

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie



Diplomová práce

Bc. Petra Tauchmanová

Pracovní spokojenost a výskyt syndromu vyhoření v učitelské profesi

Olomouc 2017

Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph. D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci zpracovala samostatně a v seznamu literatury uvedla všechny použité literární a odborné zdroje.

V Olomouci dne

Bc. Petra Tauchmanová

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí Mgr. Simoně Dobešové Cakirpaloglu, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, její spolupráci a poskytnutí cenných rad. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za podporu, i všem zúčastněným respondentům, díky nimž mohla tato práce vzniknout.

OBSAH

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 UČITELSKÁ PROFESE	9
1.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ UČITELSTVÍ A UČITELSKÉ PROFESE	9
1.2 UČITEL A JEHO ROLE	11
1.3 POŽADAVKY NA UČITELSKOU PROFESI	12
1.3.1 KVALIFIKACE UČITELE	12
1.3.2 OSOBNOST UČITELE	14
1.4 STRES A ZÁTĚŽ V UČITELSKÉ PROFESI	15
2 PRACOVNÍ SPOKOJENOST	19
2.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI	19
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PRACOVNÍ SPOKOJENOST	20
2.2.1 MÍRA SVOBODY A KONTROLY	20
2.2.2 NESMYSLNOST POŽADAVKŮ A VYSOKÉ NÁROKY	20
2.2.3 AUTORITA	20
2.2.4 ODPOVĚDNOST	21
2.2.5 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE	21
3 SYNDROM VYHOŘENÍ	23
3.1 DEFINOVÁNÍ POJMU	23
3.1.1 SPOLEČNÉ ZNAKY	24
3.2 HISTORIE SYNDROMU VYHOŘENÍ	25
3.3 KOŘENY SYNDROMU VYHOŘENÍ	26
3.4 RIZIKOVÉ A PROTEKTIVNÍ FAKTORY SYNDROMU VYHOŘENÍ	27
3.4.1 RIZIKOVÉ FAKTORY	28
3.4.2 PROTEKTIVNÍ FAKTORY	30
3.5 PŘÍZNAKY SYNDROMU VYHOŘENÍ A JEHO DIAGNOSTIKA	30
3.5.1 ROZLIŠENÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ A JINÝCH PSYCHICKÝCH STAVŮ	
32	
3.6 PRŮBĚH A FÁZE PSYCHICKÉHO VYHOŘÍVÁNÍ	34
3.7 KDO JE OHROŽEN SYNDROMEM VYHOŘENÍ	36

3.8	SPECIFIKA VYHOŘENÍ V UČITELSKÉ PROFESI.....	37
3.9	METODY ZJIŠŤOVÁNÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	38
3.9.1	MBI (Maslach Burnout Inventory).....	39
3.9.2	BM (Burnout Measure)	39
3.9.3	JINÉ METODY	40
4	PREVENCE A ŘEŠENÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ	41
4.1	MOŽNÉ ZPŮSOBY PREVENCE A ŘEŠENÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	42
4.1.1	POMOC SÁM SOBĚ	42
4.1.2	POMOC ZVENČÍ (NA ÚROVNI ORGANIZACE)	44
II.	EMPIRICKÁ ČÁST.....	46
1	METODOLOGIE	46
1.1	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	46
1.2	CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY.....	48
1.2.1	CÍL VÝZKUMU	48
1.2.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY:.....	48
1.2.3	VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY:	48
1.3	METODA VÝZKUMU A TECHNIKA SBĚRU DAT	48
1.4	VÝBĚR CÍLOVÉ SKUPINY A PRŮBĚH ŠETŘENÍ.....	50
1.5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	50
1.5.1	TYP ŠKOLY A POHLAVÍ.....	50
1.5.2	VĚK.....	51
1.5.3	DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE	52
1.6	METODY ZPRACOVÁNÍ DAT	52
2	POPIS A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT	54
2.1	PŘEDSTAVENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	54
2.1.1	STANDARDIZOVANÝ DOTAZNÍK MBI.....	54
2.1.2	STANDARDIZOVANÝ DOTAZNÍK ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI	58
2.2	STATISTICKÉ TESTOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ A ANALÝZA DAT	60
3	ZHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, SOUHR ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ A DISKUZE	67
3.1	ZHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	67
3.2	ZÍSKANÉ VÝSLEDKY A DISKUZE	68

4 ZÁVĚRY	73
5 SOUHRN.....	75
SEZNAM ZKRATEK	78
POUŽITÁ LITERATURA	79
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	83
SEZNAM PŘÍLOH	85
ANOTACE	90

ÚVOD

Syndrom vyhoření - téma natolik známé a diskutované, a přesto u něj můžeme stále najít řadu nezodpovězených otázek.

Co je to „ten“ syndrom vyhoření? Existuje vůbec? Není to pouze známá fráze pro naši únavu? Postihuje jen vybrané skupiny lidí, nebo jím mohou být ohroženi všichni? Na základě čeho se tento stav objevuje? Jak ho můžeme identifikovat a zejména - jak je možné tento stav vyřešit?

Toto jsou jen některé z „palčivých“ otázek, které se točí okolo jevu zvaný syndrom vyhoření. Hlavním problémem však není ani to, kolik otázek je potřeba zodpovědět, ale spíše to, jaké. Je možné hledat účinná řešení u takových problémů, u nichž ještě stále všichni dostatečně nepřijali jejich existenci?

Kde v problematice syndromu vyhoření najít pravdu – u člověka, který existenci vyhoření zatvrzele popírá, nebo u toho, pro něhož je vyhoření jakákoliv sebemenší zátěž? Zmatek vyplývající z těchto dvou protichůdných postojů vytváří hlubokou propast, v níž se ztrácí nejen pravda, ale hlavně efektivní způsoby, jak tento stav řešit a jak mu předcházet.

Podporou v řešení této problematiky nejsou vždy ani ti, kteří jsou v ohrožení tohoto syndromu či ho již zažívají. Je dobré se ptát, z jakého důvodu se tomu tak děje. Všeobecně rozšířený negativní postoj může být dán právě nesprávným zacházením s touto problematikou, ze strachu přijmout vlastní selhání či „rozmrzelosti“, že se o tomto jevu stále hodně mluví, ale ještě nikdo nepřišel s účinnými způsoby, jak ho řešit.

Co tedy dělat s touto situací? Jak postavit syndrom vyhoření do lepšího světla? Jak docílit toho, aby lidé hořeli, ale nevyhasli?

Jedním z hlavních smyslů této práce je přinést vysvětlení, proč je důležité se tímto tématem zabývat a hledat jeho účinné řešení. Syndrom vyhoření je v této práci zasazen do kontextu učitelské profese, která s sebou přináší podobně důležité a rozporuplné otázky jako syndrom vyhoření. Otázky a jejich odpovědi v této oblasti směřují hlavně k vysvětlení, proč je možné - a hlavně důležité - mluvit o syndromu vyhoření jako možném důsledku učitelské práce. Tato problematika je vyzdvížena zejména proto, jelikož ještě stále mnoho lidí neuznává všestrannou náročnost učitelské profese.

Diplomová práce se skládá z části teoretické a části empirické.

Cílem teoretické části práce je přestavit - na základě poznatků z odborné literatury - důležitá fakta potvrzující existenci jevu syndromu vyhoření, a také zdůvodnit a objasnit náročnost učitelské profese. Jako alarmující se tato témata jeví také z důvodu společenských proměn, které vytváří stále větší tlaky a nároky na lidskou psychiku.

Cílem empirické části je zodpovědět - na základě výsledků výzkumného šetření - jaká je pracovní spokojenost a míra syndromu vyhoření v učitelské profesi, jakými faktory jsou tyto dvě oblasti nejvíce ovlivněny a zda je možné najít souvislost mezi stavem celkové životní spokojenosti a mírou výskytu syndromu vyhoření.

Teoretická část je rozdělena na 4 kapitoly. První kapitola se zabývá učitelskou profesí. Nastiňuje některé problematické otázky vznikající v učitelském povolání. Stěžejní důraz je kladen na témata úzce spojená se syndromem vyhoření, tedy na požadavky učitelské profese, stresové a zátěžové situace, ale i na úlohu učitele ve vzdělávacím procesu a jeho osobnostní charakteristiky.

Druhá kapitola pojednává o pracovní spokojenosti, která je úzce spojena se syndromem vyhoření. Hlavním úkolem této kapitoly je zejména seznámení s faktory, které mají na pracovní spokojenost vliv.

Třetí a čtvrtá kapitola se věnuje syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření představuje stěžejní kapitoly této diplomové práce, proto jim věnujeme nejvíce pozornosti. Obsahem třetí kapitoly je představení pojmu syndromu vyhoření, jeho historie a základních kořenů. Součástí této kapitoly je také uvedení příčin vyhoření, seznámení se s projevy a průběhem a také se způsoby jeho zjišťování a diagnostikování. Čtvrtá kapitola nabízí způsoby prevence a řešení syndromu vyhoření.

