

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra sociologie a andragogiky

SYNDROM VYHOŘENÍ UČITELE

SYNDROME OF TEACHER'S FAILURE

Bakalářská diplomová práce

Ilona Nesvadbová

Vedoucí bakalářské diplomové práce: PhDr. Petra Vávrová

Olomouc 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Trutnově dne 11. 3. 2013

Ilona Nesvadbová

Poděkování

Děkuji PhDr. Petře Vávrové za odborné vedení, cenné připomínky, ochotu a pomoc při zpracování této bakalářské práce.

Obsah

1.	SYNDROM VYHOŘENÍ.....	6
1.1	Uvedení do pojmu syndrom vyhoření a jeho definice	7
1.2	Příčiny syndromu vyhoření	10
1.3	Příznaky syndromu vyhoření.....	12
1.4	Fáze procesu syndromu vyhoření.....	13
1.5	Riziková povolání a syndrom vyhoření.....	16
2.	UČITELSKÁ PROFESE.....	19
2.1	Osobnost učitele	19
2.2	Profese učitele	22
2.3	Učitel a syndrom vyhoření	26
3.	PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	30
3.1	Pracovní oblast	31
3.2	Oblast soukromí	34
3.3	Životní hodnoty a postoje.....	35
3.4	Oblast zdraví.....	36
4.	PRAKTICKÁ ČÁST	38
4.1	Cíl výzkumného šetření.....	38
4.2	Charakteristika souboru.....	39
4.3	Metody a postupy výzkumného šetření.....	40
5.	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	43
5.1	Realizace výzkumného šetření	43
5.2	Interpretace výsledků výzkumného šetření	44
5.3	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	48
6.	ZÁVĚR.....	49
7.	POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	51
8.	PŘÍLOHY	52
9.	ANOTACE.....	58

ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je syndrom vyhoření u pedagogů. Jsem učitelkou v mateřské škole téměř již třicet let. Tuto profesi jsem toužila vykonávat od první třídy. Je to asi tím, že jsem jako dítě poznala výborné paní učitelky, které mi byly vzorem. Psychicky je to však práce velmi náročná, a v dnešních měnících se podmínkách v oblasti školství spíše k horšímu, stále náročnější. Učitel musí být pedagogem, psychologem, ekonomem, rádcem, vychovatelem, odborníkem, přítelem, vyjednavatelem, ale především musí zůstat člověkem. Musí zastat spoustu rolí a zvládat spoustu situací a ve všech si vědět rady. Denně je na něj vyvíjen tlak z vnějšího i vnitřního prostředí. Musí a měl by se stále vzdělávat, je neustále pod drobnohledem dětí, rodičů, prarodičů, zaměstnanců, kolegů, nadřízených, zřizovatele, veřejnosti. Nesmí dělat chyby, jelikož jsou to většinou chyby navždy. Učitelství je láska - láska k práci, k dětem, k lidem, láska většinou na celý život. Učitelskou osobností se člověk rodí. Empatie k lidem a přirozená autorita se nedá nikdy naučit. Učitelé v dnešní situaci nemají pro svou profesi přijatelné podmínky. Stále se mění situace ve školství, hromadí se dokumenty, které musí učitelé vyplňovat a evidovat.

Učitelé jsou ve stále zvyšujícím se stresu, nemají patřičnou prestiž, prodlužuje se věk odchodu do důchodu. Také to je důvodem, že mají učitelé obavu, zda svoji práci zvládnou, zda se dokáží přizpůsobit společnosti, technice, okolnímu světu. O syndromu vyhoření existuje již mnoho odborné literatury, článků, odkazů. Stále však není syndromu vyhoření u učitelů a prevenci věnována dostatečná pozornost, především ve školách a školkách.

Cílem mojí práce je definovat pojem syndrom vyhoření a zjistit míru profesního vyčerpání pedagogů mateřské a základní školy a míru psychosociální zátěže pedagogů.

1. SYNDROM VYHOŘENÍ

V odborné literatuře se pro pojem syndrom vyhoření používá termín „burnout“, což česky znamená doslova „vyhořet“ nebo „vyhoření“. Syndrom vyhoření znamená fyzicky, emocionálně a mentálně se zcela vyčerpat (Křivohlavý, 1998, s. 7). Podle ICD (Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace) není vyhoření klasifikováno jako nemoc, ale patří do doplňkové kategorie diagnóz (Stock, 2010, s. 14). Christian Stock ve své knize zastává názor, že „jde o novější dobový jev, který se rozmáhá v důsledku změn v pracovní oblasti, globalizace, rozpadu rodinných struktur a demografického rozvoje“ (Stock 2010, s. 15). Syndrom vyhoření je uveden v Mezinárodní klasifikaci psychických poruch pod číslem Z 73.0 pod skupinou s názvem „Problémy spojené s obtížemi při zvládání životních situací“.

Syndrom vyhoření je diagnóza. Postihuje nejčastěji ty, kteří mají fyzicky či psychicky vyčerpávající profesi. Práci, při níž navazují s lidmi, s kterými jsou v kontaktu, určitý citový vztah. Syndrom vyhoření se dotýká nejčastěji těch, kteří jsou zapálení pro svoji práci, nadšení, plní pozitivní energie. Mají profesi, která je baví, dělají ji s láskou a očekávají od ní mnoho, často ve své práci hledají smysl života. Tito lidé jsou však nedostatečně oceněni, trpí nedostatkem uznání, mají pocit bezmoci a vyčerpání.

Syndrom vyhoření postihuje především osoby v tzv. „pomáhajících profesích“, a to lékaře, zdravotníky, sociální pracovníky, státní úředníky, osoby pečující o nemocné.

Další oblastí, kde se syndrom vyhoření vyskytuje ve velké míře, je školství. Ohroženi jsou učitelé a učitelky všech stupňů, více však ze základních a středních škol, také ze škol speciálních, při práci s mentálně postiženými žáky (Křivohlavý, 1998).

1.1 Uvedení do pojmu syndrom vyhoření a jeho definice

„Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího (chronického) pracovního stresu, který je zvládán maladaptivně. Vyskytuje se zvláště u profesí, obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně „práci s lidmi“, na jejichž hodnocení jsou závislé (nebo je pro ně důležité), a tlak na kvalitu i kvantitu výkonu. Jedná se o závažný medicínský a psychologický problém, který významně ovlivňuje zdraví a kvalitu života osob, u nichž se vyskytuje“ (Švingalová, 2006, s. 49).

Syndrom vyhoření (burnout syndrom) se vyznačuje stavem celkového vyhoření. Vyhoření fyzického, emocionálního a mentálního (Křivohlavý, 1998, s. 10). Tento pojem se poprvé objevil v psychologii v sedmdesátých letech 20. století a použil ho a pojmenoval Hendrich Freudenberger. S jevem celkového vyčerpání se setkáme např. již v Bibli v příběhu proroka Eliáše, který utíká před krvežíznivou královnou Jezábel do pouště, kde padá vyčerpáním a přeje si smrt nebo ve starém Řecku v pověsti o Sisyfovi a jeho nekonečné práci. Dalším příkladem psychického vyhoření je i příběh badatele britského admirála Byrda, který se chtěl jako první člověk dostat k Jižnímu pólu. Po dosažení cíle však zjistil, že ho předběhla norská skupina. Po tomto zklamání při zpáteční cestě navíc nenašla jeho expedice zásoby a po totálním vyčerpání členové této skupiny dobrovolně ukončili svůj život. Dalším příkladem jsou i příběhy válečných posádek, které se po marných bojích vzdaly, nebo i příběhy podnikatelů, kdy po počátečních úspěších přišly těžkosti, překážky a jiné neovlivnitelné okolnosti a oni zbankrotovali. Také v manželství po určité době zamilovanosti může dojít k vyhoření. (Křivohlavý, 1998, s. 45, 46).

Termín burnout byl nejprve užíván u lidí, alkoholiků, kteří ztratili zájem o vše. Poté se tento termín používal i pro toxikomany a dále i pro lidi, kteří své práci zcela „propadli“. Problému burnout se věnoval také americký psycholog Faerber, který v roce 1983 uveřejnil seznam článků, pojednání

a knih, které se jevem burnout od roku 1974 do 1983 zabývaly. Jeho pokračovateli se stala dvojice amerických psychologů – Kleiber a Enzman, kteří také zveřejňují seznam odborných článků, dostupných v letech 1984 – 1990 (Křivohlavý, 1998, s. 46, 47). Dalším psychologem, který se termínem „burnout“ zabýval, byl psycholog Herbert Freudenthal, jenž sám byl workholikem.

Zdeněk Weber, lektor s orientací na syndrom vyhoření ve svém článku píše: „Syndrom vyhoření se týká všech, není to věc jenom některých profesí, ale všech lidí. Syndrom vyhoření – tak se říká následkům většinou dlouhodobé krize vzniklé určitým způsobem života. Syndrom vyhoření se projevuje buď na fyzické, emocionální, mentální nebo vztahové rovině a nebo na všech zároveň; někdy bývá myšleno to poslední, co dobře funguje, zatímco tělo bolí, přichází ospalost a únava, střídají se pocity únavy a euforie se ztrátou zájmu o sebe sama, o druhé a o vše co donedávna bývalo inspirací. Myslím si, že syndrom vyhoření je přirozenou reakcí lidského organismu na životní styl, který moderní společnost praktikuje. Zdá se mi, že jedině skrze osobní krizi se jedinec začne zabývat sám sebou a začne podnikat různé kroky k osobní změně. Syndrom vyhoření je termín pro osobní stav projevující se nejčastěji vyčerpáním a prázdnotou v té osobní oblasti, která je zasažena krizí. Zkušenosti ukazují, že syndrom vyhoření ovlivňuje osobní vnímání reality. Pokud se cítíme vyčerpalí a vyhořelí, aktivují se naše přirozené hluboké instinkty sebezáchovy a produkují velké množství hrubé energie potřebné k regeneraci a záchraně“ (z <http://www.zdenekweber.cz/terapie/syndrom-vyhoreni/>).

Pojem burnout lze definovat různými výroky psychologů, kteří se tímto jevem zabývali. Křivohlavý je uvádí ve své knize (Křivohlavý, 1998, s. 47, 48, 50):

Cary Cherniss:

„Burnout je reakcí na práci, která člověka mimořádně zatěžuje.“

„Burnout je stav, kdy člověk ztratil naději, že se ještě něco může změnit.“

Helena Sek:

„Burnout je stav chronického špatného fungování.“

Henrich Freudenberger:

„Burnout je stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem v jejich těžkostech pomoci a pak se cítí sami přemoženi jejich problémy).“

Carol J. Alexandrová:

„Burnout je stavem totálního odcizení (alienation), a to jak práci, tak druhým lidem i sama sobě.“

Shirley Kashoff:

„Burnout je stav člověka, který se podobá vysychání pramenů, či vybíjení baterie. Stejně jako stres i burnout není mimo nás, ale v nás. Neznáme ho, dokud se v nás nezabydlí.“

Řehulka:

„Burnout je emoční vyprahlost.“

„Burnout je ztrátou smyslu pro zaujetí pracovní činností.“

„Burnout je vystupňovaná nespokojenost ze ztráty iluzí (disiluzionment).“

Maslach a Jackson:

„Burnout je 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.“

Dvojice autorů této definice vypracovala dotazník MBI – Maslach Burnout Inventory, který obsahuje 22 otázek, jež můžeme použít k měření burnout syndromu.

Některé výše uvedené definice mají společné znaky. Jsou to emocionální příznaky, jako je vyčerpání, únava, deprese. V definicích se klade důraz více na příznaky chování lidí než na příznaky fyzické. Burnout se dává vždy do souvislosti s pracovním výkonem a jeho příznaky se vyskytují u psychicky zdravých lidí a jejich snížený pracovní výkon souvisí s negativními postoji, nespokojeností (Křivohlavý, 1998).

1.2 Příčiny syndromu vyhoření

„Syndrom vyhoření bývá způsoben výhradně chronickým stresem a dlouhodobou disbalancí mezi zátěží a fází klidu, tedy mezi aktivitou a odpočinkem“ (Stock, 2010, s. 15). Ve společnosti celkově narůstá počet psychických onemocnění. Spousta lidí své psychické problémy zdůvodňují stresem, což je současný dobový jev. Všichni jsme vystaveni stresovým situacím. Jsou neustále okolo nás. Stres způsobuje několik stresorů. Stock uvádí stresory fyzické (hluk, hlad), psychické (časová tíseň, vysoké či naopak nedostatečné vytížení, změny v krátkém období) a sociální, mezi které patří konflikty nebo ztráta blízké osoby (Stock, 2010).

