečového grafu č. 1, který znázorňuje procentuální zastoupení obou zkoumaných skupin, je zřejmé, že ve výzkumném souboru převažují učitelé teoretického vzdělávání.



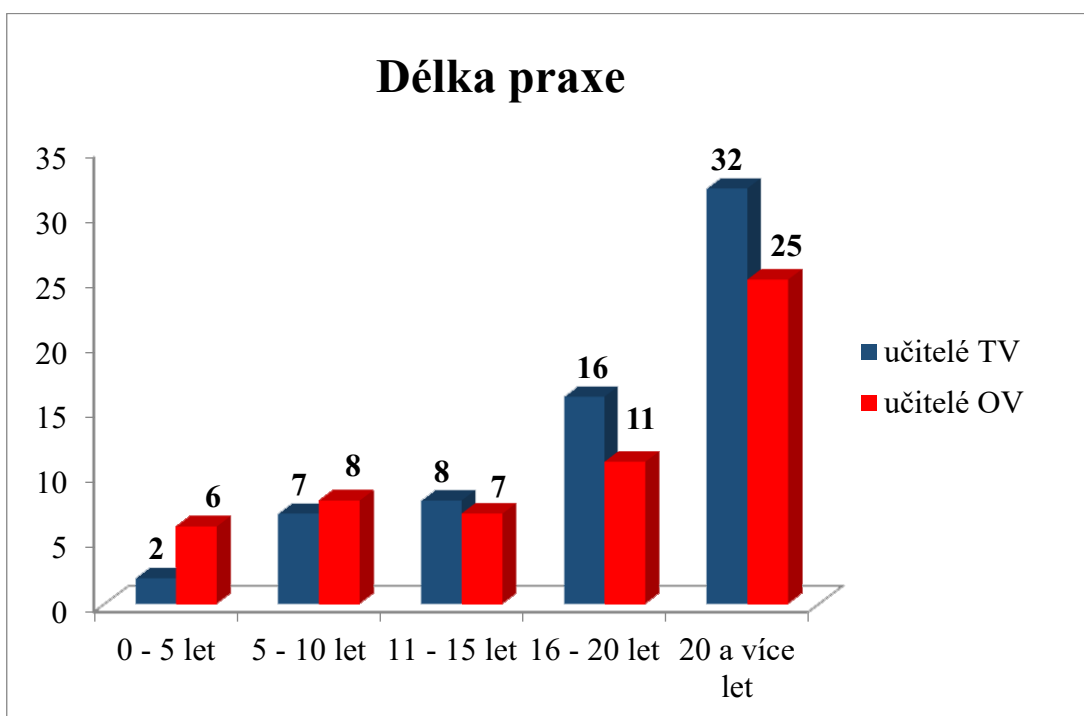
Graf č. 1: Rozložení výzkumného souboru podle služebního zařazení respondentů

Výzkumu se zúčastnily převážně ženy. Z celkového počtu 122 respondentů bylo pouze 12 mužů, což zrcadlí genderovou dimenzi učitelské profese.



Graf č. 2: Rozložení výzkumného souboru podle pohlaví respondentů

Výzkumný soubor tvoří jak respondenti, kteří působí ve školství krátce, tak učitelé s dlouholetou praxí. Soubor je poměrně rovnoměrně rozložen ve třech prostředních kategoriích s délkou praxe: 6 – 10 let (12%); 11 – 15 let (12%); 16 – 20 let (22%). Nejnižší počet respondentů spadá do kategorie s délkou praxe do 5 let (7%). Hojně je zastoupena kategorie pracovníků s praxí nad 20 let a to 57 (47%) učitelů.



Graf č. 3: Rozložení výzkumného souboru podle délky praxe respondentů

7 ANALÝZA DAT

Výzkumným šetřením jsme získali velké množství dat. Ke zpracování těchto údajů bylo využito programů *Microsoft Excel* a *Statistica 12*. Zjištěná nominální a ordinální data byla uspořádána do tabulek četností. Na základě výpočtů byly určeny charakteristické polohy dat a míry jejich variability. Ke zpracování dat byly využity různé techniky.

I.

U standardizované části dotazníku – **hodnocení výroků podle metody MBI**, byl nejprve u každého z respondentů proveden součet hodnot příslušných pro jednotlivé sledované oblasti (**EE – emocionální vyčerpání; DP – depersonalizace; PA – seberealizace**). Tímto byla zjištěna míra vyhoření v uvedených oblastech. Stupeň vyhoření je charakterizován součtem bodů získaných hodnocením výroků na škále síly pocitů v rozmezí od 0 do 7 bodů, přičemž hodnocení číslem 0 znamená, že respondent se tak necítí vůbec, a naopak 7 přiřazuje výrokům, se kterými se silně ztotožňuje.

Čím vyšší je hodnota součtu bodů v oblastech emocionálního vyčerpání (EE) a depersonalizace (DP), tím vyšší je míra vyhoření respondenta. V oblasti seberealizace (PA) sledujeme opačný efekt. Pokud je míra vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace vysoká, pak v oblasti seberealizace pozorujeme nízkou hodnotu sečtených bodů. Výroky v oblasti seberealizace jsou na rozdíl od oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace formulovány pozitivně.

Dle teoretických východisek za nejcharakterističtější faktor syndromu vyhoření je považováno emocionální vyčerpání (emotional exhaustion), ve výzkumu označována jako oblast „EE“

II.

Položky označené v dotazníku čísly 1 – 12 byly zaměřeny na zjištění respondentova hodnocení stavu sociální opory v zaměstnání. Položky č. 1 – 10 se týkají vztahů na pracovišti. V položkách č. 11 a 12 měli možnost vyjádřit se, zdali je práce pedagogického pracovníka baví a naplňuje a jestli někdy uvažovali o odchodu z učitelské profese. Ke zjištění stavu sociální opory na pracovišti byly, vzhledem k charakteru položek a nabízených možnostech vyjádření, využity položky č. 1 – 6. U těchto položek byla za účelem žádaného zjištění vytvořena škála bodového hodnocení, kterou znázorňují níže uvedená čísla umístěná za

jednotlivými možnostmi odpovědí (jedná se o převzatý dotazník zjišťující stav sociální opory na pracovišti):

1) do práce chodím rád

- ano, vždy **4b**
- spíše ano **3b**
- spíše ne **1b**
- ne, do práce se netěším **0b**
- je mi to jedno, neřeším to **2b**

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

- výborný **4b**
- dobrý **3b**
- průměrný **2b**
- špatný **1b**
- velmi špatný **0b**

3) vztahy mezi kolegy na pracovišti mohu ohodnotit jako

- výborné **4b**
- dobré **3b**
- průměrné **2b**
- špatné **1b**
- velmi špatné **0b**

4) v pracovním kolektivu se cítím

- výborně **4b**
- dobře **3b**
- průměrně **2b**

- špatně **1b**
- velmi špatně **0b**

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

- téměř denně **0b**
- často **1b**
- občas **2b**
- minimálně **3b**
- nikdy **4b**

6) na našem pracovišti pocít'uji negativní klima

- každou den **0b**
- často **1b**
- občas **2b**
- minimálně **3b**
- nikdy **4b**

Hodnota, kterou jsme získali součtem bodů za odpovědi k položkám č. 1 – 6 vyjadřuje míru spokojenosti respondenta se sociální oporou na pracovišti. Na základě zjištěných hodnot byli respondenti rozděleni na dvě skupiny dle následujícího:

Do **skupiny A** byli zařazeni respondenti, kteří klima na pracovišti vnímají jako pozitivní a je zde silná sociální opora.

Do **skupiny B** byli zařazeni respondenti, kteří klima na pracovišti vnímají spíše negativně a sociální opora je zde slabší.

Skupina A: 17 – 24 bodů

Skupina B: 0 – 16 bodů

Vyhodnocení dat ukázalo, že 65 respondentů vnímá sociální oporu na pracovišti pozitivně. Byli tedy zařazeni do skupiny A. Skupina B, která považuje sociální oporu na pracovišti za slabší, zahrnuje 57 respondentů.



Graf č. 4: Spokojenost respondentů se sociální oporou v zaměstnání

III.

V dotazníkové **položce č. 7** bylo respondentům nabídnuto celkem 7 faktorů, které jsou nedílnou součástí učitelské profese a mohou být zdrojem pracovního stresu a současně rizikem syndromu vyhoření. Učitelé měli vybrat pouze jednu z nabízených možností, tedy jeden faktor, který je při výkonu jejich pracovní činnosti nejvíce zatěžuje. Někteří z dotazovaných jedinců využili možnosti vepsat na volný řádek jiný faktor, který je nejvíce zatěžuje. Ve všech případech se jednalo o synonymum některé z nabízených možností (např. kontakt s problémovými žáky, či nezáměr žáků jsme přiřadili k odpovědi „kontakt se žáky“).

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

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

Tabulka č. 2: Odpovědi respondentů k položce č. 7

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

Analýza dat k položce č. 7 ukázala, že více než polovina respondentů (63%) považuje za nejlépe zatěžující faktor jejich pracovní činnosti velké **množství administrativy**. Nejmenší problém mají respondenti s problematickým profesním postupem (1%).

U dotazníkové **položky č. 8** měli respondenti volit mezi čtyřmi nabízenými výrazy, který nejlépe charakterizuje přístup jejich přímého nadřízeného k většině podřízených. Osobnost vedoucího pracovníka je významným faktorem ve vztahu k syndromu vyhoření.

