

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

KATEDRA PSYCHOLOGIE A PATOPSYCHOLOGIE

Učitelství pro 1. stupeň základních škol

**Veronika Konečná**

**SYNDROM VYHOŘENÍ U PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ  
V SOUVISLOSTI  
S PROŽÍVÁNÍM ŽIVOTA**

**Diplomová práce**

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Eva URBANOVSKÁ, Ph.D.

OLOMOUC 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literatury.

V Loučanech dne 21.6.2016

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Doc. PhDr. Evě Urbanovské Ph.D., za odborné vedení práce a poskytování cenných rad a podkladů.

Dále děkuji pedagogickým pracovníkům školských zařízení za jejich spolupráci a ochotu při administraci dotazníků, bez které by tato práce nikdy nevznikla.

V neposlední řadě patří mé díky zejména mé blízké rodině.

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	6
<b>1 STRESOR A JEHO TYPY</b> .....	8
1.1 Vymezení pojmu stresor.....	8
1.2. Typy stresorů.....	8
<b>2 STRES A JEHO TYPY</b> .....	10
2.1 Vymezení pojmu stres.....	10
2.2 Stres x zátěžová situace.....	10
2.3 Hodnocení stresové situace.....	11
2.4 Reakce na stres.....	13
2.5 Důsledky stresu.....	14
<b>3 ZVLÁDÁNÍ STRESU</b> .....	16
3.1 Vymezení pojmu coping, cíle copingu, faktory ovlivňující coping.....	16
3.2 Typy zvládání.....	17
3.3 Copingové strategie.....	17
<b>4 SYNDROM VYHOŘENÍ</b> .....	19
4.1 Definice syndromu vyhoření.....	19
4.2 Projevy syndromu vyhoření.....	20
4.3 Fáze syndromu vyhoření.....	21
4.4 Profese trpící syndromem vyhoření.....	23
<b>5 SYNDROM VYHOŘENÍ U PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ</b> .....	24
5.1 Role učitele.....	24
5.2 Faktory ovlivňující vznik vyhoření u pedagogických pracovníků.....	26
5.3 Prevence před syndromem vyhoření u pedagogických pracovníků.....	28
<b>6 SMYSL ŽIVOTA</b> .....	30
6.1 Definice smyslu života.....	30

6.2	Smysl v logoterapii .....	31
6.3	Hodnoty a postoje.....	33
<b>7</b>	<b>VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>	<b>36</b>
7.1	Cíl výzkumné části.....	36
7.2	Charakteristika a popis vzorku.....	37
7.3	Popis užitých metod.....	38
7.3.1	Existenciální škála- ESK.....	38
7.3.2	LOGO test E.Lukasové.....	42
7.3.3	MBI- Maslach Burnout Inventory.....	43
7.4	Popis vlastního výzkumu.....	44
7.5	Vlastní výsledky a diskuse.....	46
7.5.1	Věřící X Nevěřící.....	46
7.5.2	EE a DP ve věku 21- 41 a 41 +.....	53
7.5.3	Pedagogové s DZS x ŠZS.....	58
7.5.4	Vztah syndromu vyhoření a prožívání smyslu života.....	63
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>72</b>
	Seznam použité literatury.....	76
	Seznam příloh.....	79
	Příloha 1: Výsledky testů pedagogických pracovníků.....	79
	Příloha 2: Demografický dotazník.....	79
	Příloha 3: Existenciální škála - ESK .....	79
	Příloha 4: LOGO – test.....	79
	Příloha 5: Maslach Burnout Inventory.....	79

## ÚVOD

Jako téma své diplomové práce jsem zvolila Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků v souvislosti s prožíváním života. Dané téma mě velice zaujalo, jelikož sama působím prvním rokem jako pedagog prvního stupně Základní školy a tudíž mě samotnou téma velmi oslovuje. Tento fenomén nepřijímám jako ojedinělou záležitost, o to víc je dle mne hoděn ke zkoumání.

V dnešní době existují různé pracovní pozice. Mohli bychom je rozdělit na pozice manuální (fyzické) a práce intelektuální (duševní). Syndrom vyhoření je znatelný právě u prací vykonávaných díky intelektu, zvláště u pozic pomáhajících. Povolání, které se zabývá duší, či zdravím, má vzdělávací popřípadě výchovný charakter je velmi náročné na udržení si zdravého rozumu, klidné duše a pokojného žití vlastního života. Duše pracovníka v psychiatrické léčebně nebo ošetřovatele v domově pro seniory je pravděpodobně více ovlivněna tíhou práce, kterou daná osoba vykonává než pracovníka pásové výroby. Pokud neberu v potaz osobní těžkosti např. finanční problémy, které mohou ovlivnit postoj k vlastnímu zaměstnání a tedy celé prožívání života.

Velmi náročné jsou pozice pedagogicky působící. Otázka zní proč? Sama se často dostávám do situací při seznamování s novými lidmi, kdy jsem obdivována po mé reakci na otázku, čemu se věnuji a jakou cestou směřuji svou budoucnost. Po mé odpovědi, že učím a chci se tomu věnovat nadále a více bývám obdivována. Myslím, že z devadesáti procent přichází reakce, "že oni by na to neměli nervy" a další nevhodné poznámky související s názorem na dnešní mládež. Troufám si říci, že každý pedagog tuto odpověď někdy slyšel. A to mi dává pocit výjimečnosti. Učitel musí svou práci milovat, být obohacen o nějakou tu trpělivost navíc a dělat svou práci s láskou, kterou předává dál dětem. Pedagog není pouze jedinec, který podává nové informace, čímž nechci říct, že je to něco málo, ale je to člověk, který dává kus sám sebe. Dává do své práce svou duši a myslím, že mohu říci nejen za sebe, že pedagog na pravém místě nebere čas s dětmi jako práci. Osoba, která se rozhodne se vydat učitelskou kariérou musí být osobností. Povolání učitele beru jako to nejdůležitější, protože i lékaře někdo musel naučit číst a psát.

Už z těchto slov je možné cítit důležitost tohoto povolání, ale také jeho náročnost. Práce je náročná organizačně, též se velmi lpí na pestrost vyučovacích hodin a originalnost. Nemluvě o zodpovědnosti, kterou jako pedagogové máme, jak zodpovědnost za naše studenty, tak zodpovědnost být přínosem. Ten kdo bere své

zaměstnání vážně, tomu záleží, aby odváděl práci, co nejlépe. Nejsem toho názoru, že každý může učit, právě naopak, málokdo. Učitel by měl být pro žáky vzorem, být tou osobou, ke které budou děti vzhlížet. Učitel si musí stále dávat pozor, co říká, jak se chová. Musí být příkladem, to je pro mnohé velmi těžká představa, mnohdy nesplnitelná, obtěžující. Zároveň jsem toho názoru, že učitel by měl být i dobrým psychologem, zvláště u malých dětí, musí jim porozumět a s lehkostí řešit jejich problémy. Vnímáme, že děti nedávají pozor, ruší, vymýšlí vylomeniny, nedělají to, co bychom si právě představovali. Ale škola není o naší představě, hodiny musí být takové, aby byly efektivní, a potom jsme nemuseli řešit klasické nechvályhodné školní situace. A právě to si myslím, že je velký problém. Někteří učitelé nejsou schopni změny, hledají chybu jinde, pokládají si otázky typu: proč děti stále vyrušovali a nepracovali? Označují děti za nevděčné, což se mi potvrdilo i ve výzkumu logo-testu při popisu vlastního případu učitelů. Pedagog během výkonu své profese postupně vydá veškerou svou energii. Pak již nezbývá síly, aby změnil svůj přístup. Není již přístupný ke změně, je vyčerpán. Objevuje se u něj syndrom vyhoření. Bez pochybení učitelská dráha není hladká vyšlapaná cestička, je to křivolaká cesta plná nesnází. Stejně tak jako lékařské obory, obory zabývající se duší - psychikou.

Cílem práce je tedy zmapování syndromu vyhoření, smysluplnosti života a celkové životní spokojenosti u vybraných pedagogů.

Diplomovou prací jsem se snažila zjistit, kolik působících pedagogických pracovníků trpí syndromem vyhoření a jak daní učitelé v současnosti prožívají smysl svého života. Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části se zaměříme na osvětlení pojmů stresor, stres, syndrom vyhoření, cíl života a budeme se zabývat životní spokojeností a smysluplností lidské existence a učitelskou profesí.

Cílem výzkumné části je zjištění míry syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků v souvislosti s prožíváním života. Zajímá nás, zda věřící pedagogové mají lepší úroveň naplnění smyslu než pedagogové nevěřící. Dále pozorujeme, zda pedagogové ve věku 21- 40 let mají nižší hladinu v dimenzi emociálního vyčerpání a depersonalizace než pedagogové starší ve věku 41 let a výše. Sledujeme rovněž vztah mezi zdravotním stavem a pocity naplněnosti smyslu a kvality života. A na posledním místě pozorujeme míru závislosti syndromu vyhoření pedagogických pracovníků a prožívání smyslu života. V praktické části zvolíme metodu dotazníkového šetření, k níž použijeme standardizovaný dotazník Logo-test vytvořený E.Lukasovou, dále existenciální škálu A. Langleho a kol. a dotazník MBI od autorky Ch.Maslach.

# 1 STRESOR A JEHO TYPY

Rizikem pro kvalitu a smysluplné prožívání života, stejně jako pro plnohodnotný a obohacující vztah k profesi jsou obtížné, zátěžové situace, působící jako stresory, které navozují nerovnovážný stav intenzivního, potažmo chronického stresu.

V první kapitole si vysvětlíme základní pojmosloví vztahující se k stresoru a jeho druhům. Přiblížíme si různé pojetí tohoto pojmu, a co ovlivňuje jeho vznik. Rozlišíme stresory podle prostředí, z kterého pochází.

## 1.1 Vymezení pojmu stresor

Podnět, který vyvolává stres je nazýván stresorem. V literatuře, jak u pojmu stres neexistuje jednotné vymezení tohoto pojmu. Každý, kdo se touto problematikou zabýval, nahlíží na pojem stresor z jiného pohledu nebo ho slovně vystihuje jinak, každopádně v podstatě se shodují. Stresorem je *'' jakýkoliv škodlivý, rušivý podnět, který způsobuje rozvoj stresové reakce. ''*<sup>1</sup>

Dalším zastáncem odlišného pojetí termínu stresor je K. E. Grantová, která stresor vnímá spíše jen jako vnější faktor, typické pro stresory je externí prostředí. *'' Toto pojetí nezahrnuje mezi stresory vnitřní psychické stavy. ''*<sup>2</sup>

Stresor je definován jako „činitel vnějšího prostředí vyvolávající v organismu stav stresující stresovou reakci“<sup>3</sup>

Míček odkazuje na Holmese a Raheho a uvádí, že každá změna představuje životní stresor, u které je možné stanovit její relativní závažnost.<sup>4</sup>

## 1.2 Typy stresorů

V literatuře můžeme vidět různé klasifikace stresorů. Mezi současné specifické stresové podněty zařazujeme např. kariérismus, nepravé pojetí lásky, potratovost, morální devastaci, byrokratismus aj.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> SMOLÍK, P., Duševní a behaviorální poruchy. Průvodce klasifikací. Nástin neurologie. Diagnostika. Praha : MAXDORF, 1996, ISBN 80-85800-33-0. s. 268

<sup>2</sup> URBANOVSÁ, E., Škola , stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, ISBN 978-80-244-2561-0. s. 11

<sup>3</sup> HARTL, P. , HARTLOVÁ, H.,Psychologický slovník. Praha: Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0873-0 . s. 568

<sup>4</sup> MÍČEK, I., Duševní hygiena. Praha : SPN, 1984

<sup>5</sup> MÍČEK, I., ZEMAN, V. Učitel a stres. Opava : Nakladatelství Vade Mecum, Vydavatelství Opavsko, 1997. ISBN 80-86041- 25- 5



Řada stresorů vzniká současnou civilizací. Stereotypnost všedního dne, stále stejné prostředí, honba za materiálním zabezpečením, za úspěchem, neuzívání si svobody, spěch. Tímto jevem se zabývali psychologové už před devatenácti lety, je ale nutné poznamenat, že tlak na společnost je větší. Během této doby se posunul vývoj v informačních technologiích. Svět je zahrnut informacemi, které jedinec není ani schopen pojmout. Upouští se od fyzické aktivity, výrazně se však zvýšil psychosociální tlak na jedince. Velký problém je viděn ve velkých nárocích na výkon jedince s malou kontrolou nad vlastní prací a s malými kompetencemi, svou práci řídit. <sup>6</sup>

Stresory mohou mít povahu jak externí, tak interní. Stresor, jak jsme říkali má různou povahu, přichází z různého prostředí. Stresor může mít povahu materiální (nedostatek finančního zabezpečení), tak i sociální (vztah s určitými osobami, mezilidské vztahy) nebo intrapsychickou (utkvělá představa, vzpomínka, konflikt sám se sebou apod.) <sup>7</sup>

Při působení stresoru existují další vnitřní vlivy, které ovlivňují působení stresoru a tedy následně naši stresovou reakci. Těmito vnitřními psychickými procesy mohou být představy, obavy, tužby, které znamenají interní stresor.

Podle charakteru stresoru a subjektivního vnímání jeho významu se rozlišuje ztráta, výzva, ohrožení. Dále se stresory člení podle jeho obsahu, a to na výkonové (profesní, pracovní, sportovní), interpersonálních stresory (vztahy v práci, v rodině, ve škole, mezi kolegy). Dále stresory můžeme dělit podle jejich intenzity a to na události, každodenní starosti, osobní tragedie apod. Je známo, že chronické události mohou mít daleko větší negativní účinek na zdraví jedince a jeho prožívání života než výjimečné traumatické události.

Stresor způsobující stres nemusí být znatelný i pro okolí, přímý jako je např. ohrožení člověka, ale může zahrnovat i pocity, které na ostatní nemusí působit jako na nás.

---

<sup>6</sup> NAKONEČNÝ, M. Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625- 7

<sup>7</sup> ATKINSON, L. R. et al. Psychologie. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995. ISBN 80-85605- 35- X

## 2 STRES A JEHO TYPY

Na tomto místě se zaměříme na vymezení pojmu stres a na různé nahlížení na něj. V této kapitole též budeme rozeznávat různé druhy stresu a to jak podle délky trvání, tak jak ho sama daná osoba hodnotí.

### 2.1 Vymezení pojmu stres

*''Dle A. Howarda a R. A. Scotta stres vyjadřuje situaci člověka v napětí při řešení problému, do jehož cesty se postaví nepřekonatelná překážka.''*<sup>8</sup>

Některé pohledy na pojem stres se zaměřují pouze na změny stavu a prožívání života. V současné době zastáncem tohoto pojetí je L. Medved'ová, která chápe stres jako vnitřní stav jedince, který se projevuje emociálním rozrušením, negativně prožívaným a doprovázené napětím. Stres se dá vnímat také jako zátěžová situace, situace na kterou nejsme zvyklí a její hrozba vyvolává změnu v chování.<sup>9</sup>

Na tento pojem můžeme nahlížet z různých uhlů pohledu. Stres se dá chápat jako jakási nerovnováha mezi okolím a jedincem. Začíná nepřiměřenou zátěží, na kterou nejsme adaptovaní a není snadné pro nás ji překonat. Pod tlakem této zátěže dochází ke spoustě změn a to jak psychických, tak fyziologických či behaviorálních. Stres má tedy svou příčinu, má svůj začátek vzniku, který je ovlivněn stresory a má svůj projev.

Vidíme různé nahlížení na pojem stres, buď je velmi globální nebo se zaměřuje pouze, jakým způsobem vznikl. H. B. Selye podrobněji a z našeho hlediska lépe popisuje stres jako *''výsledek interakce mezi určitou silou působící na člověka a schopností organismu odolat tomuto tlaku''*.<sup>10</sup>

Je to stav, kdy jedinec není schopen pod vlivem fyzických či psychologických vlastností situace jednat racionálně. O stresové situaci hovoříme v případě, pokud síla stresogenní situace je vyšší než schopnost či síla daného člověka situaci zvládnout.

### 2.2 Stres x zátěžová situace

Pokud máme porovnat tyto dva pojmy - zátěž a stres, tak se dá říci, že stres je typ

---

<sup>8</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. Jak zvládat stres. Praha: GRADA AVICENUM, 1994, ISBN 80-7169-121- . s. 10.

<sup>9</sup> URBANOVSKÁ, E., Škola , stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, ISBN 978-80-244-2561-0. s. 31

<sup>10</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. Jak zvládat stres. Praha: GRADA AVICENUM, 1994, ISBN 80-7169-121-6

zátěže.

Tímto se zabýval více O. Mikšík, který pojem psychická zátěž definuje jako stav, při němž *''jedinec prožívá výrazné psychické napětí, prověřuje se jeho schopnost integrovaně jednat, obstát, projevit nezbytnou psychickou odolnost vůči emociogenním vlivům a schopnost integrovaně, účinně se s novými kontexty vyrovnat''*.<sup>11</sup>

Pro vysvětlení psychické zátěže, jde o interakci mezi jedincem a okolím, já a svět. Hladinu psychické zátěže posuzujeme dle běžných nároků na jedince, prostředí, jeho aktivity.<sup>12</sup>

Stres vymezuje jako takový typ zátěže, kdy rušivé podněty působí na organismus osoby v období uskutečnění cílové činnosti a svým vlivem narušuje úspěšný průběh přesto, že je jinak plně v silách a schopnostech této osoby úkol dokončit bez větších problémů. Stres se dá chápat také jako zátěž s větší intenzitou, která přesahuje běžné adaptační možnosti jedince.

Nejvhodnější na základě výzkumů se ukazuje **přiměřená hladina zátěže**, při níž je organismus aktivován, ale optimálně. Přiměřená zátěž působí pozitivně na postoj k životu, k práci, k našemu okolí, i přiměřená sportovní zátěž slouží ke zdravému vývoji organismu. Slouží též k racionálnímu myšlení a k celkovému stavu rovnováhy.<sup>13</sup>

Důležitá je aktivace na zvládnutí zátěže, musí být opět přiměřená. Nedostatečná nebo nadměrná zátěž je škodlivá. Přiměřená zátěž je ta, která pro nás jako jedince bez velkých obtíží je zvladatelná. Při takové optimální zátěži jsme schopni si osvojit nové postoje, nové vzory chování, dovednosti a vědomosti. Je to jakýsi stimul pro naši psychiku a celý organismus. Negativní zátěž tedy nedostatečná či nadměrná působí opět stresově. Zátěž, která není přiměřená schopnostem, vědomostem a věku působí negativně.<sup>14</sup>

Zátěž, která nepodněcuje jedince k využití a rozvoji osobnosti způsobuje v jedinci frustraci a nudu, případně deprivaci, což je v literatuře chápáno jako jiná forma stresu.

## 2.3 Hodnocení stresové situace

Subjektivním hodnocením rozumíme to, jak je stresová situace chápána jedincem. Základem je poznatek, že pro konečnou míru stresu je rozhodující vlastní vnímání a

<sup>11</sup> MIKŠÍK, O. Psychologická charakteristika osobnosti. Praha : Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0240-7. s. 167

<sup>12</sup> MIKŠÍK, O. Psychologická charakteristika osobnosti. Praha : Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0240-7. s. 210

<sup>13</sup> HAVLÍNOVÁ, M., a kol. Program podpory zdraví ve škole. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7

<sup>14</sup> URBANOVSKÁ, E., Škola , stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, ISBN 978-80-244-2561-0.s. 36

hodnocení působícího stresoru. S tímto závěrem dál pracoval ve svých pracích i doktor H. Selye.

Při kognitivním hodnocení mají velkou váhu vlastnosti stresoru, jako je nepředvídatelnost, neovlivnitelnost, rozsah a nároky požadovaného splnění stejně tak, jak sám jedinec hodnotí skutečnost a její vliv, sílu. Záleží tedy na vyhodnocení situace jedincem, zda ztrácíme kontrolu nebo zda je jen ohrožená a k vyhodnocení zastane postoj. Stejná situace na dvě různé osoby může mít odlišný vliv, působení díky hodnocení, které situaci určí.<sup>15</sup>

**Transakční model** zabývající se subjektivním hodnocením stresu vytvořil nesporně významný základ pro mnohé výzkumy v oblasti stresu, ale nepostihl ho dostatečně komplexně. Nedostatek tkví v neobsazení osobnostních determinantů a nijak výrazně se nezkoumaly. Zdůraznil význam vnímání zátěžové situace osobností, chování jedince ovlivněné situačními determinanty, převážně ve vztahu k hodnocení dané situace jedincem.<sup>16</sup>

Vše chybějící však popsal **interakční model** zkoumání stresu. Interakční model na rozdíl od transakčního postihuje v kognitivním hodnocení interakce vlastnosti situace (objektivní realita, ale i subjektivní viděný svět) s osobnostními charakteristikami jako např. (statečnost, chamtivost, introverze apod.). Interakční model zahrnuje tedy nejen kognitivní, ale i emocionální složky osobnosti v procesu k postoji ke stresu. Základ je v interakci všech podmínek. Velmi důležitá je aktivní role osobnosti při vzájemném působení všech proměnných.<sup>17</sup>

K interakčnímu modelu se nyní hlásí řada zahraničních i našich odborníků. Mezi zastánce interakčního modelu patří V. Kebza, H. Weiner, Cacioppo, Blatný, Osecká, Cholmogorovová.<sup>18</sup>

Pro nás je daleko použitelnější interakční pojetí stresu, kde přijímáme kognitivní zpracování zátěžové situace jedincem, ale zároveň zohledňujeme faktory působící na hodnocení i zkušenosti jedince.

Lazarus přišel s modelem dvojího zhodnocování, které má dvě úrovně, popř. tři. **Hodnocení prvotní** - je zaměřeno především na zvažování, jak moc je daná situace ohrožující jakýmkoliv způsobem. Jedinec přemýšlí nad aktuálním stavem

<sup>15</sup> BLATNÝ, M., KOHOUTEK, T., JANUŠOVÁ, P. Situačně kognitivní a osobnostní determinanty chování v zátěžové situaci. Československá psychologie. 2002. ISSN 0009-062X

<sup>16</sup> URBANOVSKÁ, E., Škola, stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, ISBN 978-80-244-2561-0. s.42

<sup>17</sup> BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. Vztah sebehodnocení a struktury významu já. Československá psychologie. 1997. ISSN 0009-062X

<sup>18</sup> URBANOVSKÁ, E., Škola, stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, ISBN 978-80-244-2561-0.

situace, ale taktéž i nad budoucím průběhem. Dle zvážení situace se dělí buď na irelevantní, pozitivní nebo stresovou. Zohledňují se jak objektivní faktory, ale i subjektivní (věk, pohlaví, zažitě způsoby chování, výchova jedince, osobnost), působící na hodnocení jedincem a přístup k dané zátěžové situaci.<sup>19</sup>

Jako důležitější se jeví subjektivní zvažování, hodnocení jedincem než objektivní. *''Tato skutečnost byla potvrzena na základě výzkumných šetření (Lazarus, Folkmanová, 1984; Čáp, Mareš, 2001; Plevová, 2007 aj.).''*<sup>20</sup>

**Druhotné hodnocení** se týká zjištěných informací z prvotního hodnocení, se kterými následně pracujeme za účelem zvládnutí situace. Mezi takové informace patří: co člověk v dané situaci může udělat, jak se k situaci postavit, zda se bránit nebo utéct. Jedinec posuzuje své vlastní možnosti, schopnosti jak řešit problém, např. zda zasáhnout do situace nebo ji nechat volný průběh. Předpovídá, jak se situace bude vyvíjet, co způsobí jeho činy, zda k něčemu budou nebo byly zbytečné nebo může situaci zhoršit.<sup>21</sup>

Případné přehodnocení tkví v přezkoumání situace e- nové vyhodnocení. Bývá vyvoláno změnou postoje buď ve vztahu k situaci či ke zdroji hrozby.<sup>22</sup>

Velmi důležité je brát v úvahu u hodnocení vyhodnocení ovlivnitelnosti. Velikost neboli síla ovlivnitelnosti mění pohled na stresovou situaci, jedince ovlivňuje ve zvládnání zátěžové situace. Zároveň souvisí s emocemi, které člověk prožívá. Stejně tak, jak na subjektivní hodnocení působí různé determinanty, ovlivňují tedy hodnocení, tak stejně působí po celou dobu na zvládnání zátěže.

U subjektivního hodnocení bylo zjištěno, že u starších jedinců bývá častěji podceňována velikost rizika, může to být bráno jako určitá obrana. Příznivější hodnocení nemívá tak velký negativní dopad, jedinec je klidnější, má racionálnější myšlení.<sup>23</sup>

## 2.4 Reakce na stres

Dalším krokem při vzniku a průběhu stresu je reakce na něj. Úkolem reakce na stresovou situaci je dostat organismus do rovnováhy. Tento stav aktivace organismu může mít různou délku trvání, může trvat několik hodin, dní či týdnů dokonce měsíců. Pokud se odezva na stres pohybuje v dnech či týdnech a delší době, říká se této odezvě adaptační reakce.

<sup>19</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2

<sup>20</sup> URBANOVSKÁ, E., Škola, stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, ISBN 978-80-244-2561-0.. s.44

<sup>21</sup> KEBZA, V. Psychosociální determinanty zdraví. Praha: ACADEMIA, 2005. ISBN 80-200-1307-5

<sup>22</sup> VAŠINA, L., STRNADOVÁ, V. Psychologie osobnosti 1. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1998. ISBN 80-7041-974-1

<sup>23</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

Nejpřínosnější poznatkový systém týkající se okamžité reakce organismu na stres vytvořil H. Selye svou koncepcí generálního adaptačního syndromu (GAS) jako nespecifickou reakci na zátěž. Selye popisuje tři stádia adaptačního syndromu.<sup>24</sup>

V první fázi dochází k prudké neurohormonální reakci, která vzniká za účelem obrany, připravuje organismus energeticky ze zajištěných rezerv a mobilizačně ho připravuje na boj či útěk. V publikaci E. Urbanovské je zobrazeno schéma fyziologické reakce na stresor.<sup>25</sup>

Druhá fáze je ve znamení rezistence, boje organismu se stresem a udržení stadia adaptace. Třetí fáze spočívá ve vyčerpání organismu, kdy jedinec vyčerpá adaptační možnosti a podléhá stresoru.