Empirická část zahrnuje uvedení výzkumného šetření - seznámení se se zkoumanými problémy, stanovení výzkumných cílů a výzkumných hypotéz, popis výzkumné metody a techniky sběru dat - a předkládá výsledky spolu s interpretací a diskuzí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITELSKÁ PROFESE

Učitelská profese je pojem velmi známý, přesto ne zcela srozumitelný a jednoznačný. Při snaze definovat tento pojem z odborného hlediska se setkáme s řadou nejasností a diskutabilností. Náročnost tohoto tématu je rozsáhlá a vzhledem k zaměřenosti této diplomové práce není jejím úkolem postihnout tuto problematiku v celé její šíři. V této kapitole pouze okrajově nastíníme některé otázky týkající se učitelské profese. Hluběji se pak budeme zabývat učitelskou profesí zejména s ohledem na syndrom vyhoření, tedy na požadavky učitelské profese, které se mohou na vyhoření podílet a také v souvislosti se stresem v tomto povolání. Důležité bude také určit úlohu učitele a jeho osobnosti ve vzdělávacím procesu, aby bylo zřejmé, jaké dopady může mít učitelova psychická nerovnováha na jeho pracovní výkon a jaký to může mít vliv na žáky.

1.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ UČITELSTVÍ A UČITELSKÉ PROFESE

Pedagogický slovník vymezuje učitelství jako „*sociální pracovní roli spojenou s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 249).

Učitelství jako takové má své kořeny v daleké minulosti. Přestože od doby svého vzniku prošlo řadou významných změn (a proměňuje se nadále), jeho úloha je, ve své nejzákladnější podstatě, stále stejná - předávání moudrostí z generace na generaci a začleňování člověka do společnosti (Kot'a, 2012, s. 17).

Složitost definování učitelské profese z odborného hlediska vzniká na základě několika důležitých faktorů. Jako první je nutné zmínit právě společenský vývoj, jehož kulturní a politické změny výrazně pozměnily profesní kritéria učitelství. Neméně důležitým faktorem, který ztěžuje definování učitelství, je jeho diferenciací. Podoba učitelství není jednotná, proto ani její definice nemůže být (Göbelová, Seberová, 2012, s. 8).

Při definování je potřeba vycházet z několika důležitých skutečností. Podoba učitelství se primárně liší s ohledem na stupeň školy, na které ke vzdělávání dochází, na věku studentů, na zaměření dané školy, na druhu osvojovaných znalostí a dovedností nebo také na původu země, kde se vzdělávání uskutečňuje. V průběhu vývoje se proměňují nejen učební obsahy,

ale i metody výuky a způsoby osvojování učiva (Kot'a, 2012, s. 15). Podoba i kvalita vzdělávání a učitelství je dle Göbelové a Seberové (2012, s. 8) dána také počtem pracovníků nebo zastoupením mužů a žen v profesi.

Při vymezení učitelské profese je nutné zmínit také téma profesionalizace, které se dostává v současné době do popředí všech profesí a které se významně podílí i na zvyšující se náročnosti učitelství. Pojem profesionalizace označuje *„proces postupného začleňování jedince do sociálně-ekonomické struktury společnosti... zahrnuje celé spektrum vzdělávacích a personalistických činností a bývá považováno za jednu z vrcholných fází socializačního procesu“* (Göbelová, Seberová, 2012, s. 9).

V jednodušším pojetí můžeme profesionalizaci označit jako dvouúrovňový proces, jehož podstatou je jednak osvojení formálního vzdělávání a splnění vstupních požadavků do profese¹, a jednak vnitřní „povolání“ k výkonu profese, jež je spojováno s vlastním pojetím profese². Profesionalizace je považována za součást modernizace společnosti, i jako neodmyslitelná součást dynamiky profesí, která podléhá dynamice sociálně-ekonomického systému (Göbelová, Seberová, 2012, s. 10).

Při řešení profesionality učitelství se dostáváme k dalšímu významnému problému. Přestože se jím nebude zabývat nijak důkladněji, je důležité ho alespoň okrajově zmínit. Mnoho odborných článků a knih se zabývá otázkou, zda je učitelství vůbec možné označovat jako profesi. Ačkoliv vykazuje mnohé shodné znaky obecně definující profesi, neshoduje se se všemi. Na základě toho se setkáváme s označením semiprofese, která má vystihovat tuto částečnou shodu s „opravdově“ vnímanou profesí.

K dalším možným způsobům pojmenování učitelství patří povolání, poslání, expertní činnost či pravá profese. Ke každému z uvedených názvů je možné najít řadu odůvodnění.

Helus (2012, s. 39- 41) hovoří například o trojím pojetí učitelství - učitelství jako zaměstnání, povolání nebo profese. Každé pojetí je výsledkem učitelova chápání sebe samého ve vzdělávacím procesu.

Pokud učitel chápe sám sebe pouze jako zaměstnance, který vykonává práci pro svého zaměstnavatele za odměnu platu, představuje tato podoba učitelství zaměstnání. Posláním se pro učitele stává v případě, že se cítí být k práci povolán a jeho hnací silou je především

¹ Strukturální úroveň (Göbelová, Seberová, 2012, s. 10).

² Postojová úroveň (Göbelová, Seberová, 2012, s. 10).

pedagogická láska k žákům a rozvoj vlastní osobnosti. Označení profese by podle tohoto autora v sobě mělo zahrnovat oboje- jak poslání, tak povolání. Při profesionalizování učitelství není důležitá jen hluboká didaktická znalost učiva a proces výuky, ale také ideály pedagogické lásky, důvěryhodnosti, moudrost a odvahy.

Vzhledem k syndromu vyhoření, který si později blíže definujeme, je důležité vzít v úvahu učitelství jako povolání nebo poslání. K tomuto pojetí se přiklání Kořa, který zastává názor, že učitelé vnímají velmi často své povolání právě jako poslání. Jde v něm o určitý přesah vlastní individuality, o smysl života. Učitelé předáváním svých vědomostí a zkušeností obohacují nejen své žáky, ale celou společnost. Učitelé si jsou vědomi své „*odpovědné účasti na tvorbě společného světa*“. Jak dále uvádí tento autor, náplní učitelství je duchovní činnost. „*Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let mění*“ (Kořa, 2012, s. 15).

1.2 UČITEL A JEHO ROLE

Učitel je klíčovou osobou v procesu vzdělávání. Dle Holoušové (2008, s. 163) je učitel osobou, která „*soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé*“. Učitel je iniciátorem a organizuje své vlastní pedagogické činnosti a činnosti svých žáků. Součástí jeho práce je také žáky vychovávat, rozvíjet jejich osobnost, připravovat je na změny ve společnosti. Neméně důležitou složkou učitelovi práce je také rozvoj dítěte po stránce tělesné, rozumové, morální, citové a volní.

Pod základní učitelskou roli spadá řada dalších specifických (dílčích) rolí, které plní své důležité funkce. Můžeme se setkat s následujícími rolemi učitele dle několika známých autorů- Freinet, Montessoriová, Peterson, Steiner (in Šimonek a kol., 2009, s. 5):

- role autority,
- role vzoru,
- role tvůrce kritického myšlení,
- role vychovatele,
- role inspiračního činitele,
- role pozorovatele,
- role partnera,
- role rádce,
- role týmového spolupracovníka,

- role otevřeného reprezentanta školy,
- role inovátora výukových metod a facilitátora učení.

Přestože učitel splňuje v rámci své profese několik rolí souběžně, při jeho práci vystupuje zejména jedna dominantní a jím preferovaná role. Tato role je výsledkem učitelovi životní filosofie a cílů, kterých chce ve vyučovacím procesu dosáhnout. Důležité je také říci, že výchozí role se mohou v životě učitele proměňovat. Velmi často v negativním smyslu, k čemuž dochází nejčastěji vlivem stereotypu či dlouhodobé psychické zátěže (Šimonek a kol., 2009, s. 4-5).

1.3 POŽADAVKY NA UČITELSKOU PROFESI

Učitelskou profesi můžeme zařadit k profesím, pro jejichž výkon jsou stanoveny vysoké nároky. Učitel musí splňovat řadu předpokladů, mít potřebné znalosti, dovednosti, splňovat široké spektrum kompetencí a osobnostních charakteristik.

Podívejme se nyní konkrétněji na požadavky, které s sebou učitelská profese přináší.

1.3.1 KVALIFIKACE UČITELE

Kvalifikace představuje dle Koláře a kol.(2012, s. 94) „*soubor odborných pedagogicko-psychologických a osobnostních kompetencí učitele, které umožňují vychovávat a vzdělávat jiné lidi - děti/mladistvé/dospělé*“. Jde o určitý souhrn předpokladů pro výkon profese učitele, který v sobě zahrnuje osvojení potřebných vědomostí a dovedností, zvládnutí procesu výchovy a vzdělávání, umění zvládat postupy a metody praktického jednání či umění žáky/studenty správně motivovat, spolupracovat s nimi a vést je.

Učitel musí v první řadě splňovat dvě základní stránky, kterými jsou pedagogická a odborná způsobilost. Je potřeba, aby byl pedagogicky způsobilý k výkonu učitelské práce pro odpovídající skupinu žáků a aby vyučoval takový předmět nebo skupinu předmětů, ke kterým získal potřebné vzdělání v rámci vysokoškolské přípravy. Vysokoškolská příprava je v současné době zvyšujících se nároků nezbytnou součástí učitelské praxe (Urbánek, 2005, s. 104).

Pro výkon učitelské profese a vedení kvalitní výuky by si měl každý učitel osvojit řadu kompetencí. Dle Vašutové (2004, s. 30-31) se jedná o tyto hlavní pedagogické kompetence:

- oborově předmětová kompetence,
- didaktická a psychodidaktická kompetence,

- obecně pedagogická kompetence,
- diagnostická a intervenční kompetence,
- sociální, psychosociální a komunikativní kompetence,
- manažerská a normativní kompetence
- profesně a osobnostně kultivující kompetence.

K dalším požadavkům kladených na učitelskou profesi řadí Šimonek a kol. (2009, s. 8) následující:

- psychickou odolnost,
- zdravou míru sebeúcty,
- dostatek smyslu pro systém i jednotlivost,
- flexibilitu,
- schopnost kvalitního rozhodování,
- spolehlivost a svědomitost,
- schopnost rychlé reakce,
- schopnost adaptace,
- otevřenost a vstřícnost.