Další příčiny syndromu vyhoření, které uvádí Weber jsou (<http://www.zdenekweber.cz/terapie/syndrom-vyhoreni/>):

- emocionálně náročná práce
- rozvody, nedostatek pozitivních zdrojů
- nezdravý životní styl, nezdravé stravování, nedostatek pohybu

- rutina a rutinní život
- ztráta smyslu života
- pooperační stavy a nedostatečná regenerace
- nezrehabilitované trauma a posttraumatický stres
- psychické bloky a oddělenost od přirozených pocitů
- mentální, emocionální a fyzické přetěžování v dětství
- syndrom krátkého času – den je příliš krátký
- workholismus
- žádná osobní duchovní víra
- opuštěnost a samotářství
- silný pomahačský vnitřní vzorec – jedinec se seberealizuje jen skrze druhé lidi, pomáháním ostatním

Pojem stres poprvé použil kanadský endokrinolog Selye. Podle něj je stres „sumou všech adaptačních reakcí biologického systému, které byly spuštěny nespecifickou noxou“. V současnosti má pojem stres širší použití a z psychologického hlediska jde o „stav nadměrného zatížení či ohrožení“ (Vágnerová, 2004, s. 50). Křivohlavý definuje stres jako „vztah mezi dvěma silami, které působí protikladně“ (Křivohlavý, 1998, s. 52). Jednou silou jsou stresory, které nás zatěžují, a druhou silou jsou salutory, které spouští obranné schopnosti při zvládání problémů a zátěžových situací. Pokud je však stresorů více než salutorů, dojde ke stresu. Při přetrvávající síle stresorů dochází k distresu, což je patologicky působící stres (Křivohlavý, 1998). Stres nemusí být jen negativní, ale může mít i pozitivní význam. Určitá míra stresu může člověka aktivovat, vést ho k řešení problémů a nenadálých situací. Někteří lidé stresové situace přímo vyhledávají, např. při extrémním sportování, nadměrných výkonech (Vágnerová, 2004).

Mezi lidmi, kteří podléhají stresu, jsou určité rozdíly. Záleží na jejich „nezdolnosti“, na postoji ke svému životu a vnímání hodnot, na určité víře

v „sebe sama“, na smyslu bytí a pozitivním přístupu k lidem, práci a překážkám.

1.3 Příznaky syndromu vyhoření

„Syndrom vyhoření silně oslabuje mentální, emocionální a fyzické schopnosti“ (<http://www.zdenekweber.cz/terapie/syndrom-vyhozeni/>). Stock uvádí tři základní symptomy vyhoření – vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti (Stock, 2010). U **vyčerpání** jde o emoční a fyzické vysílení, kdy u fyzické stránky převládá nedostatek energie, slabost a chronická únava, svalové napětí a bolesti zad, náchylnost k infekčním onemocněním, poruchy spánku, paměti a soustředění, zažívací potíže a náchylnost k nehodám. Při **emočním** vyčerpání převládá sklíčenost, bezmoc a beznaděj, ztráta sebeovládání, pocity strachu a pocity prázdnoty. U symptomu **odcizení** dochází k postupné ztrátě idealismu, cílevědomosti a zájmu. Dochází k odcizení vůči kolegům i nadřízeným a klienti, zákazníci či žáci jsou vnímáni jako přítěž. Postižený má problémy i v soukromí, přenáší si domů pracovní problémy, je podrážděný nebo apatický, může dojít až k dobrovolné izolaci a nezájmu o sociální vazby. U výkonnosti se jedinec považuje za neschopného v profesní oblasti, potřebuje více energie ke zvládnutí úkolů a snižuje se jeho produktivita (Stock, 2010).

Kebza, Šolcová člení příznaky syndromu vyhoření podle úrovní, ve kterých se projevují (Kebza, Šolcová, 1998). Jsou to příznaky na **psychické úrovni** (např. pocit duševního vyčerpání, pocity smutku, frustrace, marnosti, sebelítosti), **fyzické úrovni** (např. celková únava organismu, bolesti hlavy, bolesti ve svalech, poruchy spánku, krevního tlaku, riziko vzniku závislosti) a příznaky na **úrovni sociálních vztahů** (redukce kontaktů s klienty, kolegy, nadřízenými, nízká empatie, narůstání konfliktů, nechuť k profesi).

Švingalová uvádí příznaky syndromu vyhoření z Pedagogického slovníku jako vyčerpání fyzické a psychické, ztráta zájmu o práci

(Švingalová, 2006). Uvádí také příznaky, které popisují Hartl, Hartlová, jako je pocit zklamání, hořkosti, ztráta činnosti, poslání a ztráta zájmu o svou práci. Švingalová také uvádí soubor příznaků ze Slovníku sociální práce jako stav celkového vyčerpání, pocity beznaděje a zlosti, klesající pracovní motivace, výkon a sebevědomí, odmítavé či negativní postoje (Švingalová, 2006).

Řehulka, Řehulková uvádějí symptomy vyhoření ve dvou fázích (Řehulka, Řehulková, 1998). V první fázi převládá u jedince nespokojenost s prací, na kterou myslí i mimo pracovní dobu, únava, nechut' chodit do práce i do společnosti. Ve druhé fázi již nastupují konflikty na pracovišti, klesá pracovní výkon, soustředěnost, pravidelnost docházky do zaměstnání. Jedinec se stává lhostejným a nepřístupným k lidem, kterým by měl pomáhat. Zhoršuje se imunitní systém, nastupují bolesti hlavy a zad. Nastávají i závislosti na alkoholu, lécích a kuřivu. Řehulka, Řehulková uvádějí nejznámější modely poruchy syndromu vyhoření Maslachové (cit. dle Bartlové, 1992), která rozlišuje symptomy na (Řehulka, Řehulková, 1998, s. 68):

- emoční vyčerpání
- dehumanizaci: negativní až cynický postoj
- snížení pracovní výkonnosti

Buchka a Hackenberg (cit. podle Meidinger, 1997) člení symptomy takto:

- tělesné vyčerpání
- emoční vyčerpání
- duševní vyčerpání

(Řehulka, Řehulková, 1998, s.68).

1.4 Fáze procesu syndromu vyhoření

„Proces, jehož vyvrcholením je efekt vyhoření, většinou trvá mnoho let. Jde tedy o neustále se vyvíjející proces, který prochází různými fázemi“ (Švingalová, 2006, s. 49).

Švingalová (2006) uvádí fáze vývoje syndromu vyhoření podle Hartla, Hartlové (2000):

Předchorobí – jedinec by chtěl pracovat co nejlépe, touží po úspěchu, ten však nepřichází.

Symptomy prvního stadia – jedinec nic nestihá, je stále v časové tísní, jeho práce začíná ztrácet systém.

Symptomy druhého stadia – vyskytují se běžné neurotické symptomy, které provází pocit, že musí stále něco dělat. Poté je výsledkem chaos.

Symptomy třetího stadia – pocit, že „musí“ se ztrácí, a dostaví se vzdor, že „nemusí“ nic, kolegové jej obtěžují svoji přítomností, zájem a nadšení jsou pryč a zůstává pouze únava a zklamání.

Křivohlavý uvádí, že syndrom vyhoření je do určité míry stadiem procesu, který profesor Hans Selye, zakladatel souborného studia stresu, nazval GAS (General Adaptation Syndrom). GAS představuje obecný soubor příznaků procesu vyrovnávání se s těžkostmi a podle Hanse Selyeho má tři fáze (Křivohlavý, 1998):

První fáze – působení stresoru.

Druhá fáze – zvýšená obranyschopnost organismu.

Třetí fáze – vyčerpání rezerv sil a obranných možností.

Dalším modelem procesu vyhoření, který Křivohlavý uvádí, je čtyřfázový model Christiny Maslach (Křivohlavý, 1998):

1. Idealistické nadšení a přetěžování
2. Emocionální a fyzické vyčerpání
3. Dehumanizace druhých lidí jako obrany před vyhořením
4. Terminální stadium – stavění se proti všem a všemu a objevení se syndromu vyhoření

Kebza, Šolcová uvádějí fáze vývoje procesu vyhoření R. Schwaba (Kebza, Šolcová, 2003):

1. Nerovnováha mezi požadavky zaměstnání a schopnostmi jedince těmto nárokům dostát
2. Bezprostřední krátkodobá emocionální odpověď na tuto nerovnováhu – pocity úzkosti, únavy a vyčerpání
3. Změny v postojích a chování – jednání s klienty je neosobní, mechanické

Někteří autoři člení fáze syndromu vyhoření podrobněji. R. Golombiewski a I. Stevenson stanovili v roce 1986 celkem osm fází rozvoje syndromu vyhoření (Kebza, Šolcová, 2003). Nejčlenitějším modelem vývoje syndromu vyhoření je model Johna W. Jamese (1982), který publikoval ve své knize, a má 12 po sobě jdoucích fází (Křivohlavý, 1998). Představitel rakouské školy logoterapie a existenciální psychoterapie, již zmiňovaný Alfred Laengle, prezentoval v roce 1997 hlubší pohled na průběh procesu syndromu vyhoření prostřednictvím tří fází (Křivohlavý, 1998):

První fáze – člověk se pro něco nadchl, má určitý cíl. Má pro co žít a jeho život je smysluplný. Má co dělat a chce dosáhnout vytyčeného cíle pracovní smysluplnou činností. Člověk má důvod, proč je důležité tuto práci vykonávat a ta je prostředkem k dosažení cíle.

Druhá fáze – z prostředku se stává cíl – užitková hodnota. Ten, kdo zpočátku pracoval pro určitý ideál, cíl, nyní pracuje pro žádoucí vedlejší produkt – např. peníze. Tento člověk postupně přestává dělat to, co dělá, z toho důvodu, že v tom vidí smysl svého života, ale proto, že mu to „něco“ přináší. Neustále se vzdaluje od prvotního cíle a nadšení. Dál však působí na místě, kde původně nadšeně pracoval a žil. Dochází tak postupně k „odcizení“, které je předstupněm prázdnoty bytí. Místo smysluplných cílů nastupují tzv. „zdánlivé cíle“ (např. život podle módy, konformita, společenské postavení).

Třetí fáze – je podle Leangleho „životem v popelí“. Naznačuje jeho tři charakteristiky:

a/ Ztráta úcty k hodnotě druhých lidí, věcí a cílů – člověk se na lidi dívá jako na materiál, nastupuje neúcta, necitelné a necitlivé chování, cynismus, ironie a sarkasmus.

b/ Ztráta úcty k vlastnímu životu – člověk si přestává vážit vlastního těla a ztrácí úctu k vlastnímu přesvědčení a snahám. Chová se cynicky již také sám k sobě, ztrácí cit i soucítění sám se sebou. Ničeho si neváží a nic pro něho nemá hodnotu. Jeho život přestává mít smysl.

c/ Život se stává pouhým „vegetováním“ – člověk se propadá do existenciálního vakua, tzv. života beze smyslu.

Fáze vývoje syndromu vyhoření jsou tedy odborně popisovány různě. Švingalová tyto fáze zjednodušeně popsala takto (Švingalová, 2006):

Fáze nadšení – pracovník se velmi angažuje pro svoji práci, má vysoké ideály, kterých se snaží dosáhnou i za cenu chronického pracovního přetěžování.

Fáze frustrace – výsledky práce neodpovídají původní představě ani vynaloženému úsilí, pracovník je zklamán.

Fáze apatie a stagnace – člověk ve své pracovní aktivitě polevuje, opakuje pouze rutinní profesní postupy, ztrácí nadšení pro práci.

Fáze celkového vyčerpání – dostavují se psychické, sociální i tělesné obtíže, které přetrvávají, i když se pracovník snaží o regeneraci sil.

1.5 Riziková povolání a syndrom vyhoření

„Zvýšené riziko vzniku syndromu vyhoření přináší již samotný život v současné společnosti, s neustále rostoucím životním tempem (časovým stresem) a tlakem na vysoký a kvalitní výkon člověka. Doba produktivního věku, kdy je člověk zapojen do pracovního procesu, se prodlužuje. Rostou nároky na adaptaci na společenské změny (např. změny politického systému v postkomunistických zemích) a prudký technický rozvoj“ (Švingalová, 2006, s. 52).