Dle Mlčáka vše nespočívá jen v nespecifické reakci, ale odpovědí na stres je také řada specifických reakcí. Mezi ně patří behaviorální procesy, k nimž patří obranné a zvládací procesy.

Selyeho poznatky byly kritizovány za přílišnou univerzalitu, neměnnost stresové reakce. Dnes je evidentní, že stresová reakce je specifická v závislosti na charakteru zátěžové situace.<sup>26</sup>

Záleží na osobě, zda při styku se stresem vyhodnotí danou situaci jako zvladatelnou. Pak nemusí dojít k plnému rozvinutí stresové reakce, včetně důsledků negativních na organismus. Můžeme mluvit o jakési vyhnutelnosti stresové reakce. Můžeme tedy předpokládat, že jedinec je schopen ovlivnit průběh stresové situace, na základě svého hodnocení. Dle vyhodnocení zátěžové situace pozitivně či neutrálně, lze předpokládat, že jedinec se aktivně zapojí při řešení problému, což je základ k úspěšné adaptaci zvládnutí zátěže.

## 2.5 Důsledky stresu

Pod vlivem dlouhodobé nežádoucí zátěže, zvláště opakované může docházet k rozvoji patologických projevů při nevyrovnaní se se zátěží (oslabení fyzické či psychické odolnosti, psychosomatické poruchy, poruchy výkonu). Působení dlouhodobého stresu způsobuje sníženou schopnost soustředit se. Navozuje slabé rozhodovací schopnosti, vyvolává pocit nejistoty a roztržitosti, člověk může mít pocity

---

<sup>24</sup> SELYE, H. Život a stres. Bratislava : Obzor, 1966

<sup>25</sup> URBANOVSKÁ, E., Škola , stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, ISBN978-80-244-2561-0.. s.48

<sup>26</sup> ŠOLCOVÁ, I. Některé psychofyziologické souvislosti resilience. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007. ISBN 80-86174-12-3

frustrace a bezmocnosti. Dochází tedy k přetěžování organismu, což může vést k mnoha problémům. Např.: (vztahové problémy – konflikty mezi partnery, zaměstnanci, psychické poruchy – deprese, nespavost, sexuální problémy a další).

Rozlišujeme akutní stres a chronický stres. Akutní stres vede k vzestupu činnosti imunity, zatímco chronický stres vede ke snížení imunitní činnosti.<sup>27</sup>

Dle výsledku studie R. A. Dienstbiera se došlo k závěru, že akutní, jednorázové vystavení stresoru, které je zvládnuté vede k posílení tolerance ke stresu má tedy pozitivní odraz na organismus jedince. Jedinec se zdokonaluje v různých směrech, přijímá nové vzorce chování, posílí se mu sebevědomí.<sup>28</sup>

Dlouhodobý stres působí neblahodárně především na náš zdravotní stav. Je-li tělo vystaveno stresu delší dobu, mohou se objevit některé z typických příznaků. Mezi ně patří: bolesti hlavy, deprese, únava, zažívací potíže, agresivita, nechutenství či naopak přejídání se, kožní problémy, špatné soustředění, bušení srdce, ztížené dýchání, bolesti kloubů, pálení žáhy a jiné.

Stres působí na různé lidi odlišně, někteří mu podléhají více, jiní méně. Někteří lidé pocítují stres fyzicky, přibírají na váze, nebo naopak hubnou, mají problémy se spánkem, s dechem, jiní pocítují duševní příznaky – stres u nich vyvolává depresi. Tito lidé se často uzavírají do sebe, začínají zanedbávat rodinu a v práci podávají podprůměrné výkony, jsou náladoví a jednají nevyrovnaně. Stres také zvyšuje riziko různých úrazů, protože narušuje spánek a oslabuje schopnost soustředit se.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2

<sup>28</sup> KEBZA, V. Psychosociální determinanty zdraví. Praha: ACADEMIA, 2005. ISBN 80-200-1307-5

<sup>29</sup> KŘIVOHLAVÝ, J.. Jak zvládat stres. Praha: GRADA AVICENUM, 1994, ISBN 80-7169- 121

### 3 ZVLÁDÁNÍ STRESU

V této kapitole si vysvětlíme základní pojmosloví vztahující se k zvládání stresu, jeho cílům. Přiblížíme si různé pojetí tohoto pojmu, a co ovlivňuje jeho průběh zvládání. Rozlišíme typy zvládání a jejich strategie.

#### 3.1 Vymezení pojmu coping, cíle copingu, faktory ovlivňující coping

Vědomá, cílená reakce jedince na stresor je označována slovem "coping"-zvládání. Pojem zvládání zahrnuje vědomé a záměrné úsilí potřebné k překonání stresu, vědomé adaptování na stresor.<sup>30</sup>

Zvládání stejně jako hodnocení stresové situace je proces dynamický, nikoli jednorázový. Zvládání patří do procesů učení, je to dovednost, kterou se jedinec učí během života a zkušeností.

Nesmíme však zaměňovat **obrné a zvládací reakce**, či zařazovat obranné do zvládacích reakcí. Je možné jmenovat pár základních rozdílů mezi těmito reakcemi a to obranné reakce jsou aktivovány vnitřně psychikou, zatímco zvládací reakce jsou aktivovány prostředím, okolnostmi. U obranných reakcí si je jedinec neuvědomuje a neovládá je vůli, ba naopak u zvládacích reakcí si je jedinec uvědomuje a ovládá je. Základem u obranné reakce je instinktivní chování, u zvládací reakce jsou to kognitivní procesy.<sup>31</sup>

Někteří autoři tuto tezi nepotvrzují a zahrnují obě reakce do širší kategorie, jako V. Strnadová, která kategorii nazvala - Způsoby zvládání stresu.<sup>32</sup>

Za cíl zvládání se považuje omezit u jedince to, co osobu ohrožuje, působí na ni stresově. Tolerovat to, co působí nepříjemně, zachovat si postoj a chladnou hlavu, po zážitku stresu se zregenerovat a udržovat sociální vztahy.<sup>33</sup>

Feldman proces zvládání chápe jako úsilí člověka mít pod kontrolou stav ohrožení, který vede ke stresu a tedy k němu tak přistupovat. Snahou, vědomím je jedinec schopen ovlivňovat dění.<sup>34</sup>

---

<sup>30</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463- X

<sup>31</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463- X s. 532

<sup>32</sup> VAŠINA, L., STRNADOVÁ, V. Psychologie osobnosti 1. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1998. ISBN 80-7041-974-1

<sup>33</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2 s. 87

<sup>34</sup> BALAŠTIKOVÁ, V., BLATNÝ, M. Determinanty výběru strategií zvládání. Zprávy- Psychologický ústav AV ČR. 2003, roč. 9, č. 2 ISSN 1211-8818



Coping ovlivňuje osobnostní charakteristika jedince, subjektivní hodnocení, demografické údaje jedince a další. Zvládání stresu též ovlivňuje sociální zázemí, prostředí, z kterého pocházíme, žijeme v něm.

### 3.2 Typy zvládání

Dle Lazaruse a Folkmanové (1984) rozlišujeme zvládání zaměřené na problém (zvládnutí zátěžové situace) a zvládání zaměřené na emoce (zvládání emocí). Zvládání zaměřené na problém je snahou vyřešit stresovou situaci. Zvládání zaměřené na emoce, usiluje o regulaci emočního stavu, dávání ho do rovnováhy, do normy. Většinou se jedná o snížení intenzity zlosti, hněvu, strachu aj. <sup>35</sup>

Na stresovou situaci se lze také připravit, dříve než vůbec vznikne a to tzv. preventivním zvládáním. Vynaložíme takové úsilí a prostředky preventivní, abychom se do stresu vůbec nedostali. Cíleně se zaměřujeme na zvládnutí např. daného úkolu. <sup>36</sup>

Zakladatelkou proaktivního zvládání stresu je E. R. Greenglassová, podstata tkví v předvídání působení stresoru a řešení situace ještě před nástupem tíživé situace.

Proaktivní zvládání je specifické nejen překonáváním stresových situací, ale především dosahováním cílů, situace jsou hodnoceny jako výzvy nikoliv nepřekonatelné překážky. Je zaměřeno na budoucnost, nároky, které mohou vést k seberozvoji. <sup>37</sup>

### 3.3 Copingové strategie

Cestami, kterými se člověk snaží vyrovnat se stresem jsou nazvány jako strategie zvládání stresu. Jsou to jakési psychické pochody, které přichází na řadu při vzniku stresu, aby došlo k jeho utlumení. Mají sloužit psychické rovnováze organismu. <sup>38</sup>

Jedinec používá určité strategie zvládání v určitých situacích, dle zažitých zkušeností používá ty strategie, které se mu v minulosti osvědčily. <sup>39</sup>

Měli bychom rozeznávat pojmy zvládací styly a strategie. U stylu se dá říci, že každý jedinec má svůj styl zvládání, reakce na styl, který je u něj předvídatelný. Situace může být jakákoliv, ale daná osoba se zachová určitým stylem-způsobem.

---

<sup>35</sup> URBANOVSKÁ, E., Škola, stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, ISBN978-80-244-2561-0. s.61

<sup>36</sup> ŠOLCOVÁ, I., LUKAVSKÝ, J., GREENGLASS, E. Dotazník proaktivního zvládání životních nároků. Československá psychologie. 2006, ročník 1, č. 2, s. 148-162. ISSN 0009-062X

<sup>37</sup> ŠOLCOVÁ, I., LUKAVSKÝ, J., GREENGLASS, E. Dotazník proaktivního zvládání životních nároků. Československá psychologie. 2006, ročník 1, č. 2, s. 148-162. ISSN 0009-062X

<sup>38</sup> JANKE, W., ERDMANNOVÁ, G. Strategie zvládání stresu- SVF 78. Praha: Test- centrum, 2003. ISBN 80-8647-24

<sup>39</sup> ŠOLCOVÁ, I. Psychologické souvislosti stresové odpovědi. Role osobnosti ve vztahu stres- zdraví. Československá psychologie. 1992, ISSN 0009-062X

Strategie bývají též vrozené, ale i získané. Strategie závisí na určité situaci, rozpoložení člověka, podmínkách, hodnocení situace. Strategie jsou málo stabilní, ba naopak velmi proměnlivé, v každé situaci jedinečné. Zvládací styl tedy patří do transsituačního pojetí zvládání stresu (na situaci nezávislé) a zvládací strategie do situačního pojetí (závislé na situaci).

Některé copingové strategie se ukazují využívané častěji, mívají univerzálnější podobu, vlastnosti (např. samotné uvažování o problému), naopak jsou tu situace, kdy bývají zvládací strategie používány zřídka a ty jsou podmíněny kontextem (problémy v práci, rodině, se zdravím).<sup>40</sup>

Křivohlavý J. rozlišuje zvládací styly na tři druhy: vyhýbání se stresu, stavění se na odpor, sebeznehodnocující styl<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> HANŽLOVÁ, M., MACEK, P. Zvládací strategie a styly dospívajících. Psychologia a patopsychologia dietata. 2008. ISSN 0555- 5574

<sup>41</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2

## 4 SYNDROM VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření byl poprvé popsán v roce 1974 H. Freudenbergerem. Jedná se o psychický stav, prožitek vyhoření. Existují různé definice tohoto pojmu, ale tkví buď ve ztrátě profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníka pomáhajících profesí nebo vyhoření jako výsledek procesu, v němž lidé velice intenzívně zaujatí svou prací ztrácejí své nadšení. Syndrom vyhoření pochází z chronického stresu. Stres vznikající z pracovní činnosti, doprovázen zátěží z osobního života, ze sociálního prostředí. Profese, které jsou blízko k syndromu vyhoření, jsou typické vysokými nároky na jedince. Tyto profese jsou spojeny s velkou odpovědností a nasazením. Vyhoření nastává nerovnováhou mezi profesním očekáváním a profesní realitou (ideály x skutečnost).

### 4.1 Definice syndromu vyhoření

Pro začátek k syndromu vyhoření můžeme říct, že ten kdo vyhořel, myšleno psychopatologický stav se zdravotními důsledky, musel před tím hořet. Daná osoba musela být zapálená pro svou oblíbenou činnost.

Vladimír Kebza popisuje syndrom vyhoření jako: „*vyčerpání, pasivita a zklamání ve smyslu burnout syndromu se dostavuje jako reakce na převážně pracovní stres. Bývá popisován jako stav emocionálního vyčerpání vzniklý v důsledku nadměrných psychických a emocionálních nároků.*“<sup>42</sup>

“*Stav vyhoření lze definovat jako druh stresu a emocionální únavy, frustrace a vyčerpání, k nimž dochází v důsledku toho, že sled (nebo souhrn) určitých událostí týkajících se vztahu, poslání, životního stylu nebo zaměstnání dotyčného jedince nepřinese očekávané výsledky.*”<sup>43</sup>

Angelika Kallwass vystihuje syndrom vyhoření jako: “*stav extrémního vyčerpání, vnitřní distance, silného poklesu výkonnosti a různých psychosomatických obtíží.*”<sup>44</sup>

“*Burnout syndrom bývá charakterizován jako prolongovaná reakce na chronické interpersonální stresory v zaměstnání, nebo jako situačně indukovaná*

---

<sup>42</sup> KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Syndrom vyhoření. Praha : Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. s. 7

<sup>43</sup> RUSH, D. M. Syndrom vyhoření. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8. s. 7

<sup>44</sup> KALLWAS, A. Syndrom vyhoření v práci a osobním životě. Praha : portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7. s. 9

*stresová reakce, nebo též podle některých autorů jako poslední fáze stresové odpovědi dle Selyeho, tedy fáze vyčerpání.* <sup>45</sup>

## 4.2 Projevy syndromu vyhoření

Existují jasné symptomy, které na přítomnost vyhoření upozorní. Zabývala se jimi Christina Maslachová a rozdělila je do tří skupin - tělesné, psychické vyčerpání a depersonalizace. Vyplývá tedy, že dle pozorovatelnosti a viditelnosti je lze rozdělit na dva druhy- vnější a vnitřní.<sup>46</sup>

K vnějším projevům patří: fyzická únava, podrážděnost, neochota riskovat. Vnitřními projevy bývá: ztráta objektivnosti, ztráta odvahy, emoční vyčerpání, ztráta sebeúcty a další.

Vnější symptomy, jsou ty, které můžeme vypořádat, jsou viditelné. Vnitřní nejsou pozorovatelné, proto je náročnější je určit. Ty jsou ale stěžejní pro stanovení diagnózy a většinou předcházejí těm vnějším.<sup>47</sup>

**Vnější projevy** - výše zmíněný projev podrážděnost se projevuje tím, že jedinci postiženému podrážděním vadí věci, které mu předtím nikdy nevadily. Jedinec se rozčiluje na sebe, na druhé i na svou práci. U fyzické únavy bývá právě předcházející emoční únava. Ztrátu energie v oblasti citové a tělesné zažívají všichni, kteří se ve stavu vyhoření ocitnou. Jedinci, kteří vkládají do své práce vše, mají přirozeně sklony riskovat. Pokud se taková osoba ocitne ve stavu vyhoření, začnou mít obavy, ztrácejí soutěživost a utíkají před problémy - neochota riskovat. Důvodem je, že ztratili důvěru v sebe a ve své schopnosti dosáhnout úspěchu.

**Vnitřní projevy** - *''Jedním z důvodů, proč lidé ve stavu vyhoření odmítají riskovat, je ztráta odvahy.* <sup>48</sup> Emocionální, duševní a fyzická vyčerpání mění silné a odvážné jedince v zbabělce. Ke ztrátě sebeúcty dochází proto, že si dotyční uvědomí, že už nejsou schopni dosáhnout takového úspěchu a výkonu jako dřív. Dostanou pocit, že nejsou schopni dosáhnout ani toho nejmenšího cíle. Jsou přesvědčeni, že už jsem jim nic nepodaří. Smysl a cíl jejich života pro tyto osoby jsou pryč. Jedinci o sobě pochybují, přestávají vědět, kdo vlastně jsou, přestávají si věřit. Blízcí těchto osob začínají pochybovat i o spolehlivosti takto postižených osob. Tyto osoby většinou měli vysoké postavení, kde fungovali jako stimul, motor. Dnes mají pocit prázdnoty, nepotřebnosti.

<sup>45</sup> KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Syndrom vyhoření. Praha : Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. s. 9

<sup>46</sup> HONZÁK, R. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2 s. 35

<sup>47</sup> RUSH, D. M. Syndrom vyhoření. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8. s.41

<sup>48</sup> RUSH, D. M. Syndrom vyhoření. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8. s.44

Projevuje se ztráta osobnosti a sebeúcty též apatičností, dění okolo nich je nezajímá, protože mají pocit bezvýznamnosti. Lidé se ztrátou objektivnosti se řídí místo faktů svými pocity. Oběti vyčerpanosti ztrácí schopnost řídit se rozumnými principy, skutečností. Protože vyhořelé osoby ztrácí objektivní pohled, mění své rozhodnutí velmi často. Mění rozhodnutí naprosto opačně. Pro ostatní jsou nestálí, což ve skutečnosti jsou. Emocionálně vyčerpaní lidé mají tendenci utéct před sebou před problémem, před celým světem na nějaké klidné, opuštěné místo. Důsledkem emocionálního vyčerpání je také neschopnost vyrovnat se s každodenními strastmi v zaměstnání. Nezbyvá jim energie na to, aby se třeba jen s triviálními problémy vyrovnali. Jediným řešením situace je unik. Pokud jedinec začíná pociťovat vyhoření, postoj k čemukoliv je čím dál víc negativní, natolik že vše kolem je špatně. Nejsou schopni cokoli méně pozitivního překonávat. Cokoli negativního posiluje záporný postoj k situaci.

*''Podnět, struktura a pocit uznání- to jsou kvality, za nimiž se pachtíme a pokud jich nedosahujeme, pociťujeme stejnou nepřízeň, nebezpečí a ohrožení, jako když máme málo potravy, vody, vzduchu. ''*<sup>49</sup>

### **4.3 Fáze syndromu vyhoření**

Vše začíná od toho, že milujeme, co děláme, naši práci a věnujeme se jí tak usilovně, že můžeme zapomínat na náš život, zdraví a okolí blízkých. Pokud nepřijde očekávání ocenění, tak přichází frustrace z nedocenění, zklamání.

Vyhoření se vyhneme, pokud se nedostaneme do těchto fází (Freudenbergerův postup):<sup>50</sup>

1. snaha po sebeprosazení- začíná přehnanými ambicemi. Snaha prosadit se v pracovní oblasti, která nabývá obrovských rozměrů.
2. jedinec začíná pracovat usilovněji a tvrději- dokazování sobě i okolí, že zvládne vše, zaměřuje se převážně na práci, velmi často chce být jedinec na vše sám. Sám chce poukázat na to, že je potřebný a nenahraditelný.
3. přehlížení potřeb druhých- vše se točí kolem práce nebo činnosti, do které je jedinec dlouhodobě zahleděn. Tedy nezbyvá čas na blízké, rodinu, spánek, jídlo. Tyto nezbytné součásti života se stávají nepotřebnými a nepotřebnými, protože ubírají čas a energii, kterou by měl investovat do výše zmiňované činnosti

---

<sup>49</sup> HONZÁK, R. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2 s. 92

<sup>50</sup> HONZÁK, R. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2 s. 28- 32

4. přesunutí konfliktu- v této fázi si jedinec začíná být vědom problému, ale sám se v něm neorientuje. Což v jedinci může vyvolat pocit zmatku, ohrožení. Objevují se první příznaky stresu, tělesné potíže.
5. rezignace a posunutí hodnot- projevuje se v izolaci, jedinec se vyhýbá společnosti, všem možným konfliktům a stále intenzivněji popírá základní potřeby. Práce bere všechnu sílu a na nic jiného nezbyvá čas. Projev posunutí hodnot spočívá, že na prvním místě je práce nebo daná činnost a nastává emoční chladnost.
6. popírání problémů- osoba nemá ráda sociální kontakty, pokud jich musí být zúčastněn, stávají se pro něj nesnesitelnou zátěží. Dost často přisuzuje vinu času, přitom jedinec je pánem svého času a jediná možná cesta z problému je změna v přístupu a jednání.
7. *''stažení se- sociální vazby jsou na minimu, přichází úplná izolace. Jedinec si od problému může pomáhat alkoholem, prášky, drogami. Hledá v nich úlevu. Často se objevují pocity beznaděje a ztráty smyslu. ''*<sup>51</sup>
8. změny v chování- lidé v jeho okolí nemohou přehlédnout, že se jeho chování změnilo.
9. depersonalizace- člověk přestává sebe i druhé vnímat jako osobnosti, které mají smysl. Vnímá jen přítomnost a jeho život se mění jen v sérii mechanických funkcí.
10. prázdnota- jedinec se cítí vnitřně prázdný a snaží se to překonat zběsilým chováním, skutky, které mu pomohou zapomenout na problém. Jako je např. alkohol, přejídání, drogy ty však překračují běžné meze
11. deprese- člověk se cítí vyčerpaně, beznadějně a má pocit, že v budoucnosti ho nic dobrého nečeká. Osoba má pocit ztráty smyslu, přibývá depresivních symptomů
12. – syndrom vyhoření- objevuje se celkový kolaps, který může být impulzem vyhledání lékařské pomoci. V přítomnosti se současnou depresí, může mít katastrofální výsledky, jedinci se schylují k sebezničujícím krokům, které můžeme brát jako uniky z reality.

Nelze říci, kdy je syndrom vyhoření na vrcholu, protože velké procento pracovníků při nespokojenosti v práci z práce odchází anebo označuje za problém jiný důvod, třeba i nepatrný. Přibližné procento takových pracovníků je okolo 20 procent.

---

<sup>51</sup> HONZÁK, R. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2 s. 31

#### 4.4 Profese trpící syndromem vyhoření

Syndrom vyhoření se objevuje u osob, které jsou v jakémkoli kontaktu s druhými lidmi. Je prokázáno, že nejčastěji aspekty vyhoření trpí profesionálové zabývající se vědami jako psychologie, pedagogika, sociální služby, lékařství, práva. Možná právě proto, že tyto osoby z těchto směrů jsou si dokonale jisti, že mají vše pod kontrolou, sami vychovávají, pedagogicky působí, pečují o ostatní, radí ostatním, ale ztrácí kontrolu nad sebou samým.<sup>52</sup>

Tento problém, jak už bylo zmíněno, se týká především jedinců pracujících poskytováním pomoci. Není to už jen o investici časové, dovedností, ale i o investici dávat kus sebe, své osobnosti.

Práce s lidmi a s jejich trápením je mnohem náročnější než práce s neživým materiálem. S danou osobou soucítíte, ale také byste se měl do ní vcítit. A to zvláště platí u profesí, jako jsou pedagogové, lékaři, psychologové.

*''Pomáhající často zapomínají na to, že mají stejný biologický organismus se stejnými potřebami jako ti, kterým se věnují.''*<sup>53</sup>

Role pomáhajícího je většinou velmi lákavá, protože nabízí ohodnocení jak vnější (peníze, sláva, vděčnost), tak zejména vnitřní (sebeúcta, uspokojení, pocit moci).

Původně převažovala představa, že určující charakteristikou pracovní činnosti, která může vést k vyhoření, je především práce s lidmi. Nyní se schyluje k názoru, že tuto základní charakteristiku je třeba doplnit též o trvalý požadavek na vysoký, nekolísající výkon, který je pokládán za standard, bez možností úlevy, a se závažnými důsledky v případě chyb a omylů.<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> HONZÁK, R. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2 s. 37

<sup>53</sup> HONZÁK, R. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2 s. 81

<sup>54</sup> KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Syndrom vyhoření. Praha : Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. s. 9

## 5 SYNDROM VYHOŘENÍ U PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Příčin vysvětlujících důvod častého výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků je samozřejmě velké množství. Jednou z předních je samotná osobnost učitele, ta často rozhoduje o tom, jak daný jedinec zvládne jednotlivé stresové situace a celkovou psychickou zátěž, které je neustále vystavován.

V první podkapitole objasníme roli a osobnost učitele, dále se budeme zabývat faktory ovlivňující vznik vyhoření právě u této profese a závěrem si povíme něco k tématu, jak se vyhoření vyhnout.

### 5.1 Role učitele

Ideální učitel v pedagogické profesi by měl být pracovitý, schopný samostatně, logicky a systematicky myslet. Mít dobré vyjadřovací schopnosti a být tvořivý. Dále by měl mít rozvinuté vyšší city (intelekt, morální, estetické) a mít schopnost citového ovládnutí. Stejně tak osoba pedagogicky působící musí být trpělivá, mít smysl pro humor a nadhled. Z charakterových vlastností by pedagog neměl postrádat: přívětivost, spravedlivost, upřímnost, zásadovost, čestnost.<sup>55</sup>

Ve vědomostní sféře by měl mít učitel filosofický rozhled, všeobecné vzdělání, odborné aprobační vzdělání a odborné pedagogicko - psychologické vzdělání.

Dle žáků ve věku 11 a 12 let by měl být ideální učitel podle jejich přání a představ na prvním místě spravedlivý, odpovědělo 64 procent, hodný odpovědělo 52 procent z dotazovaných, trochu přísný 29 procent. Na dalších místech se sestupnou úspěšností umístily tyto vlastnosti: kamarádský, milý, se smyslem pro humor, umějící vysvětlit učivo, přátelský, chytrý, upřímný.<sup>56</sup>

Z pedagogického hlediska učitel by měl být osobností, která umí v žácích probudit zájem, která umí motivovat, která je plná pochopení a přístupnosti k duši žáka. Je to osobnost, která učí a vychovává a učí proto, že miluje: život, svět a všechny živé bytosti.

---

<sup>55</sup> PROKEŠOVÁ, M. Osobnost učitel aneb Ten, který miluje. VAVA Ostrava, 1997. ISBN 80- 902357- 8- 6. s. 18

<sup>56</sup> PROKEŠOVÁ, M. Osobnost učitel aneb Ten, který miluje. VAVA Ostrava, 1997. ISBN 80- 902357- 8- 6. s. 19



*“ Učitel nepředává svou modrost, ale spíše svou lásku a víru. ”*

*Chalil Džibrán* <sup>57</sup>

Pro učitele nemůže být důležité jen vědomosti žáka, dovednosti a návyky, ale také postoje a utváření žebříčku hodnot daného jedince. Tak abychom v jedinci probudili zodpovědnost k druhému, světu, věcem, lidem i dalšímu živému. Nemohou být pouze nositelem faktů, ale zároveň jsou osobnostmi, tvůrci hodnot, tedy také vychovávají, nejen učí. A nesou za své žáky zodpovědnost, nesou zodpovědnost za cestu, kterou se jejich žáci vydají.