Další důležitou součástí učebního procesu jsou specifické znalosti učitele, na základě nichž je schopen odborně vnímat a řešit pedagogické jevy ve všech jejich složitých kontextech. Učitel by měl také dokázat odborně zdůvodnit, jaký smysl mají jeho činnosti ve výuce a jaký vliv mohou mít pro rozvoj a vzdělávání žáků (Lukášová, 2015, s. 42).

Holeček (2014, s. 13) zdůrazňuje náročnost učitelské profese v tom, že do svého pracovního výkonu zapojuje celou svou osobnost. Učitel může být pro žáka celoživotním vzorem, probudit v něm zájem o činnost, které se bude věnovat ve svém dalším životě, inspirovat ho svými názory, postoji či životním stylem.

S obdobnou myšlenkou přichází také Kořa (2012, s. 15), který uvádí, že součástí náročnosti učitelské profese není „jen“ osvojení všech důležitých znalostí, dovedností či splňování kompetencí, ale určitý přesah: *„Splnění předepsaných požadavků na profesní vysokoškolskou přípravu je sice nutné, ale je pouhým souborem předpokladů, nikoliv zárukou dobrého učitelství. Být učitelem, stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti, znamená být v první řadě osobností“*.

1.3.2 OSOBNOST UČITELE

Osobnost učitele patří vedle vědomostí, dovedností a osvojených kompetencí k dalšímu významnému faktoru, který ovlivňuje vzdělávací proces. Na základě výše zmíněných názorů Koti či Holečka můžeme osobnost učitele zařadit dokonce k faktorům, které mají daleko větší vliv na výuku a studenty než vysokoškolská příprava. K výkonu učitelského povolání je nutné určité umění. Přestože je možné v průběhu vzdělávání svůj pedagogický talent zlepšit, v samotné praxi hrají osobnostní předpoklady učitele významnou roli.

Osobnost učitele má významný vliv na to, jak bude učitel žáky vnímán a tedy i na to, jak bude probíhat samotná výuka. Nelešovská (2005, s. 78) označuje osobnost učitele za rozhodující faktor při vytváření vztahu mezi učitelem a žákem. Podotýká sice, že se obraz učitele a z toho vyplývající vzájemný vztah může u každého žáka lišit, protože učitel svým vystupováním nemusí působit na každého žáka stejně, nicméně v praxi se většinou setkáváme s převahou kladných nebo záporných reakcí na učitelovu osobu.

Pokud se mezi učitelem a žákem vytvoří kladný vztah, má tato skutečnost velmi pozitivní účinky. Dle Dyrtrtové a Krhutové (2009, s. 16) působí takto kladně vnímaná osobnost učitele jako významná motivace a hybná síla ve výchovně - vzdělávacím procesu.

Učitelova osobnost se utváří na základě několika činitelů, kteří působí v průběhu učitelova života. Hovoříme o vrozených osobnostních vlastnostech, o vlastnostech vytvořených výchovou a v průběhu vzdělávání nebo vlastnostech vzniklých prostřednictvím zkušeností v průběhu samotné praxe. Velmi významným faktorem utváření osobnosti učitele je samotné chápání učitelské profese a vlastní sebepojetí (Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 16).

Pokud se budeme zabývat detailněji faktory, které se podílejí na podobě učitelovi osobnosti, dostaneme se k následujícím:

- **biologické faktory**, pod něž můžeme zařadit genetický základ, podmíněnost a zvláštnosti každého jedince, činnost orgánů a orgánových soustav (nervová, hormonální...) či důsledky různých úrazů nebo onemocnění,
- **psychické faktory** související s psychickou vyrovnaností, zvládání zátěžových situací apod.,
- **sociální faktory**, které představují zejména kvalitu vztahů učitele se svými blízkými a známými, kolegy, žáky nebo rodiči,

- **kulturní faktory** ovlivňované kulturou národa, kulturními a společenskými normami apod.,
- **transcendentální faktory**, jež můžeme nazvat také jako spirituální nebo duchovní a jež souvisí s životní filosofií každého jedince, jeho hodnotami, potřebami růstu a přesahu sebe samého (Šimonek a kol., 2009, s. 10).

Rozvoj učitelovi osobnosti v průběhu života je nevyhnutelný, zároveň však žádoucí vzhledem ke stále se vyvíjejícímu školství a společenským změnám. Dytrtová a Krhutová (2009, s. 17) však uvádí, že rozvoj učitelovi osobnosti se v průběhu praxe nevyvíjí pouze pozitivním směrem, ale může se vyvíjet také negativně. V učitelově činnosti se může objevit takzvané návykové myšlení a chování. Za tyto proměny bývá zodpovědná učitelská rutina a profesní vyhasínání.

Samotná osobnost učitele je zásadním determinantem pro zvládání zátěžových situací v profesi. Nároky učitelského povolání vnímá každý jedinec rozdílně a také se s nimi rozdílně vyrovnává. Odolnost lidské psychiky pak ovlivňuje vznik a rozvoj syndromu vyhoření.

Míček a Zeman (1992, s. 9) uvádějí, že se osobnost učitele a především její psychická vyrovnanost významným způsobem podílí na duševní vyrovnanosti žáků. Učitel, který není po duševní stránce zcela vyrovnaný, může způsobovat psychické narušení i u svých žáků. Tento fakt zdůrazňuje také Holeček (2014, s. 71). Jedná se však o velmi komplikovaný problém, který se jeví jako určitý začarovaný kruh. Učitelé s žáky na sebe svou psychikou totiž působí vzájemně. Nejenom učitelé ovlivňují svou psychikou a svým chováním žáky, ale také žáci v mnoha případech způsobují učitelovu duševní nevyrovnanost. Tento autor tak vyzdvihuje potřebu, aby učitelé dbali ve zvýšené míře o svou duševní pohodu.

1.4 STRES A ZÁTĚŽ V UČITELSKÉ PROFESI

Stres a zátěž patří k faktorům, které jsou v souvislosti s učitelstvím a učitelskou profesí zmiňovány poměrně často. Je jim věnována pozornost jak v teoretických odborných pracích, tak empirických výzkumech. Přestože může někdo namítnout, že se tyto faktory objevují jako určitá neoddelitelná součást dnešní doby, a že tyto faktory navíc prostupují napříč různými profesemi, je tato pozornost v učitelství zasloužená a nutná.

Učitelská profese, jak jsme měli možnost poznat z výše uvedených poznatků, totiž představuje určitou společenskou službu. Vliv školy a vzdělávání má nepřehlédnutelný význam na podobu a charakter celé společnosti. Je proto nutné věnovat pozornost tomu, jaký

je stav tohoto vzdělávání, kdo tuto službu vykonává, v jakých podmínkách a přirozeně také tomu, v jakém psychickém rozpoložení a klimatu. Profesionální stresory v učitelství navíc bývají od stresorů v jiných povoláních odlišovány. Ke specifickým stresorům a zátěži učitelství se dostaneme postupně, v průběhu této podkapitoly.

Je nutné také zmínit, že stres ve své nejzákladnější podobě nepředstavuje pro člověka hrozbu. Stres bývá neoddelitelnou a nutnou součástí lidského života. Stres zažíváme nejenom ve chvílích, kdy se necítíme dobře, ale také v těch, v nichž se pro nás dějí pozitivní věci. Rozlišujeme takzvaný negativní stres, kterému říkáme distres, a pozitivní stres nazývaný eustres. Pravdou však je, že se negativně chápaný stres (distres) stal tak přirozenou a rozšířenou součástí našeho života, že obecný pojem „stres“ nabývá většinou negativních konotací (Bártová, 2011, s. 10 - 11). Proto také já budu v této diplomové práci využívat k označení negativního stresu člověka pouze pojem stres.

Stres bývá obecně definován jako „*nespecifická fyziologická reakce na jakýkoliv nárok kladený na organismus*“. Bývá také označován za specifický druh zátěže. Pojem stresor je označením pro všechno, co na člověka a jeho organismus klade určité požadavky a na co musí člověk určitým způsobem reagovat nebo se tomu přizpůsobit. (Selye in Bártová, 2011, s. 10). Konkrétnější pojem *profesionální stresor* pak představuje „*všechny zátěžové situace a podněty související s výkonem povolání*“ (Urbanovská, 2011, s. 310).

Stresory je možné dělit z několika různých hledisek. Za základní dělení je považováno rozdělení dle druhu a doby, s jakou na člověka stresor působí. K druhovým stresorům patří stresory *fyzikální* a *emocionální*³, za velmi známé a rozšířené bývají považovány také stresory *myšlenkové* či *úkolové*.⁴ Podle doby působení rozlišujeme akutní a chronické stresory, kterými se budeme zabývat podrobněji.

³ *Fyzikální stresory* představují různé jedy a návykové látky jako je alkohol, drogy, nikotin, ale také znečištění ovzduší, přírodní změny a katastrofy nebo také změny ročního období. *Emocionální stresory* mohou mít podobu strachu, zármutku, obav, nedostatečného zázemí v rodině, narušených vztahů mezi lidmi apod. (Bártová, 2011, s. 20).

⁴ *Myšlenkové stresory* jsou chápány jako výsledek, který si utváříme sami o sobě a druhých lidech, na různé situace či svět. K vytváření myšlenkových stresorů dochází na základě našich zkušeností či vztahů. *Úkolové stresory* vyplývají ze způsobu, jakým se vypořádáváme s úkoly, za které neseme zodpovědnost. Jestliže je člověk zvyklý pracovat určitým způsobem a daná situace mu tento způsob neumožňuje, potom se u něj většinou objeví prožívání stresové zátěže (Bártová, 2011, s. 32).

