

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2019–2021**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pavla Šebestová

**Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků speciální
školy v Praze 13**

Praha 2021

Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER PART-TIME STUDIES

2019–2021

DIPLOMA THESIS

Pavla Šebestová

**Burnout Syndrome in Pedagogical Staff of a Special School
in Prague 13**

Prague 2021

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....
Pavla Šebestová

Poděkování

Děkuji PhDr. Zdeňku Mouchovi, CSc., za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu při zpracování diplomové práce.

Anotace

Předkládaná diplomová práce se zabývá velmi aktuálním tématem syndromu vyhoření. V teoretické části popisuje základní terminologické vymezení a definici syndromu vyhoření. Dále se věnuje příčinám vzniku, osobnostním charakteristikám, které se vztahují k syndromu vyhoření a prevenci. Cílem praktické části je zjistit, které stresové faktory nejvíce působí v práci učitelů a asistentů základních speciálních škol, jaké jsou projevy stresu u učitelů a asistentů a způsoby, jakými učitelé a asistenti zvládají stresové situace. Zkoumali jsme mimo jiné i míru vyhoření učitelů a asistentů na základních speciálních školách z hlediska délky pedagogické praxe a stupně základní školy, na kterém respondenti působili.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, burnout syndrom, coping, covid-19, diagnóza, motivace, osobnost pedagoga, prevence, resilience, stres, stresory, syndrom vyhoření, speciální pedagog, speciální základní škola, psychohygiena, volnočasové aktivity, vychovatel.

Annotation

The presented diploma thesis deals with a very current topic of burnout syndrome. The theoretical part describes the basic terminological definition and definition of burnout syndrome. It also deals with the causes, personality characteristics that are related to the burnout syndrome and prevention. The aim of the practical part is to find out which stressors work the most in the work of teachers of special primary schools, what are the manifestations of stress in teachers and the ways in which teachers manage stressful situations. We examined, among other things, the burnout rate of special primary school teachers in terms of the length of pedagogical practice and the level of primary school at which the respondents worked.

Keywords

Assistant pedagogue, burnout syndrome, coping, covid-19, diagnosis, leisure activities, motivation, personality pedagogue, prevention, psychohygiene, resilience, special elementary school, special pedagogue, stressors, tutor

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 PROBLEMATIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	10
1.1 Historie pojmu stresu a syndromu vyhoření	10
1.2 Vymezení pojmu syndromu vyhoření	13
2 HLAVNÍ VÝVOJOVÉ MODELY SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	17
2.1 Chernissův model vyhoření.....	17
2.2 Golembiewského model vyhoření.....	19
2.3 Teorie zachování zdrojů (COR).....	20
3 PŘÍČINY VZNIKU.....	23
3.1 Příčiny vzniku syndromu vyhoření z pohledu psychologie	23
3.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření v pedagogickém prostředí.....	25
4 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY A SYNDROM VYHOŘENÍ.....	28
4.1 Osobnostní charakteristiky přispívající k vyhoření.....	28
4.2 Osobnostní charakteristiky podporující zvládání a prevenci syndromu vyhoření	36
5 PREVENTIVNÍ TECHNIKY SYNDROMU VYHOŘENÍ	41
5.1 Primární, sekundární a terciální prevence	41
PRAKTICKÁ ČÁST	44
6 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	44
6.1 Cíl výzkumu	44
6.2 Výzkumné otázky.....	44
6.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	46
6.4 Výzkumná zjištění.....	47
6.4.1 Nejčastější stresory působící v práci učitelů základních speciálních škol	47
6.4.2 Nejčastější stresory působící v práci asistentů základních speciálních škol	48
6.4.3 Nejčastější projevy stresu u učitelů základních speciálních škol.....	49
6.4.4 Nejčastější projevy stresu u asistentů základních speciálních škol.....	50
6.4.5 Způsoby zvládání stresu u učitelů na základní speciální škole	52
6.4.6 Způsoby zvládání stresu u asistentů na základní speciální škole.....	53

6.4.7	Míra vyhoření učitelů základních speciálních škol.....	54
6.4.8	Míra vyhoření asistentů základních speciálních škol.....	55
6.5	Diskuze.....	56
6.6	Doporučení.....	59
ZÁVĚR		61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....		63
SEZNAM ZKRATEK		71
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK		72

ÚVOD

Pracovní aktivity nám, kromě pozitivních vlivů a celkového uspokojení z vykonané práce, mohou přinášet i negativní faktory a stresující okolnosti, které souvisejí s konkrétními podmínkami, pracovním prostředím, kolektivem, stylem a personálním obsazením vedení i samotným charakterem práce. V některých profesích, příkladem může být profese učitele a jiných pomáhajících profesí, je dlouhodobá přítomnost takových stresorů charakteristická a často je spojená s emočně náročnými situacemi. Jejich zvládnutí závisí na osobnostních vlastnostech a odolnosti jedince, jeho minulé zkušenosti, postoje k práci a k životu vůbec. V situacích, kdy je dlouhodobě vystaven působení negativních faktorů, nezvládá je eliminovat, a v tomto směru nenachází podporu ani v svém okolí, to často vede nejen ke snížení kvality a kvantity jeho pracovních výkonů, ale i ke zhoršení vztahu k vlastnímu povolání a nejednou i ke vzniku tzv. syndromu vyhoření. Tento stav nespočívá jen v tom, že zevšední provádění vlastní práce a samotného povolání. Může jít o společensky nebezpečný jev s vážnými důsledky pro samotného jedince, pro zaměstnávající instituci a v neposlední řadě pro ty, kteří jsou cílovou skupinou souvisejících pracovních aktivit, v našem případě tedy pro žáky.

Předkládaná diplomová práce se zabývá velmi aktuálním tématem syndromu vyhoření. V teoretické části se pokusíme přiblížit základní terminologické vymezení a definici syndromu vyhoření. Dále se budeme věnovat příčinám vzniku, osobnostním charakteristikám, které se vztahují k syndromu vyhoření a prevenci. Cílem praktické části je zjistit, které stresory nejvíce působí v práci učitelů a asistentů na základních speciálních školách, jaké jsou projevy stresu u učitelů a asistentů a způsoby, jakými učitelé a asistenti zvládají stresové situace. Mimo jiné chceme analyzovat i míru vyhoření učitelů a asistentů na základních speciálních školách z hlediska délky pedagogické praxe a stupně základní školy, na kterém respondenti působí.

Syndrom vyhoření byl poprvé popsán v roce 1974. Nejedná se o obyčejnou únavu, syndrom je vždy spojený s otázkou smyslu vlastní práce. Neobjevuje se jen u pedagogických pracovníků a u těch, kteří pracují s lidmi, ale všude tam, kde hodnocení efektivity vykonané práce závisí na hodnocení jiných lidí. Právě učitelské profese patří k oborům, kde je riziko vzniku syndromu vyhoření vysoké.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PROBLEMATIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ

1.1 Historie pojmu stresu a syndromu vyhoření

Historie je důležitým pomocníkem pochopení většiny pojmů a formování teorií kolem nich.

Podle Newtona (1995) byl stresový diskurz a jeho vývoj do značné míry zastoupen již v období druhé světové války. Přestože se slovo „stres“ používá již po určitou dobu, rozvoj akademických teorií stresu zůstává do značné míry omezen na poválečné období. Nicméně termín stres byl poprvé použit ve strojírenství počátkem 19. století. V této souvislosti byl stres definován jako síla zátěžově působící na předmět, dělená oblastí, na kterou působila, a namáhané účinky síly na předmět se rovná oslabení a změny tvaru (Newton, Handy, Fineman, 1995).

Nejstarší autor spojený se zavedením stresu jako legitimního předmětu pro akademické studium byl americký fyziolog Walter Cannon, který používal pojem „stres“ k definování vzorců fyziologické reakce „organismu“ na emoční podněty (Beehr a Franz, 1987).

Zatímco Cannon ve svém článku z roku 1914 odkazuje na problematiku „velkého emočního stresu“, který se primárně zabýval výzkumem fyziologické teorie emocí a instinktů. Cannon sice zmínil stres, ale ten nebyl pro jeho zkoumání ústředním tématem. Cannon byl primárně znepokojen fyziologickým narušením homeostázy, nikoli stresem jako takovým. Cannon zavedl termín „homeostáza“ k označení vyváženého stavu vnitřního prostředí (Cannon, 1922).

Tento výzkum se zaměřil na specifické reakce, které jsou kritické při udržování vnitřní rovnováhy během mimořádných událostí, jako je nervové podráždění. V jeho pozdější práci termín stres přijal a hovoří o kritických stresových hladinách, které definuje jako ty, které by mohly způsobit zhroucení homeostatických mechanismů ve vztahu k sociální a průmyslové organizaci (Cannon, 1935; 1939).

Jeho dílo je stále považováno za stěžejní kvůli způsobu, jakým se v současné době tento termín používá. Kdy popisuje stres jako boj mezi naší „primitivní“ biologickou povahou a složitostí moderní a rychle se měnící společnosti (Newton, 1995).

Cannonovy klasické studie prokázaly existenci mnoha vysoce specifických ochranných mechanismů před hladem, žízní, krvácením nebo zvýšenou tělesnou teplotou, pH krve, plazmatické hladiny cukru, bílkovin, tuku a vápníku. Zvláště zdůraznil stimulaci sympatiku nervového systému s výsledným hormonálním výtokem z nadledvin, který se vyskytuje během mimořádných událostí, při bolesti nebo vzteku. Na druhé straně tento autonomní proces vyvolává kardiovaskulární změny, které připravují tělo na „útek nebo boj“ (Selye, 1991).

Na základě výše uvedených studií zahájil endokrinolog Hans Selye své pozoruhodné studie stresu a vymyslel nejpoužívanější definici stresu. To poskytlo mnoho podnětů pro současné psychologické výzkumy a tím přiměl ostatní, aby ho považovali za „otce stresu“ (Pierce, 1990).

Selye si začal všimnout, že mnoho různých zdravotních stavů vykazuje podobné příznaky, a tak začal studovat společné rysy nemocí. Vymezil, že zatímco každá porucha nebo choroba je jedinečná, všechny nemoci mají podobné společné příznaky - tj. různé nepodobné situace – emoční vzrušení, úsilí, únava, bolest, strach, soustředění, ponížení, ztráta krve, a dokonce velký a neočekávaný úspěch vytváří schopnost produkovat stres v jejich tělech, reaguje stereotypním vzorcem biochemických změn. Selye tedy definoval stres jako „*nespecifický (tj. běžný) výsledek jakékoli změny v těle, buď s mentálním nebo somatickým účinkem.*“ (Selye, 1956, s. 58)

Tato definice klade spíše důraz na jednotnou reakci než na rozmanité podněty. Selye také navrhl, aby tyto podněty nebo evokující látky byly označovány jako „stresory“, které připravují půdu pro většinu současné terminologie.

V posledních několika desetiletích se výzkum stresu rozšířil a ovlivnil převážně vědce v oblasti chování. Odklonil se od přísného zaměření na fyziku stimulů a jejich fyziologické důsledky (Travers a Cooper, 1996).

I v této oblasti došlo k posunu orientace od fyzických stresorů, jako jsou mechanická traumata směrem k psychologickým stresorům, jako je dvojznačnost rolí a dopad psychologických a sociálních vlivů na jednotlivce. Nicméně bylo zjištěno, že reakce na stimul nemají stejné stresující důsledky na všechny jedince. Určité vlastnosti

jedince (např. věk, pohlaví, vzdělání, osobnostní charakteristiky, styl zvládání, sociální situace a minulé zkušenosti) vedou k odlišnému vnímání toho, co představuje stresující zážitek (Travers & Cooper, 1996).

Toto uznání interakční složitosti nebo intervenčních faktorů, které určují behaviorální a fyziologické reakce na stres, následně vedl výzkumníky v oblasti stresu, k tomu, že vnímají širokou, mnohostrannou perspektivu této problematiky a vyhýbají se zjednodušujícím jednostranným definicím (Ursin & Olf, 1993).

Pojem burn-out byl poprvé použitý v literatuře, a to v knize Grahama Greena „*A Burn Out Case*“. V ní popisuje příběh mladého architekta, který se s velkým nadšením pouští do realizace odvážných plánů. Neustále se však setkával s nepochopením svého okolí, a to ho v konečném důsledku vedlo ke vzdání se uskutečnění svých cílů. Inspirován touto knihou do psychologické praxe tento pojem uvedl klinický psycholog H. J. Freudenberger v roce 1974 v časopise *Journal of Social Issues*.

Přibližně v téže době sociální psycholožka Christina Maslachová dělala rozsáhlý výzkum se zdravotníky a pracovníky v pomáhajících profesích se zaměřením na to, jak se vyrovnávají se silnými emočními vzrušení v práci. Během rozhovorů pracovníci popisovali své psychologické obtíže jako „vyhoření“, a to ji přivedlo k popisu tohoto fenoménu v roce 1976. Pro oba – i Maslachovou i Freudenbergera, se burn-out spojoval s poručením a pomocnými profesemi. Právě tento faktor – interpersonální vzájemný vztah mezi pomáhajícím a tím, kdo pomoc potřebuje, zapříčinil, že se tento fenomén studoval od začátku ne jako individuální odpověď na stres, ale jako individuální vztahové problémy na pracovišti. A právě to zaměřilo pozornost odborníků na emoce a motivy pracovníků.

Samotné pojmenování jevu pochází z anglického slova to burn, což znamená hořet, ve spojení to burn out pak dohořet, vyhořet (Křivohlavý, 1998).

S jevem celkového vyčerpání organismu – ať už tělesného, emocionálního nebo psychického se setkáváme již v antice (pověst o Sysifovi), setkáváme se s ním například i v Bibli v knize zvané Kazatel: „*Marnost nad marností, vše je marnost.*“ (Kniha Eliášova)

Termín burn-out byl původně používán jako označení stavu lidí, kteří podlehlí alkoholu a ztratili o všechno ostatní zájem. Později se tento pojem začal používat i na

toxikomany kvůli jejich úplnému soustředění se na drogu. Později se tento termín zavedl i pro označení lidí, kteří byli tak opojeni svou prací, že jejich nic jiného nezajímalo. Později ho nahradil termín workoholismus (Křivohlavý, 1998).

Následující kapitoly se budou zabývat konceptem syndromu vyhoření, alternativními teoretickými modely syndromu vyhoření, různými metody měření syndromu vyhoření a některými hlavními korelátů syndromu vyhoření.

1.2 Vymezení pojmu syndromu vyhoření

Stejně jako stres je syndrom vyhoření definován různými způsoby, a to jak populárně, tak i akademicky. Existuje široká škála názorů na to, „*co to je a co by se s tím dalo udělat*“. I přes potíže s hledáním standardní definice však panuje základní konsenzus níže uvedených faktorů.

Jednou z nejvíce publikovaných definic Maslachové (1986) je, že syndrom vyhoření je obecně koncipován jako chronická reakce na extrémní tlak a zahrnuje emoční vyčerpání, pocity nízkého úspěchu a odosobnění od ostatních v pracovním kontextu – tendence k nim přistupovat spíše jako k objektům než k lidem. Nedávná definice, která zahrnovala přehled výzkumu syndromu vyhoření od Cordes a Dougherty (1993) shrnula různé pojmy do termínu syndromu vyhoření, včetně „*a) selhání, opotřebení, vyčerpání, b) ztráty kreativity; c) ztráta pracovního nasazení; d) odcizení od klientů, práce a agentura; e) reakce na chronický stres, když se dostane na vrchol; a nakonec f) syndrom nevhodných postojů vůči klientům a vůči sobě samému, často spojené s nepohodlnými fyzickými a emocionálními příznaky.*“ (1993, str. 623)

Syndrom vyhoření (burn-out, syndrom vyhasnutí, vypálení) patří mezi velmi nepříjemné a negativní emocionální jevy v životě člověka. Podle dalších autorů se syndrom vyhoření nejčastěji definuje jako subjektivní prožívání tělesného, citového a duševního vyčerpání. Je konečným stádiem procesu, když se člověk dlouhodobě a intenzivně zabývá situacemi, které jsou pro něj emocionálně velmi náročné (De Silva, 2009).

V současnosti je tento syndrom obecně známým jevem. Vyhoření většinou není důsledkem izolovaných traumatických zážitků, ale objevuje se jako psychické vyčerpání způsobené dlouhodobým stresem. Autoři mnoha výzkumných studií týkajících se

syndromu vyhoření A. Pinesová a E. Aronson chápou psychické vyhoření jako subjektivně prožívaný stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým působením proti situacemi, které jsou emocionální náročné (Křivohlavý, 2001).

Podle nich tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací velkých očekávání a chronických situačních stresů. Tato dvojice přesněji definuje charakteristiky jednotlivých druhů vyčerpání následovně:

- fyzické vyčerpání – je definováno výrazným snížením energie, chronickou únavou a celkovou slabostí,
- emocionální vyčerpání – charakteristické pocity beznaděje a představou, že člověku není pomoci,
- mentální vyčerpání – definované negativním postojem k sobě, práci a k životu

Vyhoření se škodlivými důsledky projevuje u lidí pracujících v pomáhajících profesích, a to zejména v kvalitě služeb, které poskytují. Nejčastěji se zhoršená kvalita poskytovaných služeb projevuje v depersonalizaci klientů, snížené koncentraci se na nich, snížené toleranci vůči nim. Výsledkem vyhoření jsou negativní postoje k sobě samému, ke klientům, s nimiž pracují, ke kolegům, přátelům, rodině a také k partnerům.

Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, syndrom vyhoření poprvé popsal Freudenberg (1974) jako stav fyzického a emočního vyčerpání vyplývající z pracovních podmínek, nicméně Maslachová a její kolegyně (Maslach a Jackson, 1982, 1984, 1986) tento koncept zpopularizovali, propagovali svou studii a legitimovali její důvěryhodnost. Zatímco Freudenberg, jako psychoanalytik, založil svůj model syndromu vyhoření na psychologii jedince, Maslachová a Jackson jakožto sociální a organizační psychologové, založili studium syndromu vyhoření na perspektivě zahrnující vztah mezi environmentálními a individuálními faktory.

Podle Golda a Rotha (1993) je burnout syndrom, který vychází z vnímání jednotlivce a jeho nenaplněných potřeb a splněných očekávání. Vyznačuje se progresivní deziluzí se souvisejícími psychickými a fyzickými příznaky, které snižují sebeúctu člověka. Vyvíjí se postupně v průběhu času (Gold & Roth, 1993).

Nejčastěji definice uvádějí, že syndrom vyhoření je formálně definován a subjektivně prožívaný jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání. Je

způsoben dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně náročné. Jejich náročnost spočívá v kombinaci velkého očekávání a chronických situačních stresů.

Při syndromu vyhoření se také jedná o důsledek konfliktů rolí, přílišného očekávání, nedostatku autonomie, nejasnosti v hierarchických strukturách, nedostatečné podpory ze strany nadřízených, vztahové konflikty, nadměrné množství práce v příliš naplněném časovém rozvrhu, příliš vysoká nebo rostoucí odpovědnost, mobbing na pracovišti a podobně. Můžeme tedy říci, že vyhoření je stav úplného vyčerpání všech energetických zásob člověka, který se plně ponořil do své profese. Jde o konečné stadium následující po angažovanosti a její ztrátě, která zanechává člověka unaveného, bezradného a prázdného. Podobně jako při zátěži a stresu k vyhoření dochází v důsledku nerovnováhy mezi emoční investicí pracovníka a ziskem, které se mu vracejí v podobě ocenění, uznání a pocitu úspěšnosti.

Společným znakem syndromu vyhoření je především psychický stav, vznikající následkem vyčerpání. Syndrom vyhoření se vyskytuje v profesích, jejichž společným rysem je práce s lidmi, nebo alespoň kontakt s lidmi a závislost na jejich hodnocení. Projevuje se symptomy, především v psychické, částečně ve fyzické a sociální oblasti, které se projevují u osob, které neměly žádné předchozí psychopatologické příznaky (Kebza, Šolcová, 1998).

Syndrom vyhoření je již několik let vnímán jako pracovní riziko různých profesí orientovaných na práci s lidmi, jako jsou sociální služby, vzdělávání a zdravotní péče. Tyto terapeutické nebo služební vztahy, které se vyvinuly s příjemci vyžadují trvalou a intenzivní úroveň osobního, emocionálního kontaktu (Maslachová, 1998).

Navíc, jak uvádí Maslachová (1998), organizační prostředí a pracovní místa jsou formována různými politickými, sociálními a ekonomickými faktory, které vedou k vysokému nastavení pracovního prostředí v požadavcích a nízkých zdrojích. To se týká zejména zaměstnanců pracujících ve vzdělávacím prostředí a od první identifikace syndromu vyhoření existuje rostoucí počet výzkumů a studií o syndromu vyhoření jako fenoménu ve školách. Jak vysvětluje Maslachová (1998), hlavní autorka studií o syndromu vyhoření, zkušenost s tímto syndromem může narušit osobní i sociální fungování. Je zřejmé, že někteří lidé opustí práci v důsledku syndromu vyhoření. Mnoho učitelů změní zaměstnání v průběhu jednoho roku, mnoho z nich může kvůli neustávajícímu tlaku vyhořet. Jiní učitelé zůstávají, ale často jsou neproduktivní. Tento

pokles v kvalitě práce a ve fyzickém a psychickém zdraví se může projevit zvýšenými náklady nejen pro pracovníka, ale pro všechny zúčastněné (Maslachová,1998).

Diskuse o konstrukci vyhoření je založena na celkovém rámci transakčního modelu, protože syndrom vyhoření je výsledkem interakce mezi faktory prostředí (požadavky) a individuálním vnímáním a chováním jedince (například zvládání).

Jak již dříve načrtli Sutherland a Cooper (1991), stres nesídlí pouze v prostředí nebo v jednotlivci, ale je výsledkem dynamických transakcí, ke kterým dochází mezi těmito dvěma faktory.

2 HLAVNÍ VÝVOJOVÉ MODELY SYNDROMU VYHOŘENÍ

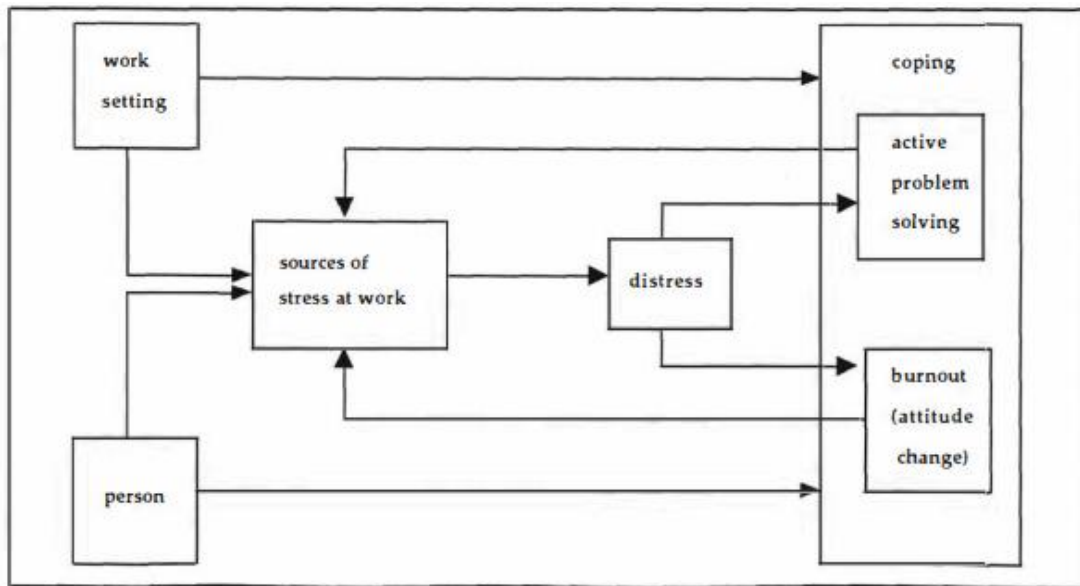
I když existuje stále větší počet teoretických přístupů, většina z nich je převzata z hlavních vývojových modelů uvedených níže. Vzájemně se nevyklučují, spíše se liší v rozsahu, v jakém zdůrazňují význam jednotlivých typů faktorů ve vývoji syndromu vyhoření. Níže popisujeme tři hlavní modely, první se zaměřuje na mezilidské vztahy (na náročné vztahy s ostatními v práci), druhý na organizační přístup (který zdůrazňuje důležitost organizace).

Třetí přístup zdůrazňuje zachování zdrojů (COR) model. Tento model má zvláštní význam pro vyhoření v pracovních organizacích, a je kompatibilní s transakčním modelem Lazara a Folkmana (1984) zvládnutí stresu, které uznává důležitost vnímání a poznání jako rozhodující faktor při určování stresu.

2.1 Chernissův model vyhoření

Na konci sedmdesátých let Cherniss vyvinul jednu z prvních teorií o tom, jak syndrom vyhoření vzniká po rozhovorech s odborníky v pomáhajících profesích (právníci, učitelé, zdravotní sestry a zdravotníci), kteří nedávno zažili místo pozitivních zážitků zklamání a nenašli to, co původně hledali. Jejich ideály, záměry a očekávání se střetly s realitou organizace. Chernissův model syndromu vyhoření je znázorněn níže.

Obrázek 1: Chernisův model syndromu vyhoření



Zdroj: Cherniss, 1980a, str. 158-180

Cherniss naznačuje, že v jádru tohoto modelu spočívají různé zdroje stresu výsledkem pracovního prostředí a v menší míře od osoby. Tyto zdroje stresu a z toho plynoucí potíže lze řešit buď adekvátně, aktivním řešením problémů nebo nedostatečně rozvíjením negativních postojů. První zmírňuje úzkost, protože její příčiny jsou odstraněny nebo změněny, zatímco druhý zvyšuje úzkost, takže se nakonec vytváří syndrom vyhoření – energie profesionála je vyčerpána a negativní postoje se staly obvyklým vzorcem chování. Tento model zahrnuje smyčky pozitivní i negativní zpětné vazby.

Cherniss (1980a, str. 158 - 180) také rozlišuje osm kritických faktorů u člověka v jeho pracovním prostředí, které by mohly způsobit stres a syndrom vyhoření. Patří mezi ně: špatná orientace, vysoká pracovní zátěž, příliš mnoho rutiny, úzký rozsah kontaktu s klientem, nedostatek autonomie, neslučitelné institucionální cíle (např. školní cíle neodpovídají hodnotám člověka), špatné vedení, stálý dohled a sociální izolace. Kromě těchto faktorů, se zdají být kritické dva druhy osobních faktorů. Prvním je vyváženost podpory a požadavků mimo práci a za druhé nedostatek stabilní, blízké a dostupné sítě rodiny a přátel.

Cherniss také zmiňuje (1980, str. 97-133) šest změn postojů, které jsou typické pro vyhoření, kromě vyčerpání energie: snížená aspirace, zvýšená lhostejnost, emoční odstup, ztráta idealismu, odcizení se od práce a zvýšený vlastní zájem.

2.2 Golembiewského model vyhoření

Golembiewski a jeho kolegové považují syndrom vyhoření za „virulentní proces“, který se vyvíjí postupně v osmi fázích. Golembiewski a Munzenrider, (1988) a Golembiewski et al., (1996) se domnívají, že syndrom vyhoření je vyvolán pracovními stresory a vede k fyzickým příznakům, sníženému výkonu a snížené produktivitě. Ačkoli tento model zahrnuje Maslachovskou trojrozměrnou povahu syndromu vyhoření (Maslach, 1988), Golembiewski používá verzi MBI, protože nesouhlasí se sledem tří složek a věří, že proces vyhoření začíná depersonalizací, po níž následuje nedostatek osobního úspěchu a emoční vyčerpání.

Golembiewski tvrdí, že depersonalizace, jakožto první projev syndromu vyhoření má za následek zhoršení výkonu a v důsledku toho individuální pocit osobního úspěchu v práci je ohrožen. Snížený osobní úspěch se pak stává druhou fází vzniku vyhoření. Zvyšující se odosobnění a snížený pocit úspěchu pak vede k rozvoji emocionálního vyčerpání jako kmen spojený s depersonalizací a sníženým osobním úspěchem předčí zvládací schopnost člověka. Emoční vyčerpání je závěrečná fáze procesu v Golembiewského modelu. Golembiewski rozlišuje osm stupňů postupného vyhoření (viz obrázek č. 2), který nepředstavuje vývojový proces, ale způsob klasifikace jednotlivců podle „virulence“ a jejich příznaků vyhoření. Tedy ta nejvíce pokročilá stadia syndromu vyhoření nemusí nutně projít předchozími méně virulentními fázemi. V tomto ohledu se model zásadně liší od modelu postupné fáze, jako je model progresivní deziluze (Schaufeli a Enzmann, 1998).

Obrázek 2: Golembiewského osm stupňů progresivního vyhoření

	I	II	III	IV	V_	VI	VII	VIII
DEP	low	high	low	high	low	high	low	high
PA(r)	low	low	high	high	low	low	high	high
EE	low	low	low	low	high	high	high	high

Zdroj: Golembiewski et al., 1996

2.3 Teorie zachování zdrojů (COR)

Teorie zachování zdrojů je nový alternativní model Golembiewského konceptualizace syndromu vyhoření obecně označovaný jako Conservation of Resources (COR).

Tento pohled na stres od Hobfolla a Freedyho (1993) a Hobfolla a Shiroma, (1993), má zvláštní význam pro vyhoření v pracovních organizacích, je kompatibilní, také s transakčním modelem stresového zvládnání Lazara a Folkmana (1984).

Teorie COR je prezentována na obecnější (a abstraktnější) úrovni než jiné modely a jak již bylo zmíněno výše, dobře odpovídá transakčnímu přístupu. Spíše než samotný konkrétní model vyhoření se zaměřuje na obecné podmínky, za kterých dochází k pracovní zátěži a syndromu vyhoření. COR teorie také zdůrazňuje faktory prostředí, které mohou přispět ke vzniku syndromu vyhoření. Tato perspektiva stresu podle Hobfolla a Freedyho, (1993) a Hobfolla a Shiroma, (1993) má pro vyhoření v organizaci zvláštní význam a zdůrazňuje environmentální faktory, ke kterým může přispět rozvoj syndromu vyhoření učitelů. Rovněž zahrnuje a uznává transakční perspektivu stresu, která pojímá stres jako dynamickou interakci mezi lidmi a jejich prostředím s důrazem na způsob, jak jednotlivci vnímají a reagují na situace a obecné podmínky, při kterých vzniká pracovní napětí a syndrom vyhoření.

Obrázek č. 3 níže je rozšířením odvozeného modelu, ale aplikovaného konkrétně na stres u učitelů. Podle této teorie mají učitelé přístup ke čtyřem hlavním kategoriím zdrojů: předměty (např. učební osnovy, dobří studenti atd.), podmínky (např. podpůrná

školní síť, pracovní stabilita, změny ve vzdělávání, administrativa), osobní vlastnosti (např. sociální dovednosti, sebeúcta) a různé formy energie (např. mzdy).

V zásadě dochází ke stresu, když jsou učitelé ohroženi ztrátou zdrojů, ve skutečnosti o tyto zdroje přijdou nebo se jim nepodaří (znovu) získat prostředky, které již byly investovány. Ztráta zaměstnání, špatné zdraví, nevhodné chování studentů, nebo nadměrná pracovní zátěž se považuje za vážnou formu ztráty zdrojů. Učitelé se mohou vypořádat s výsledným stresem přidělením nebo investováním zdrojů a mohou získat zdroje vykompenzovat například nalezením lepší práce.

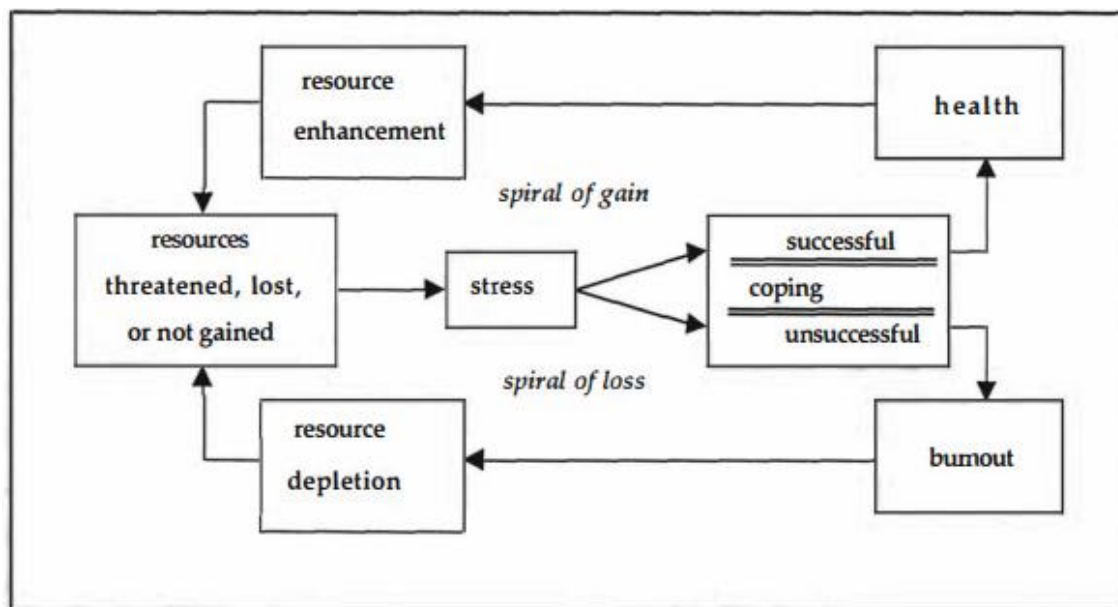
Vytváření fondu zdrojů je zásadní a patří k ní například i podpora kolegů. Rozvíjení sebeúcty nebo schopností umět si zorganizovat svůj čas funguje jako pojistná smlouva, která učiteli umožňuje úspěšnější zvládnutí budoucí stresující události. Pokud tyto schopnosti učitel nemá a jsou dlouhodobě neúspěšné, začne převládat pracovní stres nebo se může objevit syndrom vyhoření. Vyhoření v tomto modelu je „*proces opotřebení a vyčerpání energie člověka nebo kombinace fyzické únavy, emoční vyčerpání a kognitivní opotřebení, které se postupně časem vytváří.*“ (Hobfoll a Shriom, 1993, s. 50)

Syndrom vyhoření nastává, když učitel ztrácí cenné osobní zdroje, např. fyzickou sílu, emoční robustnost, kognitivní hbitost, a je neschopný tyto cenné osobní zdroje doplnit. V pokročilých fázích syndromu vyhoření si učitel osvojí smysl pro bezmoc (řešit situaci), beznaděj (pro jakékoli zlepšení) a depresi.

V této teorii jsou příznaky i příčiny syndromu vyhoření popsány v podmínkách ztráty zdrojů. Obrázek č. 3 níže ilustruje spirálu ztráty vyhořelého učitele. Protože zdroje v práci jsou ohroženy, ztraceny nebo nedostatečně získané (např. nejednoznačnost rolí, mezilidské konflikty, neúspěšná propagace).