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

1. direktivní (příkazy, zákazy)

2. citlivý a empatický

3. lhostejný

4. neutrální

Tabulka č. 3: Odpovědi respondentů k položce č. 8

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

Pozitivním zjištěním je fakt, že 40% respondentů považuje přístup svého nadřízeného za citlivý a empatický. Za další pozitivum lze považovat fakt, že pouze 4 ze 122 respondentů

označili přístup svého nadřízeného za lhostejný. Výsledek 24% u „direktivního přístupu“ a 33% u „neutrálního přístupu“ nelze považovat za optimistický. Na tomto místě bychom rádi zmínili, že při zpracování dotazníků jsme zjistili, že přístup vedoucích pracovníků na jednotlivých školách se lišil.

Dotazníková položka č. 12 vybízí respondenty k výběru ze tří výrazů, zdali někdy uvažovali o odchodu z učitelské profese.

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

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

Tabulka č. 4: Odpovědi respondentů k položce č. 12

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

Zjištěná data, zaznamenaná v tabulce č. 4 ukazují, že téměř polovina respondentů o odchodu z profese skutečně uvažovala a 10% často uvažuje. Na druhou stranu 44% nikdy tuto myšlenku nemělo.

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

IV.

Pro verifikování stanovených hypotéz jsme zvolili následující způsob analýzy dat. Pomocí programů Microsoft Excel a Statistica 12 jsme nejprve zjistili četnost hodnot charakterizujících míru vyhoření v jednotlivých oblastech (EE, DP a PA), zkoumané standardizovaným dotazníkem *Maslach Burnout Inventory*. Při určování stupně vyhoření vycházíme z kategorizace Maslach a Jackson (Venglářová, 2011 cit. podle Diblíková, 2013, s. 39) uvedené v tabulce č. 5

Tabulka č. 5: Stupně vyhoření podle součtu hodnot zjištěných metodou MBI

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

Z tabulky č. 5 je patrné, že vysoké hodnoty v oblasti emocionálního vyčerpání a v oblasti depersonalizace odpovídají vysokému stupni vyhoření. Dle metody MBI faktor seberealizace se vyznačuje nízkými hodnotami při vysokém stupni vyhoření.

Získaná data byla v tabulkách četností seskupena do tzv. intervalů. Ke zjištění hloubky intervalu (h) byl využit vzorec $h \approx 0,08 \cdot R$ (R značí variační šíři, což je rozdíl mezi největší a nejmenší naměřenou hodnotou). (Chráška, 2016, s. 36) Na základě výpočtů byla stanovena nejvýhodnější hloubka intervalů v jednotlivých oblastech:

Tabulka č. 6: Výpočet hloubky intervalu pro tabulky četnosti

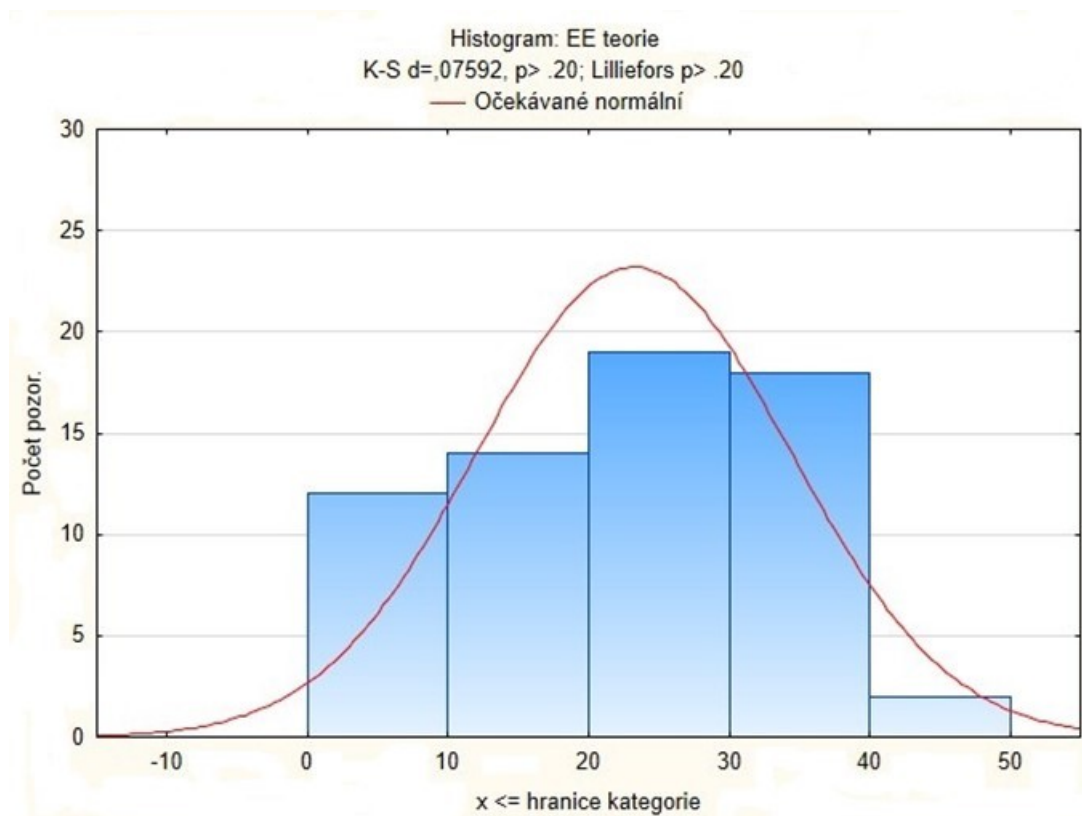
UTV				UOV			
	R	h	h přibližně		R	h	h přibližně
EE	49	3,92	4	EE	57	4,56	5
DP	29	2,32	2	DP	21	1,68	2
PA	33	2,64	3	PA	53	4,24	4

Naším cílem bylo zjistit četnost sledovaných hodnot pro skupinu učitelů teoretického vzdělávání (65 respondentů) a pro skupinu učitelů odborného výcviku (57 respondentů) a získané výsledky mezi sebou porovnat.

Tabulka č. 7: Četnost hodnot míry EE u respondentů TV

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

Z tabulky je zřejmé, že nejvyšší četnost hodnot v oblasti emocionálního vyčerpání u učitelů teoretického vzdělávání, je v intervalu od 21 do 25.

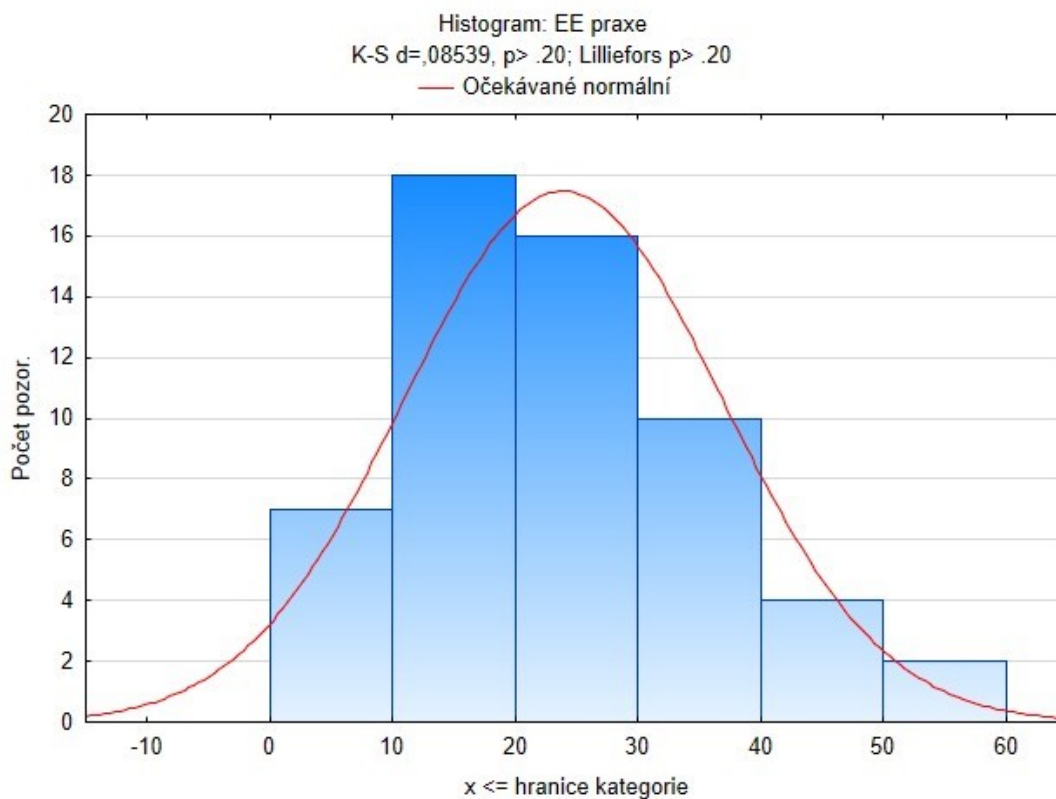


Graf č. 5: Rozložení hodnot míry EE u respondentů TV

Tabulka č. 8: Četnost hodnot míry EE u respondentů OV

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

Data v tabulce č. 8 ukazují, že nejvyšší četnost hodnot v oblasti emocionálního vyčerpání u učitelů odborného výcviku, je v intervalu od 16 do 21.