Akutní stresory bývají v učitelské profesi považovány za velmi časté. Vznikají v situaci, kdy učitele náhle překvapí stresová situace, kterou neočekával. Může se jednat o případy, kdy žák odmítne vykonat některý z učitelových požadavků a kdy je žák navíc zvědavý, jak bude učitel na danou situaci reagovat. **Chronické stresory** jsou naopak způsobovány opakujícími se situacemi. V tomto případě se nemusí jednat o situace vzniklé pouze ve školním prostředí a vlivem chování žáků, ale mohou být výsledkem komplexnější zátěže, kam můžeme zařadit například i společenské nároky nebo soukromé problémy. Oba typy stresorů představují pro učitele hrozbu a ani akutní stresory nemůžeme považovat za méně závažné (Bártová, 2011, s. 23). Chronický stres je navíc považovaný za jeden z významných faktorů podílejících se na vzniku syndromu vyhoření.

Stres v učitelské profesi není jen výsledkem zátěžové situace během samotného vyučování, ale souvisí také s další zátěží, ke které může docházet v učitelském sboru, mezi učiteli a vedením, učiteli a rodiči nebo také mezi učitelem a různými školskými institucemi (Průcha, 2002, s. 67- 68).

Ke specifickým zátěžovým situacím učitelské profese patří dle Urbanovské (2011, s. 310) „*velké množství rozmanitých, někdy si rozporujících či nesplnitelných požadavků*“. K těmto požadavkům je možné zařadit například důraz na odborné vzdělávání, ale nedostatek příznivých podmínek pro jeho získání, vysoká osobní zodpovědnost, nutnost rychlého rozhodování, zodpovědnost za výkony žáků, nepřesně stanovená pracovní doba či kritika ze strany veřejnosti.

Ke stresovým faktorům můžeme dále zařadit také nedostatek samostatnosti, nedostatek uznání nebo konflikt hodnot způsobený rozporem vlastních hodnot a hodnot, které panují u kolegů, rodičů, žáků či vedení. Za další zátěžové situace spojované převážně s charakterem dnešní doby považujeme nevychovanost současných žáků a s tím spojené náročnější zvládnutí žáků či násilí ve školách. Neméně důležitým stresorem je také nízký plat nebo úskalí úzkého vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem (Bártová, 2011, s. 34, Hagemann, 2012, s. 17).

Z uvedených zátěžových situací vyplývá, že se učitelé potýkají převážně s takovými zátěžovými situacemi, které se podepisují na jejich psychice. Uveďme si proto dle Řehulky (1995, s. 216) přehled oblastí, které jsou zátěží ovlivňovány:

- **oblast percepčních nároků** (nutnost neustálého kontrolování žáků- zrakem, sluchem...),

- **oblast kognice** (nutnost kvalitního a rychlého myšlení, rychlé a správné řešení problémů, využívání odborných poznatků),
- **oblast emocionální** („profesionální“ vztah k žákům, kontrola emocí spojená s udržováním rovnovážné emoční atmosféry),
- **oblast sociální** (permanentní sociální vedení, neustálý sociální kontakt s žáky, rodiči, kolegy...)
- **oblast seberegulace** (nutná introspekce, sebehodnocení, sebekontrola, seberozvoj).

Nesmíme však zapomínat ani na fyzické zatížení učitelů. Během pracovní doby se dostávají do situací, které mají vliv na jejich svalstvo, kostru, oběhový systém... Ve vysoké míře zatěžují své hlasivky, vystavují sluch nadměrnému hluku a musí se přizpůsobovat i klimatickým podmínkám (Hagemann, 2012, s. 11).

Stres a zátěž jsou tedy určitou neoddělitelnou součástí učitelské profese. V odborné literatuře se proto často setkáváme s ustáleným označením “učitelský stres“, který představuje stres spojující se se specifickým výkonem učitelství (Urbánek, 2005, s. 119).

Intenzita prožívání zátěžových situací a ovlivňujících faktorů bývá individuální. Jisté však je, že každá se více či méně podepisuje na psychické pohodě, osobnosti, zvládnutí profesních povinností a na celkovém vnímání pracovní spokojenosti učitelů. Při zvýšeném prožívání zátěžových situací může u učitele dojít postupně až k syndromu vyhoření, kterému se budeme podrobněji věnovat v další z kapitol.

2 PRACOVNÍ SPOKOJENOST

2.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI

Pracovní spokojenost lze nejjednodušeji definovat jako subjektivní pocit jedince, který vzniká na základě pracovního procesu. Průcha (2002, s. 75) definuje pracovní spokojenost jako „*takový psychický stav jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a k svým vlastním pracovním výsledkům*“.

Ke stěžejním faktorům, z nichž pocit spokojenosti vychází, můžeme zařadit obsah a podmínky pracovní činnosti, prostředí, v němž k činnosti dochází a osoby, s nimiž přicházíme do kontaktu. K dalším významným faktorům, které se projevují na pracovní spokojenosti pracovníků, zařazuje například Provazník (2002, s. 142) také mzdové ohodnocení, pracovní perspektivy nebo úroveň sociální péče. Dle tohoto autora se pracovní spokojenost navenek projevuje v konkrétních postojích jedinců.

Pracovní spokojenost bývá velmi často spojována s životní spokojeností. Existuje mezi nimi totiž velmi úzký vztah a vzájemné ovlivňování. Životní (ne)spokojenost se projevuje do našeho pracovního života, ale také pracovní (ne)spokojenost se odráží do všech oblastí našeho života a má vliv na míru naší celkové životní spokojenosti. Dle Svobodové a kol. (2015, s. 20) zaujímá práce jeden z významných aspektů lidského života. Její význam se totiž promítá do toho, jak žijeme, jak vypadáme a čím celkově jsme jako biologický a sociální druh. Důležitou úlohou práce (při pracovní spokojenosti) je uspokojování vyšších psychosociálních potřeb, kterými jsou seberealizace, naplnění života smysluplnou činností a potřeba být užitečný pro sebe i své okolí.

Potřeba užitečnosti a důležitosti vlastní práce je v učitelské profesi stěžejní. Nenaplnění tohoto pocitu vede v mnohých případech k syndromu vyhoření a tento stav není v této profesi ničím ojedinělým. Učitelská profese patří k zaměstnáním, která mají vysokou míru postižení tímto syndromem a i přes vědomí této problematiky nedochází k zásadnímu poklesu a trvalému řešení této situace (Vránová, 2014, s. 77).

O důležitosti vlivu práce a spokojenosti mluví také Adámek a Němec (2005, s. 14), kteří uvádí, že právě „*práce souvisí s pocitem prožívání kvalitního života... práce je příčinou spokojenosti či naopak životního rozladění*“. Důležitým ukazatelem pracovní spokojenosti

je sebeúcta, kterou lidé pocítují v případě, že dosahují svých stanovených plánů a kvalitních pracovních výkonů.

Na základě uvedených názorů je možné konstatovat, že práce je určitým prostředkem k sebenaplnění, s čímž souvisí poznání vlastní identity, vědomí svého místa ve společnosti (spolu se společenským uznáním) a určité odůvodnění smyslu vlastní existence. Pokud je tedy pracovní oblast jedince v nerovnováze a jeho pracovní spokojenost nízká, má to vícestranný vliv na jeho život.

2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PRACOVNÍ SPOKOJENOST

Pracovní spokojenost (respektive nespokojenost) je ve velmi úzkém vztahu se syndromem vyhoření. Tato nespokojenost vedoucí k vyhoření může být ovlivněna řadou různých faktorů. Kromě již zmíněných základních faktorů (mzda, vzájemné vztahy na pracovišti, pracovní ohodnocení...) zařazuje Křivohlavý (2012, s. 43-46) také míru svobody a kontroly, nesmyslnost požadavků a vysoké nároky, autoritu, odpovědnost, neplnění úkolu, očekávání, sociální komunikaci a organizační podmínky. Podívejme se na některé faktory detailněji.

2.2.1 MÍRA SVOBODY A KONTROLY

Pro zachování pracovní spokojenosti je nutné, aby byla úroveň svobody a kontroly v rovnováze. Není přínosné, aby člověk pozbýval jakékoliv svobody, ale ani to, aby ji měl více, než je nutné. To samé platí i pro oblast kontroly. Jakýkoliv krajní stav svobody nebo kontroly- ať už pozitivní, nebo negativní - nezanechává dobré výsledky, jelikož zásadním způsobem proměňuje chápání pracovní činnosti a způsobuje její kvalitativní proměny.

2.2.2 NESMYSLNOST POŽADAVKŮ A VYSOKÉ NÁROKY

Velmi zásadním zdrojem pracovního vyčerpání a nespokojenosti je nesmyslnost vykonávané činnosti. Pocit neztotožnění se s očekávanými úkoly nebo požadavky. V učitelské profesi se může jednat například o vysoké požadavky spojené s kvalifikací či jinými úkoly vykonávanými v rámci pracovního úvazku. Setkat se můžeme také s rozparem hodnot, které jsou učiteli vlastní a těmi, které vyžaduje škola.

2.2.3 AUTORITA

Pro člověka jakožto sociální bytosti, která má potřebu někam patřit a být uznávána, je autorita - zejména ta přirozená - důležitou součástí života. Autorita je také jednou

z významných rolí, kterou učitel ve vzdělávacím procesu, zaujímá. Pokud dojde k jejímu narušení a hlavní roli ve vyučování zastávají neukáznění žáci, mívá to pro učitele velmi zásadní důsledky. Autorita je pro učitele důležitá také s ohledem k rodičům žáků a kolegům, s nimiž přichází každý den do kontaktu.