Dodatečné osobní zdroje (např. výdrž, sociální dovednosti, síť podpory) je potřeba vynaložit, abychom se úspěšně vyrovnali s výsledným stresem. S těmito nedostatky ve zdrojích, zvládnutí problémů selhává, vyhoření se stupňuje a další zdroje jsou vyčerpány. Vyhořelý učitel není schopen přidělit odpovídající zdroje, protože jsou vyčerpány.

Obrázek 3: Model šetření zdrojů (COR)



Zdroj: Hobfoll a Shirom, 1993, str. 50

Jsou-li jeho účinky dostatečně oslabující, má syndrom vyhoření důsledky i pro ostatní zúčastněné, a ve škole může například ovlivňovat organizační klima školy a morálku zaměstnanců.

3 PŘÍČINY VZNIKU

3.1 Příčiny vzniku syndromu vyhoření z pohledu psychologie

Každá profese vede k vyhoření jiným způsobem. Existují společné znaky, pomocí kterých můžeme příčiny vzniku vyhoření zobecnit. Okolnosti vzniku syndromu vyhoření, jak je uvádí Křivohlavý, můžeme shrnout takto: „*V životě se objeví překážka, která se zdá být nepřekonatelná a stává se zdrojem stresu. Člověk mobilizuje síly a rezervy. Postupně vzniká distres, když převaha stresorů nad salutory, tj. zatěžujících faktorů nad obrannými schopnostmi, přesáhne určitou individuální zvládnutelnou hranici. Protikladné síly stresory a salutory jsou definovány subjektivně. Co je obtížné pro jednu osobu, nemusí být nutně těžké i pro druhou osobu. Rovněž se lidé liší v obranných schopnostech.*“ (1998, s. 26-27)

Objevuje se frustrace (neuspokojení) potřeb a očekávání jako opak satiace (uspokojení).

Frustrace potřeb je individuální. Zážitky frustrace se mohou v člověku kumulovat. Psychologové rozeznávají potřeby fyzické, psychické, sociálně-psychologické. Při syndromu vyhoření nejde jen o paletu potřeb, důležitější je jejich hierarchie, to znamená potřeby nadřazené jsou nezbytné.

K syndromu vyhoření vede nejčastěji frustrace tzv. existenciální potřeby, tj. potřeby povědomí smysluplnosti života, činnosti, práce, povolání, prožívání. Ve studiích zrodu psychického vyhoření se objevuje další důležitá potřeba společenského uznání. Nejvýznamnější je kladná odezva od lidí člověku psychicky nejbližších, na kterých mu nejvíc záleží, tzv. primární skupiny (Křivohlavý, 1998, s. 28-29).

Ke psychickému vyhoření významnou měrou přispívá přílišná emocionální zátěž. Dochází k němu častěji tam, kde jsou kladeny příliš vysoké nároky na kladné emocionální vztahy mezi lidmi. Lidé pracující v pomáhajících profesích se dostávají do kontaktu s klienty v emocionální náročných situacích, kdy klienti často projevují negativně emoce (Křivohlavý, 1998, s. 30).

Důležitou roli při vzniku syndromu vyhoření sehrává vliv prostředí, pracovních podmínek a organizace práce (Křivohlavý, 1998, s. 32).

M. D. Rusch uvádí deset nejčastějších faktorů, které způsobují vyhoření. Patří k nim pocit nutkání namísto povolání, s přílišným spoléháním na vlastní síly, neschopnost přibrzdit, úsilí udělat vše sám, spojené s velkou potřebou být uznáván, přehnaná pozornost vůči problémům druhých, soustředěnost na detaily, nereálné očekávání, příliš velká rutina, spojená s potlačením tvořivosti a motivace, nesprávný pohled na priority v životě, špatný tělesný stav vyplývající ze zanedbávání fyzických potřeb a neustálé odmítání ze strany druhých lidí (Rusch, 2003, s. 20-21).

Psycholožka a psychoterapeutka Angelika Kallwassová pokládá za rizikové faktory přispívající ke vzniku syndromu vyhoření nedostatek zpětné vazby ať už ve formě nedostatku pochvaly nebo nekonstruktivní kritiky, dále situace, kdy nejsou jasně rozděleny úkoly a kompetence, konkurenční boj, špatné pracovní prostředí a jednotvárnou práci (Kallwass, 2007, s. 43).

Za zvláštní rizikový faktor syndromu vyhoření v dnešní době považuje mobbing (šikana).

Jde o cílenou, systematickou, často velmi jemně uskutečňovanou agresi, cílený psychoteror. „*Mobbing je komunikačně negativní řízení zaměřené proti určité podřízené osobě. Obvykle se děje často a trvá delší dobu. Tyto znaky zřetelně poukazují na vztah oběti a pachatele.*“ (Kallwass, 2007, s. 19)

Zvláštním zdrojem stresu, který může vyústit do vyhoření, je nevytíženost, příliš nízká náročnost práce, poskytující málo zážitků úspěchu. A. Kallwassová uvádí kazuistiku mladého muže, plného energie, který pracuje ve firmě, kde se dějí minimální změny, cítí se nevyužitý, nevytížený, jako člověk na nepravém místě. Po určitém čase se u něj začnou projevovat symptomy syndromu vyhoření (Kallwass, 2007, s. 32-38).

Původně převažovala představa, že k vyhoření vede především práce s lidmi. „... zdá se, že tuto základní charakteristiku je třeba kromě kontaktu s lidmi, který zřejmě nemusí mít vždy jen striktní ráz profesionální činnosti s lidmi, doplnit o trvalou a nekompromisně prosazovanou požadavek na vysoký, nekolísající výkon, který je pokládán za standard, s malou či žádnou možností úlevy, odchylek, vysazení, a se závažnými důsledky v případě chyb a omylů.“ (Kebza, Šolcová, 1998, s. 434)

K. Kopřiva hovoří o třech různých cestách vedoucích k vyhoření. První je ztráta ideálů. Na začátku této cesty je velké nadšení, člověk se ztotožní z novými úkoly, těší se z práce, z kolegů, nepřekáží mu přesčasy, práce je smysluplná. Ideály se však postupně

stávají nedostižnými a ztráta důvěry ve vlastní schopnosti jde ruku v ruce se ztrátou smysluplnosti povolání. To počáteční nadšení je mohutným impulsem, je prvním stupněm rakety, který vyhoří a odpadne. Zůstane jen objev, že věci jsou mnohem těžší, než vypadaly na začátku. Tento objev je důležitý (Kopřiva, 1997, s. 101-102).

Druhou cestou vedoucí k vyhoření je workoholismus. Kopřiva ho nazývá „*alkoholismem práce*“. Je to závislost spojená s nutkavou potřebou hodně pracovat. Přehnaná práce nevstoupí do mozkového metabolismu jako alkohol nebo pervitin, ale dostat se z této závislosti vyžaduje spolupráci s odborníkem.

Omezením práce a získáním času na jiné činnosti naplňující potřeby lze najít východisko. Důležité je naučit se žít s pocitem neklidu, který přichází ve chvílích bez práce, „a čekat na zprávu, před jakým pocitem něco ve mně chce uprchnout do práce (Kopřiva, 1997, s. 102).

Třetí cestou podle K. Kopřivy je „*teror příležitostí*“. Některým lidem práce roste pod rukama a neubývá, neboť za každou úlohou, kterou přijmou, se objeví několik dalších lákavých příležitostí, které navazují na prvotní úkol. Úsilí využít každou příležitost spotřebuje veškerou energii a po čase vede k vyhoření.

Nejde zde o nutkavý workoholismus, ale spíše o nedostatek řádu v životě, horší kontakt s realitou, špatný time management a možná o neschopnost odmítnout (Kopřiva, 1997, s. 102).

3.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření v pedagogickém prostředí

Na vzniku syndromu vyhoření se v pedagogickém prostředí podílí mnoho okolností. Některé mají spojitost s řešením a zvládnutím problémů, jiné s charakterem práce, další s individuálními vlastnostmi člověka J. Křivohlavý (1998, s. 25) uvádí, že se syndromem vyhoření se nejvíce setkáváme u učitelek základních a středních škol. Jde o případy relativně nejlepších učitelek, které vstupovaly do pedagogické praxe s nadšením a touhou vést žáky na jejich cestě poznání. Poté, jak se setkaly s nezájmem žáků, nekolegiálními vztahy v učitelském sboru a řadou dalších problémů i soukromého charakteru se u nich objevily první příznaky psychického vyhoření (1998, s. 25).

V. Kačáni a L. Višňovský (2005) tento stav popisují jako odosobnění, kdy učitel namísto hledání vhodných alternativ své práce upadá do apatie a mění se na člověka, který

negativně formuje, respektive deformuje své žáky. Takového učitele žáci netěší, ale jsou mu spíše na obtíž a on není schopen vidět důvody problémů v sobě samém.

Dvojice autorů C. Hennig a G. Keller (1996) se podrobně věnuje možným ohrožením v práci učitelů. Dělí je do čtyř oblastí, které charakterizují následovně:

- Individuální psychické příčiny – sem zařazují osobnost s reaktivním nebo proaktivním základním postojem. (Lidé s reaktivním postojem jsou náchylnější na stres a vlastní odpovědnost přenášejí na jiné. Proaktivní osobnost si tvoří svůj život sama s orientací na přítomnost, přijímá za sebe odpovědnost a snaží se řešit problémy.) Jedním z psychických ohrožení je i negativní myšlení, protože člověk má vliv na to, jak uvažuje a jedná o událostech. Dále jde o ztrátu nebo neschopnost najít v práci každodenní smysl;
- Individuální fyzické příčiny – sem autoři řadí nedostatek rezistence (odolnosti) organismu vůči stresu a nezdravý způsob života (nadváha, kouření, konzumace alkoholu);
- Institucionální příčiny – zde jde o negativní působení školního prostředí (špatné osvětlení, vysoká hladina hluku, neuspokojivé prostory, škodlivá klima školy).
- Také atmosféra učebny, i když vyjadřuje krátkodobou, momentální situaci, může se změnit během minuty nebo jednoho dne, zasahuje do prožívání učitele i žáka a ovlivňuje jeho psychickou rovnováhu (Vašašová, et al., 2016).
- Vznik stresu může být vyvolán i zvýšeným počtem problémových žáků ve třídách, narušenými vztahy v učitelském sboru a nespokojeností s vedením školy;
- Společenské příčiny – jako stresory zde působí obecná neschopnost rodičů vychovat dítě a udržet si s ním zdravý vztah, negativní vliv médií, v důsledku čehož slábne rodinná výchova, nedostatečné společenské ohodnocení učitelské profese.

V rámci zjišťování příčin vyhoření u učitelů základních a středních škol se uskutečnil v letech 1999–2001 výzkum pod vedením V. Holečka (2001).

Šlo o určení sedmi hlavních stresorů, kde se na prvním místě umístilo pracovní přetížení učitelů, na druhém místě bylo vedení školy a na třetím problémy, které vyplývají z kontaktu s žáky. D. Švingalová (2006) zase poukazuje na práci speciálních pedagogů, jako na skupinu učitelů, kteří musí snášet nároky práce vyplývající z intenzivního

kontaktem s dětmi s různým druhem a stupněm postižení. Tyto děti mají specifické potřeby v oblasti vzdělávání a je nezbytné přistupovat k nim citlivě a individuálně. Také uvádí zajímavý diagnostický fakt o tom, že až 15–20 % učitelů je postižených vysokým stupněm vyhoření, přičemž ohrožuje zejména těch služebně a věkově nejstarších.

4 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY A SYNDROM VYHOŘENÍ

4.1 Osobnostní charakteristiky přispívající k vyhoření

Základním nástrojem učitele a dalších pomáhajících profesí je osobnost pomáhajícího. Z toho vyplývá, že největší překážkou při pomáhání se v některých případech může stát sám pomáhající. Otevíráním tohoto tématu nechceme degradovat lidský altruismus, ani lásku k bližnímu, ani znehodnocovat pomáhající povolání. Snažíme se jen poukázat na slabá místa osobnosti což vede k hlubšímu sebezpoznání a úskalím při pomáhání, a v konečném důsledku může přispět k prohloubení hodnoty služby.

Nejdříve se budeme zabývat pojmem „*syndrom pomocníka*“, který zavedl Wolfgang Schmidbauer a popsal ho jako specifickou formu narcismu. Charakteristiku syndromu pomocníka seřadil do pěti kategorií. Patří k nim „odmítnuté dítě“, identifikace s nad já (egoideálem), narcistická nenasytnost, uhýbání před vzájemností a nepřímá agrese (Schmidbauer, 2007, s. 31).

„Odmítnuté dítě“ žije v pomocníkovi a dožaduje se pozornosti. Pomocník sám pro sebe odmítl otevřít se emocionálnímu oblastem, ve kterých se cítí slabý, nedokonalý a bezmocný. Touží být silný, výkonný, a tak dokazovat svou hodnotu a své schopnosti. Odmítnuté dítě je vnitřní odmítnutá dimenze. Nemusí, ale může to souviset s odmítáním v dětství. Je známo, že z takových dětí vyrůstají buď lidé disociální, nebo příliš sociální. Syndrom pomocníka se však může vyvinout i u dětí příliš obdivovaných rodiči a neempaticky používaných jako náhrada za partnera. Potřeby takového dítěte zůstaly neuspokojené a vznikající napětí zvládá tím, že roli závislého a neuspokojené přenechává druhým. Potlačování dětských potřeb „nutí“ pomocníka nechat se manipulovat svými svěřenci. „Bezmocný pomocník“ si nachází klienta, který ho potřebuje a na něhož může delegovat svou slabost (Schmidbauer, 2007, s. 32).

Bezmocný pomocník se díky nedostatečnému zrcadlení emocionálních potřeb v dětství fixuje na progres, na výkonnost, na „dobro“, na společensky uznávané věci (tj. nad já, ideál), přičemž má redukovanou schopnost komunikace mezi emocemi a rozumem. Pomocník prožívá své emocionální potřeby většinou jako něco dětské.

Dospělý člověk, který byl v dětství milován a respektován, snadněji nabývá „rovnováhu mezi touhami a emocemi na jedné straně a postoji a výkony na druhé straně. Na rozdíl od bezmocného pomocníka může udržovat při životě svůj egoismus a vnášet ho do vztahů. Na rozdíl od disociální osobnosti je schopen se svého egoismu a agrese vzdát, pokud je třeba získat si respekt, prosadit své cíle a upevnit sociální struktury.“ (Schmidbauer, 2007, s. 37)

Člověk trpící syndromem pomocníka projevuje svou narcistickou nenasytlost tím, že čerpá svou sebeúctu především z toho, co dělá pro druhé, tedy ze zdroje mimo sebe. Narcistická nenasytlost je spojena s perfekcionismem a nenasytanou touhou po dokonalosti. „Vzniká tím, že člověk promění odmítnutí vitálních potřeb svého dětského já na odmítnutí své osoby jako takové ... hlavním zdrojem přísunu narcistického uspokojení není pro pomocníka ani uspokojování pudových potřeb ani vstřícné sociální vztahy, ale vděčná náklonnost, kterou získává za to, že se zřekl uspokojování vlastních potřeb.“ (Schmidbauer, 2007, s. 71)

Ve vystupňované podobě fanatický pomocník nezná odstup, humor a bere se příliš vážně. Obvykle je za tím traumatizace z raného dětství. „Traumatizovaný člověk se nemůže distancovat od svého cíle, protože si tento cíl stanovil, aby si mohl dokázat, že trauma už neexistuje ... musí ho dosáhnout stůj co stůj ... Bezmocný pomocník přijal za svou někdejší lhostejnost k dítěti ... Není schopen podívat na sebe z odstupu nebo s humorem. Popřel své dětské stránky s takovou krutostí, jakou zažil v dětství, když se hrou pokoušel sblížit s dospělými a pokaždé byl odmítnut.“ (Schmidbauer, 2007, s. 45)

Spravedlivá, ale přísná výchova, při které není místa pro hru, kreativitu, laskavý humor, vede k tomu, že člověk se stává zaměřeným na výkon.

Další charakteristikou syndromu pomocníka je nepřímá agrese. Nenaplněné emocionální potřeby vyvolávají hněv. „Dilema odmítnutého dítěte je skutečnost, že na jedné straně nesmírně touží pomstít se těm, kteří ho tak málo respektují, zatímco na druhé straně vnímá, čím více, čím je nadanější, že realizací své touhy po pomstě by si jen uškodilo, protože přístup ke zdrojům života ovládají dospělí.“ (Schmidbauer, 2007, s. 47)

Proto se pomocník pouští do grandiózního úsilí o zvládnutí tohoto dilemata a vytváří lepší svět, „identifikuje se s andělem, se spasitelem, který osvobozuje ostatních ze situací, jejichž nesnesitelnost tímto způsobem odstraňuje dříve, než k nim dojde.“ (Schmidbauer, 2007, s. 50)

Toto dítě vyroste v pomocníka snícího o lepším světě bez agrese a stane se např. zdravotní sestrou, lékařem, psychologem, učitelem.