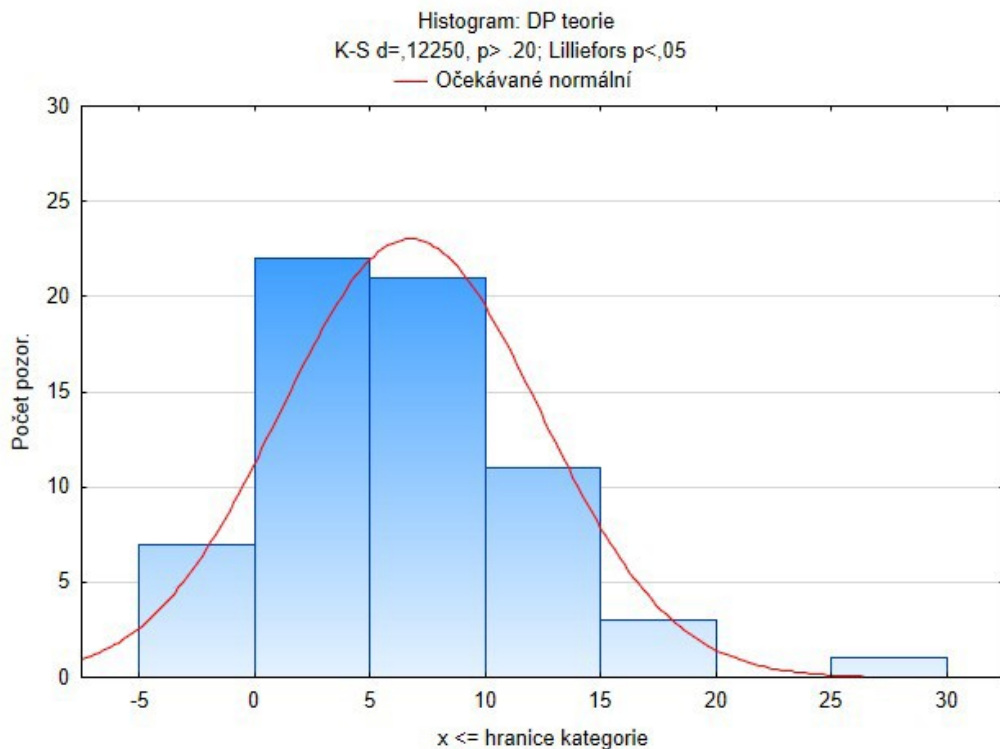


Graf č. 6: Rozložení hodnot míry EE u respondentů OV

Stejný postup jsme použili také při uspořádání dat v oblastech depersonalizace (DP) a seberealizace (PA)

Tabulka č. 9: Četnost hodnot míry DP u respondentů TV

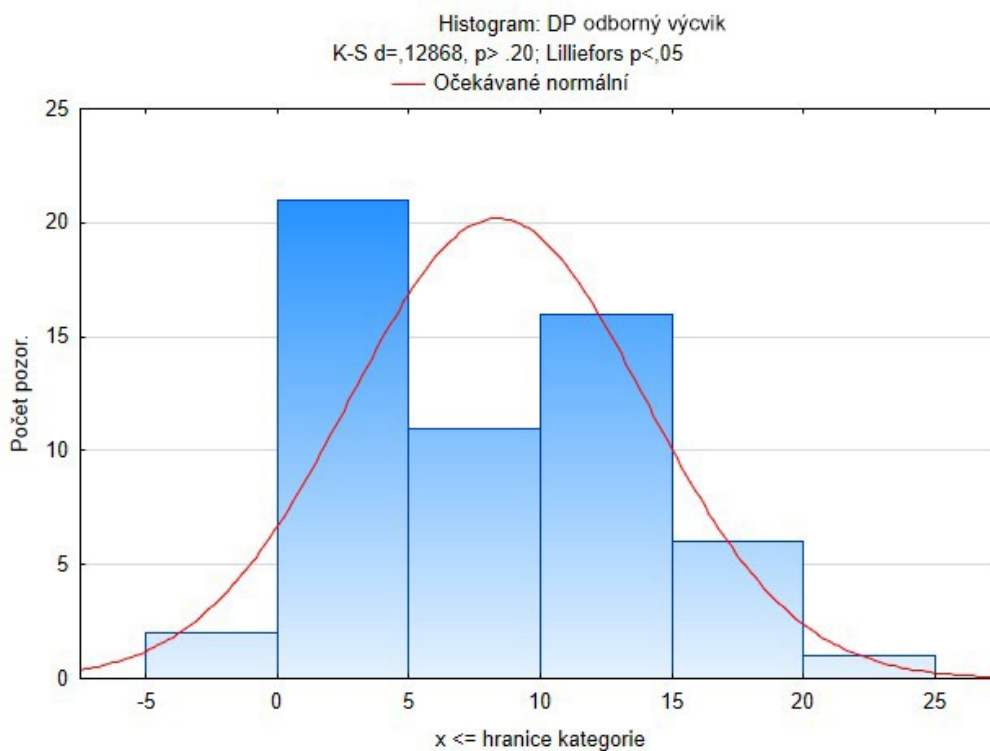
Depersonalizace TV	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$0 < x < 2$	13	20%	13
$2 < x < 4$	11	17%	24
$4 < x < 6$	5	8%	29
$6 < x < 8$	12	18%	41
$8 < x < 10$	4	6%	45
$10 < x < 12$	8	12%	53
$12 < x < 14$	5	8%	58
$14 < x < 16$	3	5%	61
$16 < x < 18$	2	3%	63
$18 < x < 20$	1	2%	64
$20 < x < 22$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



Graf č. 7: Rozložení hodnot míry DP u respondentů TV

Tabulka č. 10: Četnost hodnot míry DP u respondentů OV

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

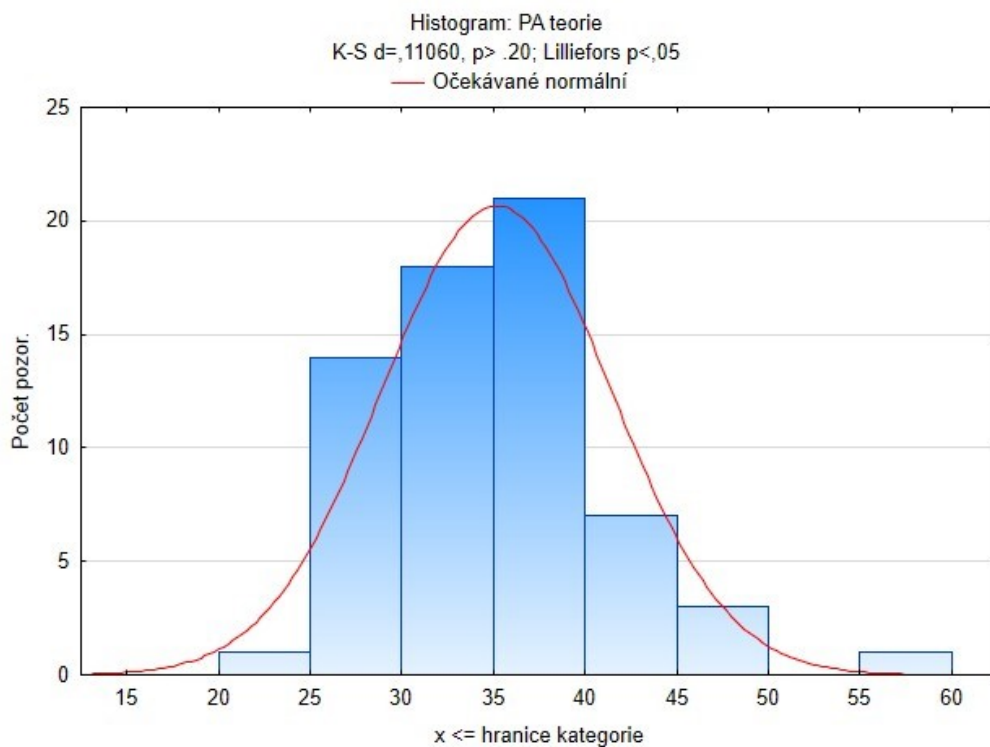


Graf č. 8: Rozložení hodnot míry DP u respondentů OV

Z tabulek četností č. 9 a č. 10, a z grafů č. 7 a č. 8, je patrné, že nejvyšší četnost hodnot v oblasti depersonalizace u učitelů TV je v intervalu od 0 do 2. Nejvyšší četnost hodnot v oblasti depersonalizace u učitelů OV je v intervalu od 2 do 4 a od 4 do 6.

Tabulka č. 11: Četnost hodnot míry PA u respondentů TV

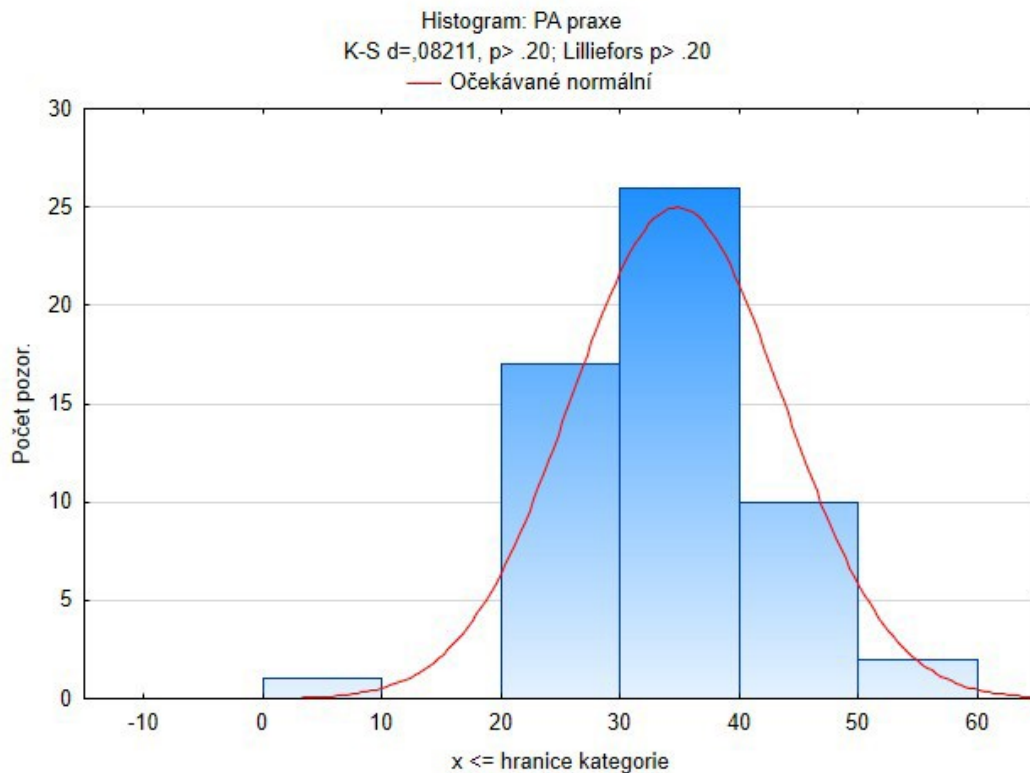
Seberealizace TV	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$23 < x < 26$	1	2%	1
$26 < x < 29$	9	14%	10
$29 < x < 32$	8	12%	18
$32 < x < 35$	13	20%	31
$35 < x < 38$	13	20%	44
$38 < x < 41$	10	15%	54
$41 < x < 44$	5	8%	59
$44 < x < 47$	3	5%	62
$47 < x < 50$	2	3%	64
$50 < x < 53$	0	0%	64
$53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