Učitel se musí držet hlavně jedné základní metody a to umění zaujmout, pokud tuto metodu neovládá, jsou mu všechny ostatní k ničemu. Abychom ji zvládali, musíme být osobnostmi, nadšení svou prací, ale hlavně životem. <sup>58</sup>

Pedagog si musí najít cestu i k tomu nejproblematictějšímu žákovi, protože učí a vychovává. Nikdo není pouze špatný nebo dobrý, každý je svým způsobem vychovatelný a vzdělatelný.

Učitel je zodpovědný za sebeobraz žáka. Ovlivňuje kvality rozvoje dítěte, podílí se na neustálém vzniku a tvorbě žákova sebeobrazu. Může ovlivnit i vlastní žákovu nesympatii k sobě samému, stejně tak může učitel zvýšit žákovo sebevědomí. Často se žáci hodnotí se sníženou úrovní. Mají zkreslený vlastní sebeobraz. <sup>59</sup>

Povinností učitele je dobře poznat žáky, jejich individuální zvláštnosti. Vědět jaké jsou jejich psychické vlastnosti, v jakém prostředí žijí. Po poznání žáka určit, jakým tempem žák je schopen si osvojit vědomosti, dovednosti, zvážit obtíže se kterými by měl učitel v žákově učební činnosti.

Učiteli by mělo jít i o mravní působení, formování citů a o vyvolání potřeby, aby vychovávaný jednal ze své vůle, ze své vlastní potřeby.

Tedy pokud máme být šťastni, tak musíme svou práci odvádět dobře. Být nápomocni účinně a úspěšně, ale to budeme jen za podmínky, že ten komu pomáháme, má stejný cíl jako my, dosáhnout toho, že se naučím např. velkou násobilku. <sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> PROKEŠOVÁ, M. Osobnost učitele aneb Ten, který miluje. VAVA Ostrava, 1997. ISBN 80-902357-8-6. s. 27

<sup>58</sup> PROKEŠOVÁ, M. Osobnost učitele aneb Ten, který miluje. VAVA Ostrava, 1997. ISBN 80-902357-8-6. s. 36

<sup>59</sup> PROKEŠOVÁ, M. Osobnost učitele aneb Ten, který miluje. VAVA Ostrava, 1997. ISBN 80-902357-8-6. s.32

<sup>60</sup> HONZÁK, R. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2

## 5.2 Faktory ovlivňující vznik vyhoření u pedagogických pracovníků

Ch. Kyriacou se zabývá problematikou příčin vzniku učitelského stresu, který může vyústit v syndrom vyhoření.

Jako nejvýznamnější příčiny uvádí:

- žáci se špatnými postoji a nedostatečnou motivací ke školní práci,
- špatná všeobecná disciplína žáků, včetně rušení vyučování, špatný prospěch žáků
- časté změny organizace školy a učebních programů,
- špatné pracovní podmínky (stav a vybavení budov a místností, Pomůcek apod.),
- časový tlak na učitele,
- konflikty s kolegy,
- nedostatečné společenské ohodnocení práce učitele.

Společnou charakteristikou stresu a syndromu vyhoření je, že oba patří mezi negativní emocionální zážitky. Avšak do stresu se může dostat každý jedinec, zatímco syndrom vyhoření může postihnout pouze osoby, které jsou až příliš zaujati svou prací a mají velké cíle. Stres může postihnout jedince v různých situacích, při různých činnostech, ale syndrom vyhoření se vyskytuje zejména v situacích osobního kontaktu s dalšími jedinci <sup>61</sup>

Sám autor termínu syndrom vyhoření Herbert J. Freudenberger považuje za nejpodstatnější faktory pro vyhoření nekonečnou **touhu po společenském uznání**, tedy očekávání ocenění, ale též uznání. <sup>62</sup>

Dalším faktorem jsou **nereálné požadavky na vztahy mezi bližními**. Často se stává, že jedinec se snaží ovlivnit myšlení, jednání svých pacientů, klientů aniž by respektoval jejich tužby. Někdy je potřeba osoby vést k tomu lepšímu, dokonalejšímu životu taková, že měníme charaktery lidí, manipulujeme s nimi za záminkou, že takhle je to přece nejlepší. I pro nás je důležité si uvědomit, že to co chceme my, není tak důležité. Musíme přijmout situaci a osoby v našem okolí takové jaké jsou, maximálně jim podat pomocnou ruku.

Dalším faktorem jsou přílišné **závěry a vyvozování důsledků**. Z jednoho detailu vyrobíme nesprávný celek. Kladení důrazu na věci, které nejsou podstatné a pak

---

<sup>61</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada, 1998. 131 s. ISBN 80-7169-551-3. s. 131

<sup>62</sup> RUSH, D. M. Syndrom vyhoření. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8. s.18- 29

přehánění a zveličování problému jsou dalšími faktory syndromu vyhoření.

Další posun v diagnostice, posouzení syndromu vyhoření tkví v braní podílu na vyhoření jedince **pracovní a sociální prostředí**. Bere tedy v potaz interakci mezi jedincem a okolím. V pracovním prostředí identifikoval šest charakteristik, které v interakci s povahou pracovníka mohou předvídat riziko vyhoření. Mezi tyto charakteristiky patří: nadměrné množství práce, nevhodné a nespravedlivé praktiky, poměry v pracovním prostředí, nedostatek podpory, malý vliv na ovlivňování pracovního procesu, nedohodnocenost, práce v nepříznivém společenském prostředí.

Ne pro všechny je finanční ohodnocení prioritou, pro řadu lidí je důležité sociální ohodnocení.

Každý toužíme být někým, člověk jako jediný živočich touží po **seberealizaci**. Všichni pro to dělají vše, co je v jejich silách, každopádně musíme vzít v potaz, že jsme jen součástí společnosti, kterou jsme ovlivňováni. Ať si sebe víc myslíme, že jsme dospělí a že se svobodně rozhodujeme, tak nesmíme zapomenout na naše dětství, kde jsme byli pod vlivem výchovy a máloco jsme si mohli rozhodnout a tak máme spoustu postojů vštípené právě z toho to období. Můžeme žít v utkvělé představě, že žít určitým způsobem je nejlepší, a tak se ženeme za tím naším ideálem.

Vyhoření zákonitě vzniká, pokud si člověk dává **nerealizovatelné cíle**. Jedinec si za cíl dává dělat pořádné řemeslo - lékař, učitel, pod touhou spasit svět, která ale vede frustraci právě k vyhoření, s čím souvisí i přecenění vlastních sil. Jedince ovlivňuje subjektivní pocit, že mohu něco nabídnout, poskytnout, ale ten může být nadsazen.

Další faktory způsobující vyhoření: **pocit nutkání namísto povolání** - často se stává, že jedinec pracuje za účelem splnění úkolu, ale ne za záminkou, že ho to nějak obohatí nebo jeho okolí, myšleno duševně.

**Neschopnost přibrzdit** - odpočívat, jedinec se žene za prací a splnění úkolů, které ho čekají. Jedinec si nenajde čas na své okolí, na sebe, jenom pracuje. Mnohdy se stává, že jedinec pokud uvidí řadu nesplněných úkolů, pracuje do té doby, dokud je nesplní. Tedy časová náročnost je mnohem větší a stěně tak potom duchovní a osobní obnova, která je vyhledávaná na pustém místě. Nejdůležitější je zmírnit tempo a udržovat rovnováhu, to je nejlepší pojistkou před vyhořením.

**Snaha udělat všechno sám** - potřeba si něco dokazovat. Pokud jedinec se snaží udělat vše sám, je na cestě k emočnímu a fyzickému vyčerpání - vyhoření.

**Přehnaná pozornost cizím problémům** - zabývání se druhými lidmi a jejich problémy. Pozitivní výsledky našeho úsilí přichází až po delší době, což vyžaduje

velkou dávkou trpělivosti, a na to nemá každý energii a tak polevuujeme ve své práci. Často zažíváme zklamání, pokud nevidíme posun či změnu při práci s dětmi, kterou bychom očekávali. Chybu vidíme v našem přístupu nebo v neschopnosti žáky motivovat, pocítujeme selhání.

**Nereálná očekávání** projevují se v neuvědomování svého omezení, kladení si nepřiměřených požadavků. Takoví lidé si dávají nereálné cíle, po jejich nedosažení, pracují o to více, ale také se cítí více zničení. Jsou z této situace frustrovaní a vyčerpaní. Bez pocitu úspěchu, si osoba nezachová pozitivní sebehodnocení, které je potřebné k motivaci.

**Velká rutina** bere z našeho života motivaci a nadšení. Rutina ničí naši tvořivost a nápaditost. Některá rutinní práce může být na druhou stranu užitečná, pokud vede k utváření pozitivních návyků, které děláme tak nějak samozřejmě a svou mysl soustředíme na práci tvořivější. U takové práce se musíme naučit ten čas využívat, tím, že už plánujeme, jaké tvořivé činnosti budeme dělat. Pokud se poddáme rutině hrozí nám vyhoření.

**Špatný tělesný stav**- pokud se máme dobře cítit v rovině emocionální a duševní., musíme být nejdříve v pořádku po stránce fyzické. *''Dobré tělesné zdraví je jedním z nejlepších způsobů, jak se chránit před vyhořením''*.<sup>63</sup>

**Neustálé odmítání ze strany druhých** - kandidáty na vyhoření jsou také lidé, kteří jsou neustále odmítáni. Problém nastává, pokud si odmítání vztahujeme. Ale lidé neodmítají nás, ale služby, které nabízíme, děti se nechtějí učit. Nezajímá je dané učivo, nechtějí se zlepšovat. Pokud pochopíme, že daná situace nemá s námi nic společného, s naší osobou, odmítání nás nebude ubíjet. Ale naopak budeme schopni s tímto problémem bojovat.

### **5.3 Prevence před syndromem vyhoření u pedagogických pracovníků**

Je důležité vše dělat s rozumem a naslouchat druhým. Ať máme pocit, že jsme sebelepší, že máme vše pod kontrolou a víme, že jsme odborníci ve svém oboru, je občas dobré se zeptat na názor našich blízkých. Zastavit se a popovídat si s lidmi, na kterých nám záleží. Udělat si čas také na něco jiného, než na to, co je pro nás středobod. Pokud přijde neúspěch, je důležité než začneme znovu zastavit se a zjistit, co jsme udělali špatně.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> RUSH, D. M. Syndrom vyhoření. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8. s.28

<sup>64</sup> HONZÁK, R. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2

Život bez prahnutí po dokonalosti, může být daleko lepší, jednodušší, plynulejší bez trápení a kotrmelců. Odmítnutí dokonalosti může vypadat jako rezignace na skutečnou a vysokou kvalitu života, přičemž znamená osvobození od nesmyslného a nesplnitelného diktátu, přímému hledění k reálným cílům, přiměřeně klidnému tempu a k životní pohodě.

Z tohoto vyplývající úvaha, důležité je pokud chceme pomoci, či dělat svou práci správně vcítit se, pochopit toho druhého, umět reagovat na potřeby toho druhého, vstřebat i neverbální signály, tělesný postoj, výraz tváře, umět ztlumit úzkost. Někdy jen stačí být s danou osobou, není třeba akčních řešení. Většinou je dostačující dát najevo osobě svou přítomnost, že ji věnujeme čas a že nám na ní záleží. Každý krok je nutné činit opatrně a nesrovnávat .<sup>65</sup>

#### **Pravidla prevence:** <sup>66</sup>

- pamatujme na svá omezení, vše dělat jen pro určitou dobu
- správný pohled na práci - soustředění se na skutečně důležité věci v každé životní oblasti
- pravidelné přehodnocování cílů a priorit v návaznosti s měnícím se světem, musíme se měnit i my. Pokud zakládáme rodinu, měli bychom více času trávit s ní. A ne se hnát jen za zabezpečením rodiny finančně. Je potřeba žít vyváženě, to se nestane, pokud se člověk čas od času nezastaví.
- čas na vychutnávání života - mnoho pracovitých lidí si nestačí udělat čas na to, aby si život užívali, honba za cíli, nevychutnávání si cesty, která k nim vede. Naučit se dělat si čas na skutečný život.
- hodnotný čas volna - výkonní pracovníci mnohdy nevědí, jak se bavit. Umějí pracovat, plní úkoly, které dělají rádi. Většina úspěšných lidí bývá svou prací nadšena nebo jinou činností, skutečně je baví. Veškerá jejich energie právě padá na tuto činnost. Pokud jde o rovnováhu, musíme se naučit stejně tak dobře bavit jako pracovat.

---

<sup>65</sup> HONZÁK, R. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2

<sup>66</sup> RUSH, D. M. Syndrom vyhoření. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8. s.114- 121

## 6 SMYSL ŽIVOTA

Otázkou smyslu života jako celku se zabývali lidé všech dob, dá se brát jako jakýsi fenomén, protože na ni není žádná závazná odpověď. Na smysl života už v historii nahlíželi z různých pohledů. Od přesvědčení, že život smysl má, přes názor, že život smysl má, jen pokud je naplněn pokračující názorem, že život žádný smysl nemá a ani ho mít nemůže. Tyto názory jsou odrazem odlišných životních postojů a filozofií. Předpokládám, že život pro člověka smysl má a může mít různé zdroje. Jedinec najde smysl v něčem a jeho bytí dává smysl, když se dané činnosti věnuje.

### 6.1 Definice smyslu života

V. E. Frankl mluví o vůli ke smyslu, tedy o lidské potřebě či tendenci smysl najít a vytvořit. Za smysl života jedince považuje Frankl až tu situaci, kdy jsme schopni sestavit celkový obraz našeho žití. Hledání smyslu, který nemůže být dodán zvnějšku, vnímá jako výzvu, jako životní úkol každého člověka <sup>67</sup>

Své pojetí smyslu života předkládá také žák Frankla A. Längle a říká, že smyslem života je utváření situace. Člověk získá život, který dává smysl, pokud do přítomné chvíle věnuje své vloh, schopnosti, citění a chtění. S tvořivostí se s tím vyrovnává však jen ten, kdo smysl přijímá i dává. <sup>68</sup>

*„Smysl života je něco, co lze velmi obtížně definovat, ale co je přesto nutno vyhlížet, přijímat a pak i prožívat“* <sup>69</sup>

Smysl v životě jedince můžeme dle Rabana vnímat také jako *„potřebu orientace v mezních situacích, na které stále znovu narážíme na naší cestě životem“*. <sup>70</sup>

Tao je čínský výraz pro výraz smysl, jehož překladem je cesta nebo také smysl. Cesta by měla mít svůj cíl, ale jak praví taoistické přísloví, sama cesta je už cílem. Stejně tak lze ze dvou úhlů pohledu vnímat i koncept smyslu života. Můžeme vnímat smysl jako konečný mající celek, ale lze o něm přemýšlet i jako o průběžném naplňování života jednotlivými cíly, které jsou v daný moment smysluplné.

---

<sup>67</sup> Krivohlavý, J. „Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1370-5. s. 204

<sup>68</sup> Längle, A. „Smysluplně žít: aplikovaná existenciální analýza. Brno: Cesta. 2002. ISBN 80-7295-037-1

<sup>69</sup> Heller, J., 2005, Krivohlavý, J. „Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1370-5. s. 41

<sup>70</sup> Raban, M. „Duchovní smysl člověka dnes: od objektivního k existenciálnímu a věčnému. Praha: Vyšehrad. 2008. ISBN 978-80-7021-933-1. s. 174

## 6.2 Smysl v Logoterapii

Pojetím smyslu se zabývá věda logoterapie. Zakladatelem logoterapie je Viktor E. Frankl v první polovině 20. Století. Přichází s „*touhou po smyslu*“, odtud pramení název Logoterapie, z řeckého *logos*-mysl. Logoterapie jako psychoterapie orientovaná na smysl se zabývá především pojetím pojmu smyslu jako smyslem v životě.

Frankl ve své knize uvádí příklad s filmem. Kde vysvětluje, že film má svůj celek, který dává smysl, ale jeho smysl uvidíme, až pochopíme souvislosti mezi jednotlivými scénami. Taktéž náš smysl života vyplyne až tehdy, až budeme ležet na smrtelném loži. Tato skutečnost funguje pouze tehdy, zda jsme pochopili smysl jednotlivých situací.<sup>71</sup>

Pojetí smyslu celého světa, i u tohoto pojetí musí dojít k vědomému rozhodnutí, jak tuto otázku pojmout. Člověk se rozhoduje, zda věřit či nevěřit. Smysl života jako celku může být přijat nebo ne, ale ve své realizaci není závislý na člověku. Tuto myšlenku může každý zpochybňovat či posuzovat, protože nelze objektivně zodpovědět a není ji schopen nikdo racionálně uchopit.

Centrální pojetí smyslu v logoterapii jako možnost prožít, jednat a zaujmout postoj je možnost smyslu, v které je jedinec v každé životní situaci a ve které má možnost objevit a uskutečnit smysl, který se nemění od člověka k člověku, ale mění se v rámci jednoho života od situace k situaci. Tyto možnosti smyslu se mění s časem, dospíváním, vývojem člověka. Každý člověk disponuje podle Frankla stejnou měrou svobody a odpovědnosti, uskutečnit, realizovat tu možnost v každé situaci.

Okolo nás i nám se dějí věci, které zásadově nejsou morální, ale v dané situaci může být na událost pohled jiný. Např. v tíživé situaci by bylo naopak nemorální se chovat zásadově nebo podle příkázání. Daný okamžik člověka nabývá smyslu konkrétního, jedinečného v tu danou chvíli. Smysl je něco jedinečného, protože každá osoba a každá situace je jedinečná, neopakovatelná.

Pokud člověk naplňuje nějaký smysl, tak se realizuje, je to jeho vedlejší účinek. Naplnění smyslu tvoří výsledek spokojenosti se sebou samým nebo v tom směru, kde se naplnění projeví. Ať už v rodinném prostředí, kariéře, v osobním životě.

U mladého člověka je výchova startem hledání smyslu. Lidé nevěřící, by měli v každé situaci najít ten smysl, správnou cestu k cíli. Správně se rozhodnout. Smysl se nedá dát, člověk k němu musí dospět, vyžrát, musí ho nalézt. Svobodný člověk, bez vnucených představ o tom kdo jsem a co můžu ovlivnit, dělat, jak se chovat má větší

---

<sup>71</sup> FRANKL, LAPIDE, Bůh a člověk hledající smysl. Brno : Cesta, 2011. ISBN 978-80-7295-137-6

šanci dosáhnou naplnění smyslu.

Člověk by měl věřit, nemyslím věřit v Boha, ale v sebe. Mít představy, snít, plnit si sny díky tomu všemu má persona větší šanci naplnění. Je nutné brát osobu takovou jaká je, pomáháme ji se stát tím, kým se má stát. Tím aktivujeme její potenciál a otevíráme cestu k plnění snů, smyslu.

Naplnění smyslu dané situace můžeme najít také v odpuštění. Někdo možná vidí smysl v seberealizaci. Žít a existovat jen sám pro sebe, ale takový člověk nemůže být šťastný. Zhrubne, duchovně odumře, jeho duše je bez lásky bez života. Nepůsobí na ostatní, jak je k tomu předurčena. Oproti tomu člověk, pro kterého není prvotní seberealizace, ale je tu jak pro sebe, tak pro ostatní je spokojený člověk, měl by být. Měl by najít obohacení v rozdávané lásce a teprve najít uspokojující sebenalezení. Cesta ke štěstí, smyslu je přes já k hledání ty, které vyvrší ve větší my. Není náhodná blízkost mezi teologií a psychologií, dokazuje to i pohlednice od neznámého sibiřského zajatce, který sdělil své zkušenosti v této podobě:

Hledal jsem Boha a on se mi vyhnul.

Hledal jsem svou duši a nenašel ji.

Hledal jsem svého bratra a našel všechny tři.

Pojetí smyslu můžeme také najít v utrpení, v utrpení najdeme naději. Při řešení problému, krize procházíme různými stádii, beznaděje, bezmoci. Však na konci každého tunelu uvidíme světlo, naději. Ne nadarmo se říká, že vše špatné je pro něco dobré. Díky utrpení skončíme na dně, ale víme, že níž už nemůžeme a čeká nás pouze vrchol. Rozrůstáme se, poznáváme se, vážíme si více života a můžeme najít i onu podstatu, smysl bytí.

Existují tři možnosti, jak nalézt smysl: když něco dělám, něco tvořím,

když něco světu dávám a něco si z něj беру

když vše skončí, určitou situaci nemůžu změnit.

Potom je na mně i tuto skutečnost nějak pojmout, že např. utrpení proměním v sílu.

Pro běžně úspěšné lidi je těžké zjistit, že např. to co děláme, nemá smysl, mohou cítit beznaděj a nesou to těžce, někdy až sebedestruktivně. Utrpení v tomto smyslu je bráno tak, že se stane nevyhnutelná situace, kterou nemůžeme ovlivnit. A ne tak, že máme na výběr, trpíme vážnou nemocí, ale nenecháme se léčit. To jsme dobrovolně v utrpení.



Najít smysl v utrpení je myšleno tak, že nám něco brání tu situaci řešit, tedy v našem případě, nemůžeme se nechat léčit, protože nám v tom něco brání.

Nalezení smyslu se dá brát i jako jakousi cestu, její pokračování, dynamický proces, který nikdy nekončí, přestože směr znám, nevím, jestli dojdou do cíle. Pobírání zkušeností během cesty do cíle. Nic není dynamičtějšího než hledání a nacházení smyslu. Frankl hovořil o smyslu o jeho hledání, vůli ke smyslu a nalezení jako o terapii o nějakém dávání obsahu smysluplnému životu.

V životě jde právě o to, aby náš život měl smysl, aby měl smysl pro nás, pro naše okolí, svět. Aby smysl se stal našim životem. Náš život se skládá z určitých situací, které jsou neopakovatelné, nezaměnitelné a my bychom se k nim měli postavit tak, aby dávali smysl.

Z logoterapeutického hlediska se smyslem myslí, smysl tady a teď. Smysl každého člověka volá po činech, nečinný člověk nenabude smysl života. Jsme stavěni před situace, ke kterým musíme přijmout nějaký postoj, život nám dává otázky a my na něj musíme odpovídat, odpovídáme na ně činy. Z tohoto výroku vyplývá, že se po smyslu života nemůžeme tázat, pátrat se po něm. Pokud by smysl se neskládal z jedinečných možností a kdybychom my nebyli jedineční, potom bychom my neměli téměř žádnou odpovědnost. A protože naštěstí to takhle není, tak máme dvojitou odpovědnost, za to, co děláme teď a za to, co se stane v blízké budoucnosti. Samozřejmě jsou tu okolnosti jako vážné nemoci blízkých, válka v zahraničí, které neovlivníme, ale např. duševní podporou či pomocí můžeme celou věc zlepšit a tím opět tvoříme jedinečný smysl.

Vše co děláme, hledí po výsledku, po cíli. Čin potřebuje čas, cestu, aby se z něj stal výsledek. Tedy dávání smyslu se skládá ze dvou složek: z činů a z víry v budoucnost. Dle mého názoru tedy musím přijmout jednání, které se mi děje. Pokud konání ve smyslu rozvoje, růstu a tím stáváním se někým jiným, spočívá ve změně postoje, potom by smysl utrpení byl opět v činnosti. Udělám změnu v sobě, změním sám sebe, proměním se. Einstein jednou řekl, že věřit ve smysl života znamená být nábožensky založený. Stejně tak Wittgenstein vyslovil, že věřit v Boha znamená věřit v to, že život má smysl.

### **6.3 Hodnoty a postoje**

Mezi smyslem a hodnotami lze pozorovat určitý vztah. Utváření hodnot je důležité pro fungující život. Smysl vidíme v dílčích činnostech, kterými plníme náš život. Děláme skutky za nějakým účelem - cílem, aby náš život dával smysl. Situace,

kteře vytváříme stejně tak činnosti, děláme za záměrem, vytvářením hodnot. Pokud budeme tvořit hodnoty důležité jak pro nás a naše okolí, bude náš život smysluplný.

Z psychologického hlediska se hodnota může vyložit jako *''vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů; hodnoty se vytvářejí a postupně diferencují v procesu socializace; součást společenského vědomí;*

*hodnoty lze dělit na a) pozitivní (co je žádoucí) a negativní ( nežádoucí )*

*b) absolutní a relativní*

*c) přímé a nepřímé*

*podle obsahu na : estetické, etické , logické aj.; hodnoty odrážejí kulturu společnosti. ''<sup>72</sup>*

Dále se hodnota dá vyložit jako měřítko nebo norma osobního i společenského rozhodování umožňujícího učinit výběr, další psychologové popisují hodnoty jako oblasti duchovní činnosti člověka, nebo jsou hodnoty vnímány sociálně.<sup>73</sup>

Pro vytváření hodnot, je důležité sbírání zkušeností. Zkušenosti sbíráme po celý život, již od raného dětství. K tvoření hodnot nám napomáhají osoby, ke kterým vzhlížíme, jsou nám příkladem. Dobrovolně se obklopujeme určitými lidmi z nějakého důvodu, líbí se nám jejich postoje, vlastnosti, návyky, hodnoty. Takové osoby nás ovlivní na celý život, např. náš první učitel. Od dětství jsou nám vštěpovány základní návyky, co je dobré, co je špatné, co je důležité a co naopak není. Každá nová zkušenost nás změní, posune dopředu a tím formuje naši osobnost. Vytváříme si své vlastní hodnoty.

Podle Rogerse je životním cílem každého jedince jeho individuální růst, zejména stávání se vlastní osobností. Nevěnování se této potřebě se jedinec dostává do stavů zoufalství a tísně. Růst osobnosti má úměrný postup s vytvářením hodnot.