Jako „dobré“ dítě se naučí svůj hněv projevovat nepřímou. Nepřímou agresi lze nejlépe vidět, když projevuje nespokojenost. Tehdy se mu zúží svět a začne zacházet s druhou osobou s nedostatkem citu, empatie, povýšeně. Předpokládáme, že v období vyhoření se to projeví zvlášť výrazně. Potlačenou agresi pomocník v další fázi obrátí proti sobě a propadá se do deprese. *„Poruchy zpracovávání agrese u pomocníků a jejich obrácení proti vlastní osobě nesneseme ze světa nějakým předsevzetím. Kdo chce zlepšit svět pomocníků, brzy se dostane do království paradoxů, kde si všichni stěžují na to, že se jim nedaří rychle se alespoň zčásti zbavit svého myšlení zaměřeného na výkon, nebo dokonale zvítězit na svém perfekcionismem.“* (Schmidbauer, 2007, s. 50)

Nakonec se zaměříme na poslední charakteristiku syndromu pomocníka, která se projevuje strachem ze vzájemnosti ve vztazích. „Odmítnuté dítě“ neumí uskutečňovat vztah *„na úrovni rovnosti v tom smyslu, že každý přijímá, když dává, a dává, když přijímá ... své partnery buď infantilizuje nebo parentalizuje.“* (Schmidbauer, 2007, s. 59)

Narcistická struktura osobnosti pomahače se může projevovat ve dvou základních formách. První se projevuje exhibicionismem, velkolepostí vyžadující potvrzení. Druhá forma je spíše „tichá“, osoba působí záhadně a velkolepě. *„Je schopná udržovat svůj život na pólu dokonalosti pouze pomocí dotěrnosti a vyhýbáním se opravdovému kontaktu ... dokonalost kvete v jeho fantazii nebo spočívá v pěstování zvláštní identity zcela výjimečného exempláře.“* (Längle, Sulz, 2006, s. 121)

Oběma formám je společná nepřítomnost blízkých vztahů, nedostatečná otevřenost, nepřítomnost vcítění se do druhých a chronické pocity vnitřní prázdnoty a nudy. Heinz Peter Röhr popisuje dva póly narcismu pomocí dvou obrazů. Na jednom pólu je princ zakletý v železné peci, bez přístupu ke svým vlastním emocím, oddělený v samotě od druhých, orientovaný na moc, kariéru, kritický, plný hněvu, pocitů viny a prázdnoty. Na druhém pólu je zakletá princezna závislá na vztazích, plná neuspořádaných citů, empatická, nesamostatná. Zakletým princem může být i žena, a naopak zakletou princeznou i muž. Z tohoto pohledu bychom mohli říci, že princ vyhoří přehnanými výkony a touhou po dokonalosti, princezna „shoří“ ve vztazích, nadměrném vcitřování se a pomáhání (2001, s. 101).

V biografickém pozadí osob s narcistickou strukturou osobnosti lze často najít matku, která je vnímána jako neempatická, a otec je konkrétně nebo emocionální nepřítomný. Neempatická matka nedostatečně zrcadlí pocity dítěte a nedovolí mu, aby jako v zrcadle vidělo samo sebe. Dochází k narcistickému obsazení nezralou matkou, a to se u dítěte spojuje s emocionálním opuštěním. Namísto emocionálního zrcadlení pocitů a doprovázení dítěte v jeho pocitech matka příliš brzy přeskočí mateřské kvality a uchyluje se k mužskému rychlému zásahu pomocí norem a vyžadování. Spolu se zdůrazněním mužsko-otcovských kvalit u matky se v mnoha případech narcistické struktury osobnosti objevuje skutečná nebo emocionální absence otce. Takový otec nemůže matce poskytnout nezbytné bezpečí, které by ona mohla zprostředkovat svému dítěti. Dítě je tak vtahováno do smutku matky, posiluje se narcistní obsazení a přispívá ke ztrátě sebe. Dítě s chybějícím otcem má problémy při dobývání světa, protože zaujetí místa ve světě do značné míry souvisí s otcem. U mužů se otcovský deficit projevuje negativněji než u žen s narcistickou strukturou, kterým se v profesní oblasti daří lépe. Zmíněné okolnosti v životě dítěte posilují pocity jeho vyloučení a osamocení (Asper, 2009, s. 112-123).

Zdůrazňování narcismu jako zamilovanosti do sebe, egocentrismu a egoismu je zavádějící, zanedbává, že narcistní nepřirozené chování je symptomem tragické poruchy v oblasti vlastní hodnoty a s tím související opuštěnosti. Lačnění po odezvě je pokusem zhodnotit člověka, který se v hloubce neumí přijmout a snaží se nedostatek navenek kompenzovat (Asper, 2009, s. 74).

Syndrom vyhoření může být jedním z projevů syndromu pomocníka.

Níže uvádíme několik dalších osobnostních charakteristik, které přispívají k syndromu vyhoření. Kardiologové M. Friedman a R. Rosenman označili jako osobnost typu A jedince, u kterých častěji dochází k srdečním potížím. Jsou to lidé, kteří mají mimořádně silně definováno zaměření svého jednání k stanovenému cíli. V úsilí o dosažení cíle v co nejkratším čase se dostávají do časové tísně. Vyznačují se hostilním chováním zejména k lidem, kteří ohrožují jejich cíl. Právě hostilita má negativní vliv na kardiovaskulární systém (Křivohlavý, 2004, s. 63-64).

Osobnost typu A uplatňuje své chování nejen v práci, ale i ve volném čase. Duševní i fyzické příznaky syndromu vyhoření přehlíží a potlačuje (Hennig, Keller, 1996, s. 28).

Protikladem osobnosti typu A je osobnost typu D nebo distresová osobnost (distressed personality) se dvěma širšími osobnostními charakteristikami, negativní afektivitou a sociálními zábrany. Negativní afektivita je tendence intenzivně prožívat negativní emoce. Sociální zábrany představují tendenci k potlačování vlastních emocí v sociálních interakcích (Denollet, 2000, s. 255).

Lidé s negativní afektivitou se častěji stěžují na stres a častěji se dostávají do stresu. Bojují se stresem méně statečně, používají spíše strategie emocionálního vyrovnávání se než aktivní ofenzivní strategii řešení problému. Negativní afektivita má úzký vztah ke psychosomatickým onemocněním (Szeliga, Škotová, 2006, s. 189).

Předpokládáme, že i tento typ osobnosti je náchylnější na vyhoření. Svědčí o tom i novější výzkumy.

M. Czikzentmihalyi upozornil na osobnostní charakteristiku, kterou nazval „Flow“. Rozumí tím psychický stav člověka, který je mimořádně zaujatý určitou věcí nebo cílem a zcela se oddává tomu, v co věří (Křivohlavý, 1998, s. 118).

Zážitky typu flow jsou protikladem vyhoření, které může přijít právě po takových silných zážitcích.

Rychleji vyhoří ten, kdo se nenaučil rozlišovat mezi perfekcionismem a realistickými nároky v pomáhající profesi. Být realistický znamená disponovat přiměřeným stupněm citové zralosti. *„Pokud je osoba afektivně zralá, je schopna zůstat v harmonické komunikaci se sebou samou: intelektová stránka nepřeváží nad emocionální částí a naopak. Nepoužívá stále obranné mechanismy, jako například spiritualizace a racionalizaci pohnutek, ale vyrovnaně přijímá své ohraničení a potřeby, usilující o přiměřené odpovědi.“* (Brondino, Marasca, 2004, s. 49)

Rovnováha mezi rozumem a city se projeví hlubokou lidskostí, bez tvrdosti a přecitlivělosti.

V tom, co jsme dosud uvedli o syndromu vyhoření a osobnostních charakteristikách, můžeme vnímat význam hranic při pomáhání a ve vztazích. Pomáhající si často neuvědomují své hranice a v důsledku toho si stanovují nereálné cíle a kladou na sebe nepřiměřené požadavky. Vede to k tomu, že se opakovaně ocitnou na hranici svých možností. Nakonec cítí hněv vůči sobě samým, nejsou schopni přijmout své selhání. Stanovení nereálných cílů a neschopnost plnit jejich vyvolává frustraci a nízké

sebevědomí. Selhání zbavuje pozitivní zpětné vazby, která je nezbytná pro vysokou motivaci (Rusch, s. 25-26).

Hranice se člověk učí utvářet od dětství. Nejjasněji lze pozorovat budování hranic u tříletého dítěte. V tomto věku by už dítě mělo mít následující schopnosti: schopnost být emocionálně připoutané k blízkým lidem bez ztráty vědomí sebe sama a svobody odloučit se; schopnost říci „ne“ ve správné situaci bez obav ze ztráty lásky druhé osoby; schopnost přijmout bez emocionálního stažení se „ne“ vyslovené při vhodné příležitosti (Cloud, Townsend, 2007, s. 63).

Dítě si neumí vytvořit a rozvíjet hranice bez vztahů. Prvořadou úlohu při vytváření hranic hrají rodiče a nejbližší vztahové osoby, zejména v nejčasnějších fázích lidského vývoje. Touha po vztahu je nejnitřnější potřebou člověka. Pokud nemá jistotu, že je milován, má na výběr ze dvou možností. *„Postavíme si hranice, přičemž riskujeme ztrátu vztahu, nebo si nepostavíme hranice a zůstaneme vězni, kteří jsou omezováni přáními jiných lidí.“* (Kopřiva, 1997, s. 18)

Hranice se stávají problémem při pomáhání, pokud pomáhající chápe klientovy záležitosti příliš jako své vlastní. Kopřiva tuto intrapsychických operaci označuje jako *„rozšíření vlastního já na druhé lidi.“* (1997, s. 18)

Pomáhající se tak může cítit významněji, méně osamělý. Tato tendence se stává nakonec překážkou v procesu pomáhání. Děje se tak dvěma způsoby. *„Jednou je tendence přebírat kontrolu nad klientem a druhou tendence obětovat se pro klienta na svůj vlastní úkor.“* (Kopřiva, 1997, s. 19)

Mohli bychom si položit otázku, nakolik je nadměrná tendence obětovat se skrytým úsilím přebírat kontrolu nad druhými. Nadměrné obětování se pro druhé je porušením hranice. Pomáhající nerespektuje autonomii klienta a chová se tak, jako kdyby ve všem závisel od něho, nedovolí mu udělat ani to, čeho je sám schopen. Člověk, který se nadměrně obětuje, zanedbává vlastní odpočinek, spánek a přebírá na sebe maximum povinností. Přitom neustále dává najevo, že je ve stresu. Nadměrná angažovanost v konečném důsledku vede k vyhoření a vyhýbání se kontaktu s druhými.

Vyvstává otázka, jak můžeme poznat hranici mezi přirozeně dobrým pocitem z úspěšného pomáhání, služby a nezdravým uspokojováním vlastních potřeb prostřednictvím toho, komu sloužíme. Děláme to pro druhého, nebo pro sebe? Projev chvály a díky, viditelné pokroky klienta mohou být příjemné a zároveň jsou signálem

k ukončení pomáhání. Od péče o druhého se přechází k péči o sebe. Pokud pomáhající často „*cítí potřebu být lidem potřebný, není to totéž jako rád pomáhat lidem.*“ (Kopřiva 1997, s. 25)

Právě tato potřeba být potřebný na úkor svých vlastních potřeb kvůli vědomému nebo nevědomému vyřešení vlastních pocitů osamělosti a zbytečnosti je za hranicí zdravého pomáhání, obětování se. Láska k bližnímu se paradoxně dostává do služeb vlastní potřeby úspěchu a uspokojení vlastních emocionálních potřeb.

Jev vzájemného splývání bez jasného postavení hranic v kontaktu mezi osobami se v Gestaltpsychoterapii označuje jako konfluence. „*Konfluence je jakýsi přelud, kterého se drží lidé, kteří chtějí redukovat odlišnosti, aby zmírnili nepříjemný zážitek novosti a jinakosti. Je to určitý utišující prostředek, kterým člověk dosahuje povrchní dohodu, kontrakt... Je to chatrný základ pro vztah ... běh na třech nohách mezi dvěma lidmi, kteří se dohodli nedohodnout se.*“ (Polster, 2000, s. 84-85)

Konfluence jako kontaktní styl narušuje meziosobní kontakt. Je však nutné říci, že konfluence není sama o sobě špatná. Jsou chvíle, kdy se ve chvíli blízkosti hranice mezi dvěma osobami začínají rozplývat. Důležité je nefixovat se v této pozici a umožnit dýchat sobě i druhé osobě, být s druhým v dialogu a neprojždět do izolace. Izolace jako opak konfluence je vystavění neprostupné hranice kolem sebe, přehnané zdůraznění autonomie jako opaku závislosti od druhého.

Postupně může docházet k tomu, že většina z toho, co pomáhající člověk dělá, souvisí s potřebami druhého dominantnějšího nebo s potřebami lidí, kterým prokazuje službu. Druhá osoba určuje normy a on je dodržuje, jen aby neporušil tichou dohodu o nepřerušované harmonie. Jeho potřeby jsou až na druhém místě. A zřejmě i proto se stává závislým od podpory druhých, která postupně více a více chybí. Dostává se do začarovaného kruhu.

Na otevření začarovaného kruhu je důležité, aby pomáhající osoba začala ve vztazích prožívat a pojmenovávat i své potřeby, své pocity, své touhy a své volby, které se nemusí za každou cenu shodovat s potřebami, pocity a volbami druhých osob. Čím více se dostává do kontaktu se svými pocity, touhami, tím více si uvědomuje své potřeby. A právě toto uvědomování si svých potřeb tělesných, duševních a duchovních zpevňuje příliš volnou hranici mezi dvěma osobami. Neznamená to prosazování sebe sama za každou cenu na úkor druhého. Taková hranice by byla příliš tvrdá, rigidní. Přiměřená

hranice je „*polopropustná*“, dostatečně flexibilní, respektující a laskavá k potřebám druhé osoby, ale zároveň respektující i své vlastní potřeby. V souvislosti s pozorováním biochemických změn podobných při posttraumatické stresové poruše a při syndromu vyhoření je podle Anne Pratt z Traumatic Stress Institute u psychologů dobře známý rizikový faktor z hlediska syndromu vyhoření, přirozená tendence absorbovat psychické trápení svých klientů, mluví se dokonce o zástupné traumatizaci nebo sekundární posttraumatické stresové poruše. Výsledkem úsilí o vcítění je prožívání podobných emocí. Je to normální a nezbytný důsledek empatické práce. Pro snížení tohoto rizika je důležité připustit si, jak klient na pomáhajícího působí (Hučín, 2005, s. 11-15).

Uvědomování si vlastních potřeb a tužeb je první krok k budování hranic ve vztazích, dalším krokem je sladění těchto potřeb s všudypřítomnými hodnotami. Je to schopnost vědomé volby v duchu lásky a svobody říkat jasné ano a jasné ne.

S budováním zdravých hranic a respektováním potřeb těla i ducha souvisí vnímání času. Už samotný den má přirozené členění na den a noc, na čas na aktivitu a čas na odpočinek. Amedeo Cencini mluví o odpočinku jako o formačním čase. „*Je důležité mít v týdnu čas na psychický i fyzický odpočinek, tj. čas vstoupit do pravé a skutečné kultury uvolnění a relaxu.*“ (2006, s. 123)

Pro odmítnuté opuštěné dítě z předchozí kapitoly je vnímání času narušené, „*žije z ruky do úst. To, o co mu jde, je ze situace vytěžit potvrzení své dokonalosti, ne realita. Ta se proto nemůže stát minulostí a historií ... Zážitky nezanechávají stopu ... žije životem věčné přítomnosti.*“ (Tutsch In: Längle, 2006, s. 123)

Zdá se, jako by toto dítě mělo strach zastavit se. Zastavení znamená postavit hranici. V konečném důsledku konfrontace s každou hranicí ve své nejhlubší podstatě ukrývá i konfrontaci s konečnou hranicí smrti a otázkou, jak ji přesáhnout. Irvin Yalom hovoří o tzv. existenciální dialektice v používání dvou základních obran proti smrti, které se vzájemně nevylučují: víra ve vlastní výlučnost a soběstačnost nebo naději v existenci absolutního zachránce a úsilí o splnutí s někým druhým. Člověk „*usiluje buď o splnutí nebo o odloučení, o ponoření dovnitř nebo vynoření ven ... krize nevyvolává nové obrany, ale co nejmarkantněji zvýrazňuje povahu a hranice stávajícího způsobu bytí.*“ (2006, s. 124-125)

Člověk pohlcen činností se musí udělat hluchý před poselstvím času.

Nejextrémněji to můžeme pozorovat u workoholika závislého na práci. „*Jednou z nejpozoruhodnějších vlastností workaholika je skryté přesvědčení, že postupuje vpřed, dělá pokroky, stoupá vzhůru, čas je jeho nepřitelem, protože je bratrancem konečnosti ... a ohrožuje jeho blud o výlučnosti. Žít se stává ekvivalentem pro »stávat se něčím« nebo »dělat něco« ... Život workoholika je čekáním na to, že život začne.*“ (Yalom, 2006, s. 132)

Z výše uvedeného tedy vyplývá souvislost budování hranic a utváření identity osoby v rovině lidské i duchovní.

4.2 Osobnostní charakteristiky podporující zvládání a prevenci syndromu vyhoření

V psychologii osobnosti byly zjišťovány různé charakteristiky, které lidem výrazně pomáhají v boji s obtížemi a mají vztah k řešení stresových situací. Můžeme se domnívat, že jsou důležité i při zvládání a prevenci syndromu vyhoření, a proto některé z nich uvedeme.

Protikladem výše zmíněného osobnosti typu A je osobnost typu B. Tento typ má velkou výkonnost, ale úspěch za každou cenu není jeho nejvyšším cílem. Je schopný výkonně pracovat i přiměřeně odpočívat, má širší spektrum zájmů, dává prostor soukromému životu. Méně se u něj vyskytuje syndrom vyhoření (Křivohlavý, 1998, s. 80-81).