2.2.4 ODPOVĚDNOST

Odpovědnost se stává nejčastěji rizikovým faktorem v případě „*nadměrné míry odpovědnosti při nedostatku prostředků k odpovědné realizaci úkolů*“ (Křivohlavý, 2012, s. 44). V případě učitelské profese se odpovědnost stává každodenním a stěžejním úkolem učitele. Tato odpovědnost je dalekosáhlá, jelikož učitel zodpovídá nejenom za realizování stanovených úkolů, ale také za kvalitu předávaných vědomostí, bezpečí svých žáků v průběhu vyučování, klima třídy..., ale také sám za sebe a své vlastní chování, protože jak již bylo výše zmíněno, jakékoliv nevyrovnanosti učitelovi psychiky se mohou negativně podepisovat na žácích.

2.2.5 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE

Komunikace je neodmyslitelnou součástí v jakékoliv oblasti života. Patří tedy spolu s některými dalšími faktory k významným „ovlivňovatelům“ pracovní spokojenosti. Špatná sociální komunikace tkví buď v nedostatečné informovanosti, nebo špatné informovanosti. Ke špatné komunikaci může docházet jak v horizontálním, tak vertikálním směru. Komunikace je přirozeně neoddělitelnou a nepřehlédnutelnou součástí učitelství, protože na ní závisí předávané vzdělávání.

Uveďme si nyní dle Hagemanna (2012, s. 11- 12) konkrétnější faktory podílející se na pracovní nespokojenosti, které vycházejí přímo z učitelské profese:

- velikost třídy,
- chování problémových žáků,
- počet hodin,
- koordinace pracovních a soukromých povinností,
- povinnosti mimo vyučování,
- chybějící uznání výsledků,
- inovace, změna v systému školy,
- rozsah látky,
- administrativní povinnosti,

- rozdělení hodin,
- profesní image a prestiž,
- suplování,
- akce dalšího vzdělávání nad rámec pracovní doby,
- vlastní zdravotní stav,
- stavební stav školy,
- spolupráce s rodiči.

3 SYNDROM VYHOŘENÍ

3.1 DEFINOVÁNÍ POJMU

Syndrom vyhoření je jev, s nímž se v současné době setkáváme stále hojněji. I přes četnost výskytu tohoto pojmu jak v odborném, tak laickém slovníku, se však stále neseťkáme s definicí, kterou bychom mohli označit za jednotnou. Od doby, kdy byl tento pojem poprvé definován, vznikla řada různých vymezení a pojetí.

Před tím, než uvedeme některé z platných definic, objasníme etiologii zmiňovaného pojmu, v níž se skrývá podstata k jeho snazšímu pochopení. Název „syndrom vyhoření“ pochází z anglického slovesa „to burn“, znamenající hořet, konkrétněji pak je spojován s výrazem „burn out“, který znamená doslova vyhořet, nebo vyhasnout.

Přípodobnění stavu člověka k vyhaslému ohni bývá v odborné literatuře častý, protože právě díky němu si lidé mohou nejjednodušeji představit, co se děje s člověkem, kterému do života vstoupí syndrom vyhoření. Na začátku v každém člověku silně hoří plamen motivace (nadšení), který vlivem různých příčin postupně dohořívá, až uhasne úplně.

Podívejme se nyní na některé definice a pojetí syndromu vyhoření, která se objevují v odborné literatuře, a ukažme si na nich typické znaky tohoto jevu a také to, co je u všech těchto různých pojetí společné všem.

Snad nejjednodušeji lze syndrom vyhoření definovat jako *stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání* (Křivohlavý, 2012, s. 8).

Jiné, složitější pojetí, mluví o syndromu vyhoření jako o *emoční vyprahlosti, ztrátě smyslu pro zaujetí pracovní činnosti, vystupňované nespokojenosti ze ztráty uznání* (Řehulka in Křivohlavý, 2012, s. 64) či jako *„situaci totálního vyčerpání sil, pocit člověka, který došel k závěru, že již nemůže jít dál, stav, kdy člověk ztratil naději, že se ještě něco může změnit“* (Cary Cherniss in Křivohlavý, 2012, s. 64).

Při objasňování syndromu vyhoření se také můžeme setkat se dvěma druhy definic, a to popisnými a tzv. zralými. Popisné definice se snaží, jak už z názvu vyplývá, popsat tento jev, tzv. zralé definice se pokouší syndrom vyhoření popsat systematictěji a přesněji. (Křivohlavý 2012, s. 65). Uveďme si příklady obou definic:

Popisná definice:

„Proces, při němž dochází k vyčerpání fyzických a psychických zdrojů, k vyplenění celého nitra, k „utahání se“ tím, že se člověk nadměrně intenzivně snaží dosáhnout určitých subjektivně stanovených nerealistických očekávání nebo se snaží uspokojit nerealistická očekávání, která mu někdo jiný stanoví“ (Edelwich a Richelsonová in Křivohlavý. 2012, s. 65).

Zralá definice:

„Burnout je syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a snížení osobního výkonu. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem“ (Malachová, Jacksonová in Křivohlavý, 2012, s. 66).

3.1.1 SPOLEČNÉ ZNAKY

I přes nejednotnost vymezení jevu syndromu vyhoření, můžeme najít některé společné znaky, které se v definicích objevují. Jedná se především o:

- negativní emocionální příznaky: zejména pocit vyčerpání, únava, deprese,
- projevy syndromu vyčerpání jsou vázány spíše k chování lidí než na tělesné příznaky,
- snížení pracovní výkonnosti,
- syndrom vyhoření se objevuje u lidí, kteří jsou jinak psychicky zcela zdraví,
- syndrom vyhoření se pojí jen s určitými druhy zaměstnání (Křivohlavý, 2012, s. 67).

O vyhoření je však možné mluvit nejenom v oblasti práce, ale také v souvislosti s dalšími oblastmi života. Známe zmínky o vyhoření v badatelské činnosti, válečném životě, vyhoření v partnerských vztazích (Křivohlavý, 2012, s. 61) také vyhoření ve spojitosti se stárnutím a krizí středního věku (Grún, 2014), nebo vyhoření spojené s dlouhodobou domácí péčí o blízkého člověka (Stock, 2010. s. 25).

Stock (2010, s. 25) uvádí, že řada odborníků se ve své praxi zabývá vyhořením, které je spojované právě s profesí. Přestože se tato diplomová práce zabývá vyhořením ve spojení s učitelskou profesí, je nutné zmínit, že syndrom vyhoření není – i když tak bývá velmi často definován- pouze otázkou kariéry, ale může být nebezpečím v celém životě člověka.

3.2 HISTORIE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Termín „syndrom vyhoření“ poprvé pojmenoval Hendrich Freudenberger v 70. letech 20. století.⁵ Teprve po jeho objevení se zvýšil zájem o tuto problematiku a v poměrně krátké době vznikla velká řada odborných článků a knih. (Kebza, Šolcová, 2003).

Přestože byl syndrom vyhoření pojmenován až v druhé polovině minulého století a zájem o tuto problematiku začal až v této době, jeho existence je spjatá s dávným obdobím našich dějin.

Například již v antickém Řecku vznikla známá pověst o Sisyfovi, v jehož příběhu jsou obsaženy známky naprostého vyčerpání a pocit dělání bezvýznamné práce. (Křivohlavý, 2012, s. 60).

Také v Bibli je možné se dočíst o stavu člověka, jež pociťuje to, co se skrývá pod pojmem syndrom vyhoření, tedy *marnost nad marnost, kdy všechno je marnost*⁶. (Křivohlavý 2012, s. 58-60).

Pojem „vyhoření“ („burnout“), ještě než se objevil jako jev pojmenovaný Freudenbergerem, existoval i dříve a v průběhu času měnil svůj význam. Zpočátku byl označením stavu lidí, kteří se stali závislími na alkoholu a nejevili o nic jiného zájem. Poté byli do této kategorie zařazeni i lidé závislí na drogách. Nakonec pod sebe pojem „vyhoření“ zahrnul také lidi závislé na práci, které dnes známe pod názvem workoholici.

Křivohlavý (2012, s. 62) uvádí, že teprve poté, co oficiálně vznikl termín „syndrom vyhoření“ bylo zjištěno, kolik lidí se s problémem syndromu vyhoření potýká a začala mu být věnována větší pozornost. Nejplodnější období je datováno do období od roku 1974 do roku 1990. Za tuto dobu byl uveřejněn seznam odborných článků, knih a pojednání, který byl okolo 3 tisíc prací.⁷

Přestože je stav vyhoření znám už od nepaměti a vzniklo již mnoho prací zabývajících se touto problematikou, pro člověka představuje stále podstatné riziko. Můžeme dokonce říci, že v souvislosti s dnešní uspěchanou a výkonovou dobou, se objevuje stále hojněji. Vzhledem k těmto skutečnostem mu však dosud není věnována taková pozornost, jakou by zaslouhoval.

⁵ Konkrétně v roce 1974 v časopise Journal of Social Issues (Kebza, Šolcová, 2003, s. 6).

⁶ Kniha Kazatel (1,2).

⁷ První seznam byl uveřejněn americkým psychologem Faerberem v roce 1983. Jednalo se o seznam s 1500 položkami. Další seznam uveřejněný v roce 1990 obsahoval taktéž 1500 dalších prací zabývajících se syndromem vyhoření.