Graf č. 9: Rozložení hodnot míry PA u respondentů TV

Tabulka č. 12: Četnost hodnot míry PA u respondentů OV

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



Graf č. 10: Rozložení hodnot míry PA u respondentů OV

Z tabulek četností č. 11 a č. 12, a k nim přidružených grafů, vyplývá, že nejvyšší četnost hodnot v oblasti seberealizace u učitelů teoretického vzdělávání je v intervalech od 32 do 35 a od 35 do 38. Nejvyšší četnost hodnot v oblasti seberealizace u učitelů odborného výcviku je v intervalu od 39 do 43.

Určíme-li intervaly pro tabulky četností tak, aby odpovídaly kategorizaci MBI (viz s. 54), získáme přehled, který vypovídá o stavu vyhoření ve sledovaných skupinách.

Tabulka č. 13: TV - četnost hodnot míry EE dle kategorií MBI

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

Tabulka č. 14: OV - četnost hodnot míry EE dle kategorií MBI

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

Z tabulek č. 13 a č. 14 vyplývá, že obě skupiny, jak učitelé teoretického vzdělávání, tak učitelé odborného výcviku se nacházejí ve vysokém stupni vyhoření. U učitelů teoretického vzdělávání je to 42% z celkového počtu, u učitelů praxe 44%.

Tabulka č. 15: TV - četnost hodnot míry DP dle kategorií MBI

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

Tabulka č. 16: OV - četnost hodnot míry DP dle kategorií MBI

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

Z údajů uvedených v tabulkách č. 15 a č. 16, které přinášejí informaci o vyhoření zkoumaných pedagogů v oblasti depersonalizace, je zřejmé, že skoro polovina respondentů TV (45%) se nachází v této oblasti v nízkém stupni vyhoření. Podobně jsou na tom i učitelé OV, kde 40% z nich se rovněž nachází v nízkém stupni vyhoření v této oblasti.

Tabulka č. 17: TV - četnost hodnot míry PA dle kategorií MBI

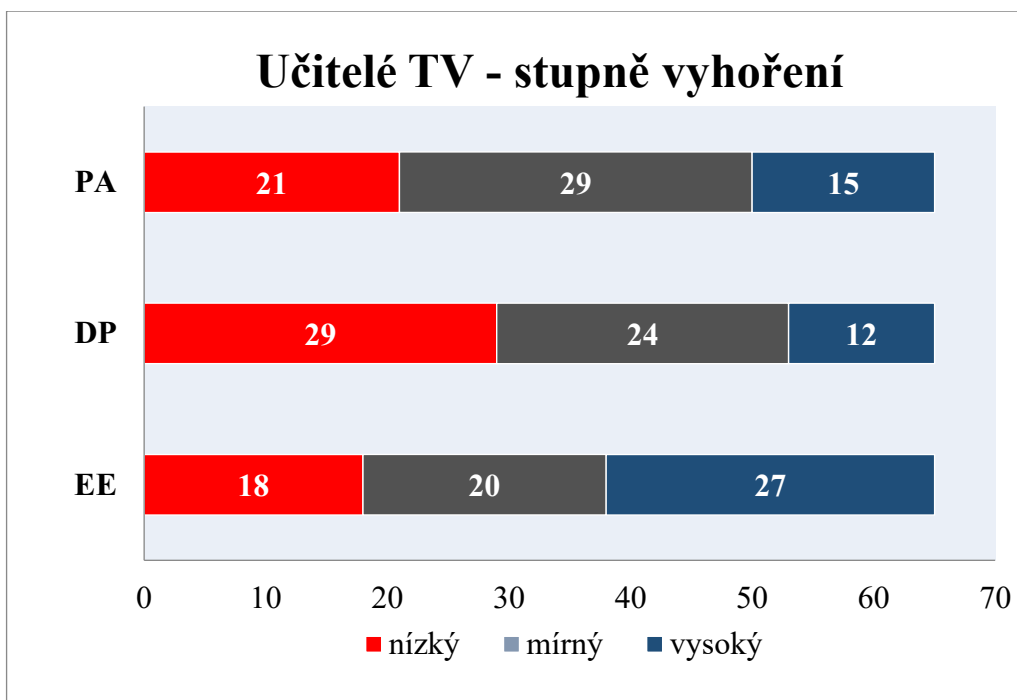
Seberealizace TV	Stupeň vyhoření	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$39 < x < 56$	nízký	21	32%	21
$32 < x < 38$	mírný	29	45%	50
$0 < x < 31$	vysoký	15	23%	65
součet		65	100%	

Tabulka č. 18: OV - četnost hodnot míry PA dle kategorií MBI

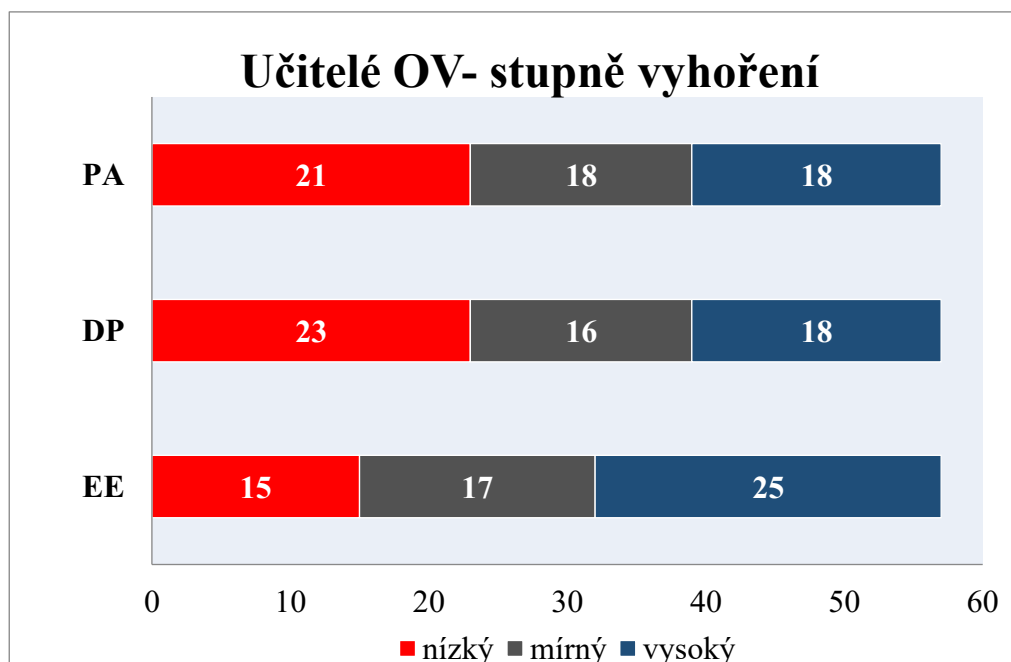
Seberealizace OV	Stupeň vyhoření	Četnost hodnot	Relativní četnost	Kumulativní četnost
$39 < x < 56$	nízký	21	36%	21
$32 < x < 38$	mírný	18	32%	39
$0 < x < 31$	vysoký	18	32%	57
součet		57	100%	

Z údajů uvedených v tabulkách č. 17 a č. 18 je patrné, že 45% respondentů TV dosahuje mírného stupně vyhoření v rovině seberealizace. 36% respondentů OV dosahuje nízkého stupně vyhoření v této oblasti.

Analýzou dat a jejich uspořádáním do intervalů v uvedených tabulkách četností jsme získali informace o rozložení výzkumného souboru ve vztahu k syndromu vyhoření. Zjištěné skutečnosti byly graficky znázorněny.



Graf č. 11: TV – počet respondentů v jednotlivých stupních vyhoření



Graf č. 12: OV – počet respondentů v jednotlivých stupních vyhoření

8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Na počátku výzkumu bylo stanoveno 12 hypotéz, které předpokládají existenci vztahu mezi jednotlivými proměnnými (viz kapitoly „hypotézy“ a „proměnné“). Na základě výpočtů **aritmetického průměru** hodnot a určení **mediánu** byly nejprve zjišťovány míry ústřední tendence nashromážděných dat. Vypočítaná **směrodatná odchylka** pak charakterizuje rozptýlení dat. Pro zjištění statistické významnosti rozdílu mezi porovnávanými daty jsme použili parametrický test významnosti – **Studentův T-test**. Pracovali jsme na hladině významnosti **0,05**. Pro výpočet Studentova T-testu byla v programu Statistica 12 využita funkce T.TEST pro nezávislé skupiny. Naším cílem bylo prostřednictvím výzkumu hledat odpovědi na jednotlivé hlavní a specifické výzkumné otázky. V následující kapitole předkládáme interpretaci výsledků.