Úskalím tohoto typu v extrémní podobě může být nedostatek jasných cílů, sklon k perfekcionismu, odkládání (prokrastinace) a vyhýbání se konfliktům (Šuler, 1995, s. 170-172).

McClelland charakterizuje lidi, kteří něčeho dosáhli, jako ty, co přiměřeně riskují, stanovují si cíle a současně nástroje k jejich dosažení. Usilují být důsledně informováni o výsledcích své činnosti, jeví zájem o zpětnou vazbu. Práci si předem plánují, jejich krátkodobé plány dobře zapadají do dlouhodobých. Mají zvláštní subjektivní pojem úspěchu, úspěch není pro ně cílem, ale vedlejším produktem činnosti. Ukazuje se, že právě tito lidé, pro které úspěch není nejvyšším cílem života, jsou odolnější vůči psychickému vyhoření (Křivohlavý, 1998, s. 117-118).

Osobnostní charakteristika odolnosti má více druhů. Patří sem odolnost ve vnímání resilience. Resilience (Resiliency) znamená pružnost, elasticnost, houževnatost, šikovnost, nezlomnost, schopnost rychle se vzpamatovat. Slovo se skládá z latinského kořene slova skákat a předpony re – zpět.

Tento termín použili vývojoví psychologové při studiu dětí z chudých poměrů. Třetina z nich později dozrála v kompetentní občany. Ukázalo se, že jde o spojení autonomie dítěte a jeho schopnosti požádat o pomoc druhých lidí v obtížných situacích; že měli v mládí zálibu, která jim dělala radost; dobře komunikovali s druhými; osvojili si dovednosti zvládnání problémů; byly emocionální citlivější a věřili ve vlastní schopnosti. Měli velmi úzký vztah alespoň s jedním dospělým člověkem, který je měl rád. V životě tohoto dospělého se častěji objevovala náboženská víra, dodávající stabilitu a smysluplnost života. Tyto děti měly velmi dobrou míru sociální opory. Pro chlapce se projevila jako kriticky důležitá existence dobrého vzoru muže, přesných pravidel a podpora emocionálních projevů, u dívek existence dobrého modelu pečlivé, milující, spolehlivé ženy a u obou také důvěřující učitelé (Křivohlavý, 1998, s. 71-72).

Podle Šolcové je resilience dospělých méně probádaná. Třetí generace studií o stresu chápe resilienci jako proměnné, které jsou schopny zmírnit či odstranit negativní dopad stresu na zdraví. Resilience není osobnostní rys, ale jedinec projevuje svou resilienci ve svém chování a řízení. Má různé vrstvy, které různé zasahují do různých systémů člověka. Jde o konstelaci charakteristik, jejichž vývoj není ukončen. Vyvíjí se v průběhu života a lze ji cíleně cvičit, trénovat, kultivovat a posilovat. Resilienci dospělých osob tvoří dvě části: zotavení (recovery) ve smyslu obnovy či návratu do původní polohy a výdrž (sustainability) ve smyslu udržení dosaženého stavu a zamýšleného vývoje. Představuje určitou kapacitu sledování cílů, které dávají životu smysl pokračovat dále v nastoleném životním kurzu. K tomu, aby se rozvinula, potřebuje čas, prochází různými výkyvy a změnami. Resilience je pohled vpřed, ne zpět (Šolcová, 2009, s. 53-59).

Další charakteristikou je odolnost v pojetí koherence (smysl pro integritu, rys soudržnosti osobnosti - sense of coherence).

Termín koherence popsal Aaron Antonovský, který zaměřil svou pozornost na Židy, kteří přežili holocaust. Antonovský pod termínem koherence rozumí jednak pevnou soudržnost skupiny lidí a jednak vnitřní jednotu osobnosti člověka, „nerozdvojené srdce“.

Podle něj člověk projevující pevnou vnitřní jednotu (soudržnost) a žijící v pevné, soudržné společenské skupině lépe vzdoruje životním potížím (Antonovský, 1987, s. 34).

Charakteristiky koherence chápány jako dimenze jsou srozumitelnost situace, smysluplnost boje a zvladatelnost úlohy. Srozumitelnost je kognitivní stránkou koherence jako způsob chápání světa, věcí a lidí. Na kladném pólu osoba vidí nejen určitý výsek situace, ale celkový obraz světa. Na záporném pólu osoba vnímá svět jako mozaiku nesourodých střepů. Smysluplnost představuje motivační zaměření osoby na její životní cíl. Na kladném pólu je postoj člověka přesvědčeného, že situace a její řešení, ve které projeví svou kreativitu a iniciativu, mají smysl. Na záporném pólu je odcizení (alienation) bez citové angažovanosti a sociální izolace. Třetí, činnostní stránka koherence je charakterizovaná zvládnutelností (Manageability).

Je to percepce možností, které má daná osoba k dispozici na zvládnutí na ni kladených požadavků. Na kladném pólu je povědomí o přiměřenosti vlastních sil a možností a také možností lidí kolem. Na záporném pólu je postoj bezvýchodnosti s depresí, úzkostí, strachem, obavami a představa, že všechny potřebné možnosti jsou mimo dosah dané osoby (Křivohlavý, 1998, s. 72-74).

Další charakteristikou osobnosti, která pomáhá odolávat stresorům, je odolnost v pojetí tzv. osobnostní tvrdosti (hardiness).

Obsahuje tři komponenty – přesvědčení člověka o interakci mezi ním a světem. Prvním je závazek nebo oddanost (commitment), druhým ovládání (control) a třetím výzva (Challenge).

Lidé se silným komponentem závazek věří, že aktivní angažování jim pomůže najít to, co je zajímavé a hodnotné. Lidé se silným komponentem ovládání jsou přesvědčeni o možnosti ovlivnit chod věcí. výzva je vírou, že všechny zážitky pozitivní i negativní jsou příležitostí pro osobní růst. Důležitý je tzv. transformační zvládání (coping), což znamená, že člověk dá stresovým podmínkám konkrétní smysl tím, že je začlení do kognitivní i motivační sféry svého životního smyslu (Halama, 2007, s. 129-130).

Osobnostní charakteristika tzv. dispoziční optimismus se projevuje očekáváním, že výsledek dění, na kterém se osoba účastní, bude kladný. Třeba ho odlišit od tzv.

optimistického zkreslení (optimistic bias), když člověk popírá své vlastní rizikové chování (Křivohlavý, 1998, s. 76).

Kladné sebehodnocení (self-esteem) je schopnost vidět sebe sama podobně, jak vidíme druhého člověka, popsat a ohodnotit se, to znamená vnímat se s určitým odstupem. Spojuje se s tím celou řadu pozitivních i negativních emocí. Sebehodnocení ovlivňuje, jak nás vnímají a hodnotí druzí, a je podkladem pro tzv. sociální srovnávání. Lidé s vysokou mírou sebehodnocení jsou zvědavější, odvážnější, důvěřivější, spokojenější, asertivnější, úspěšnější, častěji dosahují své cíle a jsou odolnější při zvládání obtíží (Křivohlavý, 1998, s. 77–78).

Zvláštní pozornost chceme věnovat osobnostní charakteristice vděčnosti ve smyslu trvalé dispozice osobnosti (charakteru).

Vděčnost jako osobnostní charakteristiku třeba odlišit od vděčnosti jako emoce projevující se krátkodobě v epizodách.

S vděčností se lidé nerodí, získává se v průběhu života. V psychologických experimentech se zjistilo, že *„vděční lidé jsou tvořivější, jsou více milováni druhými lidmi a sami mají výraznější dojem, že druzí lidé je mají rádi a více se o ně starají.“* (Křivohlavý, 2007, s. 67)

Sebereflexe typu vděčnosti vede ke tvůrčímu hledání vhodných způsobů, jak odpovědět dárci na jeho dar, k širšímu pohledu na efektivitu vlastní aktivity a k moudrosti. Vděčnost směřuje v konečném důsledku k odbourávání narcismu a recipročního altruismu (Křivohlavý, 2007, s. 66).

Empirické studie osobnostní charakteristiky vděčnosti ukazují, že *„vděčnější lidé mají vyšší úroveň pozitivních emocí, jsou v životě spokojenější, mají nižší úroveň negativních emocí, například deprese, úzkosti a závisti zdají se být prosociální orientovanější ... jsou empatičtější ... ochotnější druhým odpustit ... mají větší otevřenost vůči spirituální a náboženské dimenzi života.“* (Křivohlavý, 2007, s. 72-73)

D. Kováč pokládá naději za systémový psychický regulátor lidského konání, za jednu z nejmocnějších životních sil, motivů chování. *„Výzkumy prokázaly existenci extrémních jedinců: tzv. high hoppers (jedinci přežívající vysoký stupeň naděje) se vyznačují zvládáním často i velkých překážek v dosahování van vytyčených cílů, zatímco low hoppers se chovají krajně atribučně: své neúspěchy připisují jinému, osobnostem, osudu.“* (2007, s. 253)

Podle D. Kováče psychologie naděje proklamuje obrovskou sílu zejména v transcendentní orientaci a „*není nadnesené tvrzení některých badatelů, že naděje je důležitější než nadání, civilizační standard, sociální privilegia.*“ (2007, s. 254)

Z uvedených výzkumů vyplývá, že příznivé osobnostní charakteristiky lze rozvíjet, jsou obecně osvojitelné a dají se naučit. Psychologové hovoří o tom, že je možné se naučit bezmocnosti (learned helplessness), ale i naději (learned hopefulness).

Ke zvládnutí obtíží má vztah osobnostní charakteristika tzv. naučený zdroj síly (Křivohlavý, 2007, s. 79).

Výzkumy poukazují také na to, že pozitivní osobnostní charakteristiky otevírají člověka pro spirituální a náboženskou dimenzi života. Samotná spiritualita je pokládána za tvůrčí způsob zvládnutí životních problémů, konfliktů a stresů. Pargament tyto tvůrčí způsoby definuje jako „*hledání toho, co je posvátné*“ a považuje za něj to, co uprostřed běžných věcí vnímáme za neobvyklé. Posvátné se vyznačuje spojením s hlubokým vědomím hranic naší lidskosti a uznáním, respektem a úctou k tomu, co tyto hranice překračuje (In: Křivohlavý, 2006, s. 176).

Z pohledu psychologie jako popisné vědy spiritualita není sama o sobě ani dobrá, ani špatná, záleží na tom, na co se vztahuje. Cílem psychologie je přivést člověka ke stavu „Well being“, tedy ke stavu duševní a tělesné pohody, kdy je mu dobře, a přispět k dozrání osobnosti. Křesťanství jako zjevené náboženství nabízí smysluplný systém hodnot a konečný cíl. Podle M. Strižence „*při zralé religiozitě jsou náboženské hodnoty cílem, nikoli prostředkem k dosažení jiných cílů ... zralá osobnost se snadněji stane religiózně zralá a obráceně.*“ (2001, s. 108)

5 PREVENTIVNÍ TECHNIKY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Preventivní opatření jsou souhrnem vnitřních (individuálních) a vnějších možností, které může pomáhající pracovník a organizace využívat (Kopřiva, 2006).

Podle Rushe mohou tato opatření přispět k rozvoji osobnostních charakteristik, snížení a zvládnání stresových / zátěžových situací a k určitému nabytí smysluplnosti života (2004).

Intervenční programy v kontextu syndromu vyhoření jsou zaměřeny více na jednotlivce než na celou organizaci. Přístupy orientované na jednotlivce mohou být účinné při zmírňování vyčerpání, ale nejsou změřeny na další dvě roviny syndromu vyhoření – odosobnění a osobní uspokojení z práce. Tento přístup je bohužel založený na předpokladu, že účinnější a levnější je výměna jednotlivce než celé organizace (Maslach a kol., 2001).

5.1 Primární, sekundární a terciální prevence

Prevenici je možné chápat jako činnost nasměrovanou na minimalizaci antisociálních problémů, které se vyskytují v životě jednotlivce, skupin, rodin, či komunit (Levická, 2007).

Mátel podobně definuje sociální prevenci jako soubor opatření, metod, aktivit, postupů a technik, které jsou používány s cílem zamezit vzniku, prohloubení nebo recidivě poruch sociálního fungování (jednotlivců, rodin, skupin, komunit), (2017).

Primární prevence má představovat snahu o zabránění vzniku syndromu vyhoření. Z odborného medicínského hlediska představuje primární prevence podle Baštecké činnosti, které mají snížit pravděpodobnost vzniku onemocnění (2001).

Kondáš primární prevenci člení na ochranu zdraví (pravidla, která se týkají např. požívání alkoholických nápojů a léků), podporu zdraví (správná životospráva, zvládnání stresu) a zlepšování zdraví (2002).

Nakolik je člověk v kontextu sociální práce vnímán jako bytost bio-psycho-socio-spirituální, je možné primární prevenci vnímat jako vytváření takových podmínek, které budou nejpříznivější pro rozvoj každého zmíněného aspektu (Hupková, Bohušová, 2002).

Jak z názvu vyplývá, primární forma prevence má být souborem komplexních preventivních opatření a zároveň způsobem intervence zaměřené na podporu zdraví a řešení zjištěných rizikových faktorů (Fait, Vráblík, Češka, 2008).

Ústředním motivem a hlavním cílem primární prevence by mělo být podle Emmerové pozitivní působení na chování člověka v souvislosti s podporou psychického, somatického a v neposlední řadě i sociálního zdraví. Konstatující podle Libi má primární prevence upevňovat ty znalosti, dovednosti a návyky, které budou člověka podněcovat k udržování zdravého životního stylu a podpoře zdraví (2016).

Toto tvrzení potvrzuje i Bartůňková, která uvádí, že součástí primární antistresové prevence v konceptu syndromu vyhoření lze považovat myšlení orientované na zdraví, tzn. salutogenní myšlení. Součástí tohoto myšlení má být srozumitelnost (porozumění světu), zvládnutelnost (víra ve vlastní schopnosti) a smysluplnost (porozumět tomu, že věci mají smysl a problémy je třeba řešit), (2010).

Sekundární prevence představuje adresní formu prevence. Zaměřuje se na včasné rozpoznání nemoci, nebo negativních jevů u jednotlivců a populace, kde lze výskyt těchto nežádoucích jevů s určitou pravděpodobností předpokládat (Gladkij, Koldová, 2001).

Tato prevence má působit na tu skupinu jednotlivců, která vykazuje rizikové jednání (Emmerová).

Podle Levické má být sekundární prevence zaměřená na včasnou diagnózu a poskytnutí takové pomoci, která bude včasná a účinná. Cílem sekundární prevence je předcházení vzniku poruch sociálního a psychického vývoje a zabezpečit účinná opatření pro ohrožené a rizikové jedince (Hupková, Bohušová, 2002).

Cílovou skupinou se stávají osoby se zvýšeným rizikem sociálního selhání, u nichž k selhání dochází, ale míra selhání není identifikovatelná (Matoušek, 2008).

V kontextu pedagogické práce je cílem této prevence zabránění prohlubování vzniklých nebo vznikajících poruch, eliminování negativních vlivů a dosažení pozitivní změny v jednání daného jedince (Schnitzerová, Antoničová, 2013).

Podle Kulifaje úroveň této prevence klade do popředí využívání metod, jakými jsou psychoterapie, poradenské služby, různé léčebné aktivity apod. (2016).

Znaky sekundární prevence jsou včasná diagnóza symptomů a včasné odstranění škod v sociální i osobní rovině jedince. Ve srovnání s primární prevencí zde jde o dlouhodobější intervenci a změna závisí na fázi závislosti (v kontextu syndromu

vyhoření – od míry vyhoření), od osobní motivace jednotlivce, sociální situace a od míry fyzického a psychického poškození (Bottová, 2008).

Terciární prevence se snaží zmírnit následky postižení, nemoci nebo životních událostí. Jejím hlavním cílem je návrat člověka do běžného života (Baštecká, 2001).

Podle Hanuliakové jde také o činnost, která je zaměřena na prevenci recidiv nežádoucího chování. Tento typ úrovně prevence je zaměřen na jedince, kteří projevují znaky, či symptomy sociální patologie. Terciární prevence představuje oblast pro působení rehabilitace (2016).

Cíl terciární prevence definuje Kondáš jako zastavení progresu chorobných symptomů, zvrácení těch bio-psycho-sociálních změn, které vznikly a také obnovení poškozených funkcí (2002).

Podle Pavlíkové je obsahem této prevence reedukace a readaptace ve smyslu změny potřebné pro dosažení a udržení stability (2007).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

6.1 Cíl výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, které stresory nejvíce působí v práci učitelů a asistentů základních speciálních škol, jaké jsou projevy stresu u učitelů a asistentů a způsoby, jakými učitelé a asistenti zvládají stresové situace. Zkoumali jsme i míru vyhoření učitelů a asistentů základních škol z hlediska délky pedagogické praxe a stupně základní školy, na kterém respondenti působili.

6.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumného cíle jsme si vymezili následující výzkumné otázky:

- 1) Jaké stresory působí v práci učitelů a asistentů základních speciálních škol nejčastěji?
- 2) Jaké jsou nejčastější projevy stresu u učitelů a asistentů základních speciálních škol?
- 3) Jakými způsoby zvládají učitelé a asistenti na základních speciálních školách stresové situace?
- 4) Jaká je míra vyhoření učitelů a asistentů základních speciálních škol v závislosti na délce pedagogické praxe?
- 5) Jaká je míra vyhoření učitelů a asistentů základních speciálních škol v závislosti na stupni základní školy, na kterém působil?

Pro účely našeho šetření jsme si dále stanovili výzkumnou hypotézu.

H1: Předpokládáme, že učitelé základních speciálních škol jsou více ohroženi syndromem vyhoření než asistenti na základních speciálních školách.