Je stále diskutabilní, s jakou vážností na syndrom vyhoření pohlížet. Ani hojnější výskyt a zkoumání tohoto problému nepřinesl jednotný názor na tuto problematiku. Jak mezi odborníky, tak laickou veřejností existují rozdílné názory. Zatímco někteří - nejčastěji z řad odborníků - přistupují k tomuto tématu jako k něčemu, co vůbec neexistuje, jiní – zejména laická veřejnost - považují za syndrom vyhoření sebemenší zátěž, která je na ně kladena. (Ptáček a kol., 2013, s. 20).

Je nutné, aby se našla přijatelná hranice toho, kdy je potřeba řešit stav člověka, který jeví skutečné známky syndromu vyhoření a hledat efektivní způsoby jeho řešení. Jako u všeho však platí, že je potřeba zejména hledat nejdříve způsoby, jak syndromu vyhoření předcházet, než hledat ty, které mají již existující problém řešit.

3.3 KOŘENY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Ve snaze odhalit, z čeho syndrom vyhoření pramení, se dostáváme ke dvěma způsobům vysvětlení.

První hovoří o tom, že syndrom vyhoření vzniká z nutnosti poznání, že náš život je smysluplný. Pokud má člověk pocit, že dělá něco, co není smysluplné, cítí se dostatečně nenaplněný. Může se potýkat s otázkami týkajícími se vlastní identity a z toho vznikajícím pocitem nepochopení sebe sama a ztráty vlastního uznání. U člověka pochybujícím o smyslu vlastní existence se velmi často dostavuje pocit frustrace. Tato frustrace, pokud působí dlouhodobě, může vyústit v deprese nebo tzv. nooegenní nebo existencionální neurózu popsanou Franklem, Maddim a dalšími, která se vyznačuje chronickou neschopností uvěřit v důležitost, užitečnost a pravdivost toho, co člověk dělá. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 5)

Druhý způsob vysvětlení spočívá ve stresu člověka. Stres v tomto pojetí bývá definován jako „*výsledek nerovnováhy mezi hodnocením požadavků a hodnocením zdrojů k jejich zvládnutí*“ (Kebza, Šolcová, 2003, s. 5). Pokud u člověka nastane pocit, že požadavky nelze splnit, dochází k vyčerpání rezerv a zdrojů ke zvládnutí stresu. Zmíněné rezervy bývají mnohými autory pojmenovány různě, podstatou všech však je, že se jedná o vrozené dispozice a dovednosti člověka, které nabyt v průběhu svého života v konfrontaci s různými stresory. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 5).

Člověk se se stresory setkává jak v oblasti pracovní, tak v oblasti osobní. Z hlediska definování syndromu vyhoření nejčastěji jako jevu souvisejícího s pracovní činností si uvedeme pracovní stresory podle toho, jak je klasifikují Kebza a Šolcová (2003, s. 6):

- problémy související s rolemi, které člověk dostává (konflikt rolí),
- nároky související s obsahem práce (pracovní zatížení a odpovědnost)
- organizace práce (potíže s komunikací, nejasné vymezení kompetencí, a odpovědností),
- profesní perspektiva (nejasný kariérní řád, nevyužití kvalifikace),
- fyzické prostředí (hluk, prach, teplota, bezpečnost práce).

Obě pojetí jsou důležitá a lze v nich najít propojenost. Syndrom vyhoření nebývá výsledkem selhání pouze v jedné oblasti života, ale v několika. Uvádí to také Hagemann (2012, s. 17), který považuje vznik vyhoření jako důsledek selhání v oblasti práce, rodiny, okruhu přátel, ale i samotné osobnosti.

K těmto dvěma základním snahám o vysvětlení vzniku syndromu vyhoření je nutné zmínit také nadšení člověka. To zde totiž hraje důležitou úlohu. Potvrzuje to také Křivohlavý (2012, s. 7), který zdůrazňuje: „*Syndrom vyhoření nepostihuje ty, kteří měli něco, nebo někoho jen tak trochu rádi, ale ty, kteří měli někoho, nebo něco moc rádi a kteří pro něco přímo hořeli, byli nadšení a zapálení...*“.

Syndrom vyhoření bývá také označován jako šok z reality, který se objevuje zejména u pracovních nadšenců, tedy těch, kteří touží nejenom po finanční odměně za vykonanou práci, ale také po radosti z úspěchů a práce samotné. V tomto případě pak na vznik syndromu vyhoření nemá stěžejní vliv ani tolik vysoký výkon, množství nadpracovaných hodin nebo časový nátlak, ale zklamání z prvotního nadšení, nesplněné naděje, pocit bezmoci a nemohoucnosti cokoliv změnit k lepšímu podle svých vlastních představ. Počáteční nadšení je postupně nahrazováno pocitem rozčarování, nezájmem, až apatií (Fischerová- Katzerová, Češková- Lukášová, 2007, s. 108- 109).

3.4 RIZIKOVÉ A PROTEKTIVNÍ FAKTORY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Jak jsme zmínili v předchozí podkapitole, syndrom vyhoření bývá důsledkem náročných situací ve více oblastech lidského života. V každé jednotlivé oblasti působí řada rozličných faktorů, které se na vzniku a rozvoji syndromu vyhoření podílejí. Čím více rizikových faktorů na člověka působí, tím se zvyšuje pravděpodobnost zasažení syndromem vyhoření. Na druhé straně rozlišujeme faktory protektivní, které plní ochranou funkci a pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření snižují. V následujícím textu se seznámíme nejdříve s rizikovými faktory a poté se budeme věnovat faktorům protektivním.

3.4.1 RIZIKOVÉ FAKTORY

Rizikové faktory, které se přímo, nebo nepřímo podílejí na vzniku vyhoření, rozdělujeme na vnitřní a vnější. Vnitřní faktory se týkají osobnostních charakteristik jedince, jeho stavu a způsobu, jakým reaguje v různých podmínkách (zejména pak stresových). Vnější faktory se vztahují k situaci a kontextu, v němž se člověk nachází. Vnější faktory pod sebe zahrnují oblast zaměstnání a organizace práce, rodinu a společnost (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 15). Nyní si uveďme jednotlivé oblasti důkladněji.

VNITŘNÍ RIZIKOVÉ FAKTORY:

- *„velké, či přílišné nadšení pro práci,*
- *vnitřní tendence k soutěživosti, srovnávání s druhými,*
- *subjektivní vnímání obtížnosti vlastních životních podmínek,*
- *špatné hodnocení sebe sama,*
- *silné negativní vnímání neúspěchu,*
- *přehnaná pečlivost a kladení si vysokých nároků,*
- *narušení správného denního biorytmu,*
- *potřeba mít vše pod kontrolou,*
- *apod.“ (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 17-18).*

S vnitřními rizikovými faktory souvisí také chování osobnosti typu A, které se vyznačuje soutěživým, dynamickým, ambiciózním až agresivním charakterem, pro něhož je typická tvrdá práce, vysoké cíle, jichž musí být dosaženo v co nejkratší době, vysoké nároky na vlastní osobnost, ale i na druhé, netrpělivost, sklon k úzkostem, dělání mnoha úkolů najednou apod. Důležitou úlohu zde hraje také odolnost jedince a to, jakým způsobem reaguje na stresové a náročné situace (Bártová, 2011, s. 34-36).

VNĚJŠÍ RIZIKOVÉ FAKTORY:

1. *Zaměstnání a organizace práce*

Jedná se o takové faktory, které se podílejí na vnímání kvality pracovního prostředí, například:

- *„dlouhodobé a opakované jednání s lidmi,*
- *nedostatek personálu, času, finančních prostředků, odborných zkušeností,*
- *nedostatek odpočinku v průběhu práce, příliš mnoho pracovních úkolů, pracovní přetížení*

- *nedostatek ocenění jak ze strany vedení, tak klientů*
- *příliš náročné pracovní podmínky*
- *dlouhotrvající nepříznivé podmínky*
- *snížená možnost tvůrčího rozvoje pracovníků, pracovní rutina*
- *apod.*“ (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 16).

2. *Rodina*

Rodina je místem, které v životě člověka plní jednu z nejdůležitějších úloh. Rodina je zázemím poskytující podporu a vážící k sobě spoustu emocí. Pokud dojde k náročným situacím v oblasti rodiny, mívá to na člověka velmi zásadní vliv. V této oblasti mluvíme o následujících faktorech:

- *„přehnaná pozornost problémům ostatních,*
- *nemoci, či jiná zátěž v rodině,*
- *partnerské problémy a konflikty,*
- *neutěšené bytové, či finanční potíže“* (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 16).

3. *Společnost*

Společnost má svým charakterem a chováním na život člověka zásadní vliv. Společenské prostředí v mnohých ohledech formuje náš osobní⁸ život a je velmi náročné, pokud ne nemožné, abychom se od tohoto působení oprostili. Společnost svým působením ovlivňuje i výše zmíněné oblasti. Mezi společenské faktory (tzn. charakteristiky dnešní společnosti) podílející se na syndromu vyhoření dle Jeklové a Reitmayerové (2006, s. 16- 17) patří těchto pět základní bodů:

- **soutěživý charakter společnosti:** vede jedince, zvláště pak ty velmi soutěživé, k tomu, aby se snažili dosáhnout stále vyšších cílů; tyto vysoké cíle pak často hraničí s fyzickými a emočními možnostmi,
- **falešný obraz úspěchu:** úspěch je pojem, který nabývá různých významů. Úspěch se nedá považovat za něco objektivního, je totiž subjektivní; záleží na každém člověku, co pro něj úspěch představuje; dnešní společnost však přichází s obrazem úspěchu, který se vztahuje zejména k materiálním úspěchům; úspěšný člověk je pouze ten, kdo má prestižní zaměstnání, vysoký plat a rodinu,

⁸ Myšleno v tomto případě komplexněji, tzn. zahrnující pod sebe také pracovní oblast, rodinu apod.