*'' Žebříček hodnot '' je ovlivněn proběhlými prožitky vznikajícími ze záměrů a cílů dané osoby. ''<sup>74</sup>*

Vyvozování smyslu spočívá dle K. Balcara ve dvou krocích. Prvním krokem je rozpoznání hodnoty, kterou v daném okamžiku může jedinec využít. A v druhém kroku, danou hodnotu použít. Skutek mění příležitost v realitu.<sup>75</sup>

Možnost realizace hodnot vzniká tehdy, když člověk již nemůže dělat nic víc,

<sup>72</sup> Hartl, P., Hartlová, H. Psychologický slovník, Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-303-X. s. 192

<sup>73</sup> Miňhová, J., Kubíková, A., Prunner, P. Vybrané kapitoly ze sociální psychologie pro učitele, Plzeň: Pedagogická fakulta ZCU 1996. ISBN 80- 7043-204-7 s. 35

<sup>74</sup> Čakirpaloglu, P. Psychologie hodnot, b.n.: Votobia 2004. ISBN 80-7220- 195-6. s. 265-266

<sup>75</sup> Balcar, K., Životní smysl a kvalita života. In Tuček, M. a kol. Kvalita života a zdraví. Praha: Triton.2005 s. 253-261

než přijmout svůj nevyhnutelný osud. Na jedinci je, jak se k němu postaví. Jde o postoje statečnosti v utrpení, důstojnosti, trpělivosti, vzdorování, apatii a rezignaci.

Psychologický osud je nezměnitelný, pokud ale je postoj svobodný, tak se nejedná o osud, ale lidskou svobodu. Nesvobodný postoj lze přeučit převýchovou, psychoterapií na svobodný.<sup>76</sup>

Podle Viktora Emanuela Frankla můžeme říci, že vše záleží na jedinci i „ v těch nejtěžších situacích a až do poslední minuty života otvírá plno možností, jak smysluplně utvářet vlastní život.“<sup>77</sup>

Postojová hodnota se dá uskutečnit jedině tehdy, když situace, ke které člověk postoj zaujímá, je skutečně osudová, nevyhnutelná. Utrpení, které není nutné, nemůže mít smysl (například odmítnutí vážného operativního zákroku, pokud existuje stále možnost léčby).<sup>78</sup>

Konzumní postoj podle Z. Baumana znamená život plný problému, které lze specifikovat, definovat a jsou na ně konkrétní řešení. Na každý problém, existuje návod, který si lze koupit. Podle z. Baumana se náš život tedy rozkládá na množství malých koupí, které jsou dostupné. Konzumní postoj vede k přesvědčení jedince, že jeho povinností je se zdokonalovat, překonávat své nedostatky, rozvíjet se překonávat své nedostatky a další překážky, které brání v rozvoji svého životního stylu.<sup>79</sup>

Dle knihy Kubátové se *„charakter skládá z postojů, postoje utváří charakter.“*<sup>80</sup> Balcar zjistil, že duchovní kvalita života neboli míra životního smyslu je založená především na svobodné volbě postoje a odpovědného jednání k určitým situacím života člověka.

Představili jsme logoterapii jako psychoterapii, která se soustřeďuje na smysl lidské existence a na lidské hledání tohoto smyslu. Jedna moudrá myšlenka samotného autora logoterapie shrnuje vlastně vše, o čem hovoří, o čem je logoterapie: „Mají *otázky po smyslu života smysl? Zde je nutný zvrat v tázání po smyslu života: musíme se učit (a zoufající lidi poučovat), že naprosto nezáleží na tom, co my ještě očekáváme od života, jako spíše na tom, co život očekává od nás“*.<sup>81</sup>

---

<sup>76</sup> Frankl, V.E. Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy. Brno : Cesta 1996. ISBN 80-85319-50-0. S. 91- 92

<sup>77</sup> Frankl, V.E. A přesto říci životu ano, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství 2006. ISBN 80-7192-848-8. s. 79

<sup>78</sup> Frankl, V.E. Vůle ke smyslu, Brno: Cesta 2006. ISBN 80-7295-084-3. s. 45

<sup>79</sup> Kubátová, H., Sociologie životního způsobu, Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2456-0. s. 133

<sup>80</sup> Kubátová, H., Sociologie životního způsobu, Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2456-0. s. 52

<sup>81</sup> Frankl, V.E. A přesto říci životu ano, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství 2006. ISBN 80-7192-848-8. s. 89

## 7 VÝZKUMNÁ ČÁST

V předchozích kapitolách jsme shrnuli základní poznatky vztahující se k problematice syndromu vyhoření u současně působících pedagogů v propojení s prožíváním smyslu života. Obecné pojmy nám měli objasnit celou problematiku a pomoci se v ní zorientovat. Nyní se dostáváme k užší, konkrétněji zaměřenou část, ve které budeme pracovat s daty pedagogických pracovníků a zjišťovat jejich míru syndromu vyhoření v souvislosti s prožíváním smyslu života. Snahou je vytvořit přínosný materiál, který byl vytvořen pomocí vlastního výzkumu, jehož závěry jsou předkládány níže.

### 7.1 Cíl výzkumné části

Cílem našeho výzkumu je **zjištění míry syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků v souvislosti s prožíváním smyslu života.**

Zajímá nás, zda **1.** věřící pedagogové mají lepší úroveň naplnění smyslu než pedagogové nevěřící. Dále pozorujeme, zda **2.** pedagogové ve věku 21- 40 let mají nižší hladinu v dimenzi emociálního vyčerpání a depersonalizace než pedagogové starší ve věku 41 let a výše. Sledujeme rovněž **3.** vztah mezi zdravotním stavem (dobrým x špatným) a pocity naplněnosti smyslu a kvality života. A zásadním pozorovacím jevem pro nás je **4.** vztah mezi mírou syndromu vyhoření (v rovině emocionální, depersonalizace a osobního uspokojení) a vnímáním smyslu života pomocí Logo - testu a Existenciální škály (ESK)

Za úkol si klademe **vystihnout životní spokojenost a vnímání smyslu života u námi vybraných pedagogů a zmapovat míru vyhoření u daných respondentů.**

Na základě stanovených cílů byly definovány hypotézy.

U první hypotézy předpokládáme, že víra se projeví v úrovni naplnění smyslu. Druhá hypotéza předpokládá vyšší intenzitu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků patřící do starší věkové skupiny. U další hypotézy pozorujeme, zda zdravotní stav dotazovaných má vliv na prožívání smyslu života. Další hypotéza hledá korelaci mezi intenzitou projevu syndromu vyhoření a vnímáním smyslu života.

**1. HA:** Existují statisticky významné rozdíly v prožívání smysluplnosti života u pedagogických pracovníků věřících a nevěřících.

**1. Ho:** Neexistují statisticky významné rozdíly v prožívání smysluplnosti života u pedagogických pracovníků věřících a nevěřících.

**2. HA:** Existují statisticky významné rozdíly v dimenzi emocionálního vyčerpání a depersonalizace u pedagogických pracovníků ve věku 21- 40 let a pedagogů ve věku 41- let a výše.

**2. Ho:** Neexistují statisticky významné rozdíly v dimenzi emocionálního vyčerpání a depersonalizace u pedagogických pracovníků ve věku 21- 40 let a pedagogů ve věku 41- let a výše.

**3. HA:** Existují statisticky významné rozdíly v prožívání smysluplnosti života u pedagogických pracovníků s dobrým zdravotním stavem a špatným.

**3. Ho :** Neexistují statisticky významné rozdíly v prožívání smysluplnosti života u pedagogických pracovníků s dobrým zdravotním stavem a špatným.

**4. HA:** Existuje statisticky významný vztah mezi syndromem vyhoření a vnímáním smyslu života.

**4. Ho:** Neexistuje statisticky významný vztah mezi syndromem vyhoření a vnímáním smyslu života.

## **7.2 Charakteristika a popis vzorku**

Bylo osloveno celkem **100 pedagogů**. Respondenti byli učitelé 1. a 2. Stupně ZŠ z celé České republiky, převážně z Olomouckého kraje.

Průměrný věk všech dotazovaných pedagogů činil 44 let, pohyboval se od 21 do 66 let. Mezi dotazovanými byli jak studenti, tak učitelé se stálým zaměstnáním i učitelé v důchodovém věku. Mezi pedagogy převažovaly ženy dosahující vysokoškolského vzdělání s různou délkou praxe. Z celkového počtu 100 pedagogů byly ženy zastoupeny počtem 83, oslovených mužů bylo 17. Nerovnoměrné zastoupení obou pohlaví je zapříčiněno charakterem celkové skladby pedagogů ve školství, ve kterém převažují učitelé ženského pohlaví. Dotazovaní učí jak na malotřídních školách či plně organizovaných nebo s alternativním způsobem výuky.

**Tabulka 1: Charakteristika celkového vzorku**

Pozorování	Celkem respondentů:100
• Věřící	25
• Nevěřící	75
○ 21-40 let	44
○ 41 let +	56
❖ Špatný zdrav. stav	8
❖ Dobrý zdrav. stav	92

### 7.3 Popis užitých metod

V rámci našeho výzkumu jsme použili diagnostické metody, které je možné využít k vyjádření míry vyhoření a posouzení prožívání smysluplnosti života. Metodou pro získání potřebných dat se stalo dotazníkové šetření.

Dotazníkové šetření je určeno především pro získávání hromadných údajů a je založen na pokládání otázek a získávání odpovědí na ně.<sup>82</sup>

K výzkumu byly použity tři typy dotazníků a to: Existenciální škála A. Langleho, Ch. Orglerové a M. Kundiho, (viz přílohy, obr. č. 3), LOGO – TEST autorky Elisabeth S. Lukasové (viz přílohy, obr. č. 4) a celosvětově používaný standardizovaný dotazník MBI: Maslach Burnout Inventory vytvořený Christinou Maslach (viz přílohy, obr. č.5). Tento celkový dotazník byl doplněn o dotazník s demografickými údaji, který byl přizpůsobený našim potřebám (viz přílohy, obr. č. 2).<sup>83</sup>

#### 7.3.1 Existenciální škála – ESK

Škála vychází ze 4 osobně - existenciálních faktorů a jejím úkolem je postihnout jakou roli hrají faktory v naplnění smyslu života, jaká je kvalita života, zaměřuje se také na zdraví jedince, zvládnutí nemoci či utrpení i na pracovní výkonnost.

ESK je metoda, pomocí níž lze získat povědomí o míře a kvalitě duševního zdraví a nemoci v naplnění smyslu a kvality života.

<sup>82</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Brno : Paido, 2000. 207 s. 80-85931-76-6. s. 99.

<sup>83</sup> Existenciální škála A. Längleho a kol. v: LÄNGLE, A., ORGLEROVÁ, C., & KUNDI, M. *ESK-Existenciální škála*. 1. vydání, Praha : Testcentrum, 2001.

Logo-test E. Lukasové je publikován v: FRANKL, V.E. *Vůle ke smyslu*. 1. vydání. Brno : Cesta, 1994. ISBN 80-85139-29-2.

Dotazník se skládá ze čtyř faktorů, které dohromady obsahují 46 položek. Sloučením dvou a dvou faktorů, potom vznikají další dva faktory vyšší úrovně.

### **SO - SEBEODSTUP, SEBEDISTANCE**

Tento faktor je zahrnut v dotazníku 8 položkami. Zahrnuje schopnost zaujmout odstup vůči sobě samému, oprostít se od svých přání, cílů a vnímat svět nezaujatě. Měří, zda se člověk dokáže odpoutat od svých vnitřních hledisek a hodnotit tak skutečnost bez zaujetí.

Pokud jedinec v SO dosáhne nízkého výsledku (pod 26 bodů), vypovídá to o jeho nedostatečném odstupu vůči sobě. Důvodů může být několik - nezralost, vnitřní konflikty, traumata až neuspokojené potřeby. Vysoký výsledek, nad 43 bodů, poukazuje na skutečnost, že jedinec dokáže dobře zaujmout odstup od sebe samého, ale naopak může přehlížet své vlastní potřeby. Pokud je ze všech škál vysoké skóre pouze u hodnoty SO, pak lze uvažovat o určité kompenzaci chronické duševní poruchy.

### **SP - SEBEPŘESAHI**

Tento faktor je zahrnut v dotazníku 14 položkami. Zjišťuje míru citové angažovanosti, tedy zda je jedinec schopen vnímat hodnoty a prožívat city. Škála měří i schopnost empatie, vnímání svých vnitřních pohnutek. Jedna strana SP tvoří „citová nevázanost“ na druhé straně pak najdeme „citovou angažovanost“. SP se vzájemně prolíná s faktorem SO, jelikož schopnost „sebeodstupu“ je předpokladem ke zdárnému „sebepřesahu“.

Pokud jedinec v SP dosáhne nízkého výsledku (pod 58 bodů), vypovídá to o jeho emoční chladnosti. Takový člověk žije věčně, bez schopnosti řídit se hodnotami. Má zkreslený pohled na to, co je dobré a co ne. Má problémy s vnímáním pocitů i s tím je dávat najevo. Vysoký výsledek nad 81 bodů, poukazuje na skutečnost, že jedincova citová angažovanost a ovlivnitelnost ho ovládá a může se tedy stát pro něj překážkou. Pokud má však zároveň vysokou hodnotu SO a dokáže si udržet patřičný odstup, nemusí to nastat.

### **SV - SVOBODA**

Tento faktor je zahrnut v dotazníku 11 položkami. Svoboda obnáší schopnost člověka samostatně se rozhodovat, vybírat si z možností, tvořit si názory a dokázat uspořádat si své hodnoty.

Jeden pól spočívá v „neschopnosti rozhodnout se“, druhý v „jistotě v rozhodování“.

Pokud člověk dosáhne nižších bodů než je 37, není ve svém rozhodování jistý. Příčiny tkví v osobnostních vlastnostech, jako je nedostatek sebevědomí. Dále úzkostnost, kdy se člověk obává selhání, nebo za ním stojí nedostatek životního elánu. K dalším příčinám patří také stav, kdy si daný jedinec nedokáže zvolit z mnoha možností. Může se cítit vnitřně rozpolcený, nebo má pocit, že jeho názor - rozhodnutí nemají žádný smysl. Vyšší skóre přes 58 bodů, může mít člověk, jenž má sklony k panovačnosti a kritizování. Tyto vlastnosti mohou mít původ ve strachu z omezování či vázanosti. Tito lidé se vyhýbají intimitou a preferují samotu.

## **OD - ODPOVĚDNOST**

Tento faktor je v dotazníku zahrnut 13 položkami. Zjišťuje ochotu osoby a schopnost angažovat se pro osobní a pracovní úkoly či hodnoty. K odpovědnosti se přidává pocit povinnosti. Je důležitá pro vytvoření stabilního sebehodnocení. Na jedné straně nalezneme lehkomyšlnost, na druhém konci převažuje osobní angažovanost či vědomí povinnosti.

Jedinci dosahující nízkého skóre, tj. pod 41 bodů, většinou vnímají málo odpovědnosti za sebe. Příčiny pochází z různých osobnostních vlastností jedince (jistoty, pocitu viny, strach z toho, co život přinese). Skóre, nad 70 bodů, se vyskytuje u lidí se silným vědomím odpovědnosti. Pokud je i hodnota SV nadměrně vysoká, pak je jednání autentické a přirozené. Pokud je ovšem hodnota OD vysoká a hodnota SV nízká, může být povinnost naučená, ne přirozená, což je vlivem výchovy.

## **P – PERSONALITA, OSOBNÍ FAKTOR**

Spojením faktorů SO a SP vzniká nadřazená stupnice – faktor P, který znázorňuje rozvoj osobní stránky člověka, jež se projevuje především v otevřenosti vůči okolí a také vnímání vlastních citů a přizpůsobování se jim.

Na jednom konci stupnice P stojí „uzavřenost“, na druhém konci pak „otevřenost“. Nízká hodnota pod 86 bodů poukazuje na vysokou uzavřenost dané osoby, což může být dáno nezralostí, ale i přílišným zabýváním se sám sebou. Tito jedinci též výrazněji reagují na různé negativní vlivy psychosomaticky. Naopak hodnota přes 123 bodů se ukazuje jako přecitlivělost a zranitelnost. Pokud dotazovaný dosáhne v rámci této stupnice vyšší hodnotu SO než SP, pak to znamená jedincovu odtazovitost vůči sobě



samému a přehlížení vlastní emocionality. Pokud je skóre SP vyšší než skóre SO, převládá silné vnitřní prožívání, vyšší schopnost vcítění se .

### **E - EXISTENCIALITA či EXISTENCIÁLNÍ FAKTOR**

Sloučením faktorů SV a OD vzniká druhá složená dimenze, která se značí E. Vyznačuje se schopností rozhodovat se, vyznat se v realitě a aktivně se do ní zapojovat. Poruchy spojené s touto oblastí bývají neurotického původu. Jedním extrémem stupnice E je „nerozhodné vedení života“, druhým pak „odhodlané vstupování do dění“.

Pokud součet těchto faktorů je pod hodnotou 81 bodů, tak výsledek svědčí o nerozhodném způsobu života plným nejistoty, kam člověk patří, kam se má zařadit. Projevuje se otažitostí, ale i nevázaností, bez plánů v životě atd. Výsledek vyšší než ve škále OD poukazuje na jakousi snahu jedince vstupovat do dění světa, avšak spojenou s pocity nesvobody a svázaností. Tyto projevy pramení z depresivních stavů. Příliš vysoké skóre nad 127 bodů říká o jedinci, že ví, co dělá, za svými rozhodnutími si stojí a je rozhodný.

### **CS - CELKOVÝ SKÓR, PROŽÍVANÁ SMYSLUPLNOST**

Je součtem hodnot personalitu a existencialisty. Vyjadřuje schopnost jedince dobře vycházet jak se sebou, tak schopnost vypořádávat se s nároky vnějšího světa. Pokud jsou současně personalita i existencialista dostatečně vyvinuty, je velmi pravděpodobné, že jedinec bude prožívat smysluplnost života.

Pokud hodnota celkového skóre je nižší jak 169 bodů mluví o nenaplněném smyslu života; o „existenciální frustraci“. Nenaplněnost je výsledkem uzavřenosti, emočního chladu apod. V takových případech je možný rozvoj duševních poruch, je pravděpodobnější než u osob s vysokým celkovým skóre. Stejně tak nízká hodnota CS byla potvrzena u silných závislostí.

Pokud máme pozorovat projevy osob při různých kombinacích, tak můžeme říci, že při vyšším skóre P a nižšího skóre E daná osoba většinou dokáže dostatečně prožívat svůj vnitřní citový život, ačkoliv v jednání na venek působí pasivně. Tato kombinace u jedinců, má také větší sklony k depresím. Naopak, pokud je hodnota ve stupnici P nižší než ve škále E, je jedinec schopný dobře jednat ve venkovním světě, ale má problémy ve vnitřním a neví, jak se vypořádat se sebou samým. Tyto osoby mohou trpět některými poruchami osobnostmi.

Osoba, která dosahuje velmi vysokého skóre v CS nad 249 bodů je většinou ochotná, otevřená, nemá problémy v rozhodování a je si vědoma svých povinností. Ale vysoké skóre může promlouvat o striktnosti a náročnosti životního stylu, Jedinec tedy nemá díky vysokým nárokům na sebe samého tolik prostoru pro spontánní užívání si.

### 7.3.2 LOGO Test E. Lukasové

Elisabeth Lukasová, nejvýznačnější žačka V. E. Frankla, vytvořila v rámci své disertační práce ve Vídni diagnostickou metodu, jejímž úkolem bylo změřit to, co Frankl nazval "vůli ke smyslu." Pojmenovala jej LOGO-test.

Původní znění LOGO - testu má **tři části**:

V první části je uvedeno celkem 9 kategorií smyslu života. Jedinec má označit stupeň intenzity prožívání dané kategorie smyslu života, která je zdrojem životně důležitých hodnot.

Druhá část obsahuje 7 položek, která mapuje existenci frustrace, nespokojení touhy po smyslu života. Dotazovaný má říci, do jaké míry se tato existenciální frustrace vyskytuje v jeho vlastním životě.

Ve třetí části se seznamujeme se třemi příběhy, k nimž se má daná osoba vyjádřit. Odpověď vyhodnocujeme z hlediska naplnění smyslu, postoje k utrpení a úspěchu.

Celkové skóre logo testu vypočítáme tak, že sečteme hodnoty všech tří částí. Vypočtená hodnota nám tak ukáže pásmo, ve kterém se daná osoba nachází (viz následující tabulka o vyhodnocení Logo-testu). Vysoký počet bodů ukazuje na ohrožení duševního zdraví.<sup>84</sup>

Vyhodnocovací pásma celkového skóru jsou:

- Q1 = velmi dobrá úroveň naplnění smyslu, stálost duševního zdraví.
- Q2+Q3 = střední úroveň naplnění smyslu, průměrná duševní stabilita bez přítomnosti ohrožení.
- Q4 = naplnění smyslu je zhoršené.
- D9 = naplnění smyslu je špatné a je přítomná existenciální frustrace, která může ohrozit zdraví.

<sup>84</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247- 1370- 5. s. 73- 74

□ D10 = velmi špatné naplnění smyslu s pravděpodobným výskytem neurózy či deprese

**Tabulka 2: Vyhodnocení Logo-testu<sup>85</sup>**

Věk		16 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	60 -
Q1		0 - 10	0 - 10	0 - 7	0 - 7	0 - 9
Průměr(=Q2 + Q3)		11 - 17	11 - 16	8 - 13	8 - 13	10 - 14
Q4	Q4 – (D9 – D10)	18	17	14	14	15
	D9	19 - 21	18 - 21	15 - 18	15 - 18	16 - 18
	D10	22 - 32	22 - 32	19 - 32	19 - 32	19 - 32

### 7.3.3 MBI- Maslach Burnout Inventory

MBI dotazník je složen z 22 položek, jež hodnotí tři kategorie vyhoření:

EE - emotional exhaustion - emocionální, citové vyčerpání

DP - depersonalizace - odosobnění, ztráta úcty k druhým lidem jako k lidským bytostem

PA - personal accomplishment – osobní uspokojení

V dotazníku je 9 otázek zaměřených na dimenzi emocionálního vyčerpání

5 otázek zaměřených na depersonalizaci

8 otázek zaměřených na osobní uspokojení.

#### **Rozdělení jednotlivých otázek v MBI dotazníku podle hodnocené kategorie**

##### **vyhoření:**

- otázky mapující emocionální vyčerpání - otázka č. 1,2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20
- otázky mapující odosobnění - otázka č. 5, 10, 11, 15, 22
- otázky mapující stupeň osobního uspokojení - otázka č. 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

Odpověď na každou otázku dotazovaní vyjádřili jedním ze sedmi stupňů stupnice podle svého momentálního uvážení a pocitů. Dotazovaní odpovídali číslicemi 0 - 7, které vpisovali do vyznačených políček u každého tvrzení.

<sup>85</sup> Tabulka součástí LOGO-testu v sekci hodnocení.

- 0 = nikdy se tak necítím  
 1 = cítím se tak několikrát za rok či méně  
 2 = cítím se tak jednou měsíčně či méně  
 3 = cítím se tak několikrát za měsíc  
 4 = cítím se tak jednou týdně  
 5 = cítím se tak několikrát za týden  
 6 = cítím se tak každý den

V závislosti na počtu dosažených bodů byla každá kategorie syndromu vyhoření hodnocena **třemi stupni vyhoření - nízké, střední a vysoké** (viz tabulka č. 3).

**Tabulka 3 : Bodová kategorizace syndromu vyhoření dle MBI dotazníku**

Stupně vyhoření	nízké	střední	vysoké
<b>EE - citové vyčerpání</b>	≤16	17-26	≥27
<b>DP – odosobnění</b>	≤6	7-12	≥13
<b>PA – stupeň osobního uspokojení</b>	≥39	38-32	≤31

Pro emocionální vyhoření a depersonalizaci platí vysoké hodnoty s vysokým stupněm vyhoření, naopak u osobního uspokojení souhlasí s vyhořením nízké hodnoty. Maximální počet získaných bodů pro dimenzi emocionálního vyhoření je 63 bodů, pro dimenzi depersonalizace 35 bodů a pro dimenzi osobního uspokojení 56 bodů.

## 7.4 Popis vlastního výzkumu

Výběr respondentů byl náhodný, jediná podmínka nebo zaměření naší práce bylo na učitelé 1. a 2. Stupně ZŠ. Určili jsme si minimální počet potřebných respondentů – 100. Dotazníky byly postupně shromažďovány, započítí sbírání údajů datujeme od 4/2015 do 6/201, tedy **cca 3 měsíce**. Původní plán shromažďování dotazníků bylo do konce 5/2015, ale protože sesbírat 100 dotazníků nebylo snadné, sběr dat pokračoval až do konce školního roku 2015.

Návratnost dotazníků byla přibližně 50 %, protože pro mnohé byl dotazník příliš zdouhavý. V tomto školním období se dá počítat s unaveností pedagogů. Mnozí se omluvili, že nemají časový prostor ani energii na to se dotazníkem zabývat. Dotazník složený ze čtyř částí obsahoval 8 stran. Předpokládám, že bylo ve výsledku požádáno o

vyplnění dotazníku přibližně okolo 200 pedagogů, abych získala námi 100 potřebných vzorků. Sběr dat probíhal většinou oslovením pedagoga z určité školy, který požádal další kolegy o vyplnění. Mnozí učitelé pocházeli z mého rodinného prostředí nebo z místa pracoviště nebo to byly mé kolegyně z vysokoškolského studia. Dotazovaní měli na vyplnění minimálně 2 týdny čas, protože dotazník byl náročný jak časově, tak na soustředěnost. A byl obohacen o část, kde píše větami svůj vlastní případ, k čemuž potřebují čas na zamyšlení. Návratnost probíhala buď osobním sesbíráním od jednotlivých pedagogů nebo opět přes zástupce dané školy nebo i zasláním přes Českou poštu.

Dotazovaní byli seznámeni s tím, že dotazník je anonymní a jeho vyplnění je z jejich strany zcela dobrovolné.

Pro vyvození závěru ze získaných hodnot byla jako statistická metoda využita Studentův t- test pomocí něhož můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat, získané na dvou souborech objektů, mají stejný aritmetický průměr, tedy zda jejich rozdíl je statisticky významný či je zapříčiněn např. pouze náhodou. Dále byla využita metoda Pearsonův korelační koeficient. Pearsonův korelační koeficient měří sílu lineární závislosti mezi dvěma veličinami. Pomůže nám vyčíslit, jak silná je vazba mezi výsledky ve dvou různých testech.<sup>86</sup>

Výzkumný soubor jsme si rozdělili do 3 skupin (1. Pedagogové věřící X nevěřící, 2. Pedagogové ve věku od 21- 40 X od 41 a více a 3. pedagogové s dobrým zdravotním stavem X špatným zdravotním stavem). V rámci každé skupiny jsme získaná data navzájem porovnali, abychom zjistili, zda jsou mezi nimi rozdíly či nikoliv. V případě, že **testové kritérium t** bylo vyšší nebo rovno hodnotě **0,05** rozhodli jsme o přijetí  $H_0$  – mezi skupinami nejsou statisticky významné rozdíly. V případě, že testové kritérium t bylo **menší než hodnota 0,05, přijali jsme alternativní hypotézu  $H_A$ , tedy že mezi srovnávanými skupinami jsou statisticky významné rozdíly.** Takto zjištěné charakteristiky jsou v tabulce označeny tučně.