Metody výzkumu

Ve výzkumu jsme použili nestandardizovaný dotazník vlastního návrhu. Při tvorbě jsme se inspirovali třemi stávajícími metodikami. První z nich je metodika, kterou použila ve svém výzkumu rumunská dvojice O. Clip a A. Boghean (2015), která vytvořila dotazník zaměřený na zjištění stresorů a zvládání stresu u učitelek MŠ. Původní dotazník zmíněných autorek sestával z 25 položek – stresorů vyskytujících se v práci učitele, 10 položek zaměřených na konkrétní způsoby zvládání stresu a 10 položek, které představují možná řešení problémů ve škole. V našem dotazníku jsme využili z původních 25 stresorů, 15 stresorů, stejně jako v původní metodice, škálovaných 5stupňovou škálou. Seznam stresorů je uveden v tab. 3.

Při zjišťování projevů stresu v práci učitelů jsme se inspirovali dotazníkem autorů C. Henniga a G. Kellera (1996), kteří ve své publikaci uvádějí 24 individuálních projevů stresu, z nichž jsme vybrali 16 projevů stresu (respondenti na stupnici od 1 do 5 měli označit frekvenci výskytu jednotlivých problematických projevů).

Součástí naší testové baterie byl i dotazník od autorů A. Pinese a E. Aronsona (Křivohlavý, 1998), který je zaměřen na zjištění míry vyhoření. Jde o 21 výroků, při kterých měli respondenti vyjádřit subjektivní stanovisko na stupnici od 1 (nikdy) po 7 (vždy).

Dotazník BM zohledňuje všechny aspekty syndromu vyhoření (fyzické, emocionální, psychické).

Klíč k vyhodnocení standardizovaného dotazníku uvádí ve své publikaci J. Křivohlavý (1998).

Při interpretaci psychického vyhoření jsme postupovali podle legendy (BM – stupeň vyhoření):

- BM 2 a méně = dobrý výsledek
- BM 2,1 až 3 = uspokojivý výsledek
- BM 3,1 až 4 = kritický stav, doporučuje se ujasnění si žebříčku hodnot
- BM 4,1 až 5 = přítomnost vyhoření, třeba vyhledat pomoc
- BM 5,1 a více = alarmující stav vyhoření, vyhledat odbornou pomoc.

Reliabilita dotazníku BM vykazovala v našem výzkumném vzorku vysokou míru (Cronbachova alfa = 0,877), samozřejmě zohledňujeme i vysoký počet položek ve výzkumném nástroji.

Dotazník vlastního návrhu také obsahoval otevřenou otázku zaměřenou na vlastní způsoby zvládnání stresových situací.

Testovou baterii vyplňovali respondenti anonymně. Výzkumná zjištění byla zpracována pomocí programu Microsoft Excel. Byla využita deskriptivní statistika pro popis frekvence a míry výskytu stresorů a projevů stresu. Na základě testu normality (Shapiro-Wilk test) se prokázalo normální rozložení proměnných ve výzkumné vzorku, proto jsme dále využili parametrické statistické metody: Pearsonův korelační koeficient a t-test při testování rozdílů v komparační analýze.

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Náš výzkum jsme uskutečnili ve dvou speciálních základních školách na Praze 13 a zúčastnilo se ho 55 respondentů. Výzkumný vzorek jsme vybírali na základě dostupného výběru. Pro naše výzkumné záměry jsme výzkumný soubor rozdělili z hlediska délky pedagogické praxe. Šlo o dvě kategorie, které J. Průcha (2005) popisuje jako učitel začátečník („pedagogický start „- 1 až 5 let praxe) a učitel expert („pedagogická stabilizace „- více 5 let praxe).

Výzkumu se zúčastnilo 35 (64 %) učitelů/ asistentů expertů a 20 (36 %) učitelů/asistentů začátečníků. Vzhledem k nízkému počtu respondentů a dostupného výběru, ve snaze zachovat anonymitu respondentů (na základě více žádostí), jsme se rozhodli v dotazníku nežádat vyplnění věku, pohlaví a reálné délky pedagogické praxe.

Tabulka 1: Respondenti z hlediska délky praxe

Délka pedagogické praxe	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Učitel/asistent začátečník	20	36
Učitel/asistent expert	35	64
Společně (N)	55	100

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

V rámci proměnných jsme se rozhodli porovnávat učitele a asistenty i z hlediska stupně základní školy, na kterém působí. Poměr učitelů z I. a II. stupně byl v našem výzkumném vzorku převažující ve prospěch učitelů II. stupně.

Tabulka 2: Respondenti – učitelé z hlediska stupně základní školy

Stupeň základní školy	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Stupeň ZŠ	17	39,5
Stupeň ZŠ	26	60,5
Společně (N)	43	100

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Poměr asistentů pedagoga z I. a II. stupně byl v našem výzkumném vzorku převažující ve prospěch asistentů z I. stupně.

Tabulka 3: Respondenti – asistenti z hlediska stupně základní školy

Stupeň základní školy	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Stupeň ZŠ	8	66,7
Stupeň ZŠ	4	33,3
Společně (N)	12	100

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka 4: Respondenti z hlediska jejich pracovního zařazení

Pracovní zařazení	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Pedagog	8	14,5
Speciální pedagog	35	63,6
Asistent pedagoga	12	21,8
Společně (N)	55	100

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

6.4 Výzkumná zjištění

6.4.1 Nejčastější stresory působící v práci učitelů základních speciálních škol

Respondenti vyjadřovali subjektivní stanovisko na stupnici od 1 (nestresující) po 5 (extrémně stresující) k patnácti stresorům působícím v jejich pedagogické práci. Za extrémně stresové ve své práci považují učitelé nejčastěji přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, časté legislativní změny a společenské ohodnocení jejich práce.

Jako velmi stresující označují své další vzdělávání, platové podmínky, zastávání několika funkcí či práci přesčas. Jako nestresující faktory se ukázaly vztahy v pedagogickém sboru, vztah s nadřízeným či vedení pedagogické dokumentace. V tabulce 5 uvádíme průměrné hodnoty jednotlivých stresorů.

Tabulka 5: Stresory v práci učitelů (uspořádané podle míry vnímané závažnosti)

Stresor	Průměrné hodnoty
Časté změny ve vzdělávacím systému	3,82
Žák se SVP	3,60
Společenské ohodnocení	3,10
Platové podmínky	3,08
Zastávání vícerych funkcí	3,04
Perfekcionismus	2,67
Rutina	2,62
Profesionální uznání	2,60
Komunikace s rodiči dítěte	2,59
Účast na dalším vzdělávání	2,55
Práce přesčas	2,40
Materiální vybavení školy	2,38
Vztah s nadřízenými	2,34
Vedení pedagogické dokumentace	2,10
Vztahy v pedagogickém sboru	1,92

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

6.4.2 Nejčastější stresory působící v práci asistentů základních speciálních škol

Respondenti vyjadřovali podobně jako učitelé své subjektivní stanovisko na stupnici od 1 (nestresující) po 5 (extrémně stresující) k patnácti stresorům působícím v jejich práci asistenta pedagoga. Za extrémně stresové ve své práci považují asistenti nejčastěji platové podmínky, společenské ohodnocení jejich práce. Jako velmi stresující označují práci se žákem se SVP, časté legislativní změny, své další vzdělávání, zastávání několika funkcí či práci přesčas. Jako nestresující faktory se ukázaly vztahy

v pedagogickém sboru, vztah s nadřízeným či vedení pedagogické dokumentace. V tabulce 6 uvádíme průměrné hodnoty jednotlivých stresorů.

Tabulka 6: Stresory v práci asistentů (uspořádané podle míry vnímané závažnosti)

Stresor	Průměrné hodnoty
Platové podmínky	4,10
Společenské ohodnocení	3,72
Časté změny ve vzdělávacím systému	3,68
Žák se SVP	3,54
Profesionální uznání	3,42
Účast na dalším vzdělávání	2,80
Rutina	2,79
Zastávání vícerych funkcí	2,71
Komunikace s rodiči dítěte	2,65
Perfekcionismus	2,54
Práce přesčas	2,50
Materiální vybavení školy	2,48
Vztah s nadřízenými	2,34
Vedení pedagogické dokumentace	2,32
Vztahy v pedagogickém sboru	2,20

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

6.4.3 Nejčastější projevy stresu u učitelů základních speciálních škol

Respondenti se ve druhé dotazníkové položce vyjadřovali na stupnici od 1 (nikdy) po 5 (vždy) k šestnácti projevům stresu. Za častý projev stresu pokládali fyzické vyčerpání, psychické vyčerpání, náchylnost k nemocem, bolesti hlavy a vnitřní napětí. Jde o soubor psychických a fyzických projevů stresu, které mají později za následek vznik syndromu vyhoření. Respondenti zařadili mezi projevy stresu, které se u nich nikdy neobjevují, zejména vyvolávání konfliktů, vyhýbání se řešení problémů, přemýšlení o změně povolání, vyhýbání se kolegům. Respondenti uváděli nejčastěji projevy stresu ve fyzické a psychické oblasti, přičemž sociální oblast uváděli jako nejméně ohroženou. V tabulce 7 uvádíme průměrné hodnoty jednotlivých projevů stresu Navzdory tomuto

tvrzení jsme srovnávací analýzou (Pearsonův korelační koeficient) zjistili, že mezi mírou vyhoření u učitelů a některými projevy stresu v sociální oblasti existují signifikantní korelační vztahy. Např. míra vyhoření s proměnnou vyhýbám se kolegům ($r = 0,367^{**}$), míra vyhoření s proměnnou vyvolávám konflikty ($R = 0,308^{*}$), míra vyhoření s proměnnou vyhýbám se řešení problémů ($r = 0,486^{**}$).

Tabulka 7: Projevy stresu v práci učitelů

Projevy stresu	Průměrné hodnoty
Cítím se psychicky vyčerpaný	3,35
Cítím se fyzicky vyčerpaný	2,99
Trpím bolestmi hlavy	2,77
Bývám často nemocný	2,75
Jsem vnitřně napjatý	2,73
Špatně spím	2,51
Mám obavy ze selhání	2,51
Nemám radost ze své práce	2,31
Pochybuji o svých profesionálních schopnostech	2,29
Cítím se bezcenný	2,25
Mám problém se soustředit	2,17
Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání	2,09
Přemýšlím o změně povolání	1,97
Vyhýbám se kolegům	1,67
Vyhýbám se řešení problémů	1,67
Vyvolávám konflikty	1,41

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

6.4.4 Nejčastější projevy stresu u asistentů základních speciálních škol

Respondenti se ve druhé dotazníkové položce vyjadřovali na stupnici od 1 (nikdy) po 5 (vždy) k šestnácti projevům stresu. Za častý projev stresu pokládali fyzické vyčerpání, psychické vyčerpání, náchylnost k nemocem, bolesti hlavy a vnitřní napětí. Jde o soubor psychických a fyzických projevů stresu, které mají později za následek vznik syndromu vyhoření. Respondenti zařadili mezi projevy stresu, které se u nich nikdy

neobjevují, zejména vyvolávání konfliktů, vyhýbání se řešení problémů, přemýšlení o změně povolání, vyhýbání se kolegům. Respondenti uváděli nejčastěji projevy stresu ve fyzické a psychické oblasti, přičemž sociální oblast uváděli jako nejméně ohroženou. V tabulce 8 uvádíme průměrné hodnoty jednotlivých projevů stresu. Navzdory tomuto tvrzení jsme srovnávací analýzou (Pearsonův korelační koeficient) zjistili, že mezi mírou vyhoření u asistentů a některými projevy stresu v sociální oblasti existují signifikantní korelační vztahy. Např. míra vyhoření s proměnnou vyhýbám se kolegům ($r = 0,367^{**}$), míra vyhoření s proměnnou vyvolávám konflikty ($R = 0,308^{*}$), míra vyhoření s proměnnou vyhýbám se řešení problémů ($r = 0,486^{**}$).

Tabulka 8: Projevy stresu v práci asistentů

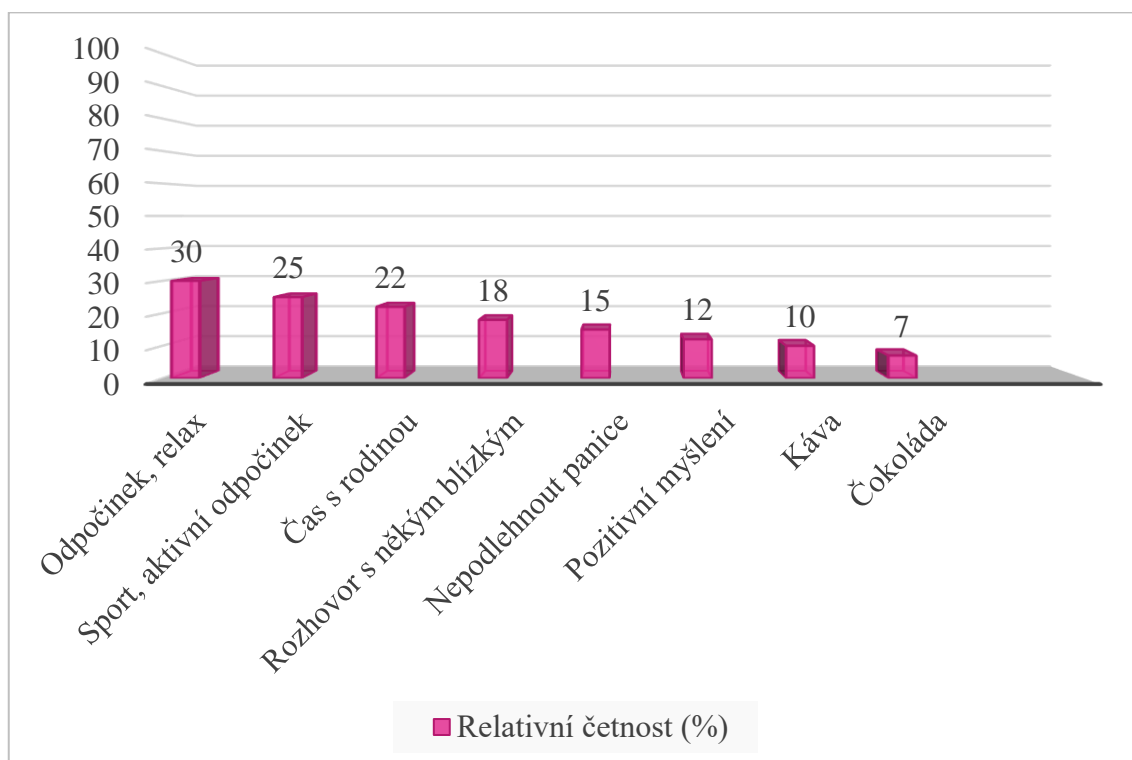
Projevy stresu	Průměrné hodnoty
Cítím se psychicky vyčerpaný	3,15
Cítím se fyzicky vyčerpaný	2,77
Trpím bolestmi hlavy	2,61
Bývám často nemocný	2,53
Jsem vnitřně napjatý	2,44
Cítím se bezcenný	2,42
Mám obavy ze selhání	2,39
Nemám radost ze své práce	2,20
Pochybuji o svých profesionálních schopnostech	2,19
Špatně spím	2,12
Mám problém se soustředit	2,09
Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání	2,09
Přemýšlím o změně povolání	1,98
Vyhýbám se kolegům	1,54
Vyhýbám se řešení problémů	1,52
Vyvolávám konflikty	1,32

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

6.4.5 Způsoby zvládnání stresu u učitelů na základní speciální škole

Respondenti za nejčastější způsob zvládnání stresu uváděli relax a odpočinek spojený se spánkem a také aktivní odpočinek spojený se sportem (graf 1).

Graf 1: Způsoby zvládnání stresu u pedagogů

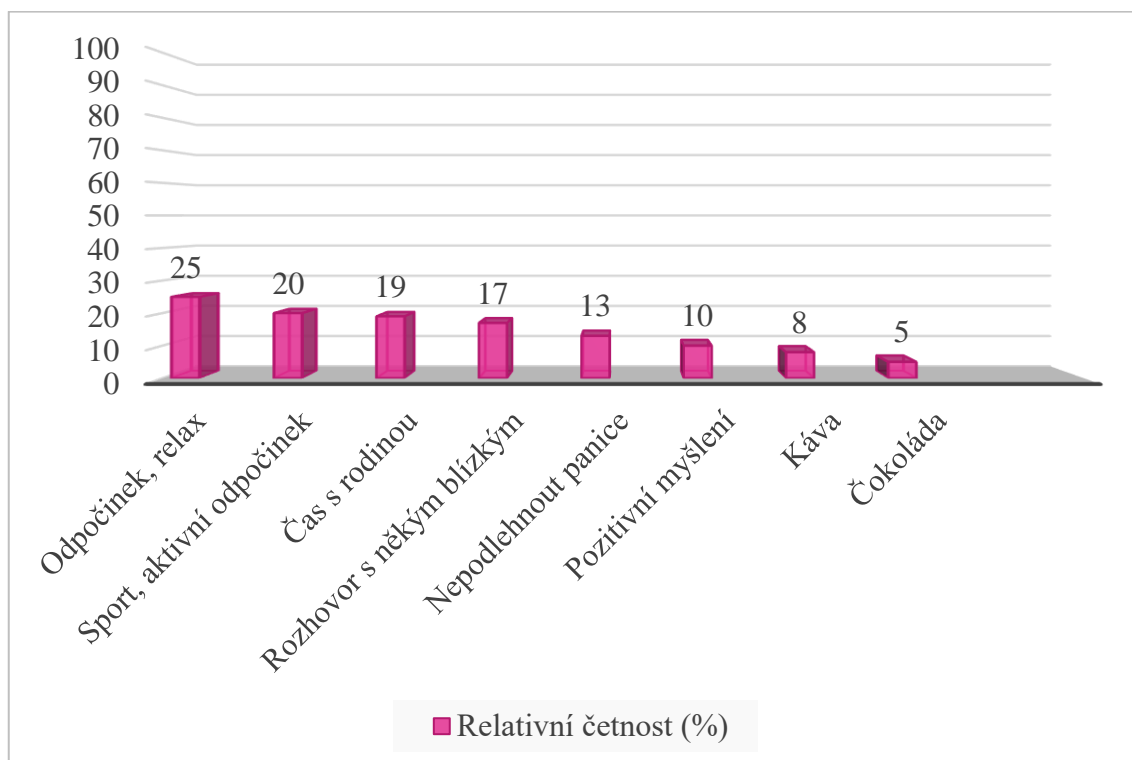


Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

6.4.6 Způsoby zvládání stresu u asistentů na základní speciální škole

Respondenti shodně jako učitelé uváděli za nejčastější způsob zvládání stresu relax a odpočinek spojený se spánkem a také aktivní odpočinek spojený se sportem (graf 2).