8.1 Vztah mezi mírou vyhoření a typem školy, kde pedagog působí

VO1: Jaká je míra vyhoření pedagogů ve Zlínském kraji?

VO2: Má typ školy, kde pedagogové působí, vliv na míru jejich vyhoření?

VO1.1: Jaká je míra emocionálního vyčerpání středoškolských pedagogů ve Zlínském kraji?

VO2.1: Má typ školy, kde pedagogové působí, vliv na míru jejich emocionálního vyčerpání?

H1 Emocionální vyčerpání pedagogů působících na středním odborném učilišti dosahuje vyšší míry než emocionální vyčerpání pedagogů působících na střední odborné škole.

Tabulka č. 19: Srovnání měr ústřední tendence v EE u respondentů SOŠ a SOU

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

Zjištění:

Z tabulky č. 19, která nabízí srovnání výsledků obou zkoumaných skupin je patrné, že průměrná hodnota míry emocionálního vyčerpání je u obou skupin poměrně vyrovnaná. Hodnota mediánu je vyšší u pedagogů středních odborných škol. Na základě výpočtů bylo zjištěno, že mezi uvedenými hodnotami neexistuje statisticky významný rozdíl (**p = 0,931**).

Hypotézu H1 zamítáme, neboť výzkum nezdůvodnil její přijatelnost.

Odpověď na výzkumné otázky č. 1.1 a č. 2.1 zní:

Průměrná hodnota míry emocionálního vyčerpání **učitelů středních odborných škol** ve Zlínském kraji, kteří se zúčastnili výzkumu, dosahuje hodnoty 23,446, což odpovídá dle MBI intervalu (17 - 26) mírnému stupni emocionálního vyčerpání, tedy také **mírnému stupni vyhoření. Učitelé středních odborných učilišť** ve Zlínském kraji, kteří se zúčastnili výzkumu, jsou na tom po stránce emocionálního vyčerpání stejně, neboť jejich průměrný výsledek v této oblasti je hodnota 23,636, což opět odpovídá dle MBI intervalu mírnému stupni emocionálního vyčerpání, tedy **mírnému stupni vyhoření**.

VO1.2: Jaká je míra depersonalizace pedagogů ve Zlínském kraji?

VO2.2: Má typ školy, kde pedagogové působí, vliv na míru jejich depersonalizace?

H2 Depersonalizace pedagogů působících na středním odborném učilišti dosahuje vyšší míry než depersonalizace pedagogů na střední odborné škole.

Tabulka č. 20: Srovnání měr ústřední tendence v DP u respondentů SOŠ a SOU

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

Zjištění:

Jak je patrné z údajů v tabulce č. 20, která nabízí srovnání výsledků obou zkoumaných skupin, průměrná hodnota míry depersonalizace, stejně jako hodnota mediánu, je srovnatelná u obou skupin respondentů. Na základě výpočtů bylo zjištěno, že mezi uvedenými hodnotami neexistuje statisticky významný rozdíl ($p = 0,784$).

Hypotézu H2 zamítáme, neboť výzkum nezdůvodnil její přijatelnost.

Odpověď na výzkumné otázky č. 1.2 a č.2.2 zní:

Průměrná hodnota míry depersonalizace **učitelů středních odborných učilišť** ve Zlínském kraji, kteří se zúčastnili výzkumu, dosahuje hodnoty 7,606, což odpovídá spodní hranici MBI intervalu (7 – 12), vyjadřujícího mírný stupeň depersonalizace, tedy také **mírný stupeň vyhoření**. Průměrný výsledek **učitelů středních odborných škol** ve Zlínském kraji, kteří se zúčastnili výzkumu, je v podstatě srovnatelná hodnota, kterou je 7,321. Tento údaj

opět odpovídá spodní hranici MBI intervalu (7 – 12), vyjadřujícího mírný stupeň depersonalizace, tedy také **mírný stupeň vyhoření**.

VO1.3: Jaká je míra seberealizace pedagogů ve Zlínském kraji?

VO2.3: Má typ školy, kde pedagogové působí, vliv na míru jejich seberealizace?

H3 Seberealizace pedagogů působících na středním odborném učilišti dosahuje nižší míry než seberealizace pedagogů působících na střední odborné škole.

Tabulka č. 21: Srovnání měr ústřední tendence v PA u respondentů SOU a SOŠ

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

Zjištění:

Tabulka č. 21 nabízí srovnání výsledků obou zkoumaných skupin. Je patrné, že průměrná hodnota míry seberealizace, stejně jako hodnota mediánu, je nepatrně nižší u učitelů středních odborných učilišť než u učitelů středních odborných škol. Na základě výpočtů bylo zjištěno, že mezi uvedenými hodnotami neexistuje statisticky významný rozdíl ($p = 0,498$).

Hypotézu H3 zamítáme, neboť výzkum nezdůvodnil její přijatelnost.

Odpověď na výzkumné otázky č. 1.3 a č. 2.3 zní:

Průměrná hodnota míry seberealizace **učitelů středních odborných učilišť** ve Zlínském kraji, kteří se zúčastnili výzkumu, dosahuje hodnoty 34,545, což odpovídá mírnému stupni seberealizace (MBI interval 32 – 38), tedy také **mírnému stupni vyhoření**. Průměrná hodnota míry seberealizace **učitelů středních odborných škol** ve Zlínském kraji, kteří se zúčastnili výzkumu, dosahuje hodnoty 35,482, která odpovídá středu MBI intervalu (32 – 38), vyjadřujícího mírný stupeň seberealizace, tedy také **mírný stupeň vyhoření**.

Dílčí závěr:

Při zjišťování míry vyhoření v jednotlivých oblastech byl základní soubor rozdělen na dvě skupiny podle typu škol, kde respondenti působí. Naším záměrem bylo zjistit, zda mezi mírou vyhoření pedagogů středních odborných učilišť a středních odborných škol ve Zlínském kraji existuje statisticky významný rozdíl. Jak již bylo uvedeno, míru vyhoření nejlé-

pe charakterizují hodnoty dosažené ve zkoumané oblasti nazvané „emocionální vyčerpání“ (EE). Jak v této oblasti, tak i v oblastech depersonalizace a seberealizace, nebyly výzkumem zjištěny statisticky významné rozdíly mezi průměrnými hodnotami porovnávaných skupin, přičemž se nepotvrdil předpoklad, že míra vyhoření v daných oblastech je vyšší u pedagogů působících na středních odborných učilištích než u těch, kteří působí na středních odborných školách. Míra vyhoření tedy nesouvisí s typem školy, kde pedagogové působí. V nejvýznamnější rovině (emocionální vyčerpání) se průměrné hodnoty obou zkoumaných skupin pohybují v intervalu odpovídajícímu mírnému stupni vyhoření. Tímto byly zodpovězeny výzkumné otázky VO1 a VO2.

8.2 Vztah mezi mírou vyhoření a délkou praxe

Pro účely zjištění, zda existuje vztah mezi mírou vyhoření pedagogů a dobou, po kterou vykonávají učitelskou profesi byl výzkumný soubor rozdělen na dvě skupiny.

Skupina č.1 zahrnuje **23 respondentů** s délkou praxe v učitelské profesi do 10 let.

Skupina č. 2 zahrnuje **99 respondentů** s délkou praxe v učitelské profesi více než 10 let.

Z popisu výzkumného souboru (s. 58) je nám známo, že v první skupině je také 8 učitelů, jež vykonávají učitelskou profesi méně než 5 let a ve skupině č. 2 máme 57 učitelů vykonávajících tuto profesi déle než 20 let.

VO3: Existuje souvislost mezi mírou vyhoření pedagogů a délkou jejich praxe?

VO3.1: Existuje souvislost mezi mírou emocionálního vyčerpání pedagogů a délkou jejich praxe?

H4 Emocionální vyčerpání pedagogů s více než desetiletou praxí dosahuje vyšší míry než emocionální vyčerpání pedagogů s praxí do deseti let.

Tabulka č. 22: Srovnání měr ústřední tendence v EE a délky praxe

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

Zjištění:

Z údajů uvedených v tabulce č. 22 je zřejmé, že průměrná hodnota míry emocionálního vyčerpání je nižší u pedagogů s délkou praxe do 10 let (sk. 1). Výzkum potvrdil, že průměrná hodnota v této oblasti u pedagogů s více než desetiletou praxí (sk. 2), je vyšší než u pedagogů s praxí do 10 let. Provedeným výpočtem bylo zjištěno, že mezi uvedenými hodnotami není statisticky významný rozdíl ($p = 0,150$).

Hypotézu H4 zamítáme, neboť její přijatelnost výzkum nezdůvodnil.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 3.1 zní:

Provedeným výzkumem nebylo potvrzeno, že by existovala souvislost mezi mírou emocionálního vyčerpání a délkou praxe pedagogů.

VO3.2: Existuje souvislost mezi mírou depersonalizace pedagogů a délkou jejich praxe?

H5 Depersonalizace pedagogů s více než desetiletou praxí dosahuje vyšší míry než depersonalizace pedagogů s praxí do deseti let.