V rámci vyhodnocení, zda syndrom vyhoření má vliv na prožívání smyslu život jsme použili Pearsonův korelační koeficient. Korelační koeficient nabývá pouze hodnot z intervalu od -1 do 1. Svých extrémních hodnot (tedy 1 a -1) nabývá pouze pokud všechny body  $(X_i, Y_i)$  leží na jedné přímce. Korelační koeficient je roven 1, pokud je mezi veličinami vztah přímé úměry (tedy čím větší je hodnota jedné veličiny, tím větší

---

<sup>86</sup> CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 1. vydání, Olomouc: UPOL, Pedagogická fakulta. 2003. ISBN 80-244-0765-5.

je hodnota i druhé veličiny). Pokud je mezi veličinami vztah nepřímé úměry, je korelační koeficient roven - 1. Jsou-li veličiny nezávislé, je korelace mezi nimi nulová. Nicméně Pearsonův korelační koeficient je pouze odhad populačního korelačního koeficientu, a při každém výběru  $n$ -tice studentů vyjde hodnota odhadu nepatrně jiná. Proto i pro nezávislé náhodné veličiny zpravidla vyjde Pearsonův korelační koeficient nenulový.

## 7.5 Vlastní výsledky a diskuse <sup>87</sup>

V této části diplomové práce předkládáme získané výsledky a rovnou připojujeme vlastní komentář, což napomůže orientaci v prezentovaných výsledcích.

Zaměřujeme se na postihnutí rozdílu u 3 rozdílných skupin. Snažíme se zachytit významné rozdíly, které mají význam. Drobnými odchylkami se nebudeme příliš zabývat.

### 7.5.1 Věřící x Nevěřící

Na začátku jsme si v rámci této skupiny stanovili následující hypotézy, které níže na základě získaných výsledků hodnotíme:

**HA: Existují statisticky významné rozdíly v prožívání smysluplnosti života u pedagogických pracovníků věřících a nevěřících.**

*Ho: Neexistují statisticky významné rozdíly v prožívání smysluplnosti života u pedagogických pracovníků věřících a nevěřících.*

Rozdíly v prožívání smyslu života u skupiny pedagogů věřících a nevěřících **jsou statisticky významné u většiny porovnávaných kritérií.**

V obou testech, Logo-testu i v Existencionální škále, dosahovali pedagogové věřící horších výsledků než pedagogové nevěřící.

Porovnáme-li výsledky obou skupin s průměrem vzorku vysokoškolských studentů, zjistíme, že skupina věřících dosahovala vyšších průměrných výsledků ve všech kritériích a skupina nevěřících se pohybovala ve středu průměru či na vyšší hranici průměru.

Výsledky škál **Sebepřesahu** a **odpovědnosti** u ESK však nejsou statisticky významné, rozdíl tedy mohl být způsoben náhodnými vlivy, proto zde **přijímáme nulovou hypotézu**. U **ostatních kritérií (Sebeostup, Svoboda, Personalita, Existencialita a Celkový skór)** se **alternativní hypotéza o statisticky významných**

---

<sup>87</sup> Viz. Tabulka 4.

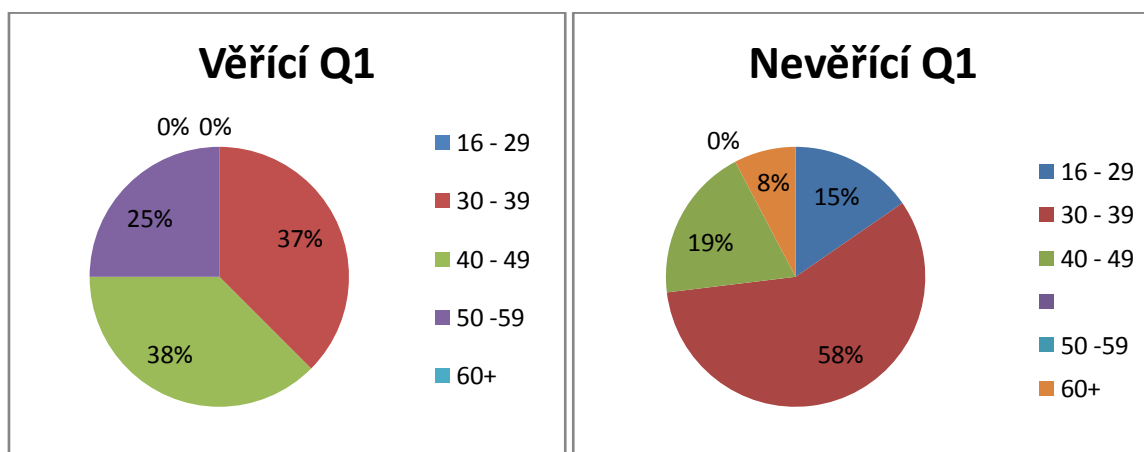
rozdílech potvrdila, taktéž se potvrdily statisticky významné rozdíly LOGO testu.

### Logo test

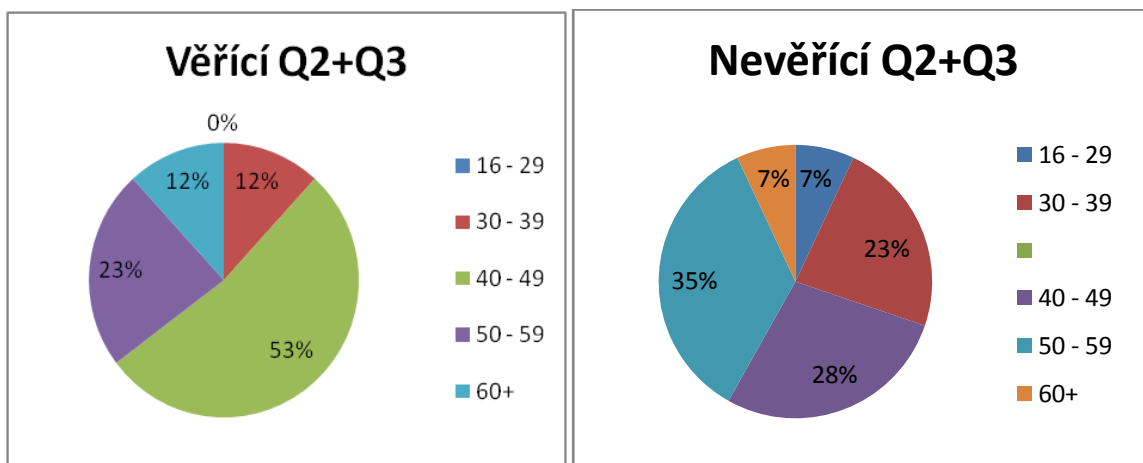
Skupina věřících pedagogů dosahovala průměru 9,2 a jejich průměrný věk byl 46,2. U skupiny nevěřících pedagogů hodnota průměru byla 10,8 a jejich průměrný věk je 42,8 let. Obě **naměřené hodnoty spadají do Průměru (= Q2 + Q3)** => střední úroveň naplnění smyslu, průměrná duševní stabilita bez přítomnosti ohrožení. V kvartálu (Q1) nepozorujeme významný rozdíl mezi věřícími a nevěřícími k prožívání smyslu života. Můžeme říci, že u nevěřících je vyšší procento dotazovaných v kvartálu (Q4), protože u věřících se do této kategorie nedostal žádný z dotazovaných. Můžeme tedy konstatovat, že osoby v pozorované skupině nevěřící, které jsou v kvartálu (Q4) si již vyžaduje terapeutický zásah a psychologickou pomoc. Nemůžeme tohle tvrzení, ale říci s určitostí, protože obsazení skupiny věřících je podstatně nižší než nevěřících. V převaze střední hodnoty naplnění smyslu se objevuje skupina věřících.

Zde opět pro představu připojujeme grafické znázornění věkových skupin a jejich procentuální zastoupení v jednotlivých oblastech LOGO - testu :

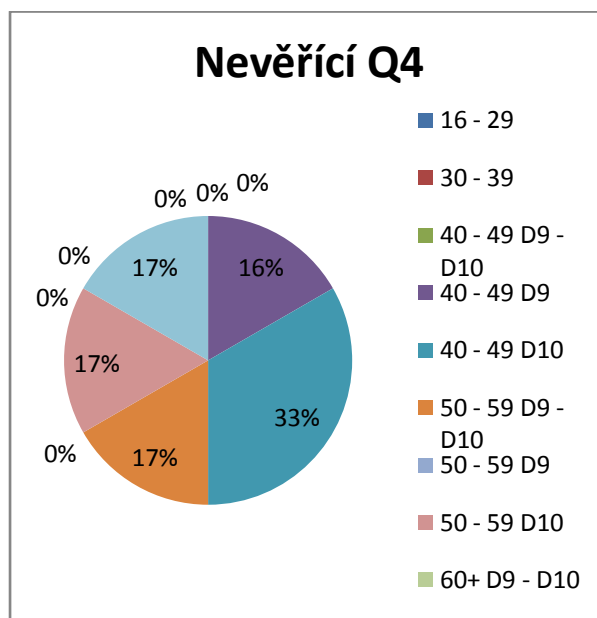
**Graf 1: Věřící x nevěřící ve škále Q1**



**Graf 2 : Věřící x nevěřící v normě průměru**



**Graf 3 : Nevěřící ve škále Q4**



### Existenciální škála

V rámci testu existenciální škály se zaměříme na jednotlivé podsložky, věnujeme pozornost zejména těm výsledkům, které v porovnání s normou vykazují odchylky. <sup>88</sup>

### Sebeodstup

Věřící pedagogové ve škále SO dosahují vyššího skóre (38,9). Zahrnuje schopnost zaujmout odstup vůči sobě samému, ale v některých konkrétních případech dané osoby

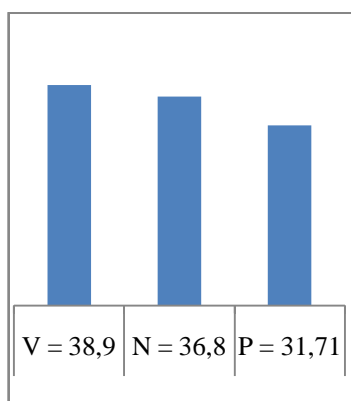
<sup>88</sup> Následující grafy ukazují rozložení skóre v jednotlivých oblastech, kde V = věřící pedagogové N = nevěřící pedagogové P = průměr vzorku vysokoškolské populace.



skóre než věřící pedagogové a to hodnoty (36,8), tudíž je blíže k průměru vysokoškolských studentů. Můžeme odhadovat, že riziko přehlížení svých potřeb a přání je nižší, ale musím podotknout, že s danými výsledky můžeme pracovat jen orientačně, protože nevěřících pedagogů je třikrát více.

V našem celkovém výzkumu nízkou hodnotu sebeodstupu, tedy pod 26 bodů měl pouze jeden dotazovaný. Vyšší hodnotu sebeodstupu, nad 37 bodů mělo 7 dotazovaných ze 100.

#### Graf 4 : Sebeodstup

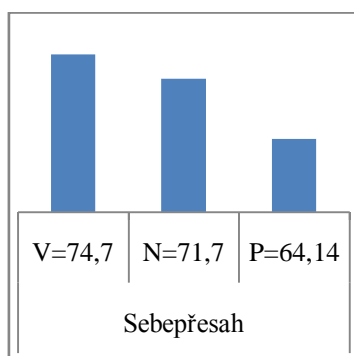


#### Sebepřesah

Věřící pedagogové dosáhli rovněž vyššího výsledku i v této škále (74,7), která umožňuje schopnost empatie, vnímání svých vnitřních pohnutek. Tato hodnota je už nad hranicí průměru a to může znamenat, že citová angažovanost jedince ho ovládá a může se stát pro něj překážkou. Nevěřící pedagogové v kategorii sebepřesah zaujímají hodnoty 71,7, z čehož můžeme říci, že mají nižší hladinu sebepřesahu než věřící, ale ti se nacházejí ve střední hodnotě k prožívání života. Z našeho výzkumu je možné usoudit, že nevěřící jsou schopnější vnímat hodnoty a prožívat city, aniž by je ovládaly.

V našem celkovém výzkumu nízkou hodnotu sebepřesahu, tedy pod 58 bodů měli 4 dotazovaní. Vyšší hodnotu sebepřesahu, nad 81 bodů mělo 5 dotazovaných ze 100. Z toho 2 měli vysokou hodnotu, jak sebeodstupu, tak sebepřesahu.

### Graf 5: Sebepřesah

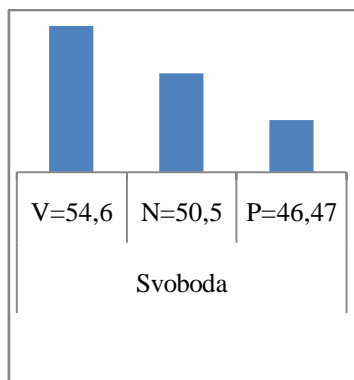


### Svoboda

Opět učitelé věřící skórovali výše jak, nad průměr, tak měli vyšší skóre než nevěřící. Věřící (54,56 bodů) a nevěřící (50,5 bodů). Nevěřící pedagogové mají lepší schopnost se rozhodovat, tvořit si názory a uspořádat si hodnoty. U osob s vyšším skóre svobody hrozí, že bude mít sklony k panovačnosti a kritizování. Původ může mít ve strachu z omezování, preferují samotu.

V našem celkovém výzkumu nízkou hodnotu svobody, tedy pod 37 bodů měli 4 dotazovaní. Vyšší hodnotu svobody, nad 58 bodů mělo 16 dotazovaných ze 100.

### Graf 6: Svoboda

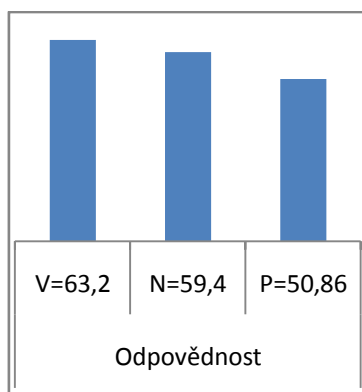


### Odpovědnost

Věřící pedagogové dosáhli skóre pod hranici 70 bodů, tedy 63,2 bodů, což znamená, že osoby s vyšší hodnotou, cítí silnou odpovědnost, která může být jen naučenou povinností, která vznikla výchovou. Nevěřící pedagogové dosáhli hodnoty (59,4 bodů), která je blíže průměru VŠ studentů, s kterým hodnotu porovnáváme. Nižší průměr ve škále odpovědnosti nevěřícím zajišťuje lepší schopnost angažovat se pro osobní a pracovní úkoly či hodnoty a zajišťuje přirozenou ochotu osoby.

V našem celkovém výzkumu nízkou hodnotu odpovědnosti, tedy pod 41 bodů měli pouze 2 dotazovaní. Vyšší hodnotu svobody, nad 70 bodů mělo 11 dotazovaných ze 100. Z těchto 11 respondentů mělo 9 i nadměrně vysokou hodnotu svobody, zbylé dva měli hodnotu svobody ve střední škále.

### Graf 7: Odpovědnost

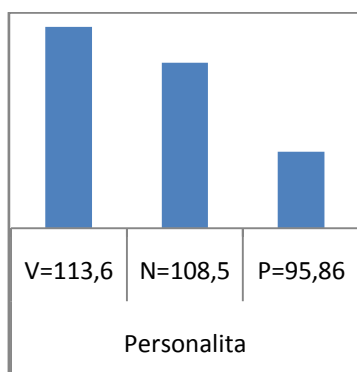


### Personalita

U škály personality můžeme říci, že jak věřící, tak nevěřící mají vyšší průměrnou hodnotu skóre personality, než studenti VŠ, s kterými tyto hodnoty porovnááme. Věřící pedagogové dosáhli hodnoty 113,6 bodů a nevěřící 109 bodů. Ale tyto hodnoty stále patří do normy a nepřesahují námi zmíněnou průměrnou hodnotu personality 123 bodů u studentů VŠ. Čím vyšší hodnota u jednotlivých osob, tím hrozí větší přecitlivělost a otažitost. Můžeme říci, že nevěřící jsou otevřenější vůči okolí a také vnímavější k vlastním citům a přizpůsobování se jim. U každé škály ESK v našem případě můžeme brát hodnoty spíše orientačně, protože vzorek věřících je třetinový v porovnání s nevěřícími.

V našem celkovém výzkumu nízkou hodnotu personality, tedy pod 86 bodů měli pouze 2 dotazovaní. Vyšší hodnotu personality, nad 123 bodů mělo 5 dotazovaných ze 100.

**Graf 8: Personalita**

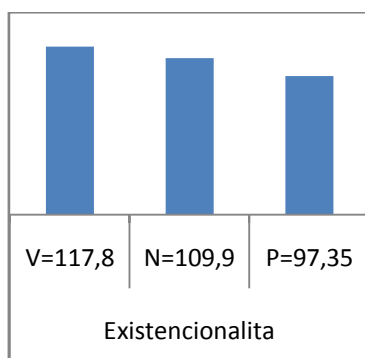


### **Existencialita**

Nižší výsledek (pod 127 bodů), dosáhli věřící pedagogové a to 117,8. Vypovídající o tom, že daní jedinci ví, co dělají, za svými rozhodnutími si stojí a jsou rozhodní. Bohužel někteří jednotlivci s nadprůměrným skóre ve svých názorech mohou být neoblomní, i přesto, že se pletou. Přes jejich rozhodnutí nejede vlak. Nevěřící dosahují 110 bodů, což spadá do průměrných hodnot, které se vyznačují schopností rozhodovat se, vyznat se v realitě a aktivně se do ní zapojovat.

V našem celkovém výzkumu nízkou hodnotu existenciality, tedy pod 81 bodů měli 4 dotazovaní. Vyšší hodnotu personality, nad 127 bodů mělo 9 dotazovaných ze 100.

**Graf 9: Existencialita**



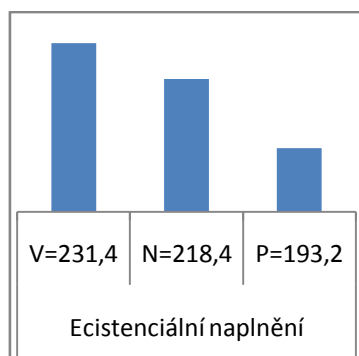
### **Celkový skór = existenciální naplnění**

CS nad 249 bodů nedosáhla ani jedna z porovnávaných skupin. Věřící zaujímají průměrnou hodnotu 231,4 bodů. Osoby s vysokým skóre je většinou ochotné, otevřené, nemají problémy v rozhodování a jsou si vědomy svých povinností, ale též vysoké hodnoty mohou promlouvat o striktnosti a náročnosti životního stylu. Nemusí mít sám na sebe dostatek času, aby si spontánně užíval. Nevěřící dosáhli 218 bodů. Mají tedy

lepší existenciální naplnění, než věřící. Projevuje se dobrým vycházením jak se sebou, tak s vypořádáváním se s nároky vnějšího světa.

V našem výzkumu nízkou hodnotu celkového skóre ESK, tedy pod 169 bodů měli 3 dotazovaní. Vyšší hodnotu personality, nad 249 bodů mělo 9 dotazovaných ze 100.

**Graf 10: Celkový skór**



Vzhledem k tomu, že ve většině měřených kritérií se vyskytují statisticky nevýznamné rozdíly, je možné vyvodit, že přístup k náboženství nemá vliv na prožívání smyslu života.

Můžeme říci, že věřící mají vyšší hodnoty v jednotlivých škálách ESK i v CS než nevěřící, které mohou být v konkrétních případech rizikové. Ani jedna ze skupin nemá podprůměrné hodnoty v ESK. Většinou se nachází ve střední škále průměrových hodnot či mírně nadprůměrných.

### 7.5.2 EE a DP ve věku 21- 40 let a 41 let a výše.<sup>89</sup>

I na tomto místě se budeme věnovat zhodnocením hypotéz, jejichž znění je:

***H<sub>A</sub>: Existují statisticky významné rozdíly v dimenzi emocionálního vyčerpání a depersonalizace u pedagogických pracovníků ve věku 21- 40 let a pedagogů ve věku 41 let a výše.***

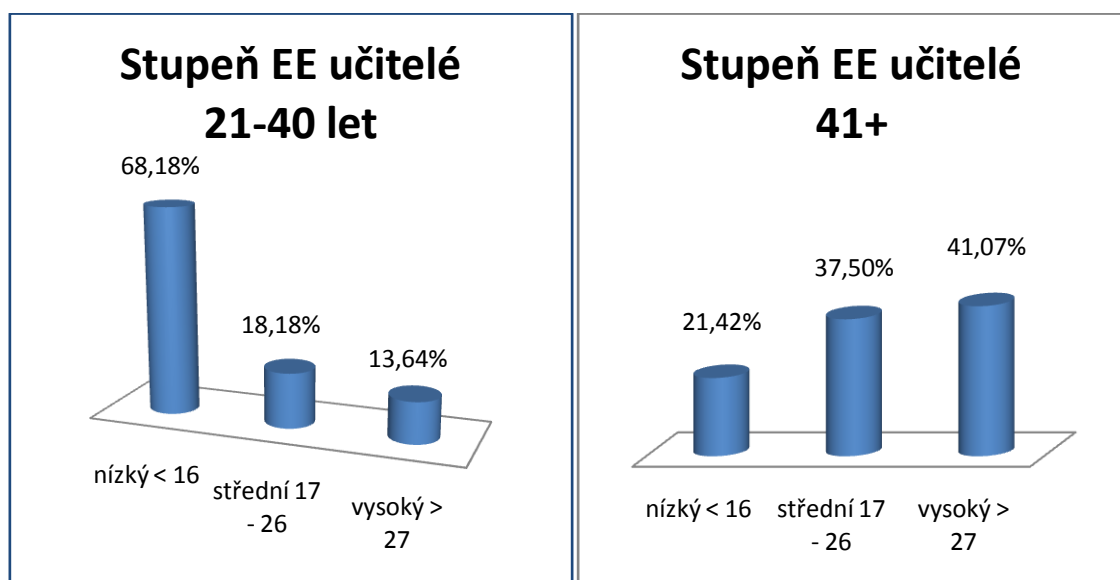
*H<sub>0</sub>: Neexistují statisticky významné rozdíly v dimenzi emocionálního vyčerpání a depersonalizace u pedagogických pracovníků ve věku 21- 40 let a pedagogů ve věku 41let a výše.*

Rozdíly v dimenzi emocionálního vyčerpání a depersonalizace u pedagogických pracovníků ve věku 21- 40 let a pedagogů ve věku 41 let a výše **jsou statisticky významné v obou porovnávaných kritériích. Přijímáme tedy alternativní hypotézu.**

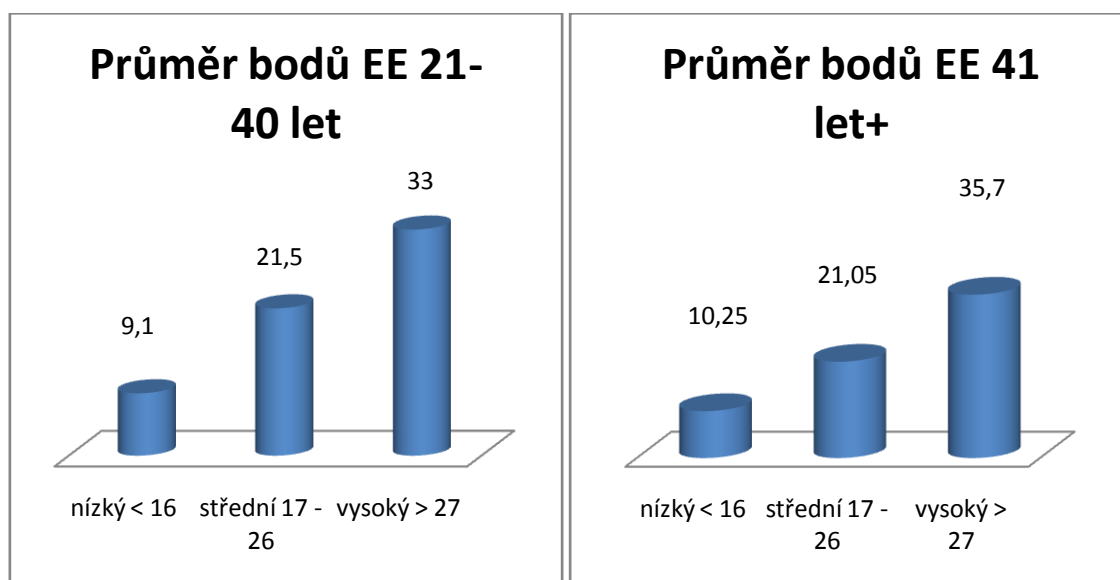
<sup>89</sup> Viz. tabulka 5

**Tabulka 6 : Stupeň emocionálního vyčerpání dotazovaných**

Stupeň emocionálního vyčerpání EE	Učitelé 21-40 let	průměr r bodů	%	Učitelé 41 +	průměr bodů	%	celkem em	celkem %
nízký < 16	30	9,1	68,18	12	10,25	21,42	42	42
střední 17 - 26	8	21,5	<b>18,18</b>	21	21,05	<b>37,5</b>	29	29
vysoký > 27	6	33	<b>13,64</b>	23	35,7	<b>41,07</b>	29	29
celkem / průměr	44	14,66	100	56	24,75	100	100	100