Graf 2: Způsoby zvládání stresu u asistentů

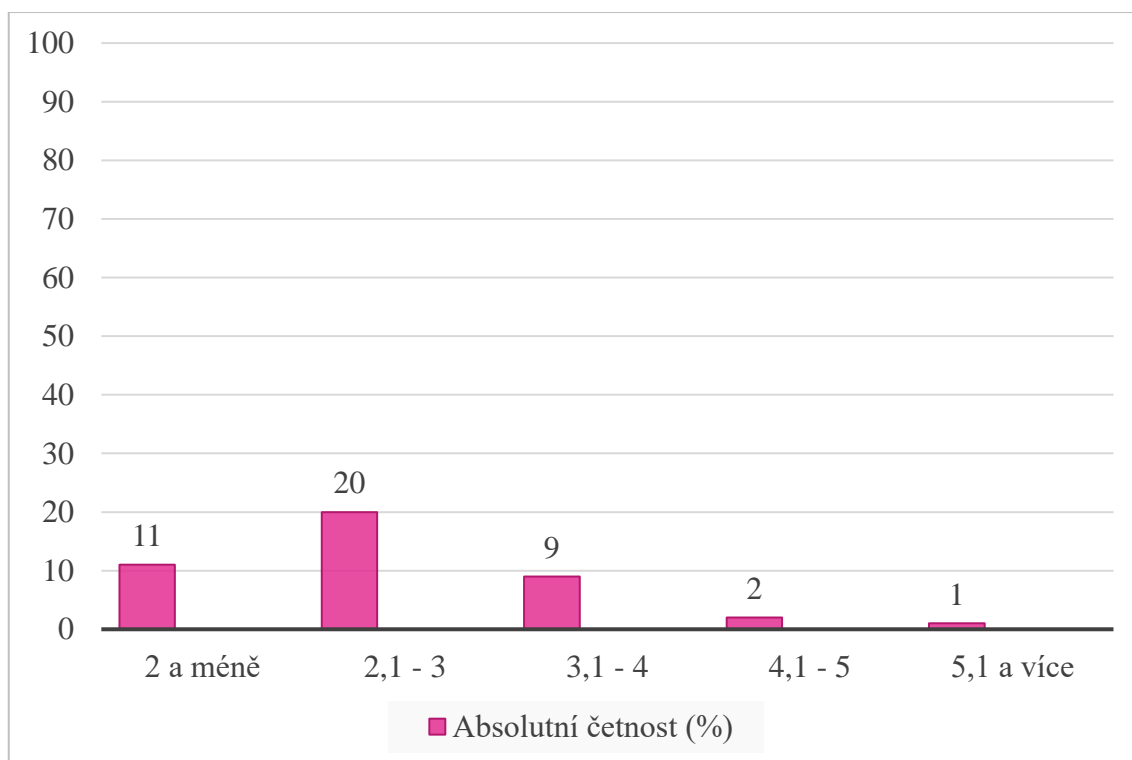


Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

6.4.7 Míra vyhoření učitelů základních speciálních škol

Výsledky míry vyhoření jsme komparovali na základě délky pedagogické praxe a stupně základní speciální školy, kde respondenti působí. Zjistili jsme, že průměrná celková míra vyhoření respondentů byla 2,44 což znamená uspokojivý výsledek. Přítomnost psychického vyhoření (BM 4,1 až 5) byla zjištěna u dvou respondentů a kritický stav vyhoření (BM 5,1 a více) u jednoho z nich.

Graf 3: Hodnoty psychického vyhoření učitelů podle BM

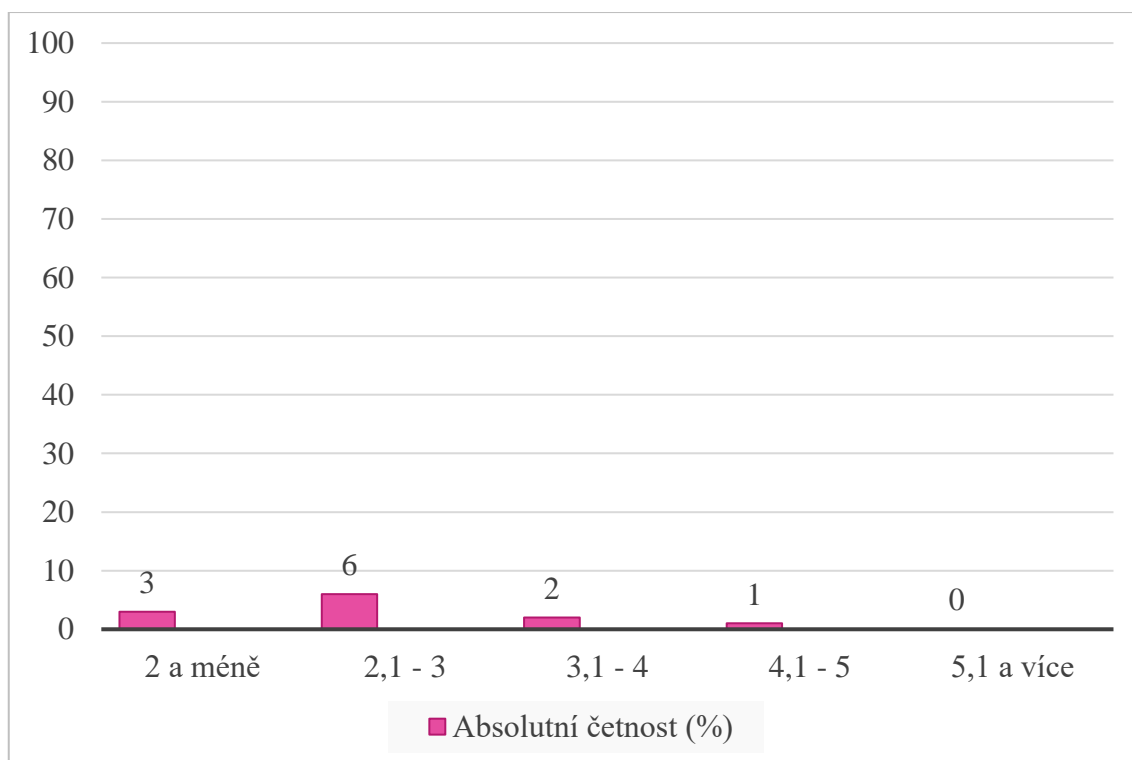


Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

6.4.8 Míra vyhoření asistentů základních speciálních škol

Výsledky míry vyhoření jsme komparovali na základě délky asistentké praxe a stupně základní speciální školy, kde respondenti působí. Zjistili jsme, že průměrná celková míra vyhoření respondentů byla 2,61 což znamená uspokojivý výsledek. Přítomnost psychického vyhoření (BM 4,1 až 5) byla zjištěna u jednoho respondenta a kritický stav vyhoření (BM 5,1 a více) u nikoho z nich.

Graf 4: Hodnoty psychického vyhoření u asistentů podle BM



Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

K míře vyhoření se vztahovala i námi stanovená výzkumná hypotéza.

H1: Předpokládáme, že učitelé základních speciálních škol jsou více ohroženi syndromem vyhoření než asistenti na základních speciálních školách.

Z výše uvedeného porovnání vyplývá, že **tuto hypotézu nemůžeme přijmout**, protože u učitelů na speciální základní škole i asistentů na základní speciální škole bylo dosaženo uspokojivého výsledku.

6.5 Diskuze

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, které stresory nejvíce působí v práci učitelů a asistentů na základních speciálních školách, jaké jsou projevy stresu u učitelů a asistentů a způsoby, jakými učitelé a asistenti zvládají stresové situace. Zkoumali jsme i míru vyhoření učitelů a asistentů základních speciálních škol z hlediska délky jejich pedagogické praxe a stupně základní školy, na kterém respondenti působili. Stanovili jsme si pět výzkumných otázek a jednu hypotézu.

V rámci první výzkumné otázky jsme zjistili, že za extrémní stresové faktory ve své práci považují učitelé nejčastěji přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, časté legislativní změny a společenské ohodnocení jejich práce. Jako velmi stresující označují své další vzdělávání, platové podmínky, zastávání několika funkcí či práci přesčas.

Asistenti pedagoga považují za extrémní stresové faktory platové podmínky, společenské ohodnocení jejich práce. Jako velmi stresující označují práci se žákem se SVP, časté legislativní změny, své další vzdělávání, zastávání několika funkcí či práci přesčas.

Jde o často diskutované stresové faktory, přičemž na mnohé z nich se snaží učitelé veřejně poukazovat. Jejich řešení může přinést komplexní a efektivní legislativní změna.

Podobné zjištění uvádí i O. Clip a A. Boghean, (2015) ve výzkumu míry prožívaného stresu a působících stresorů v profesi učitelek MŠ, kde autorky ostatně konstatují, že nejúčinnějším opatřením na snížení stresu u učitelů by byla přiměřená mzda a práce za řádných pracovních podmínek. Jako nestresující faktory se ukázaly vztahy v pedagogickém sboru, vztah s nadřízeným či vedení pedagogické dokumentace.

Autorky M. Kačmárová a M. Kravcová (2011) zjistily, že mezi hlavní zdroje stresu v rámci učitelské profese patří nároky na psychiku, nízký plat, časový tlak, nedocnění práce učitele, časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy.

V souvislosti s tímto tématem zjistila V. Anghelache (2015), že na celkovou spokojenost práce u učitele působí hlavně jeho počáteční očekávání. Pokud tyto nejsou naplněny, snižuje se i spokojenost s prací. Všech patnáct stresorů, které se mohou vyskytnout v pedagogické praxi, působí na učitele jako tenze, která je ignorována společností, nadřízenými, ale často i sebou samým. Školám často chybí materiální

i prostorové zabezpečení, učitelé žádají asistenty nejen do tříd se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a odmítají se neustále přizpůsobovat novým legislativním změnám. Změny ve školství jsou potřeba, avšak komplexní. Mimo jiné je třeba zohlednit celou cestu učitele do nejvyšší platové třídy (účast na dalším vzdělávání, atestační zkoušky), která představuje další plejádu stresorů.

Ve druhé výzkumné otázce za častý projev stresu pokládali shodně učitelé i asistenti fyzické vyčerpání, psychické vyčerpání, náchylnost k nemocem, bolesti hlavy a vnitřní napětí. Tedy projevy, které mohou naznačovat zvýšené riziko syndromu vyhoření. Jak zdůrazňuje ve svém konferenčním příspěvku i D. Kopčanová (2005), dlouhodobý psychosociální stres související s konfliktním sociálním prostředím v práci (v našem případě se spíše potvrdily problémy s problémovými žáky apod.) může mít vážné patologické důsledky na zdraví učitele tím, že indukuje v organismu řadu endokrinních reakcí s latentními škodlivými následky schopnými zasáhnout každý subjekt a každý systém v těle.

M. Popelková (2011), potvrdila, že učitelé jsou se svým zdravím významně méně spokojeni než pracovníci bank. Také ze zjištění P. R. O'Connora a V. A. Clarka (1990), vyplývá, že profese učitele je tzv. stresová profese. Proto je třeba více času věnovat relaxaci, pohybové aktivitě a jiným odpočinkovým činnostem napomáhajícím rychlejšímu odstraňování napětí, které se vytvořilo během stresové reakce.

Ve třetí výzkumné otázce opět shodně učitelé i asistenti uváděli nejčastější způsob překonávání stresu z práce relaxací a odpočinkem spojeným se spánkem, a na druhé straně aktivním odpočinkem spojeným se sportem. Aktivní odpočinek a věnování se zájmům zjistily i autorky O. Clip a A. Boghean, (2015).

Vzhledem k tomu, že šlo o otevřenou otázku, respondenti podle našeho názoru volili spíše sociálně žádoucí odpovědi. Mezi odpověďmi se vyskytovaly většinou pozitivní způsoby zvládnání stresu, což je v rozporu se zjištěními P. Laukové, S. Tótha a S. Jurisové (2010), kteří zjistili mezi učiteli nežádoucí prostředky kompenzace stresu, a to kouření a užívání alkoholu. Potěšitelné je však zvýšení fyzické aktivity oproti předešlému období podle uvedených autorů.

V rámci čtvrté výzkumné otázky jsme zjistili, že průměrná míra vyhoření všech učitelů byla 2,44 a asistentů 2,61 což celkově znamená uspokojivý výsledek. Avšak 4,3 % učitelů už vykazuje kritickou míru vyhoření.

Z výzkumu D. Fonseka a R. Abouserie (1993); dle R. Kohoutka, (2010), vyplynulo, že ve vzorku britských učitelů základních škol 72 % učitelů trpí mírným stresem a 23 % trpí vážným stresem. Němečtí psychologové C. Hennig a G. Keller (1995), uvádějí, že počet učitelů postižených vysokou mírou vyhoření se pohybuje mezi 15–20 %. Průměrná míra vyhoření byla u učitelů – začátečníků (BM = 2) nižší než u učitelů – expertů (BM = 2,7).

Na základě použití t-testu byl potvrzen významný rozdíl mezi učiteli začátečníky a experty ($F = 2,75$; p -hodnota = 0,006).

Tato zjištění se vážou i k věku respondentů, jelikož předpokládáme, že učitelé s delší pedagogickou praxí jsou zpravidla věkově starší oproti začátečníkům. S věkem, ale také s dlouhým působením v rizikovém povolání týkajícím se práce s lidmi postupně klesá výkonnost i odolnost organismu vůči stresu. Naopak, služebně mladší učitelé pracují s větším entuziasmem a optimismem. Čerství absolventi vysokých škol přicházejí do zaměstnání plní očekávání a zápalu pro práci. Realita pedagogické praxe jim však často vezme jejich iluze a oni časem podlehnou vyhoření.

V páté výzkumné otázce jsme zjistili průměrnou míru vyhoření u učitelů I. stupně ZŠ (BM = 2,72) vyšší než u učitelů II. stupně ZŠ (BM = 2,16).

Na základě použití t-testu byl potvrzen významný rozdíl mezi skupinami učitelů ($F = 1,12$; p -hodnota = 0,036).

Kritický stav (BM = 3,1 až 4) uvádělo 15 % učitelů I. stupně oproti 5 % učitelů II. stupně.

Přítomnost psychického vyhoření (BM 4,1 až 5) i alarmujícího stavu vyhoření (BM 5,1 a více) byla stejně vyšší u učitelů I. stupně. Vyšší míra psychického vyhoření u učitelů prvního stupně souvisí s jejich náročnou prací s dětmi. Učí žáky základy, na kterých se pak staví vše ostatní v sekundárním vzdělávání. Mají širší záběr znalostí a zájmů, protože nemají aprobaci jen na jeden nebo dva předměty, jako je to na druhém stupni. Samozřejmě i v sekundárním vzdělávání existují různá úskalí, která učitelům způsobují stres. Učitel učí každou hodinu v jiné třídě, čemuž musí přizpůsobit i svůj výklad. Neustále pracuje s různými kolektivy žáků z různých ročníků, setkává se ve větší míře s výchovně problémovým chováním žáků.

K otázce míry vyhoření jsme si stanovili i naši hypotézu, kdy jsme předpokládali, že učitelé základních speciálních škol jsou více ohroženi syndromem vyhoření než

asistenti na základních speciálních školách. Z našeho šetření však vyplynulo, že tuto hypotézu nemůžeme přijmout, protože u učitelů na speciální základní škole i asistentů na základní speciální škole bylo dosaženo podobného uspokojivého výsledku.

Naše výzkumné zjištění však nelze zobecnit, protože je limitováno poměrně malým výzkumným vzorkem, jakož i výzkumným designem a metodikami použitými ve výzkumu.

6.6 Doporučení

Na základě našich zjištění tedy můžeme souhlasit s výše uvedenými autory, že učitelská profese je poměrně stresující, více jsou ohroženi učitelé primárního vzdělávání a také učitelé s dlouholetou praxí. Mezi projevy stresu patří hlavně somatické a psychické problémy, které se pak v praxi odrážejí hlavně na častější nepřítomnosti v práci z důvodu zdravotních problémů.