- **tempo dnešní společnosti:** vysoké nároky na jedince spojené se stále zrychlujícím tempem přísunu informací, dopravy apod.,
- **snaha nebýt pozadu za ostatními:** být na stejné úrovni s ostatními, převážně po výkonové a finanční stránce,
- **tlak vyvíjený na ženy v domácnosti:** od žen se velmi často očekává, že kromě plnění svého pracovního úvazku a svých pracovních rolí budou zastávat také role spojené s domácností, tedy roli manželky, matky, hospodyně apod.

3.4.2 PROTEKTIVNÍ FAKTORY

Protektivní faktory jsou opakem rizikových faktorů. Jejich funkcí je snižovat pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření. Pomáhají jedincům zvládat náročné situace tak, aby si jedinec zachoval svou duševní rovnováhu (Raudenská, Javůrková, 2011, s. 146).

K protektivním faktorům dle Kebzy a Šolcové (2003, s. 16) patří například:

- *„chování typu B- dostatečná asertivita,*
- *schopnosti a dovednosti relaxovat.*
- *vhodný time-management,*
- *pracovní autonomie, pestrost a proměnlivost práce,*
- *odolnost*
- *pocit dostatku vlastních schopností zvládat situace*
- *pocit adekvátního společenského a ekonomického uznání a hodnocení*
- *sociální opora*
- *pocit osobní pohody.“*

3.5 PŘÍZNAKY SYNDROMU VYHOŘENÍ A JEHO DIAGNOSTIKA

V úvodu této podkapitoly je nutné říci, že syndrom vyhoření, přestože má na život člověka zásadní vliv, není oficiálně považován za nemoc. Příznaky syndromu vyhoření jsou považovány spíše za jakési varovné signály, které mají člověka upozornit na to, že je potřeba, aby ve svém životě udělal změnu.

Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (1992), zařazuje syndrom vyhoření do doplňkové kategorie diagnóz. Je obsažena v rámci skupiny diagnóz Z 73 nesoucí název „*Problémy spojené s obtížemi při vedením života*“. V této kategorii nalezneme:

- Z 73.0 Vyhasnutí (vyhoření)
- Z 73.3 Stres nezařazený jinde
- Z 73.5 Konflikt společenské role
- Z 73.8 Jiné problémy spojené s obtížemi vedení života.

Příznaky syndromu vyhoření je možné dle Křivohlavého (2012, s. 68) dělit na subjektivní a objektivní. Subjektivní příznaky představují ty příznaky, které na sobě pociťuje a pozoruje samotný jedinec postižený syndromem vyhoření. Do této kategorie se řadí například problémy špatného soustředění, snížení profesní kompetence, nadměrné podráždění nebo negativita. Objektivní příznaky pak představují takové projevy “nemocného“ jedince, které jsou pozorovatelné druhými lidmi.

Příznaky syndromu vyhoření je možné dělit také podle oblastí, v nichž se projevují. Jedná se o oblast psychickou, fyzickou a sociální.

PSYCHICKÁ ROVINA

V psychické rovině lze příznaky rozdělovat ještě z hlediska kognitivního a emocionálního.

Do kognitivního zařazujeme:

- „ztráta nadšení, schopnosti pracovního nasazení, zodpovědnosti,
- nechuť, lhostejnost k práci,
- negativní postoj k sobě, k práci, k instituci, společnosti, životu
- únik do fantazie, potíže se soustředěním“ (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 22).

K emocionálnímu řadíme:

- „sklíčenost, pocity bezmoci, popudlivost, agresivita, nespokojenost,
- pocit nedostatku uznání,
- výrazná pocit celkového, především pak duševního vyčerpání
- sebelítost“ (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 22; Kebza, Šolcová, 2006, s. 10).

FYZICKÁ ROVINA

- „stav celkové únavy organismu, apatie, ochablost,
- rychlá unavitelnost,
- bolesti hlavy,

- *poruchy krevního oběhu,*
- *poruchy spánku,*
- *bolesti ve svalech,*
- *zvýšené riziko vzniku závislosti všeho druhu“ (Kebza, Šolcová, 2006, s. 10).*

SOCIÁLNÍ ROVINA:

- *„celkový útlum sociability, nezájem o hodnocení ze strany druhých osob,*
- *ubývání angažovanosti,*
- *výrazná tendence redukovat kontakt s klienty, často i kolegy a všemi, kteří mají k profesi vztah,*
- *nedostatečná příprava k výkonu práce,*
- *nízká empatie,*
- *sociální apatie“ (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 22-23; Kebza, Šolcová, 2006, s. 10).*

K základním symptomům dle Stocka (2010, s. 19) patří vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti.

Příznaků syndromu vyhoření existuje pestrá škála. Jelikož se některé symptomy shodují i s jinými psychickými stavy, bývá někdy těžké s jistotou propuknutí syndromu vyhoření potvrdit. Maroon (2012, s. 29) podotýká, že příznaky syndromu vyhoření se mohou objevovat v mírnější podobě, než je definované, nebo pouze částečně a dočasně s ohledem na fázi, v níž se postižený nachází. Stejně tak záleží i na vnějších činitelích a souběžnosti příznaků.

U lidí trpících syndromem vyhoření se velmi často využívá také diagnóza stresu, ale je důležité upozornit, že stres a syndrom vyhoření nejsou totožné (Bártová, 2011, s. 54). V určité fázi se sice mohou vyznačovat stejnými příznaky, jako jsou bolesti hlavy, podrážděnost, nervové vypětí, snížená soustředěnost atp., ale příčiny a celkový průběh procesu se od sebe odlišují (Fischerová- Katzerová, Češková- Lukášová, 2007, s. 108).

Prieß (2015, s. 13) uvádí, že stres a vyhoření bývají automaticky považovány za příčinu a následek. Je stále nezodpovězenou otázkou, zda je stres příčinou nebo teprve následkem vyhoření.

3.5.1 ROZLIŠENÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ A JINÝCH PSYCHICKÝCH STAVŮ

Jak jsme mohli vidět již v předchozím textu, stres je dáván mnohými autory do těsných souvislostí se syndromem vyhoření, ať už jako něco, co mu předchází, nebo něco, co bývá

dokonce velkou řadou lidí za syndrom vyhoření zaměňováno. Nejedná se však jen o stres, kde může docházet k neshodám. Uvedme si proto nyní zásadní rozdíly syndromu vyhoření a jiných (negativních) psychických stavů člověka.

3.5.1.1 STRES A SYNDROM VYHOŘENÍ

Stres je dle Křivohlavého (2012, s. 69) definován jako „*napětí mezi tím, co člověka zatěžuje, a zdroji možností tyto zátěže zvládat*“. Pokud je tedy zátěžová situace větší, než jsou možnosti jejího řešení- a tento stav trvá dlouhodobě - může vyústit až do syndromu vyhoření. Není však pravdou, že by každý stres nutně znamenal propad až do tohoto stavu. Vnímání stresové zátěže je individuální. Stres je považován za subjektivně vnímaný stav, který s sebou přináší pocit bezmoci (Prieß, 2015, s. 15). Pak tedy nejenže každá stresová situace nepřechází ve vyhoření, ale ani stejná situace prožívaná různými jedinci nemusí stav vyhoření u každého z nich vyvolat.

Za další odlišnost můžeme považovat to, že stres se může vynořit při jakékoliv činnosti, zatímco vyhoření se zpravidla objevuje pouze při těch, kdy člověk přichází do kontaktu s druhými lidmi. Rozdílem mezi těmito dvěma psychickými stavy je také to, že stres může postihnout každého člověka, který určitou činnost (práci) provádí s nevelkou nebo obvyklou energií, kdežto vyhoření se objevuje pouze u lidí, kteří jsou pro danou činnost zapálení a dělají ji s nadšením (Křivohlavý, 2012, s. 69).

3.5.1.2 DEPRESE A SYNDROM VYHOŘENÍ

Deprese a syndrom vyhoření spolu mohou být spojovány na základě několika shodných projevů, jimiž se vyznačují. K hlavním společným znakům patří nespokojenost, lhostejnost, uzavření člověka do sebe. I přes tyto společné znaky jsou však v mnohých a zásadních znacích rozdílné (Maroon, 2012, s. 28).

Syndrom vyhoření je považován za pojem psychosociální, deprese za pojem klinický. Přestože se v průběhu vyhoření mohou deprese objevit, nezasahují do všech oblastí v jedincově životě a vyskytují se obvykle dočasně. Zatímco je vyhoření spojováno převážně se sociálními aspekty, u deprese hraje hlavní roli minulost nemocného. Proto se také léčba vyhoření zabývá zkoumáním možných změn v pracovní oblasti, nikoliv změn v osobnosti postiženého jako je tomu u deprese. Depresi je možné léčit farmakoterapeuticky, zatímco u vyhoření se tento způsob dosud nepotvrdil (Maroon, 2012, s. 28; Křivohlavý, 2012, s. 70).

3.5.1.3 ÚNAVA A SYNDROM

Únava vyskytující se ve spojitosti se syndromem vyhoření je odlišnou od únavy, kterou spojujeme s naším každodenním životem. Obecně je únava považována za důsledkem fyzické námahy člověka, kterou je možné napravit odpočinkem, a která bývá spojována spíše s pozitivními emocemi (únava po vykonané práci). V případě vyhoření je únava mnohem trvalejším a negativním stavem, ze kterého není možné dostat se pouhým odpočinkem, a k němuž se váží pocity selhání, či marnosti (Bártová, 2011, s. 58; Křivohlavý, 2012, s. 70-71).