**Graf 11 : Procentuální zastoupení dotazovaných v jednotlivých stupních emocionálního vyčerpání**



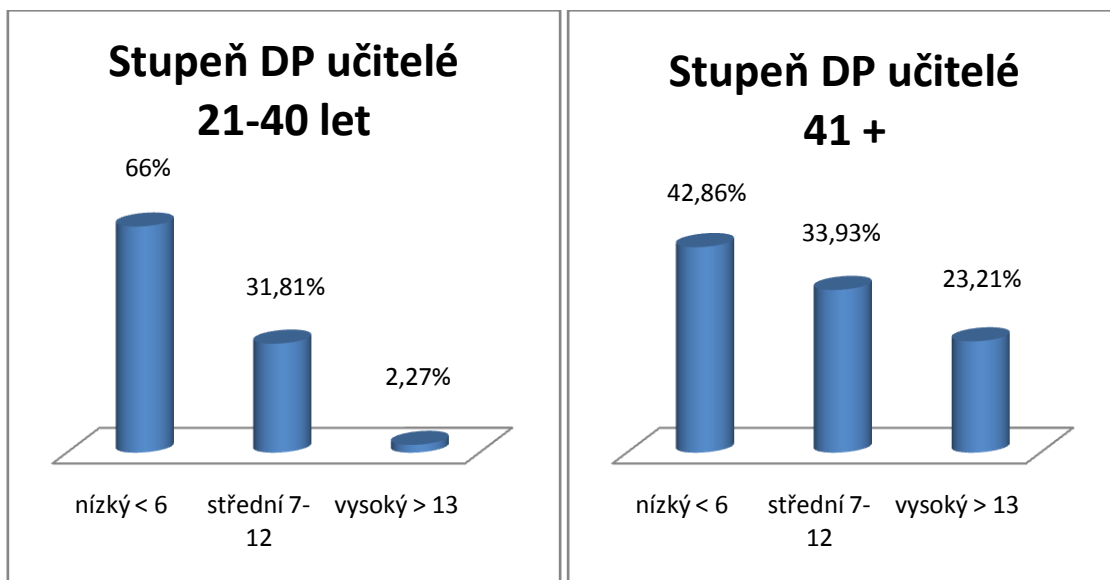
**Graf 12 : Grafické znázornění průměrů dosažených bodů dle jednotlivých stupňů emocionálního vyhoření**

V dimenzi emocionálního vyhoření učitelé ve věku od 21- 40 let dosáhly průměrného počtu bodů **14,66** tj. o 10,09 méně než učitelé ve věku 41+, které dosáhly průměrného počtu **24,75** bodů. Tento výsledek ukazuje na vyšší **intenzitu syndromu vyhoření v emocionální oblasti u pedagogů ve věku 40 +.**

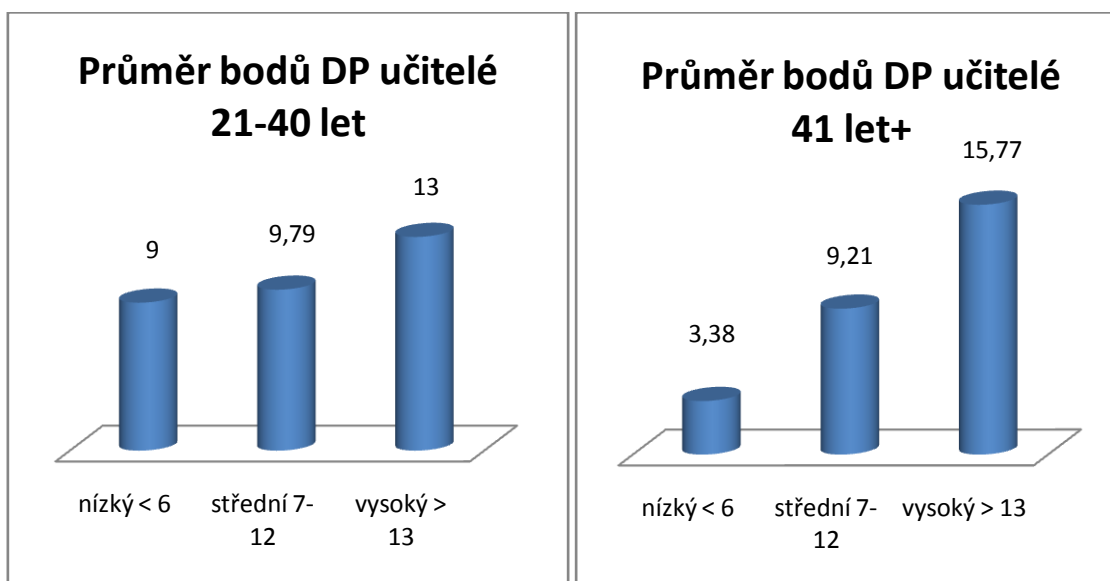
V tabulce č. 7 jsou číselně vyjádřeny rozdíly v jednotlivých kategoriích v dimenzi depersonalizace.

**Tabulka 7 : Stupeň depersonalizace respondentů**

Stupeň depersonalizace DP	Učitelé 21-40	průměr bodů	%	Učitelé 41+	průměr bodů	%	celkem	celkem %
nízký < 6	29	9	66	24	3,38	42,86	53	53
střední 7-12	14	9,79	31,81	19	9,21	33,93	33	33
vysoký > 13	1	13	2,27	13	15,77	23,21	14	14
celkem / průměr	44	5,39	100	56	8,23	100	100	100



**Graf 13 : Procentuální zastoupení dotazovaných v jednotlivých stupních depersonalizace**



**Graf 14 : Grafické znázornění průměrů dosažených bodů v jednotlivých stupních depersonalizace**

V dimenzi depersonalizace učitelé ve věku od 21- 40 let dosáhly průměrného počtu bodů **5,39** tj. o 2,84 méně než učitelé ve věku 41+, které dosáhly průměrného počtu **8,23** bodů. Tento výsledek ukazuje na vyšší **intenzitu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace u pedagogů ve věku 40+**.

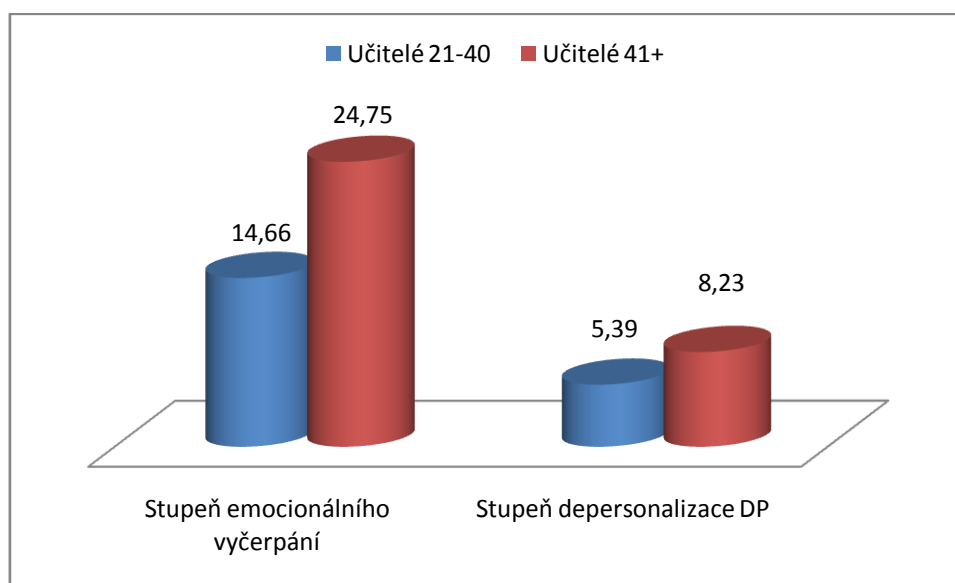
V tabulce č. 9 a grafu č. 9 jsou znázorněny výsledky dotazníkového šetření



ukazující rozdíly v intenzitě syndromu vyhoření mezi pedagogy ve věku 21- 40 let a pedagogy 41+

**Tabulka 8 : porovnání průměrů dosažených bodů v dotazníku MBI**

	Průměrné bodové hodnocení	
	Učitelé 21-40	Učitelé 41+
Stupeň emocionálního vyčerpání	14,66	24,75
Stupeň depersonalizace DP	5,39	8,23



**Graf 15 : grafické porovnání průměrů dosažených bodů v dotazníku MBI**

Hypotéza předpokládala statisticky významné rozdíly v dimenzi emocionálního vyčerpání a depersonalizace u pedagogických pracovníků ve věku 21- 40 let a pedagogů ve věku 41 let a výše. V dimenzi emocionálního vyčerpání dosáhli v dotazníkovém šetření učitelé ve věku 21- 40 let průměrného počtu bodů 14,66, což je o 10,09 méně než učitelé ve věku 41+, které dosáhly průměrného počtu 24,75 bodů. Stupeň depersonalizace je opět vyšší u pedagogů ve věku 41+, konkrétně o 2,84. Výsledky naznačují vyšší intenzitu syndromu vyhoření u pedagogů ve druhé skupině a to ve věku 41+.

### 7.5.3 Pedagogové s DZS X ŠZS <sup>90</sup>

Poslední skupinu, kterou jsme podrobili našemu výzkumu, tvoří pedagogové s dobrým zdravotním stavem a pedagogové se špatným zdravotním stavem. Opět jsme si stanovili hypotézy, které níže hodnotíme:

*H<sub>A</sub>: Existují statisticky významné rozdíly v prožívání smysluplnosti života u pedagogických pracovníků s dobrým zdravotním stavem a špatným.*

**Ho: Neexistují statisticky významné rozdíly v prožívání smysluplnosti života u pedagogických pracovníků s dobrým zdravotním stavem a špatným.**

Rozdíly v prožívání smyslu života u skupiny pedagogů s dobrým zdravotním stavem a pedagogů se špatným zdravotním stavem **nejsou statisticky významné u porovnávání kritérií.**

Vzhledem k tomu, že dosažené body v jednotlivých oblastech byly v průměru téměř totožné, můžeme učinit závěr, že zdravotní stav na prožívání smysluplnosti života nemá žádný vliv. Porovnáme-li výsledky obou skupin s průměrem vzorku vysokoškolských studentů, zjistíme, že skupina pedagogů se špatným zdravotním stavem dosahovala nadprůměrných výsledků ve všech kritériích a skupina s dobrým zdravotním stavem se pohybovala ve střední části škály či na vyšší hranici průměru.

#### Logo test

Skupina pedagogů s dobrým zdravotním stavem dosahovala průměru 10,31 a jejich průměrný věk byl 42,4. U skupiny pedagogů se špatným zdravotním stavem hodnota průměru byla 11,25 a jejich průměrný věk je 57,3 let. Obě **naměřené hodnoty spadají do Průměru (= Q2 + Q3)** => střední úroveň naplnění smyslu, průměrná duševní stabilita bez přítomnosti ohrožení. V kvartálu (Q1) je vyšší procento pedagogů s dobrým zdravotním stavem a to 20,7 procent, pedagogů se špatným zdravotním stavem je 12, 5 procent. V kvartálu (= Q2 + Q3) měla vyšší procentuální zastoupení **skupina pedagogů se špatným zdravotním stavem a to 75 procenty.** Pokud máme globálně shrnout procentuální zastoupení v kvartálu (Q4), můžeme říci, že je vyrovnané, pohybuje se kolem 12 procent jak u skupiny pedagogů s dobrým zdravotním stavem, tak i se špatným. Mohli bychom říci, že horší prožívání smyslu života má skupina se špatným zdravotním stavem. Musíme zohlednit i skutečnost, že pedagogů se špatným zdravotním stavem bylo pouze 8 a pedagogů s dobrým zdravotním stavem bylo 92. Vzorky jsou tedy

---

<sup>90</sup> Viz. tabulka 9

nevyrovnané a naše výsledky mohou být tímto zkreslené. Můžeme ale usoudit, že čím vyšší věk, tím se zhoršuje zdravotní stav. Pokud bychom měli více starších pedagogů se špatným zdravotním stavem, mohla by se hodnota logo testu u této skupiny zvýšit, a tak bychom mohli udělat závěr, že pedagogové se špatným zdravotním stavem mají horší naplnění smyslu života.

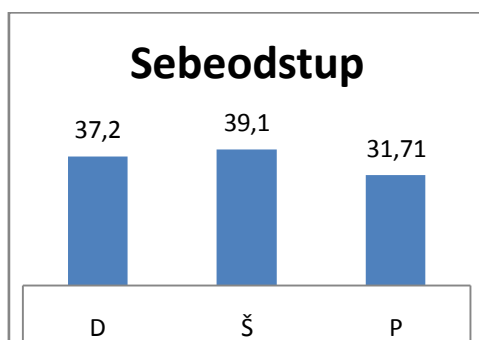
### Existenciální škála

V rámci tohoto testu se zaměříme na jednotlivá kritéria, věnujeme pozornost zejména těm výsledkům, které v porovnání s normou vykazují odchylky.

### Sebeodstup

Pedagogové se špatným zdravotním stavem ve škále SO dosahují vyššího skóre (39,1). Zahrnuje schopnost zaujmout odstup vůči sobě samému, ale v některých konkrétních případech dané osoby mohou přehlížet své vlastní potřeby. Dotazovaní pedagogové s dobrým zdravotním stavem dosahují nižšího skóre než pedagogové se špatným zdravotním stavem a to hodnoty (37,2). Můžeme odhadovat, že riziko přehlížení svých potřeb a přání je nižší, ale musím podotknout, že s danými výsledky můžeme pracovat jen orientačně, protože pedagogů s dobrým zdravotním stavem je mnohem více.

### Graf 11: Sebeodstup

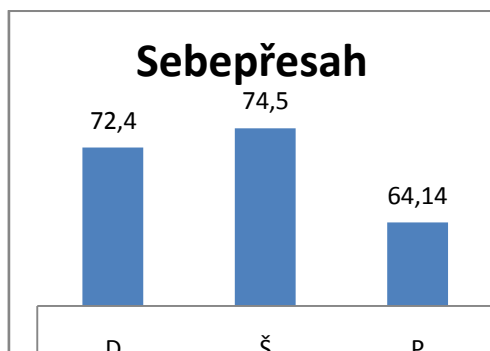


### Sebepřesah

Pedagogové se špatným zdravotním stavem dosáhli rovněž vyššího výsledku i v této škále (74,5), která umožňuje schopnost empatie, vnímání svých vnitřních pohnutek. Tato hodnota je nad srovnávaným průměrem, kterého dosáhli univerzitní studenti v roce 1994. Tato hodnota může znamenat, že citová angažovanost jedince ho ovládá a může se stát pro něj překážkou. Pedagogové s dobrým zdravotním stavem v kategorii

sebepřesah zaujímají hodnoty (72,4), z čehož můžeme říci, že mají nižší hladinu sebepřesahu než věřící, nachází se mírně nad hranicí průměru - 72 bodů. Z našeho výzkumu je možné usoudit, že pedagogové s dobrým zdravotním stavem jsou schopnější vnímat hodnoty a prožívat city, aniž by je ovládaly.

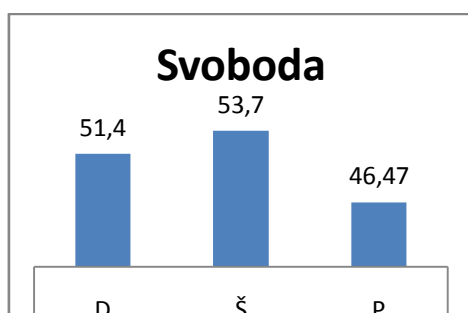
**Graf 12: Sebepřesah**



### **Svoboda**

Opět učitelé se špatným zdravotním stavem skórovali výše nad průměr studentů, stejně tak měli vyšší skóre pedagogové s dobrým zdravotním stavem. Učitelé se špatným zdravotním stavem (53,7 bodů) a pedagogové s dobrým zdravotním stavem (51,4 bodů). Pedagogové s dobrým zdravotním stavem mají lepší schopnost se rozhodovat, tvořit si názory a uspořádávat si hodnoty. U osob s vyšším skorém svobody hrozí, že bude mít sklony k panovačnosti a kritizování. Původ může mít ve strachu z omezování, preferují samotu.

**Graf 13 : Svoboda**

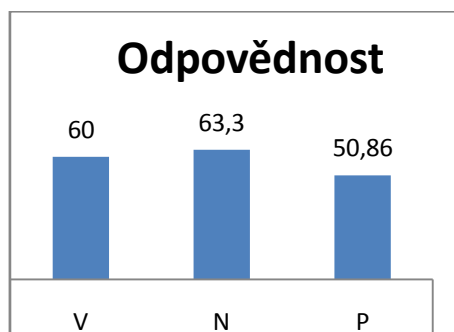


### **Odpovědnost**

Pedagogové se špatným zdravotním stavem dosáhli nad průměr a to s 63,3 body, což znamená, že osoby s vyšší hodnotou, cítí silnou odpovědnost, která může být jen

naučenou povinností, která vznikla výchovou. Pedagogové s dobrým zdravotním stavem dosáhli hodnoty (60 bodů), která se pohybuje stále v normě. Nižší průměr ve škále odpovědnosti zajišťuje pedagogům s dobrým zdravotním stavem lepší schopnost angažovat se pro osobní a pracovní úkoly či hodnoty a zajišťuje přirozenou ochotu osoby.

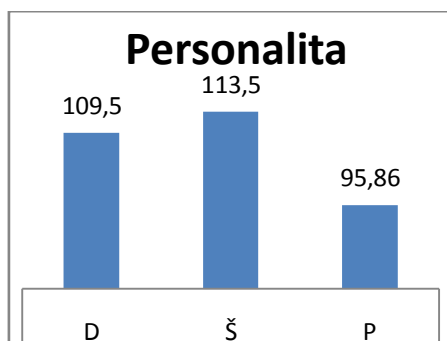
**Graf 14: Odpovědnost**



### **Personalita**

U škály personality můžeme říci, že jak pedagogové s dobrým zdravotním stavem, tak pedagogové se špatným zdravotním stavem mají vyšší průměrnou hodnotu skóre personality, než studenti VŠ, s kterými tyto hodnoty porovnáváme. Učitelé s dobrým zdravotním stavem, tak učitelé se špatným zdravotním stavem nepřesahují hraniční hodnotu personality 123 bodů. Učitelé s dobrým zdravotním stavem dosáhli hodnoty 109,5 bodů a učitelé se špatným zdravotním stavem 113,5 bodů. Čím vyšší hodnota u jednotlivých osob, tím hrozí větší přecitlivělost a odtažitost. Můžeme říci, že učitelé s dobrým zdravotním stavem jsou otevřenější vůči okolí a také vnímavější k vlastním citům a přizpůsobování se jim. U každé škály ESK v našem případě můžeme brát hodnoty spíše orientačně, protože vzorek pedagogů se špatným zdravotním stavem je podstatně nižší než u pedagogů s dobrým zdravotním stavem.

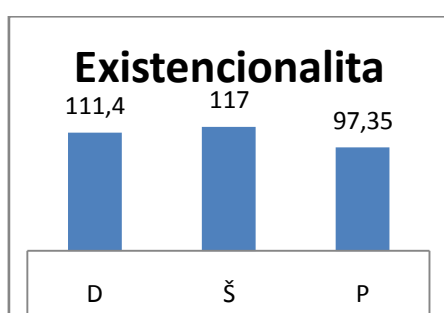
**Graf 15: Personalita**



## Existencialita

Vyšší výsledek dosáhli pedagogové se špatným zdravotním stavem a to 117, stále se řadí do průměru. Jednotlivé osoby s nadprůměrnou hodnotou ví, co dělají, za svými rozhodnutími si stojí a jsou rozhodní. Bohužel ve svých názorech mohou být neoblomní, i přesto, že se pletou. Přes jejich rozhodnutí nejede vlak. Pedagogové s dobrým zdravotním stavem dosahují 111,4 bodů, což spadá do průměrných hodnot, které se vyznačují schopností rozhodovat se, vyznat se v realitě a aktivně se do ní zapojovat.

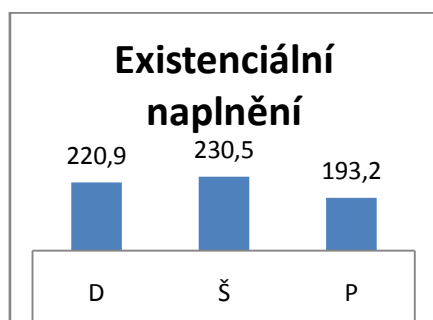
**Graf 16: Existencialita**



### **Celkový skór = existenciální naplnění**

CS nad 249 bodů nedosáhli ani jedna ze skupin. Pedagogové se špatným zdravotním stavem dosáhli 230,5 bodů. Osoba s vysokým skóre je většinou ochotná, otevřená, nemá problémy v rozhodování a je si vědoma svých povinností, ale též může promlouvat o striktnosti a náročnosti životního stylu. Osoba nemusí mít na sebe samého tolik prostoru pro spontánní užívání si. Pedagogové s dobrým zdravotním stavem dosáhli hodnoty 220,9 bodů, která se řadí stále do normy dobrého prožívání smyslu života. Díky nižšímu výsledku můžeme odhadovat, že pedagogové s dobrým zdravotním stavem mají lepší existenciální naplnění, než pedagogové se špatným zdravotním stavem. Projevuje se dobrým vycházením jak se sebou, tak s vypořádáváním se s nároky vnějšího světa

**Graf 17: Celkový skór**



Vzhledem k tomu, že ve většině měřených kritérií se vyskytují statisticky nevýznamné rozdíly, je možné vyvodit, že zdravotní stav neovlivňuje prožívání smyslu života. Můžeme říci, že pedagogové se špatným zdravotním stavem mají vyšší hodnoty v jednotlivých škálách ESK i v CS než pedagogové s dobrým zdravotním stavem, které mohou být v konkrétních případech rizikové. Ani jedna ze skupin nemá podprůměrné hodnoty v ESK. Všechny hodnoty se nachází ve střední škále průměrových hodnot.

#### **7.5.4. Vztah syndromu vyhoření a prožívání smyslu života <sup>91</sup>**

Poslední jev, který zkoumáme, je dá se tvrdit ten nejdůležitější v této práci, zabývá se vztahem syndromu vyhoření a vnímání smyslu života. Znění hypotéz je:

*H<sub>A</sub>: Existuje statisticky významný vztah mezi syndromem vyhoření a vnímáním smyslu života u pedagogických pracovníků.*

**H<sub>0</sub>: Neexistuje statisticky významný vztah mezi syndromem vyhoření a vnímáním smyslu života u pedagogických pracovníků.**

Vztah syndromu vyhoření a prožívání smyslu života u pedagogů **není statisticky významný u porovnávaných kritérií.**

Zjišťovali jsme vztahy mezi mírou syndromu vyhoření (v rovině emocionální, depersonalizace a osobního uspokojení) a vnímáním smyslu života. To jsme ověřovali na základě výpočtu koeficientu korelace pomocí výpočtu Pearsonova koeficientu korelace mezi **celkovým skóre** použitých dotazníků – ESK, LOGO + tři úrovně MBI (EE, DP, PA).

Ověřovali jsme existenci šesti vztahů a to:

ESK - EE  
ESK – DP

---

<sup>91</sup> Viz. tabulka 10

ESK – PA

LOGO – EE

LOGO - DP

LOGO – PA

Díky výpočtům Pearsonova korelačního koeficientu vidíme, že vztah mezi syndromem vyhoření a prožíváním smyslu života je a ve většině případu se projevuje ve slabých hodnotách rozměrového účinku. Míru závislosti podle absolutní hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu obvykle interpretujeme:

0,1 – 0,3 korelace slabá  
0,4 – 0,6 korelace střední  
0,7 – 0,8 korelace silná  
nad 0,9 korelace velmi silná

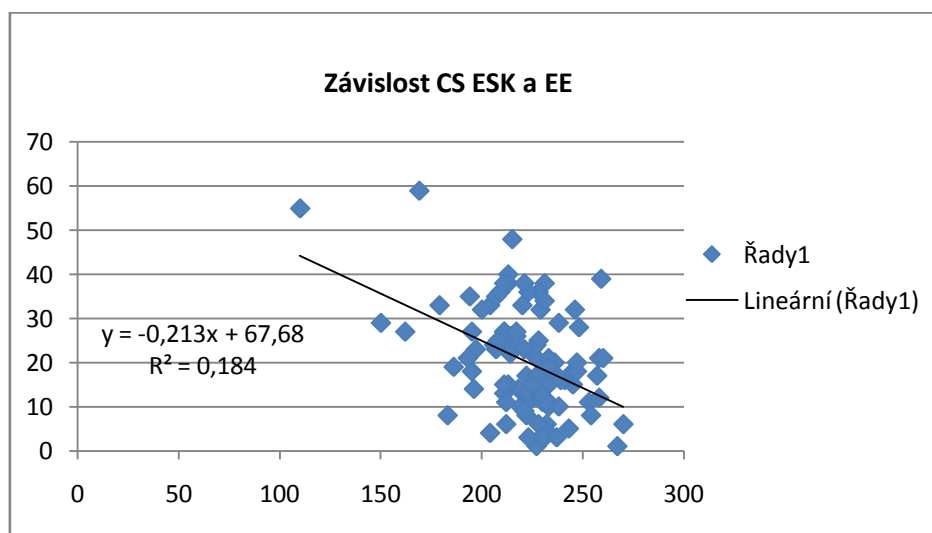
Pomocí **lineární regresní analýzy** hledáme matematické vyjádření vztahu mezi znaky a dává nám odpověď na otázku, zda lze znak Y odhadnout na základ jiného nebo jiných znaků a s jakou chybou. Postup regresní analýzy lze shrnout do těchto bodů: 1. Sestrojení bodového grafu a jeho posouzení. 2. Volba typu regresní křivky a výpočet jejich koeficientů. 3. Hodnocení kvality nalezeného řešení.

U vztahu **ESK – EE** nám vyšla hodnota Pearsonova korelačního koeficientu  $r = -0,426$ . Hodnota  $r$  tohoto vztahu je záporná, což znamená, že hodnota jedné proměnné stoupá a druhé klesá. V našem případě můžeme říci, že čím vyšší míra vyhoření, tím nižší - horší je prožívání smyslu, jedinec nespátřuje smysl. Označuje se jako nepřímá korelace. Míra závislosti mezi ESK a EE je střední, tento výsledek není pro nás statisticky významný.

V následujícím grafu je znázorněná nepřímá korelace vztahu ESK CS- EE.