Uvědomujeme si, že v současnosti nejsou v ČR nastaveny příznivé podmínky pro výkon učitelské profese. Mezi doporučení, která vyplynula z našeho výzkumu patří (kromě komplexní a pozitivní reformy školství):

- zpřísnění kritérií posuzování psychické pracovní způsobilosti uchazeče o učitelskou profesi (Kopčanová, 2005);
- důkladná psychologická příprava budoucích učitelů (sociálně-psychologické tréninky zaměřené na rozvíjení podstatných sociálních dovedností) (Kopčanová, 2005);
- otevřená medializace všech aktuálních otázek spojených se vzděláváním a postavením dnešního učitele (Kopčanová, 2005);
- podpora vytváření pozic pro odborné pracovníky (školní psychologové, sociální pedagogové) a jejich angažováním se i při preventivních aktivitách pro učitele;
- podpora vytváření pozic pro asistenty učitele nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (například do první třídy);
- zjednodušit postup v platových třídách učitelů a zrušit platový strop;

- zavést zážitkové preventivní programy pro učitele (význam posilování pozitivního sebepojetí při zvládání zátěže ve smyslu hardiness potvrdili u budoucích učitelů Miškolciová, Ďuricová, 2015);
- budovat na pracovišti pozitivní pracovní klima, které napomáhá k vnitřní pohodě učitelů;
- pomáhat zvyšovat společenskou hodnotu učitelského povolání;
- poskytnout odbornou pomoc učiteli v případě vysoké míry vyhoření.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala velmi aktuálním tématem syndromu vyhoření. V teoretické části popsala základní terminologické vymezení a definici syndromu vyhoření. Dále se věnovala příčinám vzniku, osobnostním charakteristikám, které se vztahují k syndromu vyhoření a prevenci. Cílem praktické části bylo zjistit, které stresové faktory nejvíce působí v práci učitelů a asistentů základních speciálních škol, jaké jsou projevy stresu u učitelů a asistentů a způsoby, jakými učitelé a asistenti zvládají stresové situace. Zkoumali jsme mimo jiné i míru vyhoření učitelů a asistentů na základních speciálních školách z hlediska délky pedagogické praxe a stupně základní školy, na kterém respondenti působili.

Z hlediska výskytu syndromu vyhoření představují učitelé jednu z nejvíce ohrožených profesních skupin. Denně jsou vystaveni působení různých emočně náročných situací. Nedostatečná adaptace a přílišné zabývání se takovými situacemi přispívají ke vzniku syndromu vyhoření. Výrazný podíl hrají i stresory pracovního prostředí, charakter práce a konkrétní pracovní podmínky. Důležitým předpokladem prevence je poznání rizikových a protektivních faktorů a preventivních opatření. Syndrom vyhoření nezatěžuje pouze osobu, která jím trpí, ale i její okolí. U učitele se promítá do jeho postojů k žákům, kolegům, později i k vlastní rodině a sobě. Aktivní využívání preventivních opatření může výraznou měrou eliminovat riziko vyhoření. Důležité je si uvědomit, že pomáhat druhým můžeme pouze tehdy, pokud máme sami dostatek vnitřních sil, energie a empatie.

Povolání, které si učitelé vybrali s nadšením a altruistickými úmysly, se pro ně může po čase stát břemenem a začnou ho různými způsoby ignorovat. Žáci se mohou stát oběťmi jejich nezájmu až cynismu, což je projevem depersonalizace, klíčového symptomu syndromu vyhoření.

V prevenci a zvládání syndromu vyhoření hrají roli vnitřní a vnější faktory. Z vnitřních faktorů je nejdůležitější naplnění existenciální potřeba smyslu a podporující osobnostní charakteristiky. Z vnějších je nejvýznamnější sociální opora. Zdá se, že pomáhající mají často problém dostatečnou sociální oporu přijmout. Pokusili jsme se nastínit osobnostní charakteristiky, které jim v tom mohou bránit.

Syndrom vyhoření lze přeměnit na krizi růstu v procesu lidského zrání. Krize představuje v životě člověka stav ukazující, že navyklé způsoby prožívání a řízení jsou neudržitelné a je třeba si osvojit nové. V psychologii osobnosti byly zjišťovány různé charakteristiky, které lidem výrazně pomáhají v boji s obtížemi a mají vztah k řešení stresových situací. Můžeme se domnívat, že jsou důležité i při zvládnutí a prevenci syndromu vyhoření. Poukázali jsme na resilienci, smysl pro integritu, osobnostní tvrdost, kladné sebehodnocení, vděčnost a naději.

Výzkumy v oblasti pozitivní psychologie poukazují na význam utváření žádoucích nových charakteristik osobnosti a posilování stávajících i při zvládnutí a prevenci syndromu vyhoření. Je to jednodušší cesta, jak odstraňovat a potlačovat stávající nežádoucí charakteristiky. Příznivé osobnostní charakteristiky se dají naučit, jsou obecně osvojitelné, dají se rozvíjet a kultivovat. Stávají se tvůrčím způsobem zvládnutí životních krizí, konfliktů, stresu a syndromu vyhoření

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ASPER, K., 2009. *Opuštěnost a sebeodcizení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-453-3.

BARTŮŇKOVÁ, S., 2010. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1874-6.

BAŠTECKÁ, B. a P. GOLDMANN, 2001. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-71785-50-4

CLOUD, H. a J. TOWNSEND, 2016. *Hranice a děti. Návrat domů*. ISBN 978-80-8156-058-3.

FAIT, T., M. VRABLÍK a R. ČEŠKA, 2008. *Preventivní medicína*. Praha: Maxdorf, 2008. ISBN 978-80-7345-160-8.

GLADKIJ, I. a Z. KOLDOVÁ, 2001. *Propedeutika sociálního lékařství*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1120-2.

HANULIAKOVÁ, J. et al., 2016. *Strategie tvorby bezpečné školy*. Praha: Martin Kolářek E-knihy jedou. ISBN 978-80-7512-709-9.

HENNIG, C. a G. KELLER., 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-093-6.

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

KEBZA, V. a I. ŠOLCOVÁ, 1998: Burnout syndrom: Teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. In: *Československá psychologie, roč. 42*.

KOPČANOVÁ, D., 2005. *Genderové odlišnosti a další faktory ovlivňující status současného učitele*. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; Sobotková Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny*, Olomouc 2004. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1059-1.

KOPŘIVA, K., 1997: *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997. ISBN 978-80-262-1147-1.

KOPŘIVA, K., 2006. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6

KŘIVOHLAVÝ, J., 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 136 s. ISBN 80-7169-551-3.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2004. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-774-4.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2006. *Psychologie smysluplnosti existence*. Praha: Grada, ISBN 8024713705.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2007. *Psychologie vděčnosti a nevděčnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1838-5.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-573-3

KŘIVOHLAVÝ, J., 2003. *Psychologie zdraví*, Praha. Grada. ISBN 80-7178-774-4.

LÄNGLE, S. a M. SULZ, 2006. *Žít svůj vlastní život: Úvod do existenciální analýzy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-220-1

MATOUŠEK, O., 2008. *Metody a řízení sociální práce*. Portál. ISBN 978-80-7367-502-8.

PAVLÍKOVÁ, S., 2007. *Modely ošetrovatelství v kostce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1918-4.

- POLSTER, E. a M. POLSTER, 2000. *Integrovaná gestalt terapie*. Boskovice: Albert. ISBN 80-8583-486-3.
- PRŮCHA, J. 2005. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- RÖHR, H. P., 2001. *Narcismus – vnitřní žalář*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1080-1
- RUSH, M. D., 2004. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů. ISBN 80-7255-074-8.
- SCHMIDBAUER, W., 2007. *Syndrom pomocníka: Podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0865-5.
- SZELIGA, P. a K. ŠKOTTOVÁ 2006. Psychologické rizikové faktory ICHS. In: *Slovenský lékař*, roč. 16, č. 7–8, s. 189.
- ŠOLCOVÁ, I., 2009. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2947-3
- ŠULEŘ, O., 1995. *Manažerské techniky*. Olomouc: Rubico. ISBN 80-85839-06-7.
- ŠVINGALOVÁ, D., 2006. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 82 s. ISBN 80-7372-105-8.
- YALOM, I. D., 2006. *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1587-5.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

- BEEHR, T. A., FRANZ, T. M., 1987. *The Current Debate about the Meaning of Job Stress*. In J. M. Ivancevich, & D. C. Ganster (Eds.), *Job Stress: From Theory to Suggestion*. New York: Haworth Press Inc.
- BRONDINO, G., MARASCA, M., 2004. *Citový život zasvětených*. Bratislava: Serafin.
- CANNON, W. B., 1922. *New Evidence for Sympathetic Control of Some Internal Secretions*. *American Journal of Psychiatry*, 2, 15.

CANNON, W. B., 1929. *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear, and Rage: An Account of Recent Researches in the Function of Emotional Excitement*. New York: Appleton.

CANNON, W. B., 1935. *Stresses and Strains of Homeostasis*. American Journal of Science, 189, 1.

CANNON, W. B., 1939. *The Wisdom of the Body*. New York: W.W. Norton & CO., Inc

CENCINI, A., 2006. *Dych života milost' permanentnej formácie zasvätených*. Bratislava: Serafín.

CLIPA, O., BOGHEAN, A. 2015. *Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers*. Procedia – Social and Behavioral Sciences 180. s. 907–915

CORDES, C., DOUGHERTY, T., 1993. *A Review and Integration of Research on Job Burnout*. Academy of Management Review, 18, 621-656.

CZIKZENT MIHALYI, M.: *The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper, Row and Brothers;

DENOLLET, J., 2000.: *Type D Personality: A Potencial Risk Factor Refined*. In: Journal of Psychosomatic Research, roč. 49, 2000, č. 4, s. 255–266

FREUDENBERGER, H., 1974. *Staff Burnout*. Journal of Social Issues, 30, 159-164.

GOLD, Y., ROTH, R. A., 1993. *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout*. The Professional Health Solution. London: Falmer Press.

GOLEMBIEWSKI, R., MUNZENRIDER, R., 1988. *Phases of Burnout: Developments in Concepts and Applications*. New York: Praeger.

GOLEMBIEWSKI, R., T., BOUDREAU, R., A., MUNZENRIDER, R., F., LUO, H., 1996. *Global Burnout: A Worldwide Pandemic Explored by the Phase Model*. Greenwich, CT: JAI Press.

- HALAMA, P., 2007. *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava: Slovak Academic Press.
- HOBFOLL, S., FREEDY, J., 1993. *Conservation of Resources: A General Stress Theory Applied to Burnout*: In W. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- HOBFOLL, S., SHIROM, A., 1993. *Stress and Burnout in the Workplace*. In R. Golembiewski (Ed), *Handbook of Organisational Behaviour*. New York: Marcel Dekker
- HUPKOVÁ, I. a K. BOHUŠOVÁ, 2002. *Kultúrno-osvetová práca a vybrané aspekty sociálnej prevencie*. Bratislava: PF UK, 2002, s. 36–45. ISBN 80-88868-80-7.
- CHERNISS, C., 1980. *Professional Burnout in the Human Service Organisations*. New York: Praeger.
- CHERNISS, C., 1993. *Role of Professional Self-Efficacy in the Etiology and Amelioration of Burnout*. In W. B. Schaufeli, C Maslach and T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- KAČÁNI, V. a Ľ. VIŠŇOVSKÝ, 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: Iris, 2005. 198 s. ISBN 80-89018-85-8.
- KONDÁŠ, O. et al., 2002. *State z klinickej psychológie*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Filozofická fakulta, 2002. ISBN 80-9681-914-3
- KOVÁČ, D., 2007. *Psychológiou k metanoi*. Bratislava: Veda.
- LAZARUS, R., FOLKMAN, S., 1984. *Stress, Coping and Adaptation*. Springer, New York.
- LEVICKÁ, J., 2007. *Metódy sociálnej práce*. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-10-00959–6.

LIBA, J., 2016. *Zdravie, drogy, drogová prevencia*. Terminologický a výkladový slovník. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1556-4.

MASLACH, C., 1998. *A Multidimensional Theory of Burnout*. In C Cooper (Ed.), *Theories of Organisational Stress*. Oxford University Press, UK.

MASLACH, C., JACKSON, S. E., 1981, 1986. *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

MASLACH, C., JACKSON, S. E., LEITER, M., 1996. *Maslach Burnout Inventory Manual (Third Edition)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

MASLACH, C., JACKSON, S., E., 1981 a. *The Measurement of Experienced Burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

MASLACH, C., JACKSON, S., E., 1982. *Burnout in the Health Professions: A Social Psychological Analysis*. In G. Sanders & J. Suls (Eds.), *Social Psychology of Health and Illness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

MASLACH, C., JACKSON, S., E., 1984 a. *Patterns of Burnout Among a National Sample of Public Contract Workers*. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 189-212.

MASLACH, C., W. B. SCHAUFELI, & M. P. LEITER, 2001. *Job Burnout*. *Annual Review of Psychology*, 397-442. ISSN 0066-4308

MÁTEL, A., 2017. *Prevencia sociálna*. In: BALOGOVÁ, B. a E. ŽIAKOVÁ. *Vademecum sociálnej práce*. Terminologický slovník. Košice: UPJŠ FF Košice, 2017, s. 96-97. ISBN 978-80-8152-483-7

MIŠKOLCIOVÁ, L., ĎURICOVÁ, L., 2015. *Relationship between Self-concept and Resistance in Terms of „Hardiness“ in University Students*. In *The New Educational Review*. Vol. 39, No. 1, ISSN 1732-6729, p. 96-106.

- NEWTON, T., HANDY, J., FINEMAN, S., 1995. *Managing Stress: Emotion and Power at Work*. London: Sage Publications.
- NEWTON, T., KEENAN, A., 1985. *Coping with Work-Related Stress*. Human Relations, 38, 107-126.
- PIERCE, M. B., MOLLOY, G. N., 1990. *Psychological and Biographical Differences between Secondary School Teachers Experiencing High and Low Levels of Burnout*. British Journal of Educational Psychology, 60, 37-51.
- SELYE, H., 1956. *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- SELYE, H., 1991. *History and Present Status of the Stress Concept*. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping: An Anthology*. New York: Columbia Press
- SCHAEFELI, W., ENZMANN, D., 1998. *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. Washington, DC: Taylor and Francis.
- SCHNITZEROVÁ, E. a I. ANTONIČOVÁ, 2013. *Sociálna práca a prevencia drogových závislostí*. In: BUGRI, Š., P. JURISĚ a E. PRIBIŠOVÁ. *Sociálna práca, ošetrovatel'stvo a verejné zdravotníctvo v regióne východného Slovenska*. Prešov: Harlequin, s. 52–57. ISBN 978-80-89082-39-1
- SILVA DE P., V., HEWAGE C., G., FONSEKA, P., 2009. *Burnout: an emerging occupational health problem*. Galle Medical Journal. 2009;14(1):52–55.
- STRIŽENEC, M., 2001. *Súčasná psychológia náboženstva*. Bratislava: IRIS, 2001, s. 108.
- SUTHERLAND, V., J., COOPER, C., 1990. *Exercise and Stress Management: Fit Employees, Healthy Organisations*. International Journal of Sport Psychology, 21, 218-236.
- TRAVERS, C. J., COOPER, C., 1996. *Psychophysiological Responses to Teacher Stress: A Move Towards More Objective Methodologies*. European Review of Applied Psychology, 44, 137-146.

TRAVERS, C. J., COOPER, C., 1996. *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. London, Routledge.

URSIN, H., OLFF, M., 1993. *The stress response*. In S. C. Stanford & P. Salmon (Eds.), *Stress: From synapse to syndrome* (p. 3–22). Academic Press.

VAŠAŠOVÁ, Z. KALISKÁ, L., ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ, B., PETRÍK, Š., 2016. *Psychológia učenia dospelých*. Banská Bystrica: Belianum UMB, ISBN 978-80–557-1113-3.

Seznam použitých internetových zdrojů

BOTTOVÁ, M., 2008. *Prevenca, zásady a ciele. Na čo zamerať pozornosť. Drogový informačný portál* [online]. 2008. [cit. 2020-12-29]. Dostupné z: <http://www.infodrogy.sk/index.cfm?module=ActiveWeb&page=WebPage&DocumentID=3402>

KULIFAJ, P. et. al., 2016. *Základy sociálnej práce s mládežou ohrozenou extrémizmom a radikalizáciou. Metodická príručka pre sociálnych pracovníkov a pracovníkov s mládežou* [online]. 2016. [cit. 2020-12-29]. Dostupné z: http://rideproject.eu/media/Zaklady-soc-prace-extremizmus-radikalizmus_final_v2.0.pdf.

SEZNAM ZKRATEK

SVP Speciálně vzdělávací potřeby

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Chernisův model syndromu vyhoření	18
Obrázek 2: Golembiewského osm stupňů progresivního vyhoření	20
Obrázek 3: Model šetření zdrojů (COR).....	22

Seznam grafů

Graf 1: Způsoby zvládnání stresu u pedagogů.....	52
Graf 2: Způsoby zvládnání stresu u asistentů	53
Graf 3: Hodnoty psychického vyhoření učitelů podle BM.....	54
Graf 4: Hodnoty psychického vyhoření u asistentů podle BM.....	55

Seznam tabulek

Tabulka 1: Respondenti z hlediska délky praxe	46
Tabulka 2: Respondenti – učitelé z hlediska stupně základní školy.....	47
Tabulka 3: Respondenti – asistenti z hlediska stupně základní školy	47
Tabulka 4: Respondenti z hlediska jejich pracovního zařazení	47
Tabulka 5: Stresory v práci učitelů (uspořádané podle míry vnímané závažnosti	48
Tabulka 6: Stresory v práci asistentů (uspořádané podle míry vnímané závažnosti).....	49
Tabulka 7: Projevy stresu v práci učitelů.....	50
Tabulka 8: Projevy stresu v práci asistentů	51

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Pavla Šebestová

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků speciální školy v Praze 13

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh: 54

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 32

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 50

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.