Agentura OSHA (Evropská agentura pro bezpečnost a ochranu zdraví) uvedla v roce 2007 ve svém prohlášení jako příčinu pracovního stresu tyto obecné rizikové faktory (Stock, 2010):

- nejistota pracovních poměrů, nestabilita na trhu práce, obavy ze ztráty místa
- rostoucí náchylnost ke stresu v souvislosti s globalizací, např. přesouvání pracovních míst do zahraničí
- úbytek jistot v důsledku nových forem pracovních smluv, např. krácení dovolené, více přesčasů
- dlouhá pracovní doba, rostoucí intenzita práce, nárůst produktivity
- „zeštíhlení společností“, rušení pracovních míst a oddělení
- rostoucí emocionální náročnost práce v důsledku sociálních změn, práce s klienty se stává náročnější – toto potvrzují i pedagogové nebo sociální pracovníci
- neslučitelnost zaměstnání a soukromého života

Následkem rostoucí produktivity vykonává méně lidí stále více pracovních povinností. Dochází tak ke zhušťování pracovní náplně. Neustále na nás působí množství různých údajů, textů, vzdělávacích materiálů. Zpracováváme spoustu informací. Žijeme také ve společnosti služeb, zákazníci kladou i vysoké nároky na jejich kvalitu, flexibilitu a rychlost. Přihlédnout musíme i k regulativnímu prostředí v některých profesích (pomáhajících nebo pečovatelských), od kterých úřady vyžadují stále různá data, formuláře a zprávy. Zvýšená pracovní zátěž tak patří mezi stresové faktory (Stock, 2010).

Soubor zaměstnání, ve kterých nejčastěji dochází k vyhoření, uvádí Křivohlavý ve své odborné knize (Křivohlavý, 1998):

Zdravotnictví – první upozornilo na syndrom vyhoření, především zdravotní sestry pracující v hospicích, na onkologii, na oddělení intenzivní péče, na pooperačních pokojích, na psychiatrii, neurologii a nefrologii, také na interně, především na koronárních odděleních. Syndrom vyhoření se

nevyhýbá ani lékařům a je jedním z hlavních důvodů odchodu a změny místa ze zaměstnání ve zdravotnictví (fluktuace).

Hospodářství a administrativa – další oblastí s vyšším výskytem tohoto syndromu vyhoření je u vedoucích pracovníků této oblasti, od mistrů až po generální ředitele. V této oblasti se vyskytuje ve vysoké míře stres a distres.

Sociální péče a sociální služby – v této oblasti se syndrom vyhoření týká především sociálních pracovníků, poradců sociální služby, sociálních kurátorů, pracovníků vězeňské služby, příslušníků kriminální služby, policie, atd.

Rodina – často se s projevem vyhoření setkáváme i v rodině – v životě manželů, rodičů, v soužití příbuzných. Spokojenost v manželství a v rodině je proměnlivá a nespokojenost má blízko k vyhoření.

Křivohlavý (1998, s. 23) dále uvádí také druhy profesí, ve kterých se nejvíce vyskytují pacienti s diagnózou syndromu vyhoření:

- lékaři (pracující v hospicích, na onkologii, nefrologii, JIP, gynekologii, zubní lékaři atd.)
- zdravotní sestry
- zdravotní personál (např. zubní laboranti)
- psychologové a psychoterapeuti
- psychiatři
- sociální pracovníci
- poradci ve věcech sociální péče (o děti, dospívající, rodiny v krizi atd.)
- učitelé všech stupňů
- policisté
- pracovníci v nápravných zařízeních
- žurnalisté
- politici
- sportovci (atleti, trenéři, manažeři atd.)
- duchovní (kněží, faráři, kazatelé)
- poradci v organizačních věcech
- vedoucí pracovníci všech stupňů

- administrátoři
- právníci, zvláště tzv. „obhájci chudých“
- pedagogové pracující s duševně postiženými dětmi
- vedoucí letecké dopravy
- piloti a osádky letadel
- podnikatelé a manažeři
- obchodníci
- vyjednavatelé
- úředníci
- sociální kurátoři
- pracovníci exekutivy

2. UČITELSKÁ PROFESE

„Učitelská profese je prakticky už dlouhou dobu předmětem zvýšeného zájmu celé společnosti. Tento zájem je různě motivován, vyplývá však ze stále rostoucího významu vzdělání pro jedince a celou společnost.

V minulosti byla tato profese u nás podceňována společensky i ekonomicky. Tato situace se však příliš nezměnila ani v posledních letech. Výzkumy však ukazují, že učitelská profese patří k nejnáročnějším“ (Vašina, Valošková, Učitelé a zdraví, 1998, s. 7, 8). Vašina, Valošková ve svém referátu, který byl přednesen na semináři „Učitelé a zdraví“ v roce 1997, uvádějí, že kritériem zvýšené zátěže bývá snížená výkonnost, úroveň zdraví, pracovní nespokojenost a další symptomy. V článku čerpají z dat, která byla získána pomocí dotazníku HFI (Human faktor inventory). Autorem dotazníku je J. W. Jones (Vašina, Valošková, Učitelé a zdraví, 1998).

2.1 Osobnost učitele

„V každé historické době vytyčuje společnost určité představy o tom, jaké charakteristiky by měli mít učitelé, pedagogové-teoretici tyto představy

ztvární do souboru požadovaných vlastností učitelů. Na druhé straně je zvláštní, že se skoro vůbec nic neví o tom, jaké učitele by si přáli mít ti, kdo s nimi prožívají část života – tedy žáci“ (Průcha, 2002, s. 60). Průcha dále předkládá výzkum V. Holečka (1997) s aplikací posuzovací škály, která uplatňuje kritéria tří druhů vlastností úspěšného učitele podle hodnocení žáků (Průcha, 2002):

- **vlastnosti osobnostní** (charakterové, temperamentové, smysl pro spravedlnost aj.)
- **vlastnosti didaktické** (odborná připravenost, schopnost výkladu, zájem o obor aj.)
- **pedagogicko-psychologické charakteristiky** (vztah k žákům, způsob hodnocení aj.)

Ve výzkumu se potvrdilo, že úspěšný učitel je podle žáků takový, který je přiměřeně dominantní, má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek.

Toto zjištění podle Průchy se ukázalo i v šetření žáků základních škol S. Bendlem (2001), který do dotazníku zahrnul otázku: Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle tvých zkušeností učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukázněni? Nejčastější požadovanou vlastností pak jsou: **přísnost, láska, zajímavá výuka**. Žáci mají na obraz ideálního učitele celkem rozumné nároky, ale obraz ideálního učitele je komplexnější, v praxi tudíž stěží dosažitelný z hlediska reálné pracovní zátěže učitelů (Průcha, 2002, s. 61).

„Pracovní výkon každého člověka je podmíněn nejen vnějšími vlivy, ale také jeho osobními vlastnostmi“ (Pařízek, 1989, s. 30). Tentýž autor tvrdí, že se pro tyto vnitřní předpoklady užívá termín **způsobilost**, což znamená soubor subjektivních předpokladů pro úspěšný výkon povolání učitele. Zahrnuje způsobilost odbornou, pedagogickou, psychologickou, didaktickou a společenskou, výkonovou, osobní profil, společenský profil a motivaci. Tyto uváděné složky se během času a vlivem podmínek mění a jako celek tvoří základ autority učitele (Pařízek, 1989).

Ukazatel osobnostní způsobilosti vyjadřuje podle Pařízka míru zvládnutí pracovního úkolu učitele na základě vlastností jeho osobnosti (Pařízek, 1998, s. 38). Např. učitel-introvert může mít úspěch při vyučování matematiky na vysoké škole, ale může selhat při výuce matematiky na středním odborném učilišti. Jako učitelé jsou podle Pařízka úspěšnější **extraverti**, jelikož dokáží reagovat na jednání žáků, přímo vyjadřují názory a požadavky a konflikty prožívají navenek než v sobě. Úspěch v práci učitele podporuje i vůle a charakter, zvláště pak **rozhodnost, cílevědomost, důslednost i zaujetí pro předmět**. Další významnou vlastností, kterou uvádí Pařízek je **zralost** (Pařízek, 1998). Přestože je zralost definována různě, jednotliví autoři se shodli, že znamená především **sociální zralost** (emancipace, orientace na ostatní lidi), schopnost vžít se do situace druhého člověka, vědomí společenské příslušnosti, povinností a práv. Zralost se vyvíjí věkem způsobem života a práce a vyznačuje se především ochotou a schopností převzít odpovědnost, objektivně posuzovat situaci bez subjektivních záměrů, schopnost rozhodovat se a nést za tato rozhodnutí důsledky, nezávislost při hodnocení situace i žáků, objektivitu při klasifikaci. Každý učitel si tak ve škole vytváří svůj **individuální styl**. Další znak sociální zralosti, který Pařízek uvádí, je **odborná kvalifikace, ekonomická samostatnost a schopnost založit vlastní rodinu**. Velmi podstatnými vlastnostmi učitele jsou také **potřeba a schopnost mezilidských vztahů a komunikační dovednosti** (Pařízek, 1998).

„Mluvíme-li o osobnosti učitele, máme vždy na mysli soulad mezi odbornými a osobními kvalitami zastřešenými vysokou úrovní kultivovanosti a zvnitřněním etických zásad“ (Vašutová, 2004, s. 40). Autorka dále poukazuje na etickou stránku výkonu učitelů, jejíž součástí jsou osobní vlastnosti, které uvádí:

- entuziasmus, pozitivní postoj k životu, lásku k dětem
- schopnost motivovat a řešit problémy
- schopnost kultivovaně komunikovat, vystupovat a jednat
- empatie, důvěryhodnost, tolerance, spravedlivost, diskrétnost

- starostlivost, trpělivost a laskavost
- nápaditost a tvořivost
- sebeovládání, emocionální rovnováhu
- sdílení a kooperativnost
- příkladné dodržování pravidel
- pracovitost, rozhodnost, organizační schopnosti
- model hodnot a postojů

Profesní etika u nás není pro učitele skutečným závazkem, je spíše považována za intimní atribut. Formulovat však etický kodex je obtížné a delikátní. Obtížnost je spojena s podstatou etického chování učitelů, kdy toto chování vychází z emocí, postojů, hodnot a vlastností. Delikátnost je spojena s citlivostí lidí na „normování“, které by mohlo vést k omezování osobní a profesní svobody (Vašutová, 2004). Stejná autorka vysvětluje pojem etického kodexu: „Etický kodex v profesi je chápán jako soubor stanovených principů, pravidel a norem chování lidí v profesním prostředí při výkonu profese, ale často se stává jeho dodržování součástí osobního života“ (Vašutová, 2004, s. 41). Dále uvádí, že pro učitele je důležité přijmout a zvnitřnit určitý model chování, který je poté součástí **kultury školy**. V odborné literatuře se mluví o **kultuře vyučování a učení**. Postoj v České republice k vyhlášení etického kodexu učitelů je přiklonit se více ke vzniku etických pravidel školy (Vašutová, 2004).

2.2 Profese učitele

O učiteli a učitelské profesi pojednává velké množství literatury, ale přesto není téměř nikdy pojem přesně vymezen (Průcha, 2002, s. 17). Průcha tudíž používá zpřesňující definice, jako jsou termíny edukátor, pedagogický pracovník, profese (učitelská), učitel (Průcha, 2002):

Edukátor – je profesionál, který provádí edukaci (vyučuje, vychovává, školí aj.). Edukační činnost je typická pro řadu profesí, ale nejvíce

zastoupenou kategorií jsou pedagogičtí pracovníci. Tento pojem je vymezen na základě právních předpisů.

Pedagogický pracovník – je často označován jako učitel, ale právní vymezení pojmu podává § 2 zákona č. 563/2004 Sb. Z právního hlediska je skupina pedagogických pracovníků různorodá co do druhů a stupňů škol a obsahu činnosti. Pro objasnění této skupiny učitelské profese se využívá sociologický a socioekonomický aspekt.

Profese – k objasnění specifčnosti učitelské profese jsou různé přístupy a jeden z nich učitelství zkoumá a objasňuje podle **činností, které učitelé vykonávají**. Nutné je také využít **typologii učitelské profese**, což jsou specifické skupiny této kategorie (např. učitelé primární školy, učitelé ZUŠ aj.). Učitelé lze kategorizovat také podle **funkcí**, které zastávají (třídní učitel, uvádějící učitel aj.). Pro objasnění učitelské profese jsou významné **objektivní determinanty**, což jsou faktory, které jsou dány politickým, ekonomickým a sociálním prostředím, v nichž učitelé pracují. Učitelská profese má také různé etapy **profesní dráhy**. Jinou charakteristiku budou mít učitelé začínající a jinou zkušenosti odborníci. Předpokladem pro tuto profesi je také **příprava pro učitelské povolání** (Průcha, 2002).