Tabulka č. 23: Srovnání měr ústřední tendence v DP a délky praxe

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

Zjištění:

Tabulka č. 23 uvádí průměrné hodnoty míry depersonalizace pedagogů, jejichž délka praxe je nižší než 10 let (sk. 1), v porovnání s údajem zjištěným u pedagogů s délkou praxe nad 10 let (sk. 2). Pedagogové skupiny č. 1 vykazují nepatrně nižší průměrnou hodnotu v této oblasti než pedagogové skupiny č. 2. Provedený výpočet však nepotvrdil, že by mezi zjištěnými hodnotami byl statisticky významný rozdíl ($p = 0,814$).

Hypotézu H5 zamítáme, neboť výzkum nezdůvodnil její přijatelnost.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 3.2 zní:

Provedeným výzkumem nebylo potvrzeno, že by existovala souvislost mezi mírou depersonalizace a délkou praxe pedagogů.

VO3.3: Existuje souvislost mezi mírou seberealizace pedagogů a délkou jejich praxe?

H6 Seberealizace pedagogů s více než desetiletou praxí dosahuje nižší míry než seberealizace pedagogů s praxí do deseti let.

Tabulka č. 24: Srovnání měr ústřední tendence v PA a délky praxe

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

Zjištění:

Porovnáním průměrných hodnot míry seberealizace u respondentů s délkou praxe do 10 let (sk. 1) a respondentů s délkou praxe nad 10 let (sk. 2), které uvádí tabulka č. 24, se ukázalo že průměrné hodnoty naměřené v této oblasti jsou vyšší u respondentů s praxí do 10 let (sk. 1). Výsledky výzkumu nepotvrdily, že by byl ve sledované oblasti, ve vztahu k délce praxe statisticky významný rozdíl ($p = 0,511$).

Hypotézu H6 zamítáme, neboť výzkum nezdůvodnil její přijatelnost.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 3.3 zní:

Provedeným výzkumem nebylo potvrzeno, že by existovala souvislost mezi mírou seberealizace a délkou praxe pedagogů.

Dílčí závěr:

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

8.3 Vztah mezi mírou vyhoření a pracovním prostředím

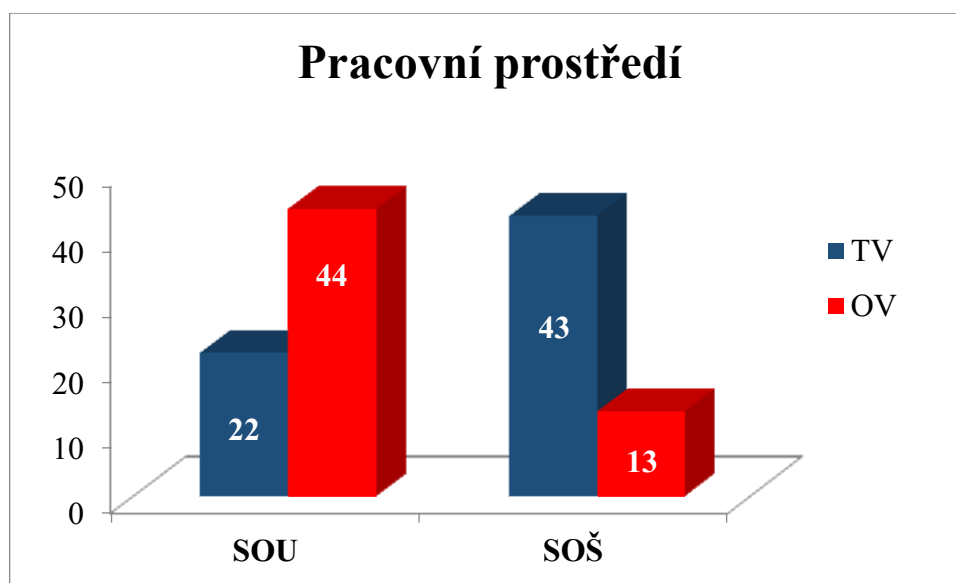
Před začátkem výzkumného šetření vztahu mezi mírou vyhoření a pracovní činností, kterou pedagogové v rámci své profese vykonávají, jsme nejprve zjišťovali, jaké je rozložení

výzkumného souboru ve vztahu ke stanovené proměnné (druh pracovní činnosti: učitelé teoretického vzdělávání x učitelé odborného výcviku).

Výzkumný soubor byl rozdělen na dvě skupiny.

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

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



VO4: Jak souvisí míra vyhoření pedagogů s vykonávanou pracovní činností?

VO4.1: jak souvisí míra emocionálního vyčerpání pedagogů s vykonávanou pracovní činností?

H7 Emocionální vyčerpání učitelů odborného výcviku dosahuje vyšší míry než emocionální vyčerpání učitelů teoretického vzdělávání.

Tabulka č. 25: Srovnání měr ústřední tendence v EE a pracovního prostředí

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

Zjištění:

Tabulka č. 25 uvádí porovnání průměrných hodnot míry emocionálního vyčerpání u respondentů, kteří působí v teoretickém vzdělávání (sk. 1) a respondentů, kteří působí v praxi, tedy odborném výcviku (sk. 2). Z uvedeného je patrné, že zjištěné hodnoty jsou téměř totožné. Výsledky výzkumu tedy nepotvrdily, že by byl ve sledované oblasti ve

vztahu k vykonávané pracovní činnosti a mírou emocionálního vyčerpání respondentů statisticky významný rozdíl ($p = 0,756$).

Hypotézu H7 zamítáme, neboť výzkum její přijatelnost nezdůvodnil.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 4.1 zní:

Provedeným výzkumem nebylo potvrzeno, že by existovala souvislost mezi mírou emocionálního vyčerpání a vykonávanou pracovní činností.

VO4.2: jak souvisí míra depersonalizace pedagogů s vykonávanou pracovní činností?

H8 Depersonalizace učitelů odborného výcviku dosahuje vyšší míry než depersonalizace učitelů teoretického vzdělávání.

Tabulka č. 26: Srovnání měr ústřední tendence v DP a typem pracovního zařazení

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

Zjištění:

Údaje uvedené v tabulce č. 26 představují porovnání průměrných hodnot míry depersonalizace u učitelů teoretického vzdělávání (sk. 1) a učitelů odborného výcviku (sk. 2). Na základě výpočtů bylo zjištěno, že vyšších hodnot v této oblasti dosahují učitelé odborného výcviku. Nicméně výsledky výzkumu nepotvrdily, že by ve sledované oblasti, ve vztahu k vykonávané pracovní činnosti, byl mezi mírou depersonalizace respondentů statisticky významný rozdíl ($p = 0,116$).

Hypotézu H8 zamítáme, neboť výzkum nezdůvodnil její přijatelnost.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 4.2 zní:

Výzkumem nebylo potvrzeno, že by existovala souvislost mezi mírou depersonalizace a vykonávanou pracovní činností.

VO4.3: Jak souvisí míra seberealizace pedagogů s vykonávanou pracovní činností?

H9 Seberealizace učitelů odborného výcviku dosahuje nižší míry než seberealizace učitelů teoretického vzdělávání.

Tabulka č. 27: Srovnání měr ústřední tendence v PA a typem pracovního zařazení

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

Zjištění:

V tabulce č. 27 vidíme srovnání průměrných hodnot míry seberealizace u učitelů teoretického vzdělávání (sk. 1) a učitelů odborného výcviku (sk. 2). Z uvedených výsledků je patrné, že průměrná hodnota míry seberealizace je nepatrně vyšší u skupiny č. 1. Provedeným výpočtem bylo zjištěno, že mezi uvedenými hodnotami není statisticky významný rozdíl

($p = 0,763$).

Hypotézu H9 zamítáme, neboť výzkum její přijatelnost nezdůvodnil.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 4.3 zní:

Provedeným výzkumem nebylo potvrzeno, že by existovala souvislost mezi mírou seberealizace a vykonávanou pracovní činností.

Dílčí závěr:

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

8.4 Vztah mezi mírou vyhoření a stavem sociální opory

Abychom zjistili existenci vztahu mezi mírou vyhoření a stavem sociální opory na pracovišti byl výzkumný soubor rozdělen do dvou skupin (A, B) dle výsledného součtu bodů získaných odpověďmi na dotazníkové položky č. 1 -6 (viz s. 62)

Skupina A (příznivé klima; silná opora) obsahuje 65 respondentů, kteří vnímají sociální vztahy na pracovišti pozitivně

Skupina B (méně příznivé klima; slabší opora) zahrnuje 57 respondentů, kteří vnímají sociální vztahy na pracovišti negativně.

VO5: Existuje souvislost mezi mírou vyhoření pedagogů a sociální oporou na pracovišti?

VO5.1: Jak souvisí míra emocionálního vyčerpání pedagogů se sociální oporou na pracovišti?

H10 Emocionální vyčerpání pedagogů, kteří hodnotí sociální oporu na pracovišti spíše kladně, dosahuje nižší míry než emocionální vyčerpání pedagogů hodnotících tento faktor spíše záporně.

Tabulka č. 28: Srovnání měr ústřední tendence v EE a sociální opory

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

Zjištění:

Z údajů v tabulce č. 28, která nabízí srovnání obou zkoumaných skupin, je patrné, že průměrná hodnota míry emocionálního vyčerpání je vyšší u skupiny B, tedy u učitelů, kteří sociální oporu na pracovišti vnímají negativně. Na základě výpočtů bylo zjištěno, že mezi uvedenými hodnotami existuje statisticky významný rozdíl ($p < 0,001$).

Hypotézu H10 přijímáme, neboť výzkum zdůvodnil její přijatelnost.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 5.1 zní:

Provedeným výzkumem bylo potvrzeno, že mezi stavem sociální opory na pracovišti a mírou emocionálního vyčerpání policistů existuje souvislost.

VO5.2: Jak souvisí míra depersonalizace pedagogů se sociální oporou na pracovišti?