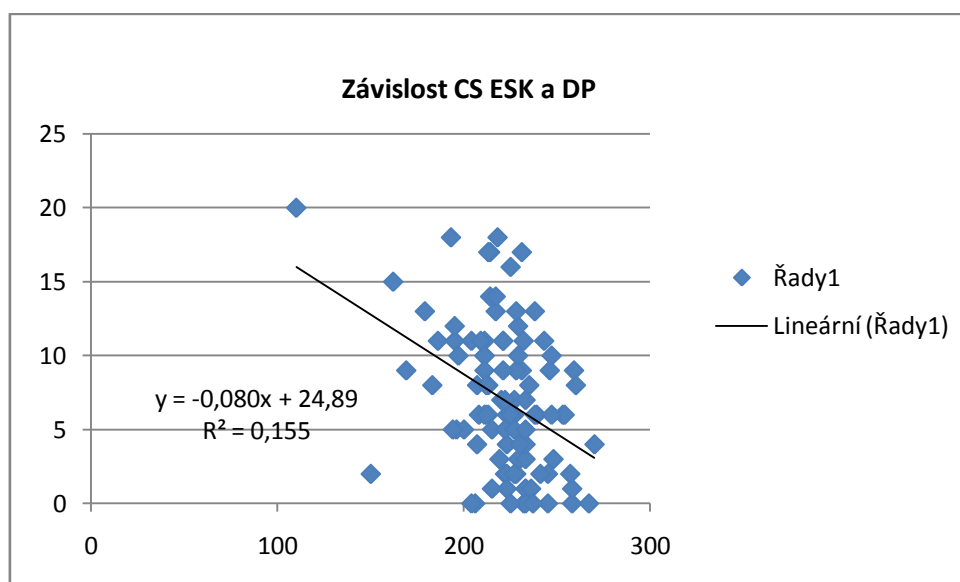
**Graf 18: ESK- EE**



U vztahu **ESK – DP** nám vyšla hodnota Pearsonova korelačního koeficientu  $r = -0,389$ . Hodnota  $r$  tohoto vztahu je záporná, což znamená, že hodnota jedné proměnné stoupá a druhé klesá. V našem případě můžeme říci, že čím vyšší míra vyhoření, tím nižší - horší je prožívání smyslu, jedinec nespátřuje smysl. Označuje se jako nepřímá korelace. Míra závislosti mezi ESK a DP je na pomezí slabé a střední míry závislosti. Tento výsledek není pro nás statisticky významný.

V následujícím grafu je znázorněná nepřímá korelace vztahu ESK CS- DP.

**Graf 19: ESK- DP**<sup>92</sup>

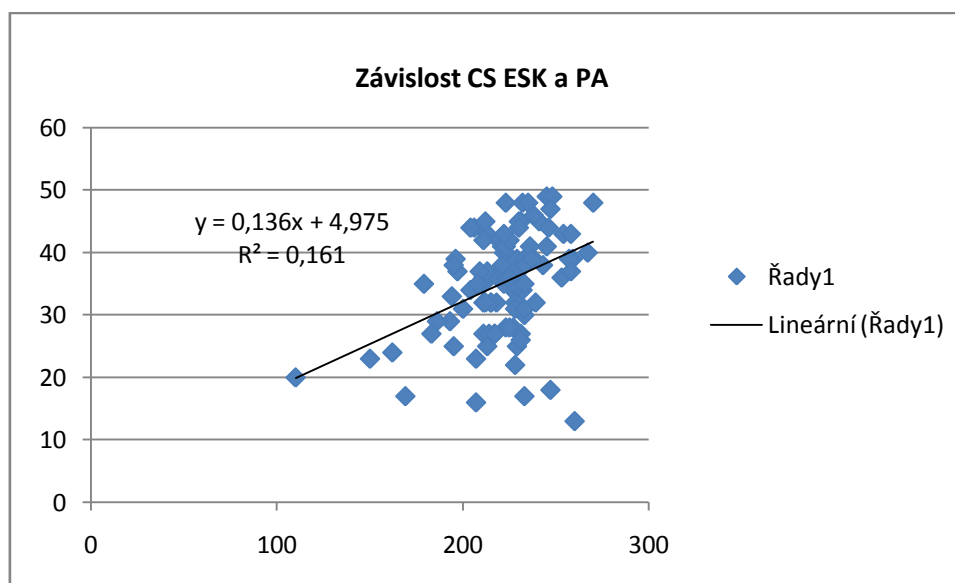


<sup>92</sup> Do grafu jsme vložili regresní rovnici – v našem případě se jedná o rovnici přímky:  $DP = 0,08 * \text{celkové skóre ESK} + 24,89$  Zobrazí se také hodnota spolehlivosti  $R^2 = 0,155$

U vztahu **ESK – PA** nám vyšla hodnota Pearsonova korelačního koeficientu  $r = 0,393$ . Hodnota  $r$  tohoto vztahu je kladná, což znamená, že hodnoty obou proměnných zároveň stoupají. V našem případě můžeme říci, že čím vyšší míra osobního uspokojení, tím vyšší - lepší je prožívání smyslu, jedinec spatřuje smysl. Označuje se jako přímá korelace. Míra závislosti mezi ESK a PA je na pomezí slabé a střední míry závislosti. Tento výsledek není pro nás statisticky významný.

V následujícím grafu je znázorněná přímá korelace vztahu ESK CS- PA.

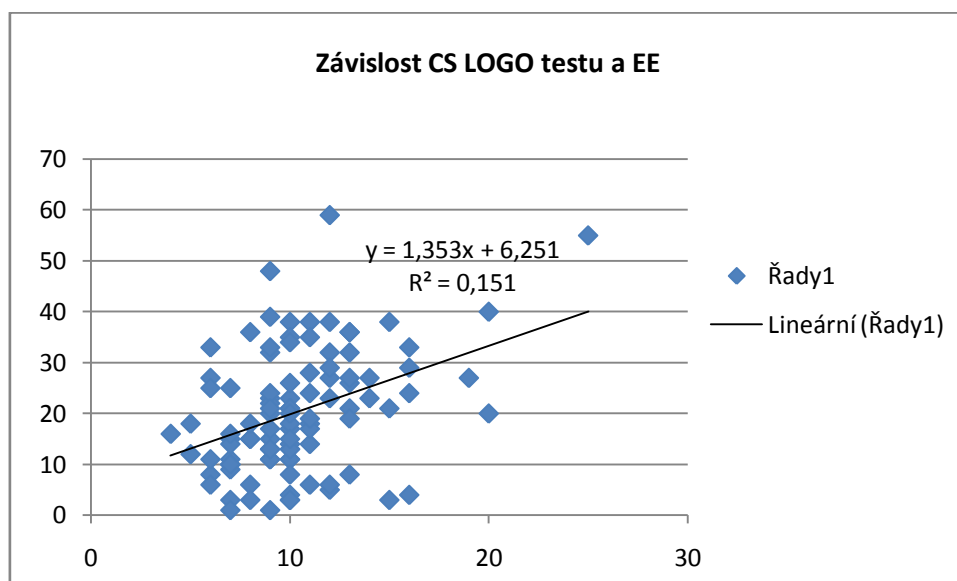
**Graf 20: ESK- PA**



U vztahu **LOGO – EE** nám vyšla hodnota Pearsonova korelačního koeficientu  $r = 0,388$ . Hodnota  $r$  tohoto vztahu je kladná, což znamená, že hodnoty obou proměnných zároveň stoupají. V našem případě můžeme říci, že čím vyšší míra vyhoření, tím vyšší - lepší je prožívání smyslu, jedinec spatřuje smysl. Označuje se jako přímá korelace. Míra závislosti mezi LOGO a EE je na pomezí slabé a střední míry závislosti. Tento výsledek není pro nás statisticky významný.

V následujícím grafu je znázorněná přímá korelace vztahu LOGO CS- EE.

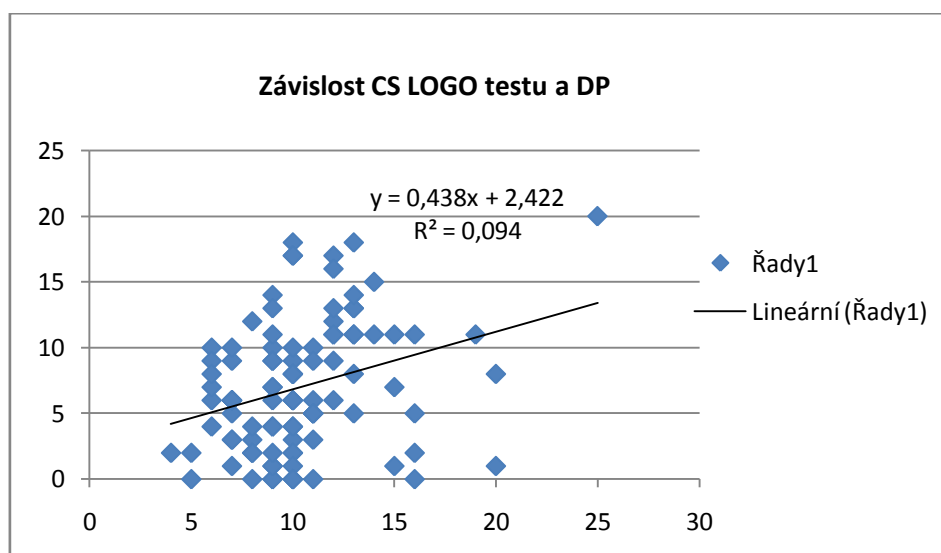
**Graf 21: LOGO - EE**



U vztahu **LOGO – DP** nám vyšla hodnota Pearsonova korelačního koeficientu  $r = 0,297$ . Hodnota  $r$  tohoto vztahu je kladná, což znamená, že hodnoty obou proměnných zároveň stoupají. V našem případě můžeme říci, že čím vyšší míra vyhoření, tím vyšší - lepší je prožívání smyslu, jedinec spatřuje smysl. Označuje se jako přímá korelace.

V následujícím grafu je znázorněná přímá korelace vztahu LOGO CS - DP.

**Graf 22: LOGO- DP**

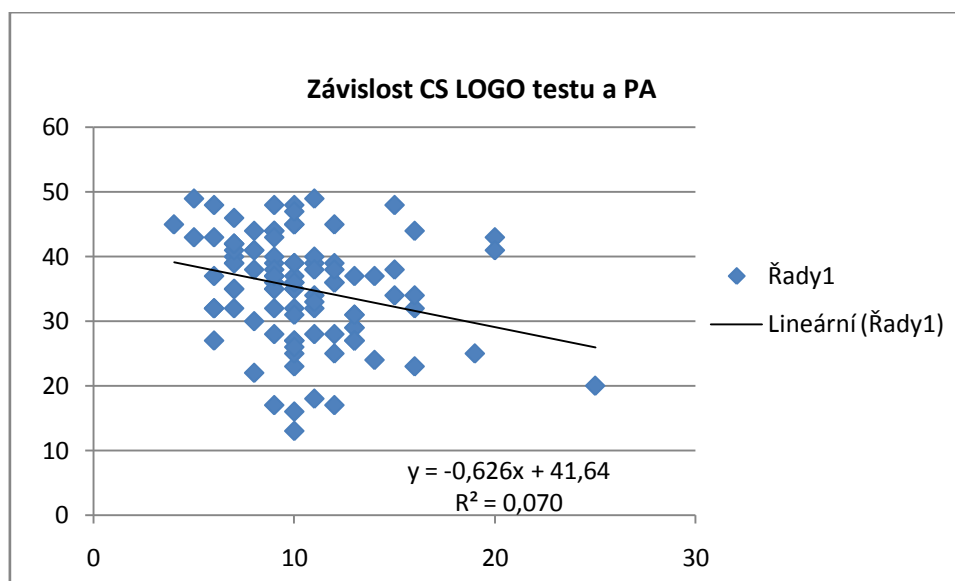


U vztahu **LOGO – PA** nám vyšla hodnota Pearsonova korelačního koeficientu

$r = -0,243$ . Hodnota  $r$  tohoto vztahu je záporná, což znamená, že hodnota jedné proměnné stoupá a druhé klesá. V našem případě můžeme říci, že čím vyšší míra osobního uspokojení, tím menší - horší je prožívání smyslu, jedinec spatřuje smysl. Označuje se jako přímá korelace. Míra závislosti mezi LOGO a PA je slabá, tento výsledek není pro nás statisticky významný.

V následujícím grafu je znázorněná přímá korelace vztahu LOGO CS - PA.

**Graf 23: LOGO - PA**



Je zřejmé, že nejsilnější z našich výsledků je negativní závislost mezi celkovým skóre ESK a emocionálním vyčerpáním (EE), tj.  $r = -0,426$ . Naopak nejslabší korelace byla zjištěna mezi celkovým skóre LOGO testu a osobním uspokojením, tj.  $r = -0,243$ . Nejsilnější kladná korelace z našich výsledků byla u vztahu ESK- PA s výsledkem  $r = 0,393$ . Nejslabší kladná korelace byla u vztahu LOGO test – DP s výsledkem  $r = 0,297$ . **V našem případě, až na první vztah (ESK- EE), kde míra závislosti je střední jsou všechny další míry závislosti slabé a to v případech : (ESK-DP, ESK- PA, LOGO- EE, LOGO - DP, LOGO - PA). Proto můžeme učinit závěr, že ve většině v námi pozorovaných vztahů míra závislosti není statisticky významná.**

### Hodnocení kvality nalezeného řešení

Hodnota spolehlivosti, tj. koeficient determinace  $R^2$ , udává procento, jakým je rozptyl hodnot závisle proměnné veličiny  $Y$  vysvětlen změnami hodnot nezávisle proměnné veličiny  $X$ . Koeficient nabývá hodnot od 0 do 1. Čím je vyšší, tím je nalezený

model kvalitnější. V případě lineární regrese je koeficient determinace roven druhé mocnině Pearsonova korelačního koeficientu.

Uvedeme na příkladu výše (LOGO CS - PA), koeficient  $R^2 = 0,070$ , daná hodnota je nízká má blíže k 0. Náš model není kvalitní.

**Tabulka 4: Věřící pedagogové x Nevěřící pedagogové <sup>93</sup>**

Věřící-V Nevěřící-N	Průměr V	Průměr N	Testové kriterium t	Hladina významnosti	Počet respondentů V	Počet respondentů N	Stanovisko
Logo test-cs	9,2	10,8	<b>0,0073</b>	0,05	25	75	<b>Přijímáme alternativní hypotézu</b>
Sebeodstup	38,9	36,8	<b>0,0406</b>	0,05	25	75	<b>Přijímáme alternativní hypotézu</b>
Sebepřesah	74,7	71,7	0,0595	0,05	25	75	Přijímáme nulovou hypotézu
Svoboda	54,6	50,5	<b>0,0130</b>	0,05	25	75	<b>Přijímáme alternativní hypotézu</b>
Odpovědnost	63,2	59,4	0,0625	0,05	25	75	Přijímáme nulovou hypotézu
Personalita	113,6	108,5	<b>0,0269</b>	0,05	25	75	<b>Přijímáme alternativní hypotézu</b>
Existencialita	117,8	109,9	<b>0,0247</b>	0,05	25	75	<b>Přijímáme alternativní hypotézu</b>
Existenciální naplnění - CS	231,4	218,4	<b>0,0184</b>	0,05	25	75	<b>Přijímáme alternativní hypotézu</b>

**Tabulka 5: EE a DP ve věku 21- 40 let x 41 let a výše <sup>94</sup>**

21- 40 let-A 41+ - B	Průměr A	Průměr B	Testové kriterium t	Hladina významnosti	Počet respondentů A	Počet respondentů B	Stanovisko
Emoční vyhoření	14,7	24,8	<b>0,00001</b>	0,05	44	56	<b>Přijímáme alternativní hypotézu</b>
Depersonalizace	5,4	8,2	<b>0,00363</b>	0,05	44	56	<b>Přijímáme alternativní hypotézu</b>

<sup>93</sup> Zkratky V =věřící pedagogové, N = nevěřící pedagogové

<sup>94</sup> Vysvětlení zkratk v tabulce: Pedagogové ve věku 21- 40 let= A, Pedagogové ve věku od 41+ = B.

**Tabulka 9: Pedagogové s DZS X ŠZS <sup>95</sup>**

Špatný zdravotní stav-Š Dobrý zdravotní stav- D	Průměr D	Průměr Š	Testové kritérium t	Hladina významnosti	Počet respondentů D	Počet respondentů Š	Stanovisko
Sebeodstup	37,2	39,1	0,242	0,05	92	8	Přijímáme nulovou hypotézu
Sebepřesah	72,3	74,4	0,417	0,05	92	8	Přijímáme nulovou hypotézu
Svoboda	51,4	53,7	0,359	0,05	92	8	Přijímáme nulovou hypotézu
Odpovědnost	60	63,3	0,336	0,05	92	8	Přijímáme nulovou hypotézu
Personalita	109,5	113,5	0,28	0,05	92	8	Přijímáme nulovou hypotézu
Existencialita	111,4	117	0,323	0,05	92	8	Přijímáme nulovou hypotézu
Celkové skóre	220,9	230,5	0,28	0,05	92	8	Přijímáme nulovou hypotézu
LOGO test	10,3	11,3	0,464	0,05	92	8	Přijímáme nulovou hypotézu

**Tabulka 10: Syndrom vyhoření a prožívání smyslu života <sup>96</sup>**

Vztah	Pearsonův korelační koeficient r	Míra závislosti
ESK CS- EE	-0,426	střední
ESK CS- DP	-0,389	Slabá/ střední záporná korelace
ESK CS- PA	0,393	Slabá/střední kladná korelace
LOGO TEST- EE	0,388	Slabá/střední kladná korelace
LOGO TEST- DP	0,297	Slabá kladná korelace
LOGO TEST- PA	-0,243	Slabá záporná korelace

<sup>95</sup> Vysvětlení zkratk v tabulce: D =dobrý zdravotní stav, Š= špatný zdravotní stav

<sup>96</sup> Vysvětlení zkratk v tabulce : ESK – existenciální škála celkové skóre, EE- emocionální vyčerpání, DP- depersonalizace, PA- osobní uspokojení

## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zmapování syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků v souvislosti s prožíváním života. V teoretické části jsme chtěli přiblížit vznik syndromu vyhoření pocházející vlivem stresorů na jedince, působící stres. Popsat syndrom vyhoření u skupiny učitelů a vysvětlit, co ovlivňuje smysl života. Ve výzkumné části jsme se snažili zjistit míru prožívání smysluplnosti života u pedagogických pracovníků a jejich míru syndromu vyhoření. Pozornost jsme věnovali vlivu postoje k víře pedagogů na prožívání smysluplnosti života. Také jsme zkoumali, zda věk má vliv na syndrom vyhoření. Dalším možným faktorem ovlivňující naplnění smyslu života, který jsme zkoumali, byl zdravotní stav. Při ověřování jednotlivých cílů a hypotéz jsme vycházeli z teoretické části práce, která byla věnována tématu smysl života, syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků.

Výzkumný soubor byl složen ze 100 respondentů (25 věřících x 75 nevěřících; 44 pedagogů ve věku 21- 40 let x 56 učitelů ve věku 41+ ; 92 pedagogů s dobrým zdravotním stavem a 8 se špatným zdravotním stavem).

Použitým metodologickým nástrojem pro zjištění prožívání smysluplnosti života byl standardizovaný LOGO - test E. Lukasové a Existenciální škála, jejíž autory jsou Längle, Orglerová a Kundi, ke zjištění míry syndromu vyhoření jsme použili standardizovaný dotazník MBI- Maslach Burnout Inventory. Výsledky našeho zkoumání jsme prezentovali výše a na tomto místě shrneme nejdůležitější poznatky.

Ze získaných dat je patrné, že výsledky se v jednotlivých parametrech odlišují. Někde jsou rozdíly natolik zřejmé, že lze hovořit o statisticky významných odchylkách, které mají vypovídající hodnotu a nelze je tedy přisuzovat náhodě.

Co se tedy stanovených hypotéz týče, **u pedagogů věřících a nevěřících jsme přijali alternativní hypotézu, tedy že výsledky jsou u obou skupin respondentů statisticky odlišné. Pedagogové se odlišovali téměř ve všech zkoumaných kritériích.**

U skupiny, pedagogů ve věku 21- 40 a pedagogů 41+ **jsme přijali alternativní hypotézu, tedy že výsledky jsou u obou skupin respondentů statisticky odlišné a to jak ve škále emocionálního vyčerpání, tak ve škále depersonalizace. Dotazovaní se odlišovali ve všech zkoumaných kritériích.** U třetí hypotézy týkající se **pedagogů s dobrým a špatným zdravotním stavem**, ve zkoumaných kritériích nebyly výsledky statisticky významné. **Přijali jsme nulovou hypotézu.** U zjišťování míry závislosti **syndromu vyhoření a prožívání smyslu života pedagogů** ve zkoumaných vztazích nebyly výsledky statisticky významné. **Přijali jsme nulovou hypotézu.**



**Tabulka 11: Celkové výsledky všech skupin v testech <sup>97</sup>**

<i>Věřící – (V) Nevěřící – (N)</i>	<i>Průměr (V)</i>	<i>Průměr (N)</i>
<i>Sebeodstup</i>	38,9	36,8
<i>Sebepřesah</i>	74,7	71,7
<i>Svoboda</i>	54,6	50,5
<i>Odpovědnost</i>	63,2	59,4
<i>Personalita</i>	113,6	108,5
<i>Existencialita</i>	117,8	109,9
<i>Existenciální naplnění - CS</i>	231,4	218,4
<i>Logotest</i>	9,2	10,8
<i>21- 40 let (A) 40+ (B)</i>	<i>Průměr (A)</i>	<i>Průměr (B)</i>
<i>Emoční vyhoření</i>	14,7	24,8
<i>Depersonalizace</i>	5,4	8,2
<i>Dobry zdravotni stav- (D) Špatny zdravotni stav-(Š)</i>	<i>Průměr (D)</i>	<i>Průměr (Š)</i>
<i>Sebeodstup</i>	37,2	39,1
<i>Sebepřesah</i>	72,3	74,4
<i>Svoboda</i>	51,4	53,7
<i>Odpovědnost</i>	60	63,3
<i>Personalita</i>	109,5	113,5
<i>Existencialita</i>	111,4	117
<i>Celkové skóre</i>	220,9	230,5
<i>LOGO test</i>	10,3	11,3

<sup>97</sup> Tabulka 7 je výňatkem z Tabulek 4, 5, 9, kde jsou veškeré, úplné výsledky. Připojujeme ji zejména pro přehlednost a ilustraci k závěrečnému komentáři, přestože se data v ní opakují a bylo by možné odkazovat se v textu na výchozí tabulky. Chceme se však vyhnout nepřehlednosti práce a nutností neustálého listování.

Zde si zhodnotíme jednotlivé výsledky všech sledovaných skupin, nebude nás primárně zajímat, zda jsou mezi skupinami statisticky významné rozdíly, ale jednotlivé výsledky posoudíme z hlediska normy. Výše výsledky názorně ukazuje Tabulka 7.<sup>98</sup>

Výsledek v oblasti **sebeodstupu** je ve všech skupinách v normě. Pedagogové věřící (V) dosáhli v průměru 38,9 bodů, pedagogové nevěřící (N) 36,8 bodů. Z druhé porovnávací skupiny měli vyšší skóre sebeodstupu pedagogové se špatným zdravotním stavem (Š), dosáhli v průměru 39,1 bodů. Pedagogové s dobrým zdravotním stavem (D) dosáhli 37,2 bodů.

V oblasti **sebepřesahu** žádná ze skupin nedosáhla vyššího skóre nad 81 bodů. Nejvyšší hodnoty dosáhli Pedagogové věřící (V) dosáhli v průměru 74,7 bodů, pedagogové se špatným zdravotním stavem (Š) dosáhli v průměru 74,4 bodů.

V oblasti **svobody** nejvyššího výsledku dosáhli věřící pedagogové a to s body 54,6, ale stále se pohybují v průměru.

Co se **odpovědnosti** týče, nejbliže k horní hranici její normy se objevují pedagogové věřící, dosáhli 63,2 bodů. Pedagogové nevěřící dosáhli nejnižšího průměru 59,4 bodů. Pedagogové s dobrým i špatným zdravotním stavem. (D) zaujímá hodnotu 60 bodů a (Š) hodnotu 63,3 bodů.

V dimenzi **personality** dosáhli učitelé V, N, D, Š, průměrného výsledku. Nejvyšší hodnoty dosáhli pedagogové věřící se špatným zdravotním stavem.

U **existenciality** lze opět výsledky všech kategorií považovat za průměrné, nepřesáhli hranici průměru vysokoškolských studentů 127 bodů.

Rádi bychom upozornili zejména na výsledek celkového skóre u pedagogů věřících, který dosahoval v průměru 231,4 bodů, u pedagogů nevěřících 218,4, pedagogů s dobrým zdravotním stavem 220,9 a pedagogů se špatným zdravotním stavem 230,5 bodů, nicméně se tyto hodnoty stále pohybují v normě existenciální škály.

Výsledky **Logotestu** jsou v pásmu průměru u obou skupin ve dvou kategoriích. Obecně nejhorších výsledků dosahovali pedagogové věřící se špatným zdravotním stavem. Především jsme se v našem výzkumu, kromě vytyčených hypotéz, zabývali faktem, zda mezi danými skupinami respondentů existují statisticky významné rozdíly.

---

<sup>98</sup> Normou, se kterou jednotlivá data srovnáváme, je pro nás údaj vysokého skóre, který uvádí: LÄNGLE, A., ORGLEROVÁ, C., & KUNDI, M. *ESK-Existenciální škála*. 1. vydání, Praha: Testcentrum, 2001. Jelikož zde budeme často opakovat pojmenování jednotlivých skupin, uvádíme občas v textu pro zjednodušení následující zkratky. Pedagogové věřící= V, nevěřící = N, s dobrým zdravotním stavem = D, se špatným zdravotním stavem = Š.

To se potvrdilo u pedagogů ve věku 21 - 40 let a pedagogů ve věku 41+ dále u většiny porovnávaných kritérií v otázce víry.

Domníváme se, že výsledky v jednotlivých škálách u každé ze skupin, přináší cenný materiál, který je nejen zajímavým srovnáním, ale také využitelný v praxi. Je však potřeba každého jednotlivce posuzovat jako individuální bytost a ne v rámci průměru jakéhokoliv vzorku.