S učitelskou profesí souvisí i pojem **stavovství**, což je sociální charakteristika („stav“) pro specifickou skupinu lidí. Tato skupina má ekonomické a právní postavení ve společnosti, sdílí určité tradice, způsob života, konvence a rituály a má určitou prestiž. Zda jsou učitelé i dnes stavem, na to je obtížné odpovědět, i když je zřejmé, že učitelský stav má dlouhodobou historii. Průcha uvádí popis J. Petrána (2001), že v 19. století představovali učitelé „kantorskou intelektuální elitu, kdy se tato profese přenášela z otců na potomky (Průcha, 2002, s. 20). Stavovská příslušnost je však minulostí a Průcha uvádí názor sociologa R. Havlíka (2000, str. 109, který tvrdí, že přetrvává: „**Absence plnohodnotných stavovských organizací, které by stanovovaly normy, dbaly na jejich dodržování, garantovaly autonomii rozhodování „profesionálů“, reprezentaci a obhajobu stavovských zájmů učitelů navenek**“ (Průcha, 2002).

Učitel a jeho definice – Průcha ve své knize uvádí různé definice, mimo jiné i definici z Education at a Glance: OECD Indicators (2001, str. 309-400), která definuje učitele jako osoby, které předávají poznatky, postoje a dovednosti obsažené ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty ve vzdělávacích institucích. Tato definice je založena na třech konceptech (Průcha, 2002):

1. **aktivita** – vykonávání přímé vyučovací činnosti
2. **profesionalita** – osoby, které ve vzdělávacích zařízeních vyučují
3. **vzdělávací program** – jsou to ti, kteří vyučují žáky, ale ne ti, kteří provádějí určité služby týkající se vzdělávání (např. psychologové, knihovníci aj.)

Vašutová ve své knize vysvětluje, že učitelskou profesí lze charakterizovat na základě analýz, užití přístupů, obecných kritérií a klasifikací (Vašutová, 2004, s. 15).

„Učitelé jsou právě takoví, jaké je chce mít společnost, jakou jim dává důvěru a morální podporu, jaké jim vytváří legislativní a materiální podmínky, jak je finančně oceňuje. Učitelé vždy byli a jsou zároveň uznáváni i kritizováni a kontroverzní status profese jen potvrzuje jejich významné místo v životě společnosti“ (Vašutová, 2004, s. 21).

„Učitelské povolání patří k těm, které povahou svých nároků na výkon jedince mohou přispět ke vzniku burnoutu“ (Šolcová, Kebza, Učitelé a zdraví, 1998, s. 43). Autoři tohoto referátu prezentují řadu nepříznivých charakteristik, které přispívají k vysokému stresogennímu potenciálu učitelského povolání, jako jsou – nemotivovaní žáci, suplování rodinné výchovy, vysoké počty žáků ve třídách, zvyšování počtu učebních hodin, vysoká administrativa, problémy v kontaktu s rodiči, pokles společenské prestiže učitelů, nízké platové ohodnocení, agresivita ve školách.

Předškolní pedagog plní spoustu rolí. Šmelová uvádí role, které vymezila D. Tomanová (2001) (Šmelová, 2006):

1. **Role pečovatelky** – učitelka poskytuje dítěti pocit bezpečí, lásku, úctu, chrání dítě před nebezpečím, podporuje zdravý životní styl, vede dítě k sebeobsluze, k hygieně, poskytuje mu pomoc apod.
2. **Role komunikátora** – učitelka naslouchá, odpovídá, sděluje, navazuje vztah s dětmi, rodiči, kolegy, provozními zaměstnanci, referuje o pedagogických jevech.
3. **Role učitelky** – učitelka vede děti k poznávání světa kolem nás, učí dítě jednat a žít, učit se, navozuje přirozené i modelové situace a disponuje dalšími aktivitami, jako je diagnostika, projektování, motivace, hodnocení.
4. **Role vůdce** – aktivizuje a organizuje účastníky pedagogických procesů, tuto roli učitelky využívají právě při spolupráci s rodinou, s dalšími institucemi v obci.
5. **Role manažera** – řídí chod instituce, zjišťuje přání a očekávání, vyhodnocuje a reaguje na podněty.
6. **Role obhájce** – učitelka může zachytit signály, které svědčí o špatném uspokojování potřeb dítěte a dělat kroky k nápravě.
7. **Role poradce** – učitelka dovede poradit rodičům ve výchově i vzdělávání, nabízí řešení, doporučuje kontakt s odborníky.

U veřejnosti přetrvává názor, že učitelská profese je vlastně klidná práce, že učitel je vzdělaný, zná výchovné metody, je autoritou a umí si s dětmi poradit. Má sice odborné vědomosti, ale nedosahuje takové úrovně jako např. inženýr, lékař, právník atd. Pokud se učitel nedaří práce, může za to sám učitel (E. Řehulka, O. Řehulková, Brno, 1998, s. 325). Tito autoři považují za důležité věnovat se tělesné i duševní zátěži při výkonu učitelského povolání, neboť obsah i výkon učitelské profese se mění. Je také potřeba brát specifičnost tohoto povolání a jeho společenské hodnocení.

2.3 Učitel a syndrom vyhoření

Školství je druhou oblastí, kde se vyskytuje syndrom vyhoření ve vysoké míře. Ve větší míře se vyskytuje u pedagogů základních, středních a učňovských škol. Více mu podléhají i učitelky speciální pedagogiky, které pracují s dementními školáky a psychiatricky postiženými dětmi. Náročné povolání z hlediska syndromu vyhoření je také učitelství odborného školství (Křivohlavý, 1998, s. 21).

Řehulka, Řehulková ve svém článku tvrdí, že je překvapivé, pokud většina učitelů považuje svoji práci za průměrně až podprůměrně náročnou fyzicky. Mnozí učitelé však po vyučování pocítují středně silnou fyzickou únavu, bolesti nohou a také hlasovou únavu. Řada učitelů má s hlasem vleklé problémy, kterým není věnovaná náležitá pozornost. Další zátěží pro učitele je zátěž psychická, kterou je vhodné dělit na zátěž senzorickou, mentální a emoční (Řehulka, Řehulková, 1998).

Značnou zátěží je u pedagogů zátěž právě **senzorická**, kdy své povolání musí vykonávat při plném vědomí, s velkými nároky na zrak a sluch.

Mentální zátěž klade nároky na psychické procesy, jako je paměť, pozornost, představivost, myšlení a rozhodování (Řehulka, Řehulková 1998, s odkazem na Hladkého a kol. 1993).

Nejvýraznější zátěží je **zátěž emocionální**, především u učitelů základních škol a je tvořena afektivní odezvou pedagogické práce. Ve vztazích mezi učitelem a žáky se tak výrazně projevují osobnostní vlastnosti žáka i učitele. Emoční zátěž má řadu negativních důsledků a různé projevy. Často si učitelé stěžují na bolesti hlavy, zažívací obtíže, vegetativní problémy, nejistotu v pohybech a hlavním problémem je i problém v komunikaci. Jako důsledek dlouhodobé zátěže je tak možné zkoumat fenomén burnout u učitelů.

První příznaky syndromu vyhoření se často objevily u učitelek, které patřily mezi nejlepší na pedagogických fakultách. Chtěly žáky učit, ale setkaly se s malým zájmem, nízkou kázní a s nedostatkem kázeňských prostředků. Poté přibyly i špatné vztahy v učitelském kolektivu a nakonec i problémy v rodině a nesmyslné požadavky ze strany vedení (Křivohlavý, 1998, s. 25).

Karel Paulík ve svém referátu na semináři „Učitelé a zdraví“ uvádí, že učitelé se svou prací cítí více zatíženi. Třetina učitelů pak považuje tuto zátěž, která souvisí s výkonem jejich profese, za silnou až extrémní. To přináší řadu negativních důsledků jako je pocit únavy až vyčerpání. Paulík také uvádí pracovní nespokojenost učitelů, snížení ochoty na sobě pracovat. V chování učitelů se objevuje zvýšení sociální distance, odosobnění vztahů, nadměrná přísnost k žákům, jízlivost apod. Učitelé tak přímo ovlivňují prožívání i chování žáků a nepřímo jejich duševní zdraví (Paulík, Učitelé a zdraví, 1998)

Řehulka, Řehulková provedli na základě rozhovorů a dotazníků určitou klasifikaci učitelských stresů a rozdělili je na (Řehulka, Řehulková, 1998, s. 326):

- **Stresy, které souvisejí s objektivními pracovními podmínkami** (početné třídy, problémoví žáci ve třídě, hygienické nedostatky vyučovacích prostor jako je hluk z ulice, špatná akustika, nedostatky v didaktické technice, atd.)
- **Stresy, které souvisejí s kvalifikací** (učitel nedovede vysvětlovat látku, nechápe chování žáků, nedovede pracovat dobře s učebnicí a didaktickými pomůckami, atd.)
- **Stresy, které souvisejí s osobností učitele** (malá motivace, nespokojenost se svou prací, neurotismus, tělesné či psychické onemocnění, špatná spolupráce s rodiči, atd.)

Toto rozdělení navíc ukazuje postupné narůstání osobní kompetence učitele na vyrovnávání se se zátěží.

U pedagogů existují typologie osobnosti zaměřené na oblast pracovní zátěže. Soubor testů AVEM je známý především v Německu a rozlišuje čtyři typy osobnosti (Stock, 2010, s. 44):

Typ G (Gesundheit – zdraví) se vyznačuje ochotou nést zátěž a vysokým pracovním nasazením. Dokáže si udržet odstup a tak i schopnost se regenerovat, je kolegiální, a tudíž i úspěšný. Tento typ je ideální typ.

Typ A (Anstrengung – námaha) je perfekcionista. Vyznačuje se nadprůměrným pracovním nasazením, ztrácí schopnost regenerace. U kolegů mívají nízkou podporu, hrozí jim opotřebení.

Typ B (Burnout – vyhoření) se projevuje značným pracovním zaujetím. Poté však přichází fyzické i psychické vyčerpání a rezignace. Nedokáže využít pomoci kolegů a ztrácí efektivitu.

Typ S (Schonung – šetření se) je typem, který se bojí pracovního opotřebení. Pracuje dobře, ale neprojevuje iniciativu nad rámec povinností. Pracovní nasazení mají méně intenzivní.

Stock (Stock, 2010) objasňuje, že toto typologické rozdělení bylo poprvé použito ve vědeckém průzkumu na freiburských školách a provedlo ho psychosomatické oddělení univerzitní kliniky ve Freiburgu (2004). V tomto šetření se zjistilo, že 63% učitelů vykazovalo vysokou až velmi vysokou angažovanost – typy G, A a B. Větší polovina této skupiny (35%) bylo ve stavu vyhoření (typ B), což se týká psychického a fyzického vyčerpání. To potvrzuje i to, že syndrom vyhoření se objevuje u pedagogů častěji než u ostatních. U 37% pedagogů se projevovalo nižší nasazení, i když svou práci vykonávali dobře. Z této studie vyplývá, že dvě třetiny pedagogů pracuje s nadprůměrným nasazením, jedna třetina z nich se spíše šetří.

Švingalová uvádí poznatky Everarda a Morrise (1996), že mezi hlavní symptomy stresu u učitelů patří pocit vyčerpání, snížení kontaktu mimo školu, frustrace z nedosažení výkonu, apatie, podrážděnost, přání opustit školu (Švingalová, 2006, s. 63). Příčiny stresu u pedagogů a syndromu člení na tyto kategorie (Švingalová, 2006):

Individuální psychické příčiny – perfekcionismus, nedostatek asertivity, negativní myšlení, ztráta smyslu života, nahromadění životních stresorů, aj.

Individuální fyzické příčiny – nedostatek odolnosti k zátěži, nezdravý způsob života – např. nadváha, kouření, velká konzumace alkoholu, aj.

Institucionální příčiny – nedostatky v řízení škol, nedostatky v organizaci, pracovní klima, velká administrativa, nedostatečné školní prostory, vysoká hladina hluku, časový stres, feminizace, zvyšující se počet problémových žáků, nároky na pedagogy v různých oblastech, špatná komunikace a kooperace v týmu, malá vzájemná pomoc a podpora kolegů, nedostatečné finanční odměňování, zvyšující se věk pedagogického sboru, aj.

Širší společenské příčiny – malá společenská prestiž učitelské profese, špatný pohled veřejnosti na učitele, údajná „odpovědnost“ za chyby ve výchově, aj.