H11 Depersonalizace pedagogů, kteří hodnotí sociální oporu na pracovišti spíše kladně, dosahuje nižší míry než depersonalizace pedagogů hodnotících tento faktor spíše záporně.

Tabulka č. 29: Srovnání měř ústřední tendence v DP a sociální opory

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

Zjištění:

Z údajů uvedených v tabulce č. 29 jsme zjistili, že průměrné hodnoty míry depersonalizace jsou o něco vyšší u skupiny B, tedy respondentů, kteří jsou nespokojeni se sociálními vztahy na pracovišti. Výpočty bylo zjištěno, že mezi uvedenými hodnotami neexistuje statisticky významný rozdíl ($p = 0,307$).

Hypotézu H11 zamítáme, neboť výzkum nezdůvodnil její přijatelnost.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 5.2 zní:

Provedeným výzkumem nebylo potvrzeno, že mezi stavem sociální opory na pracovišti a mírou depersonalizace pedagogů existuje souvislost.

VO5.3: Jak souvisí míra seberealizace pedagogů se sociální oporou na pracovišti?

H12 Seberealizace pedagogů, kteří hodnotí sociální oporu na pracovišti spíše kladně, dosahuje vyšší míry než seberealizace pedagogů hodnotících tento faktor spíše záporně.

Tabulka č. 30: Srovnání měř ústřední tendence v PA a sociální opory

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

Zjištění:

Tabulka č. 30 znázorňuje srovnání průměrných hodnot míry seberealizace respondentů obou skupin, jak těch, kteří jsou na pracovišti spokojeni (sk. A), a ti kteří nejsou spokojeni

se sociálními vztahy na pracovišti (sk. B). Z údajů v tabulce zjišťujeme, že vyšších průměrných hodnot v této oblasti dosahují respondenti skupiny A. Nicméně, na základě výpočtů bylo zjištěno, že mezi těmito hodnotami neexistuje statisticky významný rozdíl ($p = 0,297$).

Hypotézu H12 zamítáme, neboť výzkum nezdůvodnil její přijatelnost.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 5.3 zní:

Provedeným výzkumem bylo potvrzeno, že mezi stavem sociální opory na pracovišti a mírou seberealizace pedagogů neexistuje souvislost.

Dílčí závěr:

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, rozvoj syndromu vyhoření je ovlivněn celou řadou faktorů. Jednou z příčin jsou i špatné vztahy na pracovišti. Sociální opora patří mezi faktory, které snižují riziko výskytu tohoto faktoru. Jedním z cílů našeho výzkumu bylo zjistit míru syndromu vyhoření u středoškolských pedagogických pracovníků ve vztahu k míře sociální opory na pracovišti. Výsledky poukázaly na negativní vztah mezi proměnnými: sociální opora a depersonalizace, sociální opora a seberealizace. Naopak byl zjištěn pozitivní vztah mezi mírou emočního vyčerpání a sociální oporou. Z teoretických východisek lze usuzovat, že sociální opora působí ve vztahu k syndromu vyhoření jako významný pro-
tektivní faktor a měla by tedy být podporována.

9 DISKUZE

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

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

Ve výzkumu bylo ověřováno dvanáct hypotéz, u nichž bylo nutno určit míru ústřední tendence, a to výpočtem aritmetického průměru. Poté byl pro ověření hypotéz využit statistický test významnosti Studentův T-test, který mezi sebou průměrné hodnoty porovnával a jehož výsledky vypovídaly o tom, zda jsou zjištěné rozdíly mezi hodnotami staticky významné.

Z vytvořených tabulek četností hodnot charakterizujících míru vyhoření respondentů v oblastech emocionálního vyčerpání, depersonalizace a seberealizace jsme získali reálný obraz stavu vyhoření mezi pedagogy.

Ve vysokém stupni vyhoření se nachází 42% pedagogů teoretického vzdělávání, kteří se zúčastnili výzkumu a 44% učitelů odborného výcviku, kteří se výzkumu zúčastnili. Tento výsledek byl zjištěn v rovině emocionálního vyčerpání. V oblasti depersonalizace vysokého stupně vyhoření dosáhlo 18% učitelů teoretického vzdělávání a 32% učitelů odborného

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

Z dvanácti stanovených hypotéz jsme přijali pouze jednu, neboť výzkum zdůvodnil její přijatelnost. Hypotézy předpokládaly vztahy mezi mírou vyhoření v oblastech EE, DP a PA a typem školy, kde učitelé působí; délkou praxe; vykonávanou pracovní činností a stavem sociální opory na pracovišti. Nebyla potvrzena souvislost mezi vyhořením a typem školy. Výzkum nepotvrdil vztah mezi mírou vyhoření a délkou praxe. Rovněž nebyla zjištěna souvislost mezi mírou vyhoření a vykonávanou pracovní činností „teorie – praxe“. Výzkum potvrdil, že existuje souvislost mezi mírou vyhoření a stavem sociální opory, ovšem pouze v oblasti emocionálního vyčerpání. Právě zde se jednalo o jedinou potvrzenou hypotézu. Z teoretické části je nám známo, že právě emocionální vyčerpání hraje u syndromu vyhoření klíčovou roli. Pokud respondenti vnímali stav sociální opory na pracovišti negativně, odrazilo se to i ve výsledku šetření.

Upozorňujeme, že výsledky provedeného výzkumu jsou omezeny pouze na námi zkoumaný výzkumný soubor. Domníváme se, že celoplošný dlouhodobý komplexní výzkum by jistě přinesl spolehlivější výsledky s možností zobecnění závěrů.

9.1 Doporučení pro praxi

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

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

Mezi preventivní opatření, se kterými může začít každý sám u sebe, jsou zdravý životní styl spočívající ve vyvážené stravě a dostatek pohybu, který nám pomůže dobít energii. Je nutné, aby si člověk stanovil hranice mezi pracovním časem a volným časem a naučil se odpočívat. Zde bychom doporučili, mimo fyzické aktivity, různá relaxační cvičení, případně meditaci.

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

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

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

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

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

ZÁVĚR

Diplomová práce na téma syndrom vyhoření přináší v teoretické části poznatky o fenoménu dnešní doby – syndromu vyhoření a empirická část pak zkoumá tento negativní jev ve vybrané profesní skupině středoškolských pedagogických pracovníků.

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

V teoretické části jsme definovali pojem syndromu vyhoření, uvedli jsme několik definic z publikací autorů, kteří se tímto jevem zabývají. Byly uvedeny některé atributy, které jsou společné pro tyto definice. V dalších kapitolách jsme se věnovali detailnímu popisu jednotlivých fází stádia vyhoření a na krátkém příběhu jsme ilustrovali pocity, kterými si vyhořelý člověk prochází. Pozornost jsme věnovali i vnitřním a vnějším faktorům, které se značnou měrou mohou podílet na vzniku a rozvoji syndromu vyhoření. Zabývali jsme se i nevhodnými pracovními podmínkami a pracovním prostředím, které mohou být jedním z faktorů příčiny vzniku a rozvoje syndromu vyhoření. V dalších kapitolách je popsán psychosociální stres a projevy syndromu vyhoření v psychické, tělesné a sociální oblasti. Informovali jsme o možnostech léčby a prevence, kde jsme zmínili supervizi jako významný protektivní faktor. Závěrečná kapitola teoretické části vymezuje učitelskou profesi a problémy s ní spojené, neboť učitelství spadá do rizikové skupiny ohrožené tímto negativním jevem a diplomová práce se této profesi týká.

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

Cílem výzkumu bylo zmapování situace mezi středoškolskými pedagogickými pracovníky ve vztahu k výskytu a míře syndromu vyhoření. Domníváme se, že tento cíl byl naplněn, tak jako i dílčí cíle, kterými bylo zjištění míry emocionálního vyčerpání, míry depersonalizace a seberealizace zkoumaných pedagogů.

Na základě provedeného výzkumu lze tvrdit, že výsledky výzkumu poukazují na nutnost vytvoření preventivního programu pro pedagogy ve vztahu k syndromu vyhoření, protože je otázkou, jak dlouho potrvá, než se stav pedagogů odpovídající mírnému stupni vyhoření zhorší a počet vyhořelých pedagogů bude tím pádem navýšen? Jak může vyhořelý pedagog bez účinné pomoci zodpovědně a kvalitně vzdělávat, být oporou pro své žáky, pokud sám potřebuje pomoc a oporu?

Výsledky výzkumu byly poskytnuty vedení škol, které se výzkumného šetření zúčastnily. Ředitelé těchto škol, byli osloveni, zdali v jejich školách existuje preventivní program ve vztahu k syndromu vyhoření. Výsledkem bylo zjištění, že žádný takový program není v těchto školách realizován. Z uvedeného lze usoudit, že syndromu vyhoření není věnována dostatečná pozornost a pedagogové se v tomto případě nemají na koho obrátit.

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

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

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

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

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŠÍKOVÁ, Ivana, 2006 cit. podle KOPECKÁ, Ilona, 2015. *Psychologie 3. díl – Učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9881-3.
- [2] BLAŽKOVÁ, Vlasta, 2004 cit. podle VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- [3] ČERNÍČKOVÁ, Kateřina, 2014. *Syndrom vyhoření policistů ve Zlínském kraji*. Zlín: UTB. Diplomová práce.
- [4] DEMLOVÁ, Barbora. *Syndrom vyhoření u pedagogů* [online]. [cit. 2018-03-28]. Dostupné z: docplayer.cz/45949824-Syndrom-vyhoreni-mudr-barbora-demlova.html
- [5] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [6] EDELWICH, Jerry a Archie BRODSKY, 1980 cit. podle MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.
- [7] EDELWICH, Jerry a Archie BRODSKY, 1980 cit. podle STOCK, Christian, 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.
- [8] FREUDENBERGER, Herbert, 1982 cit. podle MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.
- [9] GRECMANOVÁ, H., D. HOLOUŠOVÁ a E. URBANOVSKÁ, 1998. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.
- [10] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000 cit. podle ŠVINGALOVÁ, Dana, 2006. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-737-2105-8.
- [11] HAVLÍČKOVÁ, Monika. 2011. *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitelů*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní. ISBN 978-80-905109-2-0.
- [12] HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-715-9.
- [13] HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [14] HONZÁK, Radkin, 1994 cit. podle VODÁČKOVÁ, Daniela et al., 2002. *Krizová intervence*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8696-9.