Domnívám se, že cesta k hledání smyslu života je samotným cílem. Prožívání života, tak aby bylo smysluplné je daleko cennější, než dávat si za cíl smysl najít. Náš život nebude smysluplný, pokud každá chvíle našeho života nebude dávat smysl. Prožíváním vyrovnaného života ve všech jeho částech a složkách se můžeme potkat s poklidným životem bez většího působení stresu. Vše, co děláme, je třeba dělat s mírou, protože vše je na úkor něčeho. Den je stále stejně dlouhý a naše síly jak psychické, tak fyzické mají určitou kapacitu. Když se budeme např. práci věnovat na 100 procent, na sebe nebo naši rodinu už nám nezůstane čas ani energie. Pokud ze sebe nebudeme dělat stroje, vyhneme se vyhoření a náš život bude mít větší smysl.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

1. ATKINSON, L. R. et al. Psychologie. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995. ISBN 80-85605- 35- X
2. BALAŠTÍKOVÁ, V., BLATNÝ, M. Determinanty výběru strategií zvládnání. Zprávy- Psychologický ústav AV ČR. 2003, roč. 9, č. 2 ISSN 1211-8818
3. BALCAR, K., Životní smysl a kvalita života. In Tuček, M. a kol. Kvalita života a zdraví. Praha: Triton. 2005 s. 253- 261
4. BLATNÝ, M., KOHOUTEK, T., JANUŠOVÁ, P. Situačně kognitivní a osobnostní determinanty chování v zátěžové situaci. Československá psychologie. 2002. ISSN 0009-062X
5. BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. Vztah sebehodnocení a struktury významu já. Československá psychologie. 1997. ISSN 0009-062X
6. CAKIRPALOGLU, P. Psychologie hodnot, b.n.: Votobia 2004. ISBN 80-7220-195-6. s. 265-266
7. ČÁP, J., MAREŠ., J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463- X
8. FRANKL, V. E. A přesto říci životu ano, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství 2006. ISBN 80-7192-848-8. s. 79
9. FRANKL, LAPIDE, Bůh a člověk hledající smysl. Brno: Cesta, 2011. ISBN 978-80-7295-137-6
10. FRANKL, V. E. Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy. Brno: Cesta 1996. ISBN 80-85319-50-0. S. 91- 92
11. FRANKL, V. E. Vůle ke smyslu, Brno: Cesta 2006. ISBN 80-7295-084-3. s. 45
12. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Brno : Paido, 2000. 207 s. 80-85931-76-6.
13. HANŽLOVÁ, M., MACEK, P. Zvládací strategie a styly dospívajících. Psychologia a patopsychologia dietata. 2008. ISSN 0555- 5574
14. HARTL, P., HARTLOVÁ, H., Psychologický slovník. Praha: Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0873-0 . s. 568
15. HAVLÍNOVÁ, M., a kol. Program podpory zdraví ve škole. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7
16. HONZÁK, R. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2 s. 35

17. JANKE, W., ERDMANNOVÁ, G. Strategie zvládnání stresu- SVF 78. Praha: Testcentrum, 2003. ISBN 80-8647-24-
18. KALLWAS, A. Syndrom vyhoření v práci a osobním životě. Praha: portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7. s. 9
19. KEBZA, V. Psychosociální determinanty zdraví. Praha: ACADEMIA, 2005. ISBN 80-200-1307-5
20. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Syndrom vyhoření. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. s. 7
21. KŘIVOHLAVÝ, J. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada, 1998. 131 s. ISBN 80-7169-551-3. s. 131
22. KŘIVOHLAVÝ, J. Jak zvládat stres. Praha: GRADA AVICENUM, 1994, ISBN 80-7169- 121-6
23. KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247- 1370- 5. s. 73- 74
24. KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2
25. KUBÁTOVÁ, H., Sociologie životního způsobu, Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2456-0. s. 133
26. KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2. s. 155
27. Längle, A., Smysluplně žít: aplikovaná existenciální analýza. Brno: Cesta, 2002. ISBN 80-7295-037-1
28. LÄNGLE, A., ORGLEROVÁ, C., & KUNDI, M. *ESK-Existenciální škála*. 1. vydání, Praha : Testcentrum, 2001
29. MÍČEK, I., Duševní hygiena. Praha: SPN, 1984
30. MÍČEK, I., ZEMAN, V. Učitel a stres. Opava: Nakladatelství Vade Mecum, Vydavatelství Opavsko, 1997. ISBN 80-86041- 25- 5
31. MIKŠÍK, O. Psychologická charakteristika osobnosti. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0240-7. s. 167
32. MINHONOVÁ, J., Kubíková, A., Prunner, P. Vybrané kapitoly ze sociální psychologie pro učitele, Plzeň: Pedagogická fakulta ZCU 1996. ISBN 80- 7043-204-7 s. 35
33. NAKONEČNÝ, M. Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625- 7

34. RABAN, M., Duchovní smysl člověka dnes: od objektivního k existenciálnímu a věčnému. Praha: Vyšehrad. 2008. ISBN 978-80-7021-933-1. s. 174
35. RUSH, D. M. Syndrom vyhoření. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8. s. 7
36. SELYE, H. Život a stres. Bratislava: Obzor, 1966
37. SMOLÍK, P., Duševní a behaviorální poruchy. Průvodce klasifikací. Nástin neurologie. Diagnostika. Praha: MAXDORF, 1996, ISBN 80-85800-33-0. s. 268
38. ŠOLCOVÁ, I. Některé psychofyziologické souvislosti resilience. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007. ISBN 80-86174-12-3
39. ŠOLCOVÁ, I. Psychologické souvislosti stresové odpovědi. Role osobnosti ve vztahu stres- zdraví. Československá psychologie. 1992, ISSN 0009- 062X
40. ŠOLCOVÁ, I., LUKAVSKÝ, J., GREENGLASS, E. Dotazník proaktivního zvládnání životních nároků. Československá psychologie. 2006, ročník 1, č. 2, s. 148-162. ISSN 0009-062X
41. URBANOVSKÁ, E., Škola, stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, ISBN 978-80-244-2561-0. s. 11
42. VAŠINA, L., STRNADOVÁ, V. Psychologie osobnosti 1. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1998. ISBN 80- 7041-974-1

### **Elektronické zdroje**

43. KŘIVOHLAVÝ, J., Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1370-5. s. 204
44. PROKEŠOVÁ, M. Osobnost učitele aneb Ten, který miluje. VAVA Ostrava, 1997. ISBN 80- 902357- 8- 6. s. 18

## **Seznam příloh**

**Příloha 1:** Výsledky testů pedagogických pracovníků

**Příloha 2:** Demografický dotazník

**Příloha 3:** Existenciální škála - ESK

**Příloha 4:** LOGO – test

**Příloha 5:** Maslach Burnout Inventory

**Příloha 1: Výsledky testů pedagogických pracovníků<sup>99</sup>**

Peda- gog	věk	víra	Zdrav. stav	EE	DP	SO	SP	SV	OD	P	E	CS	LOGO TEST
1	53	5	D	27	11	32	61	45	57	93	102	195	19
2	45	5	D	3	4	37	72	56	66	109	122	231	10
3	48	5	D	24	5	37	70	45	63	107	108	215	16
4	42	5	D	11	6	42	74	63	74	116	137	253	10
5	40	6	D	8	6	44	79	60	71	123	131	254	6
6	37	5	D	33	11	35	69	47	53	104	100	204	16
7	36	5	D	23	10	33	68	46	50	101	96	197	9
8	49	5	D	33	7	40	68	52	60	108	112	220	6
9	32	5	D	11	6	40	75	53	55	115	108	223	7
10	21	5	D	14	5	33	63	47	53	96	100	196	11
11	66	6	Š	27	11	36	35	71	58	106	105	211	12
12	60	5	Š	39	9	39	79	63	78	118	141	259	9
13	57	6	D	18	2	43	75	58	69	118	127	245	5
14	35	5	D	32	12	45	73	50	61	118	111	229	12
15	40	5	D	11	1	38	74	56	65	112	121	233	9
16	23	5	D	11	3	33	79	59	59	112	118	230	10
17	32	6	D	6	0	38	73	56	65	111	121	232	11
18	35	5	D	3	3	40	75	51	63	115	114	229	7
19	48	5	Š	38	9	38	76	51	66	114	117	231	10
20	36	5	D	24	6	39	75	51	62	114	113	227	11
21	62	6	D	23	4	39	64	50	54	103	104	207	10
22	30	5	D	21	7	39	74	53	61	113	114	227	15
23	64	5	Š	40	8	37	64	51	61	101	112	213	20
24	54	5	D	22	14	43	71	46	53	114	99	214	9
25	43	5	D	27	10	32	76	50	53	108	103	211	6
26	49	6	D	14	18	40	73	47	58	113	105	218	10
27	59	5	Š	35	8	38	72	47	50	110	97	207	10
28	57	5	D	13	6	35	72	48	56	107	104	211	10
29	52	5	D	18	10	47	79	56	65	126	121	247	11
30	25	5	D	10	1	39	77	56	61	116	117	233	7
31	58	6	D	15	0	41	78	52	74	119	126	245	8
32	38	5	D	11	11	37	78	51	66	115	117	232	9
33	51	5	D	15	3	38	76	50	69	114	119	233	8
34	59	5	D	59	9	31	59	36	43	90	79	169	12
35	53	6	D	18	12	29	64	46	56	93	102	195	8
36	61	5	Š	12	0	46	77	62	73	123	135	258	5
37	44	5	D	29	13	39	77	55	67	116	122	238	12
38	60	5	D	21	18	33	58	44	58	91	102	193	13
39	33	5	D	13	4	39	73	52	59	112	111	223	9
40	57	6	D	17	2	44	82	60	71	126	131	257	10
41	55	5	D	18	8	39	77	57	62	116	119	235	10
42	51	5	D	26	17	37	70	49	58	107	107	214	10
43	48	6	D	6	4	46	84	63	77	130	140	270	6



44	49	5	D	25	9	39	75	52	62	114	114	228	6
45	50	5	D	36	13	35	72	49	72	107	121	228	13
46	45	5	D	55	20	21	37	22	30	58	52	110	25
47	37	5	D	15	6	33	72	54	54	105	108	213	9
48	36	5	D	19	11	27	64	44	51	91	95	186	13
49	42	6	D	38	17	34	66	54	59	100	113	213	12
50	30	5	D	29	2	31	70	27	22	101	49	150	16
51	42	5	D	23	16	34	72	50	69	106	119	225	12
52	53	5	VD	27	15	27	50	40	45	77	85	162	14
53	44	5	VD	17	5	42	71	50	59	113	109	222	11
54	38	5	VD	26	13	36	74	49	58	110	107	217	13
55	37	5	VD	8	2	38	80	51	58	113	109	222	10
56	56	5	Š	27	14	37	72	48	60	109	108	217	13
57	38	5	D	10	3	37	72	49	61	109	110	219	7
58	51	5	D	36	11	33	69	50	57	102	107	209	13
59	35	6	VD	9	9	37	77	47	60	114	107	221	7
60	40	5	D	36	2	34	73	49	67	107	116	223	8
61	51	5	D	24	0	36	71	50	49	107	99	206	9
62	36	5	VD	1	5	42	73	52	60	115	112	227	7
63	25	5	V	8	8	36	71	34	42	107	76	183	13
64	30	6	VD	5	11	39	77	61	66	116	127	243	12
65	30	5	VD	16	2	42	77	59	63	119	122	241	4
66	29	5	VD	3	1	30	78	53	62	108	115	223	15
67	49	6	VD	1	0	43	83	63	78	126	141	267	9
68	52	5	D	6	2	38	76	52	62	114	114	228	8
69	44	6	Š	28	3	43	84	61	60	127	121	248	11
70	30	5	VD	4	0	31	66	48	59	97	107	204	16
71	38	5	VD	15	10	32	78	44	57	110	101	211	7
72	40	6	VD	32	9	39	82	55	70	121	125	246	9
73	48	5	D	48	1	37	71	49	58	108	107	215	9
74	41	5	VD	32	5	41	55	47	57	96	104	200	13
75	41	5	VD	20	7	36	74	57	66	110	123	233	9
76	33	5	D	14	6	37	66	55	67	103	122	225	7
77	48	5	D	20	1	34	78	54	60	112	114	236	20
78	32	6	VD	4	0	38	75	52	68	113	120	233	10
79	45	5	D	16	6	41	76	56	66	117	122	239	7
80	28	5	D	13	10	37	72	55	65	109	120	229	10
81	58	5	D	33	13	31	57	41	50	88	91	179	9
82	30	6	VD	21	4	39	73	57	64	112	121	233	9
83	40	5	VD	10	6	40	76	58	64	116	122	238	7
84	33	5	VD	3	4	41	72	59	58	113	117	230	8
85	56	6	VD	25	6	38	68	47	55	106	102	208	7
86	60	5	D	38	9	34	77	44	56	111	100	211	11
87	61	5	VD	23	11	36	75	52	58	111	110	221	14
88	48	6	VD	35	5	30	77	44	43	107	87	194	11
89	29	5	VD	17	2	38	78	48	63	116	111	227	9

90	45	6	VD	19	5	39	78	60	56	117	116	233	11
91	40	5	D	21	1	43	80	63	72	123	135	258	10
92	40	6	VD	13	7	34	72	56	60	106	116	222	9
93	39	5	VD	6	6	30	71	53	58	101	111	212	12
94	46	6	D	11	8	36	69	53	54	105	107	212	6
95	50	6	VD	34	17	42	67	56	66	109	122	231	10
96	56	5	VD	21	8	45	76	65	74	121	139	260	10
97	46	6	VD	20	6	43	77	59	68	120	127	247	10
98	33	5	D	15	0	38	74	52	61	112	113	225	10
99	31	5	VD	3	0	42	76	53	66	118	119	237	10
100	31	5	VD	38	11	35	76	54	56	111	110	221	15

---

<sup>99</sup> Hodnoty zvýrazněné červeně jsou ty, které dosahují nadprůměrných hraničních hodnot.

## Příloha 2: Demografický dotazník

Než začnete pracovat na dotaznících, vyplňte prosím všechny následující údaje.

DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE	Zvoľte, prosím, pro Vás vyhovující možnosti:	Použijte krátkování celého pole takto:	
1. Rok narození :	žena	muž	
2. Pohlaví:	ženatý/ vdaná	Rozvedený/ á	Vdovec/ vdova
3. Rodinný stav:	SŠ	SŠ s maturitou	Vyšší odborná škola
4. Nejvyšší dosažené vzdělání:	Učitel 1. stupně ZŠ	Učitel 2. Stupně ZŠ	Vysoká škola s programem doktorského studia
5. Současné povolání:	město	vesnice	
6. Bydliště:	Atletista (bezvěrec)	věřící	Nemám ujasněno
7. Náboženské vyznání:	ano	ne	student
8. Stále zaměstnání v současnosti:	vynikající	Velmi dobré	dobře
9. Řekl byste, že Vaše zdraví je:			Není špatné
10. Pohybová aktivita: (obvykle za týden v hodinách)			
11. Jiná zájmová činnost: obvykle za týden v hodinách). Stručně vypište jaká.			
12. Délka praxe k Vaší odpovědi z ot. č. 5. (např. 5 měsíců, 12 let)			
13. Typ školy, na které působíte:	Matoušíní Základní škola	Základní škola	Alternativní typ Základní školy
14. Prostor pro vaše poznámky, doplňující informace k otázkám. Prosím doplňte jen odpovědi, pokud žádná z možností neodpovídá Vaší představě o správné odpovědi!	Napište číslo následujících sloupců a vaši odpověď		Speciální Základní škola

# Existenciální škála

A. Längleho, Ch. Orglerové a M. Kundiho

## Dotazník

---

Jméno: .....

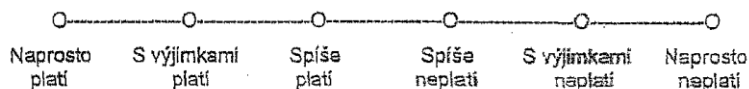
Věk: ..... r. Muž / Žena Datum a místo: .....

Povolání nebo škola: .....

© Beitz Test GmbH, Göttingen · Patřik a jakékoli rozmnožování jsou zakázány

© Testcentrum Praha s.r.o · Objednávky pod číslem .....

Posudte, prosím, nakolik dále uvedené výroky platí právě o Vás. U každého výroku proškrtněte na připojené vodorovné stupnici křížkem X vždy to kolečko, jehož pozice to nejlépe vyjadřuje. (Při posuzování výroku neberte v úvahu příležitostně krátkodobé výkyvy.)



Nakolik o mně platí tento výrok?

PLATÍ                      NEPLATÍ

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| 1) Často zanechám důležitých činností, protože je mi nepřijemná námaha s nimi spojená.                                | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 2) Cítím, že mě mé úkoly osobně oslovují.   | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 3) Významné pro mě je jenom to, co odpovídá mému přání.   | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 4) V mém životě není nic dobrého.   | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 5) Nejraděj se zabývám sám (sama) sebou - svými starostmi, přáními, sny a obavami.                                    | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 6) Většinou se nedokážu soustředit.   | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 7) S tím, co jsem doposud vykonal(a), jsem nespokojen(a), protože si myslím, že jsem měl(a) dělat něco důležitějšího. | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 8) Vždy se řídím podle toho, co ode mne očekávají druzí.  | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 9) Nepříjemná rozhodnutí se snažím bez dlouhého uvažování odložit na později.   | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 10) Snadno se nechám odvést i od prací, které dělám rád(a).   | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 11) V mém životě není nic, o co bych se doopravdy rád(a) zasadil(a).  | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 12) U mnoha věcí nechápu, proč bych je měl(a) dělat právě já.   | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 13) Myslím, že můj život tak, jak jej vedu, není k ničemu dobrý.  | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |
| 14) Případá mi těžké pochopit význam mnohých věcí.  | ○-----○-----○-----○-----○-----○ |

Nakolik o mně platí tento výrok?

PLATÍ

NEPLATÍ

- 15) Dovedu sám (sama) se sebou dobře vycházet. --------------------
- 16) Věnuji příliš málo času tomu, co je důležité. --------------------
- 17) Nikdy mi není hned jasné, co mohu v dané situaci udělat. --------------------
- 18) Mnoho toho dělám jen proto, že to musím dělat, a ne proto, že to dělat chci. --------------------
- 19) Když nastanou problémy, snadno ztrácím hlavu. --------------------
- 20) Většinou dělám věci, které bych mohl(a) stejně tak dobře udělat později. --------------------
- 21) Vždy znovu jsem zaujat(a) tím, co přináší den. --------------------
- 22) Většinou až při svém jednání zjišťuji, jaké má moje rozhodnutí následky. --------------------
- 23) Když se musím rozhodovat, nemohu se vůbec spoléhat na svůj cit. --------------------
- 24) I když mi na něčem velmi záleží, brání mi nejistota, jak to dopadne, abych to udělal(a). --------------------
- 25) Nikdy přesně nevím, za co jsem odpovědný(-á). --------------------
- 26) Cítím se vnitřně svobodný(-á). --------------------
- 27) Cítím, že mi život ukřivdil, protože mi nedopřál splnění mých přání. --------------------
- 28) Když vidím, že nemám možnost volby, je to pro mě úleva. --------------------
- 29) Jsou situace, ve kterých se cítím zcela bezmocný(-á). --------------------
- 30) Dělán mnoho věcí, ve kterých se ve skutečnosti nevyznám. --------------------
- 31) Obvykle nevím, co je v dané situaci důležité. --------------------

Nakolik o mně platí tento výrok?

PLATÍ

NEPLATÍ

- 32) Splnění vlastních přání má přednost.
- 33) Je mi zatěžko vcítit se do druhých lidí.
- 34) Bylo by lépe, kdybych nebyl(a).
- 35) Mnohé věci, se kterými mám co dělat, jsou mi v podstatě cizí.
- 36) Rád(a) si dělám svůj vlastní názor.
- 37) Cítím se rozháraný(-á), protože dělám příliš mnoho věcí najednou.
- 38) I při důležitých věcech mi schází síla k tomu, abych vytrval(a).
- 39) Dělán mnohé věci, které vlastně ani dělat nechci.
- 40) Situace mě zajímá jen potud, pokud vyhovuje mým přáním.
- 41) Když jsem nemocný(-á), nevím, co si počít s tím časem.
- 42) Jen zřídka kdy vidím, že v nějaké situaci mám více možností, jak jednat.
- 43) Okolní svět mi připadá jednotvárný.
- 44) Jen zřídka kdy se klade otázka, zda něco chci dělat, protože to většinou dělat musím.
- 45) V mém životě není nic opravdu krásné, protože všechno má své pro a proti.
- 46) Moje vnitřní nesvoboda a závislost mi působí potíže.

## LOGO - TEST - Ž

(Elisabeth S. Lukasová / K.B.)

Jméno: \_\_\_\_\_ Věk: \_\_\_\_\_

Povolání: \_\_\_\_\_ Vzdělání: \_\_\_\_\_

1) Přečtěte si následující výroky. Jsou-li mezi nimi takové, které se k Vám osobně tak hodí, jako by pocházely přímo od Vás, prosím, připište k nim "ANO". Jsou-li mezi nimi takové, které zcela odporují Vašemu názoru, prosím, připište k nim "NE". Pokud pro Vás bude rozhodnutí mezi "ANO" a "NE" obtížné, můžete nechat okénko prázdné.

1) Příjemný a klidný život bez velkých nesnází a s dostatečným hmotným zabezpečením pokládám za velice dobrou věc.

2) Mám své představy, jaká bych chtěla být a čeho bych chtěla dosáhnout, a tyto představy se podle možností snažím uskutečňovat.

3) Cítím se velmi dobře doma v kruhu rodiny a ráda bych přispěla k vytvoření takového domova i dětem.

4) V povolání, které nyní vykonávám nebo pro které se připravuji, vidím své pravé uplatnění.

5) Mám k jednomu člověku nebo k více lidem závazky či vztahy, jejichž naplňování mi působí radost.

6) Mimo své zaměstnání nebo studium mám ještě nějaký další zájem (třeba odborný nebo oddechový), kterému se věnuji nebo budu věnovat, jakmile na to budu mít čas.

7) Některé zážitky (třeba poznávání něčeho nového, prožívání umění, vnímání přírody apod.) mi přinášejí radost a nerada bych je postrádala.

<sup>100</sup> Připojujeme verzi testu pro ženské pohlaví – Ž. Pro mužské pohlaví slouží tentýž test, s rozdílem ve znění, a to v mužské osobě. Ve třetí části testu, kde jsou uvedeny tři příběhy, jsou zde muži namísto žen. Zde připojujeme však pouze ženskou verzi, protože jinak je znění testu totožné.



8) Věřím, že mám v životě nějaký svůj úkol (ať v oblasti mravní, společenské, ve službě pokroku apod.) a snažím se jej plnit.

9) Mám život zkalený nouzí, nemocí nebo jinou vážnou starostí a všemožně usiluji o to, abych tyto těžkosti překonala a dosáhla zlepšení.

10) Prosim, udělejte křížek do okénka k té odpovědi, která nejlépe vystihuje, jak často jste dosud prožívala následující zážitky. Snažte se být upřímná.

1) Bezmocný vztek, že všechno, co jsem dosud vykonala, bylo nadarmo.

velmi často

občas

nikdy

2) Přání, být ještě jednou dítětem a moci začít život znovu od začátku.

velmi často

občas

nikdy

3) Poznání, že se snažím před sebou samou nebo před jinými lidmi ukazovat svůj život lepší či pínější, než doopravdy je.

velmi často

občas

nikdy

4) Nechuť zatěžovat se hlubším a možná nepřijemným přemýšlením o tom, co činím a co tím způsobuji.

velmi často

občas

nikdy

5) Nadějí, že i když mě třeba potká nezdár nebo neštěstí, tak z toho přesto mohu nakonec učinit prospěšnou věc, když pro to nasadím všechny své síly.

velmi často

občas

nikdy

6) Takový neklid, který mě zbavuje rozumného pohledu na věci a trápí mě tak, že ztrácím zájem o to, co se děje.

velmi často

občas

nikdy

7) Myšlenku, že bych si jednou před smrtí musela říct: "Nestálo za to žít."

velmi často

občas

nikdy

III)

1) Popište Vám tři případy:

- a) Jedna žena se nemohla ve svém životě věnovat tomu, co si vždy přála uskutečnit. Místo toho si však během doby vytvořila dobrou příležitost k jiné prospěšné činnosti a plně se jí věnovala s takovým zaujetím, že v ní dosáhla mnoha úspěchů a velmi dobrých vyhlídek do budoucna.
- b) Jedna žena se ve svém životě stále a plně věnovala pouze tomu, co si vytkla za svůj životní cíl. Vůbec se jí to nedařilo, avšak neustále se snažila svůj záměr uskutečnit, i když se kvůli tomu musela mnohého v životě vzdát a nic dobrého tím nedosáhla.
- c) Jedna žena se nemohla ve svém životě věnovat tomu, co si vždy přála uskutečnit. Učinila proto kompromis mezi svými vlastními cíli a okolnostmi, které jí zabránily jich dosáhnout. Povinností, které na ni připadly, plně ukázněně, i když bez zvláštní radosti. Mezitím však, když to zrovna je možné, věnuje se svým osobním zájmům.

2) Prosím, odpovězte k popsaným případům (vepište do okénka písmeno):

Která z těchto žen je nešťastnější?

Která z těchto žen nejvíce trpí?

- 3) Prosím, vyličte nyní několika větami svůj vlastní "případ" tak, že vzájemně porovnáte, co jste v životě chtěla a oč jste se snažila, co z toho jste docítila a jak toto vše nyní pro sebe hodnotíte:

## Příloha 5: Maslach Burnout Inventory

### **Maslach Burnout Inventory**

Je nejznámější dotazník ke sledování syndromu vyhoření u exponovaných profesí.  
V tomto dotazníku doplňte do vyznačených políček u každého tvrzení čísla, označující podle níže uvedeného klíče sílu pocitů, které obvykle prožíváte.

**Síla pocitů:      Vůbec    0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7    Velmi silně**

1	Práce mne citově vysává	
2	Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil	
3	Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a	
4	Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů/pacientů	
5	Mám pocit, že někdy s klienty/pacienty jedním jako s neosobními věcmi	
6	Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.	
7	Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých klientů/pacientů	
8	Cítím "vyhoření", vyčerpání ze své práce	
9	Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a naladuji.	
10	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně ctilivým k lidem	
11	Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým	
12	Mám stále hodně energie	
13	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení	
14	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává	
15	Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty/pacienty	
16	Práce s lidmi mi přináší silný stres	
17	Dovedu u svých klientů/pacientů vyvolat uvolněnou atmosféru	
18	Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými klienty/pacienty	
19	Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal/a hodně dobrého	
20	Mám pocit, že jsem na konci svých sil	
21	Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.	
22	Cítím, že klienti/pacienti mi přičítají některé své problémy	