Nedostatečná příprava pedagogů na povolání co se týče oblasti výcviku potřebných dovedností.

Švingalová uvádí některé názory a členění učitelova stresu (Švingalová, 2006, s. 65):

- Bacík, Kalous, Svoboda (1995) kategorizují stres učitele na stres, který vyplývá **z učitelova vztahu s vedením školy, z organizace práce ve škole, ze vztahu učitele se žáky, ze vztahu ke kolegům a rodičům.**
- Eger (1997) ukazuje na stres **z přechodu na moderní techniku a stres z jejího používání** a využívání **moderní didaktické techniky**
- Eger, Jakubíková (2001) tvrdí, že **pracovní klima učitelů může výrazně ovlivnit vedení školy**

„Jestliže vycházíme z reálných faktů, z toho, že problémů ve školách přibývá a věkový průměr členů pedagogického sboru neustále stoupá, je třeba počítat s tím, že v budoucnu bude počet pedagogů postižených syndromem vyhoření významně narůstat“ (Švingalová, 2006, s. 67).

3. PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Prevence znamená předcházení poruchám, kdy v podstatě rozeznáváme tři typy prevence (Vašina, Učitelé a zdraví, 1998). Jde o primární, sekundární a terciální prevenci. Základem primární prevence je opatření před vznikem poruchy, aby k ní nedošlo. Základem sekundární prevence je včasné objevení poruchy v době, kdy se rozvíjí nebo je možné navrátit se k normě. Léčba poruchy a obnovování porušených funkcí celého systému je náplní terciální prevence.

Při **primární prevenci** nelze uplatnit účinná opatření, jelikož zde hrají roli politici, ekonomové, architekti, ekonomické možnosti a celková státní školská politika. Jedná se zejména o malé platy učitelů, úspory na vybavení škol, velký počet žáků ve třídě, měnící se koncepce školství. Tyto faktory učitel neovlivní, ale podílejí se na výkonu pedagogické práce. **Sekundární prevence** se zabývá vyrovnáním se s problémy, které se objevily, ale lze je ještě odstranit. Především je to dobrá politika školských úřadů, systém spolupráce s rodiči a s organizacemi, které spolupracují se školou, odborná příprava učitele a aktivní samostudium. **Terciální prevence** je zaměřená na nápravu škodlivého působení, na to, aby se škody od stresu neprohlubovaly. Znamená to kvalitní a obratné řízení školy a začlenění do sociálně-politického regionu školy, kde se nachází. Měly by tak dobře fungovat odborná střediska, psychologické poradny pro učitele, které by uměly poskytnout odbornou pomoc ve stresových situacích, které učitel nedokáže zvládnout (Vašina, Valošková, 1998).

Předpokladem úspěšné prevence syndromu vyhoření u učitelského povolání je osvojit si základní postupy a strategie hodnocení stresogenních situací a zvládání stresu, úprava životosprávy, denního režimu a životního stylu (Šolcová, Kebza, Učitelé a zdraví, 1998).

Při prevenci syndromu vyhoření může mít velký význam také vysokoškolská příprava pracovníků pomáhajících profesí. Nutné je, aby se

těžiště studia přeneslo z odborně vědecké a didaktické oblasti do oblasti psychologické a tím se posílily praktické komunikativní dovednosti a vztahové kompetence (dovednosti jednat a komunikovat se žáky, klienty, pacienty, rodiči, kolegy, nadřízenými). Další pozornost by měla být věnována výcviku konkrétních dovedností a návyků v oblasti výuky psychohygieny, zvláště v rámci dalšího vzdělávání pracovníků pomáhajících profesí (Švingalová, 2006).

3.1 Pracovní oblast

Burnout syndrom se promítá do postojů a způsobů chování, které souvisí s výkonem pracovní činnosti – absencí v zaměstnání, změny zaměstnání, snížené pracovní úsilí, snížená pracovní spokojenost aj. To má i ekonomické důsledky, a proto je i v zájmu zaměstnavatele, aby se prevencí burnout syndromu zabýval. Mohou to být programy zaměřené na osobní rozvoj, pracovní poradenství, výcvik v profesních dovednostech, týmovou spolupráci a další. Podniky a organizace v zahraničí do těchto programů investují a snižují tak fyzický a psychický stres, a tím i náklady na nemocenské dávky. U nás však podpora a investice do těchto programů chybí (Kebza, Šolcová, 2003).

Prevencí je změna organizace a kultury organizace, ve zvýšení participace pracovníků na rozhodování, spokojenost s nadřízenými, se spolupracovníky, s postupem, finančním ohodnocením, jasný kariérní řád (Kebza, Šolcová, Učitelé a zdraví , 1998).

Pokud nemá při práci docházet ke stresům a psychickému vyhoření je třeba (Křivohlavý, 1998):

- ujasnit si, co se od koho očekává
- pracovní úkoly by měly být realizovatelné
- důsledná zpětná vazba
- flexibilita (pružnost)
- kompletizace
- uznání

Křivohlavý zmiňuje i **úpravu pracovních podmínek** (např. uvolnění z centra napětí, zjednodušení složitých pracovních postupů, obohacení práce) a **úpravu pracoviště** (privátnost prostředí, hluk, světlo, teplo, klid, individuální úprava pracoviště). Tentýž autor v boji proti stresu a vyhoření doporučuje jako většina autorů humor, uvolnění napětí, zájem o vlastní zdraví, relaxaci (Křivohlavý, 1998).

Švingalová uvádí v prevenci syndromu vyhoření podobné zásady jako Kebza, Šolcová (2003). Doporučuje také účastnit se různých **supervizních skupin**. V České republice se supervizím věnuje pozornost v oblasti medicíny, psychologie, rozvíjí se také v oblasti sociální práce. **Ve školství**, u pedagogických pracovníků, je však oblast supervize zanedbána. Chybějící supervize jako součást celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků a další faktory zvyšuje riziko syndromu vyhoření (Švingalová, 2006).

Švingalová uvádí několik doporučení podle Henninga a Kellera (1995), jak překonávat stres u pedagogů. Tato doporučení jsou zároveň prevencí stresu a syndromu vyhoření (Švingalová, 2006):

- snížit příliš vysoké ideály (předejdeme tak nebezpečí frustrace)
- nepropadat syndromu pomocníka (být v rovnováze mezi soucítěním a emocionálním odstupem)
- naučit se říkat „NE“ (nepřetěžovat se a myslet i na sebe)
- stanovit si priority (soustředit se pouze na podstatné činnosti)
- dobře plánovat (umět zacházet se svým časem, pracovat v etapách, neodkládat práci a úkoly)
- zařazovat mezi práci přestávky
- vyjadřovat své pocity otevřeně a citlivě
- hledat emocionální a věcnou podporu (požádat o radu kolegyni, kolegu)
- vyvarovat se negativního myšlení, nelitovat se
- předcházet výukovým problémům (připravit se na vyučování, sdělit svá očekávání, být důslední, vyhýbat se výhružkám)

- při vyučování si zachovat rozvahu (nejednat impulzivně v problémové situaci, kritizovat konstruktivně, nezapomínat na humor)
- doplňovat energii (mít v rovnováze práci a odpočinek, umět relaxovat)
- vyhledávat výzvy (učit se, vzdělávat se, rozvíjet výukové a výchovné metody)
- využívat nabídek pomoci (účast v diskusní skupině kolegů)
- žít zdravě (Zdraví není všechno, ale bez zdraví není nic: Stará lidová moudrost)

Stock radí vyřešit svou pracovní situaci omezením pracovní zátěže, kdy řešením může být zkrácení pracovní doby, prodloužení přestávek, zkrácení úvazku, ale i odchodem do předčasného důchodu. Důležitou roli v zaměstnání hraje **kolektiv** a jeho vzájemná soudržnost. K utužení pracovního kolektivu mohou přispět opatření, která Stock uvádí ve své knize. Je to např. vzájemná komunikace, práce na společném projektu, nové posily, firemní oslavy. Další důležitou roli z hlediska spokojenosti v zaměstnání uvádí Stock finanční ohodnocení a **uznání** za dosažené výsledky, o kterých se musí vědět. Pokud je však situace v zaměstnání složitá, je lepší raději odejít než riskovat zdraví (Stock, 2010).

„Kdo dokáže pozitivně přijímat a hodnotit realitu své profesní práce, má nejen radost ze svého povolání, ale také je mnohem více schopen zlepšovat jednotlivosti, ekonomicky své povolání měnit, pronikat k uspokojením, která může jeho práce poskytnout. A také je schopen nacházet možnosti uspokojení mimo povolání, v tom, co mu práce poskytnout nemůže“ (Schmidbauer, 2008, s. 226).

Psycholog **Václav Mertin** doporučuje učitelům jako prevenci před vyhořením lépe zacházet s profesním životem, regenerovat a mít i své neškolní zájmy a dále by se měl celoživotně vzdělávat, každý rok alespoň 14 dní, což je i celospolečenská prevence. Dle jeho názoru je vzdělaný

učitel sebevědomější a lépe obhájí svoji práci před žáky, rodiči, vedením, inspekci i veřejností.

Psycholog **Antonín Mezera** se zase domnívá, že učitelé by měli po několika letech povinně změnit školní prostředí a populaci žáků, které učí (metoda v managementu job rotation).

Ve svém Antistresovém programu pro učitele C. Henning a G. Keller navrhuji zavedení sabatiklu, tzv. volného roku (podobně jako ve Švýcarsku), kdy by měl mít učitel příležitost po 7-8 letech vyučování tzv. volný rok. Využil by ho k načerpání sil, k dalšímu vzdělávání atd.

(<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1101/terapie-psychicky-traumatizovanych-osob-a-prevence-syndromu-vyhoreni>).

3.2 Oblast soukromí

„Stres působí na všechny, i na ty, kteří jsou neustále v běhu, středem pozornosti, mezi druhými lidmi a stále ve střehu, pod tlakem – i na ty, kteří dělají jen monotónní a mechanickou, stejně však unavující práci. Někdo pak potřebuje svůj klid a nemá rád, je-li z něho vyrušován, druhý se potřebuje bavit a být mezi lidmi“ (Cimický, 1996, s. 39). Cimický uvádí rady, jak se bránit osamocení (Cimický, 1996):

- zbavit se zábran a předsudků
- neodsuzovat předem to, co neznáte
- více poznávat okolí i osoby
- zbořit zeď kolem sebe
- pryč od společnosti, která uznává jen něco
- nepodceňovat se, být trpělivý, vytrvalý, odvážný a zvědavý
- nebát se přiznat nespokojenost

Zvládnout nepříznivé události a přečkat je v duševní rovnováze pomáhá **komplex protektivních faktorů**. Je to schopnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi. Tyto faktory zahrnují i **sociální oporu**, např. podporu rodiny, přátel, partnera, širší sociální sítě, což je i pomoc

profesionálů. Jde o to, aby byla tato opora k dispozici, a aby ji ohrožený jedinec dokázal rozeznat, přijmout a využít (Vágnerová, 2004).

Lidé, kteří mají pevný partnerský vztah a zázemí u příbuzných, přátel a dostává se jim citové podpory, jsou méně náchylní k chorobám a zvyšuje se u nich průměrná délka života. Existují i studie, které zjistily, že ovdovělé osoby mají sníženou obranyschopnost imunitního systému a naopak u fungujících párů je nemocnost nižší (Stock, 2010).

Další prevencí v soukromé oblasti je nezanedbávat své koníčky a záliby a dopřát si i menší pravidelné prožitky spokojenosti, které přispívají k regeneraci organismu, k fyzické a psychické rovnováze (Stock, 2010):

- jít do kina
- přečíst napínavou knihu
- zahrát si společenskou hru s přáteli
- jít nakupovat
- jen tak lenořit
- jít do restaurace
- uvařit něco nového
- pracovat na zahradě
- víkendový wellness pobyt aj.