- [15] CHERNISS, Cary, 1980 cit. podle MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.
- [16] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [17] KALLWASS, Angelika, 2007. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3672-997.
- [18] KANTOROVÁ, Jana, 2015. *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s vyučným listem*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4799-5.
- [19] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ, 2003 cit. podle ŠVINGALOVÁ, Dana, 2006. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-737-2105-8.
- [20] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ, 2003. *Syndrom vyhoření*. 2. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.
- [21] KOHOUTEK, Rudolf. [online]. [cit. 2018-03-27]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1101>
- [22] KOPECKÁ, Ilona, 2015. *Psychologie 3.díl – Učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3877-2.
- [22] KOPŘIVA, Karel, 1997. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8150-9.
- [23] KOPŘIVA, Karel, 2006. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-181-6.
- [24] KOUBEK, Josef, 2007 cit. podle KOCIANOVÁ, Renata, 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2497-3.
- [25] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-551-2.
- [26] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-807-1955-733.
- [27] LÄNGLE, Alfried, 1997 cit. podle KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-807-1955-733.
- [28] LEYMANN, Heinz, [1990] cit. podle KALLWASS, Angelika, 2007. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3672-997.

- [29] MAŇÁK, Josef, 1998 cit. podle PETLÁK, Erich, 2000. *Pedagogicko-didaktická práce učitele*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-05-X.
- [30] MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.
- [31] MASLACH, Christina, 1982 cit. podle MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.
- [32] MASLACH, Christina a Susan E. JACKSON, 1981 cit. podle MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.
- [33] MASLACH, Christina a Michael P. LEITER, 1998 cit. podle KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012 *Hořet, ale nevyhořet*. 2.vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-807-1955-733.
- [34] MATOUŠEK, Oldřich, 2003 cit. podle ŠVINGALOVÁ, Dana, 2006. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-737-2105-8.
- [35] MATOUŠEK, Oldřich a kol., 2013. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0213-4.
- [36] MORAN, Gwen, 2013 cit. podle PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO, 2016. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.
- [37] NAKONEČNÝ, Milan, 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0525-0.
- [38] PAČESOVÁ, Martina, 2004. *Lékař, pacient a Michael Balint*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-491-8.
- [39] PINES, Ayala M. a Elliot ARONSON, 1981 cit. podle KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-807-1955-733.
- [40] PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO, 2016. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.
- [41] PETLÁK, Erich a Andrea BARANOVSKÁ, 2016. *Stres v práci učitele a syndróm vyhoření*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168450-0.
- [42] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7

- [43] PRŮCHA, Jan a kol., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [44] PRŮCHA, Jan. 2009. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
- [45] ROSENZWEIG, Michael, 1971 cit. podle MUSIL, Jiří V., 2010. *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského sociálního chování*. Olomouc: Jiří Musil – Psychologická a výchovná poradna. ISBN 978-80-903449-9-0.
- [46] RUSH, Myron D., 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů. ISBN 80-7255-074-8.
- [47] SCHMIDBAUER, Werner, 1992 cit. podle KOPŘIVA, Karel, 1997. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8150-9.
- [48] STOCK, Christian, 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.
- [49] ŠVINGALOVÁ, Dana, 2006. *Stres a vyhoření u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-737-2105-8.
- [50] URBÁNEK, Petr, 2005. *Vybrané problémy učitelské profese*. Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-942-2.
- [51] URBÁNEK, Petr. [online]. 2018 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <http://tuni.tul.cz/rubriky/univerzita/id:11993>
- [52] VALIŠOVÁ, Alena, 2008. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2282-5.
- [53] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- [54] VENGLÁŘOVÁ, Martina, 2011 cit. podle DIBLÍKOVÁ, Pavlína, 2013. *Syndrom vyhoření u policistů*. Brno. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Institut mezioborových studií Brno.
- [55] VENGLÁŘOVÁ, Martina a kol., 2013. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4082-9.
- [56] VENINGA, Robert L. a James P. SPRADLEY, 1982 cit. podle MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-809.

[56] VODÁČKOVÁ, Daniela et al., 2002. *Krizová intervence*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8696-9.

ZÁKONY

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

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

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

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

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 : Rozdělení výroků dotazníku MBI podle sledovaných faktorů	55
Tabulka č. 2: Odpovědi respondentů k položce č. 7	62
Tabulka č. 3: Odpovědi respondentů k položce č. 8	62
Tabulka č. 4: Odpovědi respondentů k položce č. 12	63
Tabulka č. 5: Stupně vyhoření podle součtu hodnot zjištěných metodou MBI.....	64
Tabulka č. 6: Výpočet hloubky intervalu pro tabulky četnosti.....	64
Tabulka č. 7: Četnost hodnot míry EE u respondentů TV	65
Tabulka č. 8: Četnost hodnot míry EE u respondentů OV	66
Tabulka č. 9: Četnost hodnot míry DP u respondentů TV.....	67
Tabulka č. 10: Četnost hodnot míry DP u respondentů OV	68
Tabulka č. 11: Četnost hodnot míry PA u respondentů TV.....	69
Tabulka č. 12: Četnost hodnot míry PA u respondentů OV	70
Tabulka č. 13: TV - četnost hodnot míry EE dle kategorií MBI	71
Tabulka č. 15: TV - četnost hodnot míry DP dle kategorií MBI	72
Tabulka č. 16: OV - četnost hodnot míry DP dle kategorií MBI.....	72
Tabulka č. 17: TV - četnost hodnot míry PA dle kategorií MBI	72
Tabulka č. 18: OV - četnost hodnot míry PA dle kategorií MBI.....	72
Tabulka č. 19: Srovnání měř ústřední tendence v EE u respondentů SOŠ a SOU	74
Tabulka č. 20: Srovnání měř ústřední tendence v DP u respondentů SOŠ a SOU.....	75
Tabulka č. 21: Srovnání měř ústřední tendence v PA u respondentů SOU a SOŠ.....	76
Tabulka č. 22: Srovnání měř ústřední tendence v EE a délky praxe	77
Tabulka č. 23: Srovnání měř ústřední tendence v DP a délky praxe	78
Tabulka č. 24: Srovnání měř ústřední tendence v PA a délky praxe	79
Tabulka č. 25: Srovnání měř ústřední tendence v EE a pracovního prostředí.....	80
Tabulka č. 26: Srovnání měř ústřední tendence v DP a typem pracovního zařazení	81
Tabulka č. 27: Srovnání měř ústřední tendence v PA a typem pracovního zařazení	82
Tabulka č. 28: Srovnání měř ústřední tendence v EE a sociální opory	83
Tabulka č. 29: Srovnání měř ústřední tendence v DP a sociální opory	84
Tabulka č. 30: Srovnání měř ústřední tendence v PA a sociální opory	84

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Rozložení výzkumného souboru podle služebního zařazení respondentů	56
Graf č. 2: Rozložení výzkumného souboru podle pohlaví respondentů	57
Graf č. 3: Rozložení výzkumného souboru podle délky praxe respondentů	57
Graf č. 4: Spokojenost respondentů se sociální oporou v zaměstnání	61
Graf č. 5: Rozložení hodnot míry EE u respondentů TV	65
Graf č. 6: Rozložení hodnot míry EE u respondentů OV	66
Graf č. 7: Rozložení hodnot míry DP u respondentů TV	67
Graf č. 8: Rozložení hodnot míry DP u respondentů OV	68
Graf č. 9: Rozložení hodnot míry PA u respondentů TV	69
Graf č. 10: Rozložení hodnot míry PA u respondentů OV	70
Graf č. 11: TV – počet respondentů v jednotlivých stupních vyhoření	73
Graf č. 12: OV – počet respondentů v jednotlivých stupních vyhoření	73

SEZNAM PŘÍLOH

Vážení pedagogové,

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

Velmi Vám děkuji za spolupráci a Vaše upřímné odpovědi.

Pohlaví:

Délka praxe:

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

Typ pracovního zařazení:

- Učitel teoretického vzdělávání
- Učitel praxe

Typ školy, kde působíte:

- Střední odborné učiliště
- Střední odborná škola

Vyberte jednu z nabízených možností a označte ji křížkem:

1) do práce chodím rád

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

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

- výborný
- dobrý
- průměrný
- špatný
- velmi špatný

3) vztahy mezi kolegy na pracovišti mohu ohodnotit jako

- výborné
- dobré
- průměrné
- špatné
- velmi špatné

4) v pracovním kolektivu se cítím

- výborně

- dobře
- průměrně
- špatně
- velmi špatně

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

- téměř denně
- často
- občas
- minimálně
- nikdy

6) na našem pracovišti pociťuji negativní klima

- každý den
- často
- občas
- minimálně
- nikdy

7) jako nejvíce zatěžující při své pracovní činnosti pociťuji

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

8) přístup mého přímého nadřízeného k většině podřízených je

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

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

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

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

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

11) práce pedagogického pracovníka mě baví, naplňuje

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

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

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

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

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

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

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

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

PŘÍLOHA P I: NÁZEV PŘÍLOHY