3.3 Životní hodnoty a postoje

„Při řešení životních situací má rozhodující význam náš aktivní přístup k životu, naše schopnost tvrdě a usilovně bojovat vlastními silami se všemi obtížemi, se kterými se v životě setkáváme“ (Kebza, Šolcová, 2003, s. 20). Aktivní přístup k životu má tyto zásady (Kebza, Šolcová, 2003):

- mít zájem o dění kolem nás, o okolí, snažit se chápat události a jevy v okolí jako zajímavé a smysluplné
- nebát se změn a přijímat je jako něco běžného, přirozeného, obvyklého, změny považovat za příležitost ukázat, co dovedu
- ve stresujících životních událostech nebýt pasivní, aktivně těmto situacím čelit, hledat způsoby
- počítat se stresujícími událostmi, smířit se s jejich nevyhnutelností

- izolovat stres od ostatních aktivit, pracovní starosti nechat v zaměstnání a naopak nepřinášet si do zaměstnání své partnerské či rodinné problémy
- mít dobré sociální zázemí a hojné vztahy s druhými lidmi
- vytvořit si okolo sebe příznivé prostředí a zázemí – uspokojující práci, s rozvahou řešit problémy s partnerem, dětmi, rozvíjet harmonický rodinný život
- dbát na zdravý životní styl, dodržovat správnou životosprávu, dostatečný spánek, pohybovou aktivitu, vyloučit škodlivé návyky

Využívá se také logoterapie, což je psychoterapeutická metoda podle Viktora Emanuela Frankla a spočívá v hledání smyslu života (<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1101/terapie-psychicky-traumatizovanych-osob-a-prevence-syndromu-vyhoreni>).

3.4 Oblast zdraví

Potřebné je zvládnout základní pravidla uchování zdraví, kdy jsou vhodné a účinné speciálně zaměřené programy. V těchto programech se jedinec naučí základní relaxační postupy, doporučí mu úpravu životosprávy, pohybový režim, apod. (Šolcová, Kebza, Učitelé a zdraví 1., 1998).

V prevenci proti stresu lze využít **antistresové relaxační programy**. Podstatou je fyzická a psychická relaxace prostřednictvím sugesce a imaginace, uměle navozené stavy vědomí. Nejvíce užívanou relaxační technikou je eutogenní trénink a antistresové aktivity v různých oblastech (Švingalová, 2006):

- **oblast emoční** (zvládání negativních emocí – zlost, vztek, strach, úzkost)
- **oblast myšlení** (naučit se ovládat své myšlení, nedat prostor negativním myšlenkám, pro koncentraci používat dechová cvičení)
- **humor** (smích jako fyziologická aktivita mobilizuje organismus)
- **správná životospráva a zdravý životní styl** (tělesný pohyb – chůze, turistika, běh, plavání, cyklistika apod., dostatek spánku)

a odpočinku – 6 – 8 hodin denně, pravidelnost a střídmost ve stravování – dostatek ovoce a zeleniny, omezení cukrů a tuků)

Podrobněji Švingalová uvádí funkce pravidelného tělesného pohybu (Švingalová, 2006):

- působí jako prevence proti stresu
- pomáhá při spalování škodlivých stresových látek
- odbourává negativní emoce, fyzické i psychické napětí
- produkuje hormony – tzv. endorfiny (dochází k pocitu pohody, klidu, vyrovnanosti)
- redukuje nadváhu
- má pozitivní vliv na hladinu cholesterolu v krvi
- ovlivňuje krevní tlak
- posiluje činnost srdce a oběhu
- zvyšuje odolnost organismu
- posiluje imunitu
- prohlubuje dýchání

Cimický při prevenci proti stresu podrobně čtenáře informuje o vlivu spánku. V kapitole „Jak lépe spát“, uvádí několik návodů. Například, kdy se ukládat ke spánku, jakou mít optimální teplotu v místnosti, čemu se vyvarovat atd. Uvádí také rady, jak se zbavovat vzteku, jak se správně stravovat, jak se bránit osamocení (Cimický, 1996).

Další prevenci před syndromem vyhoření jsou relaxační metody, které uvádí ve své knize Stock (Stock, 2010):

- autogenní trénink podle Schultze
- uvolnění svalů podle Jacobsona
- asijské techniky jako jóga, Tai chi, Čchi-kung
- (auto)hypnóza
- (nenáboženská) meditace, tzv. bdělé snění
- biofeedback neboli biologická zpětná vazba

Míček z hlediska duševní hygieny klade důraz na **spánek** (nepoužívat léky na spaní, dostatečná míra spánku je 6 – 8 hodin), význam **správné výživy** (nepřejídat se, správné složení stravy, vyvarovat se spěchu, nevynechávat snídani), **odpočinek** (aktivní odpočinek, rozdělení odpočinku, dovolená), **správné dýchání** (dostatek kyslíku, jógická dechová cvičení), **hospodaření s časem** (odhad vlastních časových možností, rozvrh práce a povinností), **odstraňování zlovyků** (např. nadměrné pití kávy, alkohol, kouření), **pohyb a cvičení**, např. strečink, jóga (Míček, 1984).

4. PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Cíl výzkumného šetření

V teoretické části se zabývám vymezením pojmu syndrom vyhoření a jeho definicí. Uvádím jeho příčiny a příznaky, mapuji fáze průběhu procesu syndromu vyhoření.

Cílem výzkumného šetření je srovnat náchylnost k syndromu vyhoření mezi pedagogy základní a mateřské školy, porovnat a vyhodnotit výsledky výzkumného šetření a na základě získaných poznatků informovat o míře náchylnosti k pracovnímu vyhoření pedagogů.

V praktické části se budu zabývat otázkou výzkumného šetření, která zní:

Jaké jsou rozdíly mezi pedagogy mateřské a základní školy v míře psychosociální zátěže a v míře náchylnosti k syndromu vyhoření?

Dílní výzkumné otázky, které vycházejí z cíle výzkumného šetření jsou:

1. Jaká je míra psychosociální zátěže u pedagogů mateřské školy v časovém rozmezí jednoho roku?
2. Jaká je míra psychosociální zátěže u pedagogů základní školy v časovém rozmezí jednoho roku?

3. Jaká je míra náchylnosti k syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách u pedagogů mateřské školy?
4. Jaká je míra náchylnosti k syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách u pedagogů základní školy?
5. Je míra náchylnosti k syndromu vyhoření vyšší u pedagogů mateřské školy s praxí 21 – 30 let než u pedagogů s nižším a vyšším počtem let praxe?
6. Je míra náchylnosti k syndromu vyhoření vyšší u pedagogů základní školy s praxí 21 – 30 let než u pedagogů s nižším a vyšším počtem let praxe?

4.2 Charakteristika souboru

K výzkumnému šetření jsem oslovila 68 pedagogů z mateřských škol a 62 pedagogů ze základních škol v našem městě. Mateřská škola má jedenáct odloučených pracovišť a učitelky z těchto školek jsou mými kolegyněmi. Oslovila jsem zástupkyně jednotlivých pracovišť osobně a požádala je o předání dotazníků učitelkám na jejich pracovištích. Vysvětlila jsem jim cíl svého šetření a ověřila jsem si tak, že osobní kontakt je úspěšnější než předání dotazníků elektronicky. Ze dvou základních škol ve městě jsem oslovila celkem 62 pedagogů.

První základní škola je velká škola pro 700 žáků, umístěná v centru města, úspěšná a vyhledávaná rodiči.

Druhá základní škola je menší, umístěná v okrajové části města pro 300 žáků. Některé učitelé z obou škol znám osobně, takže jsme opět zvolila osobní kontakt a vysvětlila jim cíl šetření. Ve větší základní škole jsem navštívila ředitele, který mě pozval na pedagogickou radu. Na této radě jsem učitelům vysvětlila cíl svého šetření i postup a předala jsem jim také papírovou schránku na dotazníky, která byla umístěná ve sborovně. Z druhé základní školy jsem navštívila učitele, kterého osobně znám, přislíbil mi předat dotazníky kolegům, a následně vrátit vyplněné zpět. Také jemu jsem vysvětlila cíl výzkumného šetření a požádala ho o prezentaci ostatním učitelům.

Tabulka č. 1: Údaje o respondentech

Počet let praxe	Mateřská škola	Základní škola
1 – 10 let	15	9
11 – 20 let	5	14
21 – 30 let	17	10
31 – 40 let	26	8
41 let a více	0	0
Počet respondentů celkem	63	41

4.3 Metody a postupy výzkumného šetření

Strategii pro výzkumné šetření jsem zvolila kvantitativní a komparativní. Výzkumnou metodou jsou dva dotazníky.

Prvním dotazníkem je **Inventář životních událostí**. Tento Inventář je určen k měření psychosociální zátěže a prezentovali ho v 60. letech američtí vědci T. H. Holme a R. H. Rahe. Inventář obsahuje přehled různých stresorů. Každý stresor má určitou bodovou hodnotu, která vyjadřuje jeho negativní vliv. Tento inventář jsem dala k vyplnění všem pedagogům ze základní i mateřské školy, kteří měli označit s jakou životní událostí se setkali za poslední rok.

Švingalová uvádí, že stres je reakce organismu na podněty (stresory), které narušují normální funkci organismu. Pokud tento stresor přetrvává, není zvládnuta zátěž a organismus je vyčerpaný. Stresory, které jsou uvedené v Inventáři životních událostí tak mohou spolu se stresovými profesními situacemi zvyšovat psychické zatížení pedagogů a urychlovat tak jejich vyhoření (Švingalová, 2006).

Tímto dotazníkem jsem chtěla zjistit míru psychosociální zátěže pedagogů. Součet všech bodů v inventáři představuje individuální míru zátěže. Pokud překročí hodnotu 250 bodů je pedagog v rizikové skupině, zátěž nad 300 bodů představuje významný stres. Tento Inventář životních událostí jsem použila k objasnění **první a druhé dílčí** výzkumné otázky:

- 1. Jaká je míra psychosociální zátěže u pedagogů mateřské školy v časovém rozmezí jednoho roku?**
- 2. Jaká je míra psychosociální zátěže u pedagogů základní školy v časovém rozmezí jednoho roku:**

Druhou metodou je **dotazník (Henning – Keller, 1995)**, který se týká kognitivních, emocionálních, tělesných a sociálních účinků stresu a syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Dotazník měří pocit vyhoření a obsahuje 24 výroků ve čtyřech rovinách. U jednotlivých rovin, které obsahují 6 výroků, lze změřit individuální stresový profil.

Každá odpověď na jednotlivý výrok má bodové ohodnocení: **vždy** – 4 body, **často** – 3 body, **někdy** – 2 body, **zřídka** – 1 bod, **nikdy** – 0 bodů.

Minimální hodnota bodů jedné roviny je 0 bodů a maximální hodnota bodů jedné roviny je 24 bodů.

Kognitivní rovina – výroky č. 1, 5, 9, 13, 17, 21:

Obtížně se soustředuji.

Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.

Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i žácích samotných.

Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.

Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.

Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.

Citová rovina – výroky č. 2, 6, 10, 14, 18, 22:

Nedokážu se radovat ze své práce.

Jsem sklíčený/á.

V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á.

Jsem vnitřně neklidný/á nebo nervózní.

Trpím nedostatkem uznání nebo ocenění.

Cítím se ustrašený/á.

Tělesná rovina – výroky č. 3, 7, 11, 15, 19, 23:

Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“.

Jsem náchylný/á k nemocím.

Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.

Jsem napjatý/á.

Trápí mne poruchy spánku.

Trpím bolestmi hlavy

Sociální rovina – výroky č. 4, 8, 12, 16, 20, 24:

Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.

Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.

Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy.

Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva.

Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.

Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovoru se žáky.

Při součtu hodnot všech čtyř rovin získám číslo, které označuje celkovou míru náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Maximální hodnota bodů jedné roviny je 24, minimální je 0. Maximální celkový součet hodnot všech rovin je 96 a minimální je 0. Zaměřila jsem se na jednotlivé roviny u tohoto dotazníku a rozdíl mezi pedagogy mateřské a základní školy. Získanými údaji se budu snažit odpovědět na **třetí a čtvrtou dílčí** výzkumnou otázku:

3. Jaká je míra náchylnosti k syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách u pedagogů mateřské školy?

4. Jaká je míra náchylnosti k syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách u pedagogů základní školy?

Zajímala mě skupina pedagogů s praxí 21 – 30 let a srovnání této skupiny se skupinou pedagogů s nižším a vyšším počtem let praxe. Porovnávala jsem průměrný celkový součet všech rovin. Získanými údaji jsem odpověděla na dílčí výzkumné otázky:

- 5. Je míra náchylnosti k syndromu vyhoření vyšší u pedagogů mateřské školy s praxí 21 – 30 let než u pedagogů s nižším a vyšším počtem let praxe?**
- 6. Je míra náchylnosti k syndromu vyhoření vyšší u pedagogů základní školy s praxí 21 – 30 let než u pedagogů s nižším a vyšším počtem let praxe?**

Oba dotazníky jsme čerpala z odborné publikace PhDr. Dany Švingalové, Ph.Dr. „Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi“.

5. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

5.1 Realizace výzkumného šetření

Z 68 dotazníků, které jsem předala pedagogům do mateřských škol, jsem dostala zpět 63 dotazníků kompletně vyplněných, 2 dotazníky byly neúplné, úspěšnost je tedy 92,6 %. Použito bylo 63 dotazníků z MŠ.

Z 62 dotazníků, které jsem předala pedagogům v základních školách mi bylo vráceno 41 kompletně vyplněných, 2 dotazníky byly nevyplněné, úspěšnost je tedy 66,1 %. Použito bylo 41 dotazníků ze ZŠ.

Učitelé ze základních škol byli méně nakloněni k vyplňování dotazníků. Tuto situaci vysvětlovali velkým množstvím dokumentace, kterou musí evidovat a vyplňovat, a také množstvím žádostí k vyplnění dotazníků, které dostávají elektronicky. Přesto si myslím, že procentuální úspěšnost vyplněných a vrácených dotazníků, je velká. Zřejmě to ovlivnil i fakt, že jsem se snažila o osobní přístup při oslovení respondentů.

5.2 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Dotazníkem, který jsem předala respondentům, byl **Inventář životních událostí**. Inventář měl určit míru psychosociální zátěže u pedagogů mateřské i základní školy v časovém rozmezí jednoho roku.

Respondenti označili všechny stresory, s kterými se setkali za uplynulý rok.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaká je míra psychosociální zátěže u pedagogů mateřské školy v časovém rozmezí jednoho roku?

0 – 250 bodů – získalo 56 pedagogů z MŠ (88,9%)

251 – 300 bodů – získali 2 pedagogové z MŠ (3,2%)

301 a více bodů – získalo 5 pedagogů z MŠ (7,9%)

Výzkumným šetřením u pedagogů z MŠ bylo zjištěno, že u 88,9% je míra psychosociální zátěže v normě, u 3,2% je míra psychosociální zátěže riziková a 7,9% pedagogů prožívá významný stres.

2. Jaká je míra psychosociální zátěže u pedagogů základní školy v časovém rozmezí jednoho roku?

0 – 250 bodů – získalo 30 pedagogů ze ZŠ (73,2%)

251 – 300 bodů – získalo 5 pedagogů ze ZŠ (12,2%)

301 a více bodů – získalo 6 pedagogů ze ZŠ (14,6%)

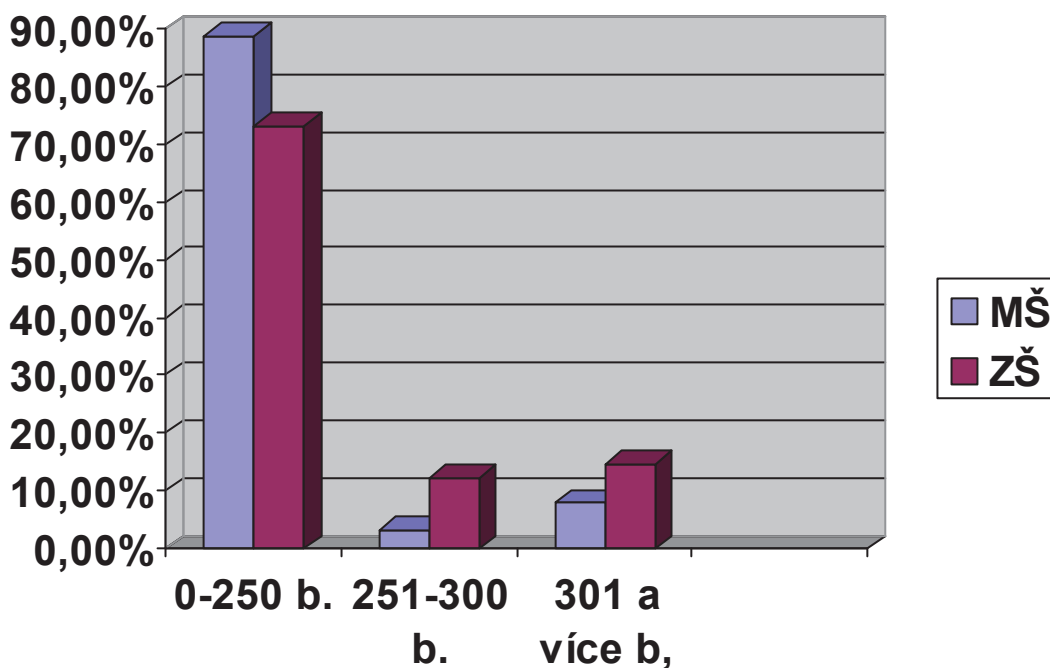
Výzkumným šetřením u pedagogů ze ZŠ bylo zjištěno, že u 73,2% je míra psychosociální zátěže v normě, u 12,2% je míra psychosociální zátěže riziková a 14,6% pedagogů prožívá významný stres.

U 81,7% všech dotázaných pedagogů z MŠ a ZŠ je psychosociální zátěž v normě.

U 7,7% všech dotázaných pedagogů z MŠ a ZŠ je míra zátěže riziková.

10,6% všech dotázaných pedagogů z MŠ a ZŠ prožívá významný stres.

Graf č.1: Inventář životních událostí



Druhý dotazník zadaný respondentům k vyplnění byl **dotazník Henning-Keller**.

Jelikož je striktně dána hranice pouze minimální s 0 body a maximální s 24 body, vycházela jsem ve výzkumném šetření ze získaných průměrných hodnot.

Dílejší výzkumné otázky:

3. Jaká je míra náchylnosti k syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách u pedagogů mateřské školy?

Tabulka č. 2: Průměrné bodové hodnoty rovin - MŠ

Počet let praxe MŠ	Průměrné bodové hodnoty rovin			
	Kognitivní rovina	Citová rovina	Tělesná rovina	Sociální rovina
1 – 10 let	5	5	8	3
11 – 20 let	4	6	8	3
21 – 30 let	7	7	8	5
31 – 40 let	6	7	8	4

U pedagogů mateřských škol se nejvyšší bodové hodnoty ukázaly u tělesné roviny. Míra náchylnosti k syndromu vyhoření je tak nejvíce patrná u roviny tělesné. Zpracování do grafů – Příloha č. 3.

4. Jaká je míra náchylnosti k syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách u pedagogů základní školy?

Tabulka č. 3: Průměrné bodové hodnoty rovin - ZŠ

Počet let praxe ZŠ	Průměrné bodové hodnoty rovin			
	Kognitivní rovina	Citová rovina	Tělesná rovina	Sociální rovina
1 – 10 let	5	7	7	4
11 – 20 let	7	8	8	6
21 – 30 let	9	11	12	9
31 – 40 let	9	9	11	7

U pedagogů základních škol se nejvyšší bodové hodnoty ukázaly u citové a tělesné roviny. Míra náchylnosti k syndromu vyhoření je tak nejvíce patrná u roviny citové a tělesné. Zpracování do grafů – Příloha č.3.

Porovnala jsem celkové průměrné bodové ohodnocení všech rovin u pedagogů mateřské a základní školy.

Dílní výzkumné otázky:

5. Je míra náchylnosti k syndromu vyhoření vyšší u pedagogů mateřské školy s praxí 21 – 30 let než u pedagogů s nižším a vyšším počtem let praxe?

Tabulka č. 4: Průměrný počet dosažených bodů - MŠ

Počet let praxe – MŠ	Průměrný počet dosažených bodů u všech rovin
1 – 10 let	20 bodů
11 – 20 let	21 bodů
21 – 30 let	28 bodů
31 – 40 let	24 bodů

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že nejvyšší průměrný počet dosažených bodů u všech rovin se vyskytl u skupiny pedagogů mateřské školy s praxí 21 – 30 let. Maximální celkový součet hodnot všech rovin je 96 bodů. Z dosažených výsledků je patrné, že i když skupina pedagogů s praxí 21 – 30 let získala průměrně 28 bodů u všech rovin, přesto se dosažené hodnoty pohybují v dolní hranici celkového součtu hodnot. Míra náchylnosti k syndromu vyhoření je u pedagogů MŠ s praxí 21 – 30 let vyšší, než u pedagogů s nižším a vyšším počtem let praxe. Zpracování do grafu – Příloha č. 3.

6. Je míra náchylnosti k syndromu vyhoření vyšší u pedagogů základní školy s praxí 21 – 30 let než u pedagogů s nižším a vyšším počtem let praxe?

Tabulka č. 5: Průměrný počet dosažených bodů - ZŠ

Počet let praxe – ZŠ	Průměrný počet dosažených bodů u všech rovin
1 – 10 let	24 bodů
11 – 20 let	29 bodů
21 – 30 let	42 bodů
31 – 40 let	36 bodů

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že nejvyšší průměrný počet dosažených bodů u všech rovin se vyskytl u skupiny pedagogů základní školy s praxí 21 – 30 let. Maximální celkový součet hodnot všech rovin je 96 bodů. Z dosažených výsledků je patrné, že skupina pedagogů s praxí 21 – 30 let získala průměrně 42 bodů u všech rovin. Tato hodnota se již blíží k polovině maximálního celkového součtu hodnot u všech rovin. Míra náchylnosti k syndromu vyhoření je u pedagogů ZŠ s praxí 21 – 30 let vyšší, než u pedagogů s nižším a vyšším počtem let praxe.

5.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké jsou rozdíly u pedagogů mateřské a základní školy v míře psychosociální zátěže a v míře náchylnosti k syndromu vyhoření. K šetření jsem použila dva dotazníky a to Inventář životních událostí a Dotazník Henning - Keller.

Srovnáním výsledků byly zjištěny rozdíly mezi pedagogy mateřské a základní školy. Míra psychosociální zátěže je vyšší u pedagogů základních škol. Téměř dvojnásobný počet pedagogů základní školy prožívá významný stres než pedagogové mateřské školy.

Přibližně každý desátý pedagog z celkového počtu dotázaných pedagogů je vystaven významnému stresu, který se může podílet na vzniku a rozvoji psychického nebo tělesného onemocnění.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že míra náchylnosti k syndromu vyhoření se u pedagogů mateřské školy projevila v rovině tělesné a u pedagogů základní školy v rovině citové a tělesné.

Míra náchylnosti k syndromu vyhoření u pedagogů z mateřské a základní školy s praxí 21 – 30 let je vyšší, než u pedagogů s nižším a vyšším počtem let praxe.

Z výzkumného šetření vyplývá, že míra psychosociální zátěže a míra syndromu vyhoření je vyšší u pedagogů ze základních škol.

6. ZÁVĚR

Tématem mé bakalářské práce je syndrom vyhoření u pedagogů. V teoretické části bakalářské práce jsem se zabývala pojmem syndrom vyhoření, jeho vymezením a definicí s pomocí odborné literatury. Zabývala jsem se učitelskou profesí a osobností učitele, syndromem vyhoření v učitelské profesi, nastínila jsem také prevenci před syndromem vyhoření v různých oblastech.

V praktické části jsem si stanovila cíl výzkumného šetření a dílčí výzkumné otázky. Uvedla jsem metody, postupy a popsala realizaci výzkumného šetření. Výzkumné šetření jsem prováděla u pedagogů mateřské a základní školy. Při výzkumném šetření jsem zvolila dva dotazníky. První dotazník měl určit míru psychosociální zátěže a druhý dotazník míru náchylnosti k syndromu vyhoření. Při šetření jsem se zaměřila také na skupinu pedagogů s praxí 21 – 30 let.

Na základě výzkumného šetření jsem došla k určitým zjištěním. Míra psychosociální zátěže a míra syndromu vyhoření byla prokázána ve vyšší míře u pedagogů základních škol, především v rovině citové a tělesné.

Náchylnost k syndromu vyhoření se prokázala u pedagogů mateřských škol v rovině tělesné. Došla jsem k závěru, že u skupiny pedagogů s praxí 21 – 30 let je náchylnost k syndromu vyhoření vyšší, než u pedagogů s nižším a vyšším počtem let praxe.

Domnívám se, že náchylnost k syndromu vyhoření je dána také individuálně, přístupem každého jedince k tomuto problému, jeho sebevědomím a úctou k sobě samému. Záleží na vlivech vnějších i vnitřních, které ho ovlivňují a také na prevenci v psychické i fyzické oblasti, kterou by žádný pedagog neměl zanedbávat.

7. POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, ISBN 80-7071-231-7

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

MÍČEK, L. *Duševní hygiena*. Praha: SPN, 1984

MUDr. J. CIMICKÝ, CSc. *Minimum proti stresu*. Praha: Olympia, 1996, ISBN 80-7033-415-0

PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988

PRŮCHA, J. Učitel. *Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, ISBN 80-7178-621-7

ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. *Učitel Problematika psychické a tělesné zátěže při výkonu učitelského povolání*. In Řehulka, E., Řehulková, O., *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, ISBN 80-902653-0-8

ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. *Učitel – pracovní zátěž – zdraví*. In Vašina, B., Valošková, M., *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, ISBN 80-902653-0-8

ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. *Co obtěžuje učitele různých typů škol*. In Paulík, K., *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, ISBN 80-902653-0-8

ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. *Burnout: Úvod do problému*. In Šolcová, I., Kebza, V., *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, ISBN 80-902653-0-8

SCHMIDBAUER, W. *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál, s.r.o., 2008, ISBN 978-80-7367-369-7

STOCK, Ch. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing, 2010

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. Olomouc: UPPf, 2006, ISBN 80-244-1373-6

ŠVINGALOVÁ, D. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, ISBN 80-7372-105-8

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, s.r.o., 2004, ISBN 80-7178-3

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

INTERNETOVÉ ZDROJE:

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1101/terapie-psychicky-traumatizovanych-osob-a-prevence-syndromu-vyhoreni>

WEBER, Z. Syndrom vyhoření. online Blog – Zdeněk Weber. cit. 3.9. 2012
Dostupný z <http://www.zdenekweber.cz/terapie/syndrom-vyhoreni/>

ODBORNÉ ČASOPISY:

ZDRAVÍ 9/2001, s. 38-40, Eliášová, A.

8. PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Inventář životních událostí

Příloha č. 2: Dotazník Henning-Keller

Příloha č. 3: Grafy

Příloha č. 1

Označte, prosím, křížkem, s jakou životní událostí jste se setkali za poslední rok.

INVENTÁŘ ŽIVOTNÍCH UDÁLOSTÍ

STRESOR	BODOVÁ HODNOTA
Úmrtí partnera	100
Rozvod	73
Rozchod s partnerem	65
Uvěznění	63
Úmrtí blízkého člena rodiny	63
Vlastní úraz nebo vážné onemocnění	53
Vlastní sňatek	50
Ztráta zaměstnání	47
Usmíření s partnerem	45
Odchod do důchodu	45
Změna zdravotního stavu člena rodiny	44
Těhotenství	40
Sexuální potíže	39
Přírůstek nového člena rodiny	39
Změna zaměstnání	39
Změna finanční situace	38
Úmrtí blízkého přítele	37
Přeřazení na jinou práci	36
Závažné neshody s partnerem	35
Půjčka vyšší než 50 000 Kč	31
Větší dluhy	30
Změna odpovědnosti v zaměstnání	29
Syn nebo dcera opouští domov	29
Konflikty s tchánem (tchyní, zetěm, snachou)	29
Mimořádný osobní čin nebo výkon	28
Manžel/ka nastupuje či končí zaměstnání	26
Vstup do školy nebo její ukončení	26
Změna životních podmínek	25
Změna životních zvyklostí	24
Problémy a konflikty se šéfem	23
Změna pracovní doby nebo podmínek	20
Změna bydliště	20
Změna školy	20
Změna trávení volného času	19
Změna činností v církevní oblasti	19
Změna ve společenské činnosti	18
Půjčka menší než 50 000 Kč	17
Změna spánkových zvyklostí a režimu	16
Změny v širší rodině (sňatky, úmrtí)	15
Změna stravovacích zvyklostí	15
Dovolená	13
Vánoce	12
Přestupek proti zákonu a jeho projednávání	11

Příloha č. 2

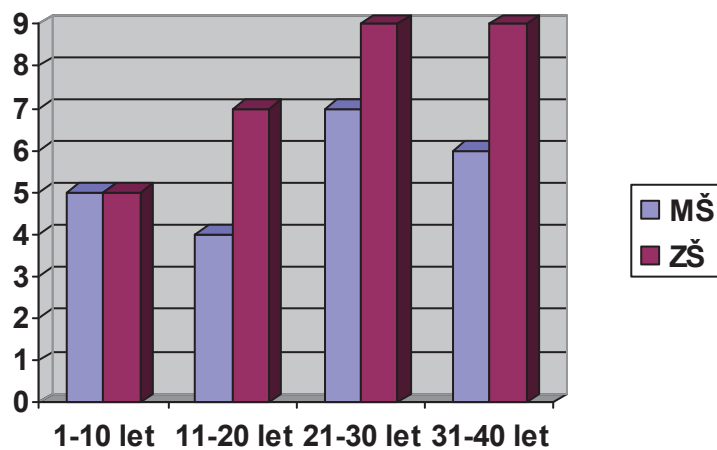
Zakroužkujte na pětibodové škále, do jaké míry se vás jednotlivé výpovědi týkají.

DOTAZNÍK HENNING – KELLER

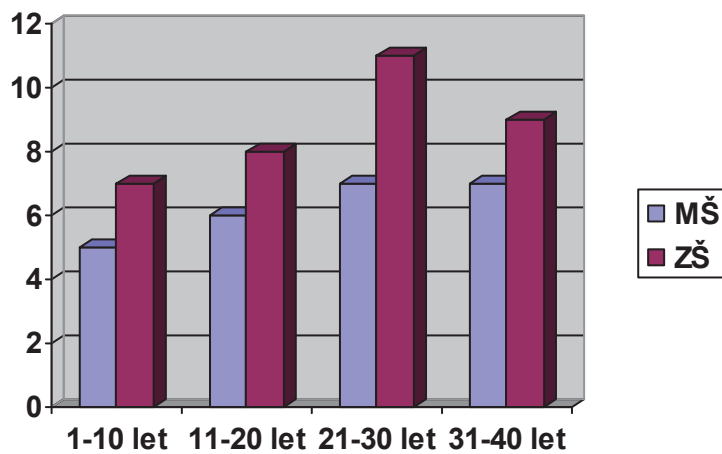
VÝROK	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
1. Obtížně se soustřeďuji	4	3	2	1	0
2. Nedokážu se radovat ze své práce	4	3	2	1	0
3. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“	4	3	2	1	0
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům	4	3	2	1	0
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech	4	3	2	1	0
6. Jsem sklíčený/á	4	3	2	1	0
7. Jsem náchylný/á k nemocím	4	3	2	1	0
8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy	4	3	2	1	0
9. Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i žácích	4	3	2	1	0
10. V Konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á	4	3	2	1	0
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením, apod.	4	3	2	1	0
12. Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy	4	3	2	1	0
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává	4	3	2	1	0
14. Jsem vnitřně neklidný/á nebo nervózní	4	3	2	1	0
15. Jsem napjatý/á	4	3	2	1	0
16. Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva	4	3	2	1	0
17. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání	4	3	2	1	0
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění	4	3	2	1	0
19. Trápí mne poruchy spánku	4	3	2	1	0
20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání	4	3	2	1	0
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru	4	3	2	1	0
22. Cítím se ustrašený/á	4	3	2	1	0
23. Trpím bolestmi hlavy	4	3	2	1	0
24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovoru se žáky	4	3	2	1	0

Příloha č. 3

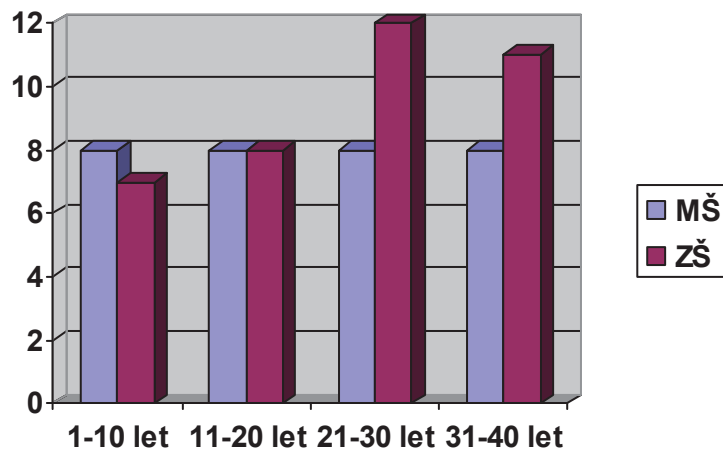
Graf č. 2: Kognitivní rovina – průměrné hodnoty



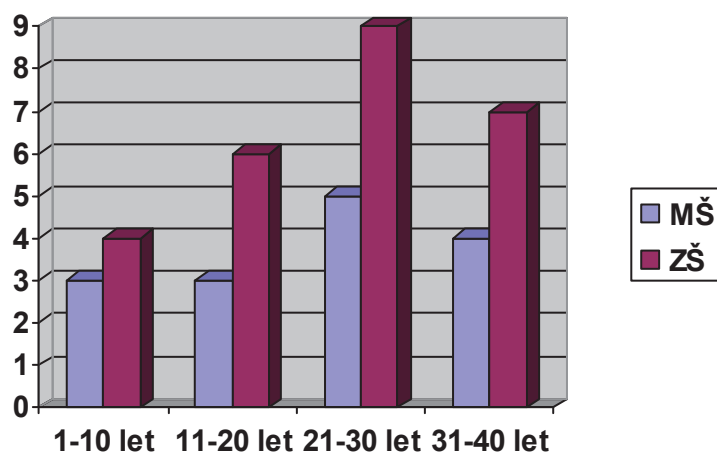
Graf č. 3: Citová rovina – průměrné hodnoty



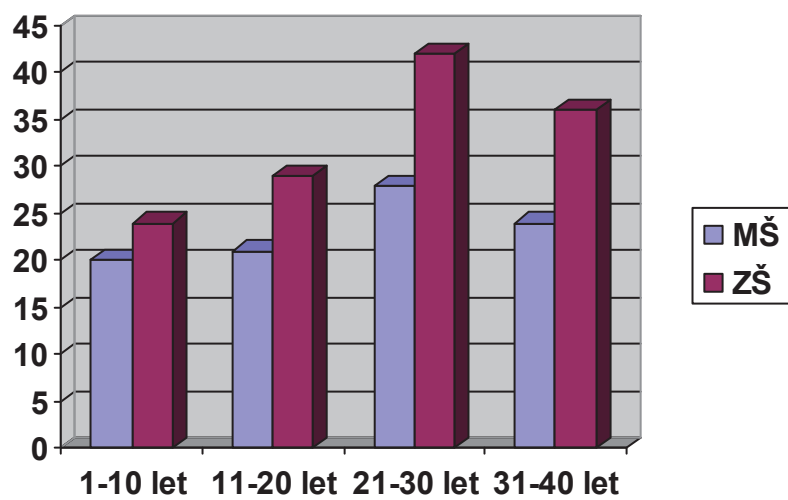
Graf č. 4: Tělesná rovina – průměrné hodnoty



Graf č. 5: Sociální rovina – průměrné hodnoty



Graf č. 6: Celkové dosažené body – průměrné hodnoty



9. ANOTACE

Jméno a příjmení autora: Nesvadbová Ilona

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky FF UP

Název diplomové práce: Syndrom vyhoření učitele

Počet znaků: 72752

Počet příloh: 3

Počet použitých zdrojů: 19

Klíčová slova: Prevence, relaxace, stres, syndrom vyhoření, učitel, vyčerpání, zátěž.

Key words: Prevention, relaxation, stress, burnout, teacher, exhaustion, occupational load.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá vymezením pojmu syndrom vyhoření u učitelské profese. Teoretická část bakalářské práce definuje a popisuje syndrom vyhoření jako obecný pojem a syndrom vyhoření u učitelů, příčiny, příznaky a fáze syndromu vyhoření. Zabývá se učitelskou profesí a osobností učitele a rovněž prevencí syndromu vyhoření v různých oblastech života. Bakalářská práce obsahuje různé vědecké a odborné názory týkající se syndromu vyhoření. V praktické části je výzkumné šetření zaměřeno na vymezení míry stresové zátěže a míry profesního vyčerpání u pedagogů mateřské a základní školy.

Annotation:

The thesis focuses on defining the term burnout in the teaching profession. The theoretical part of the thesis defines and describes the burnout syndrome in general and also the burnout syndrome focused more specifically on educators, the syndrome's cause, its symptoms, and its phases. It focuses the teaching profession and the educator as a figure, as well as the prevention of burnout in different part of life. The thesis contains various scientific and expert views concerning the burnout

syndrome. The empirical part contains research focused on defining and determining the measurement of stress and measurement of long term work exhaustion between teachers in pre-school/nursery school/ and primary school.