3.5.1.4 ODCIZENÍ A SYNDROM VYHOŘENÍ

Odcizení je řazeno k základním symptomům vyhoření (Stock, 2010, s. 19). V případě vyhoření má však odcizení zcela jiný význam, než odcizení, které definuje například Durkheim (in Křivohlavý, 2012, s. 71), tedy jako druh anomie, který vzniká v důsledku nedostatku nebo úplné ztráty přijatelných sociálních norem, které by řídili jednání člověka, a byly směrodatným měřítkem jeho hodnot. Příkladem lidí postižených tímto odcizením jsou například váleční zajatci. Pro odcizení tohoto druhu je typické, že může nastat kdykoliv a může postihnout jedince, kteří svou prací nebyli ani zpočátku nadšeni. U odcizení v průběhu vyhoření je tomu jinak - postižení jsou právě ti lidé, pro něž určitá práce měla na počátku obrovský význam. Také se objevuje až v konečné fázi procesu vyhoření, nikoliv na začátku (Křivohlavý, 2012, s. 71).

3.6 PRŮBĚH A FÁZE PSYCHICKÉHO VYHOŘÍVÁNÍ

Na základě již zmíněných definic a jejich značné nejednotnosti, jsme měli možnost se setkat s označením syndromu vyhoření jako stavu i procesu. Tímto rozporem se zabývá i řada různých autorů, kteří se snaží tento rozdíl definovat. Kebza a Šolcová (2006, s. 13) vnímají stav jako důsledek řady okolností, obzvláště neustálého stresu a zároveň považují stav vyhoření za permanentní proces. Křivohlavý (2012, s. 81- 82) se ve svém výkladu přiklání spíše k vyhořívání jako procesu. Říká totiž, že vyhoření není osamoceným statickým jevem, jak by se při pozorování mohlo jevit, ale že se jedná proces, který má začátek, průběh a konečný stav. Zároveň však říká, že vyhoření⁹ může být do jisté míry považováno za konečný stav v procesu vyhořívání.

To mimo jiné zdůrazňuje také Holeček (2014, s. 64), který říká: „*Burnout nikoho jen tak nepřepadne. Jedná se až o závěrečné stádium pozvolného, několika měsíců (spíše však let)*

⁹ Myšlené jako nejnižší pomyslná hranice, kam se člověk při svém chování a prožívání může dostat.

trvajícího procesu, o důsledek například dlouhodobého stresu, pracovních neúspěchů, životních krizí, a to vše na pozadí určitých osobnostních předpokladů“.

Jistou „táhlost“ procesu je vnímána také jinými autory. Například Maroon (2012, s. 34) zmiňuje, že proces vyhořívání je pomalým procesem, že ho ani postižený jedinec sám nezaznamenává.

Také pojetí průběhu psychického vyhořívání se u různých autorů liší. Jedinec může procházet jednotlivými stádii postupně, zažívat různé fáze najednou či některé i do jisté míry přeskočit. Nejjednodušší fázový model má tři stádia, nejdelší proces vyhořívání obsahuje stádií dvanáct (Stock, 2010, s. 23). Uveďme si proces vyhořívání podle Ch. Maslachové (in Křivohlavý, 2012, s. 83) se čtyřmi stádii:

- *idealistické nadšení a přetěžování,*
- *emocionální a fyzické vyčerpání,*
- *dehumanizace druhých lidí jako ochrana před vyhořením,*
- *stavění se proti všem a proti všemu.*

S ohledem na existencionální podstatu syndromu vyhoření můžeme zmínit i fáze procesu podle Längleho (in Křivohlavý, 2012, s. 87- 89), který se zabýval smysluplností života. Jedná se o fáze:

- *nadšení,*
- *utilitární zájem,*
- *popel.*

Nadšení představuje fázi, kdy se člověk nadchne pro nějaký cíl a ten se pro něj stává smyslem života, stejně jako činnosti, které k tomuto cíli vedou. **Utilitární zájem** je charakterizován jako fáze, v níž se se z prostředků vedoucích k cíli stává sám cíl a člověk bývá motivován tzv. vedlejším produktem (např. penězi). Člověk se tedy vzdaluje od svých původních cílů a přestává být tím, kým být chtěl. V této fázi bývá odcizen sám sobě. **Popel** neboli **život v popelu** představuje konečné stádium vyhoření. V této fázi člověk ztrácí úctu k hodnotě druhých lidí, věcí a cílů, stejně jako úctu k vlastnímu životu. Propadá se do tzv. existencionálního vakuu, tedy bezesmyslného života.

3.7 KDO JE OHROŽEN SYNDROMEM VYHOŘENÍ

Dle Bártové (2011, s. 55) se syndrom vyhoření projevuje v těch zaměstnáních, do nichž vstupují lidé s obrovským nadšením a pro něž se toto zaměstnání stává spíše povoláním. Jsou silně motivováni k výkonu a vidí v něm smysl života. Projevení vyhoření nastává v okamžiku, kdy mají pocit, že při své práci selhali, ztrácí energii a přesvědčení, že jsou potřební.

Vyhoření bývá mnohými autory spojováno převážně s pracovní oblastí, přesněji pak s konkrétními zaměstnáními. Podle těchto autorů se syndrom vyhoření vztahuje k pomáhajícím profesím, kde je stěžejní vztah mezi pracovníkem a osobou, které je pomáháno.

Dle Bartošíkové (2006, s. 5-6) bývají tito pracovníci zpočátku plní nadšení, ale velmi brzy zjišťují, že je tato práce náročná, a to nejen pro stránce výkonové, ale zejména emocionální. Dochází k nerovnováze mezi tím, co pracovníci do své práce vkládají a co se jim vrací zpět. Syndrom vyhoření pak ovlivňuje nejen zdravotní stránku pracovníka, ale podepisuje se také na výkonu jeho práce a péči, kterou věnuje druhým.

K pomáhajícím profesím jsou zařazováni:

- lékaři, zdravotní sestry a zdravotní personál,
- psychologové, psychiatři, psychoterapeuti,
- sociální pracovníci na všech úrovních a zařízeních,
- učitelé všech stupňů,
- pracovníci v nápravných zařízeních pro dospělé a mladistvé,
- policisté (Bártová, 2011, s. 56).

Syndrom vyhoření však nebývá záležitostí týkající se výlučně pomáhajících profesí. Jeho působení bývá rozšiřováno také na ostatní zaměstnání. V některých případech až za hranice pracovní oblasti.

Křivohlavý (2012, s. 32-34) do skupiny ohrožených vyhořením zařazuje také vedoucí pracovníky, manažery, vysokoškoláky nastupující do zaměstnání, a také duchovní, pacienty nebo manželé.

Pro vyhoření není rozhodující podle některých autorů ani typ pracovního úvazku a doba strávená v práci.

Dokládá to například Stock (2010, s. 26), který poznamenává, že vyhořením nemusí být postiženi jen lidé, kteří vykonávají práci na plný úvazek, ale také lidé, kteří mají jen poloviční úvazek. U lidí s polovičním pracovním úvazkem se paradoxně setkáváme s mnohem větším stresem, jelikož většinou musí stejné množství práce zvládat v mnohem kratším čase. Postiženými se dle tohoto autora mohou stát dokonce i lidé bez zaměstnání.

Do výčtu ohrožených osob patří dle Kebzy a Šolcové (2003, s. 8) také následující:

- pracovníci pošt všeho druhu,
- právníci, zvláště advokáti,
- poradci a informátoři,
- úředníci,
- špičkoví umělci a sportovci,
- osoby samostatně výdělečně činné (prodejci, pojišťovací a reklamní agenti),
- pracovníci ozbrojených sil.

S ohledem na výše uvedená fakta je možné konstatovat, že se syndrom vyhoření stává hrozbou a problematikou týkající se všech lidí ve společnosti.

Kebza a Šolcová (2006, s. 8- 9) považují rozšíření syndromu vyhoření za důsledek společenských změn, kterými jsou *„trvalý a nekompromisně prosazovaný požadavek na vysoký, nekolísající výkon, který je pokládán za standard, s malou, či žádnou možností úlevy, odchylek, vysazení, a se závažnými důsledky v případě chyb a omylů“*.

Syndrom vyhoření v dnešní společnosti tak bývá některými autory považován již za mezioborový jev (Ptáček a kol., 2013).

3.8 SPECIFIKA VYHOŘENÍ V UČITELSKÉ PROFESI

Školství patří dle Křivohlavého (2012, s. 28, 32-33) k druhé oblasti, kde se můžeme se syndromem vyhoření setkat ve velmi vysoké míře. Jedním z vysvětlení tohoto faktu bývá skutečnost, že učitelství je zařazováno k pomáhajícím profesím, pro něž je typický velmi úzký a osobní vztah mezi pracovníkem a klientem- v tomto případě vztah mezi učitelem a žákem- z něhož vyplývají určitá úskalí.

Jiné specifické faktory podílející se na vzniku syndromu vyhoření v učitelské profesi jsme si podrobněji popsali v předcházejících kapitolách (1.4 Stres a zátěž v učitelské profesi a 2.2 Faktory podílející se na pracovní spokojenosti). Dodejme si však ještě, že k významným

faktorům podporující vyhoření patří také pocit osamění v profesi bez dostatečné supervize, nedostatek volného času na odpočinek či přestávky postrádající relaxační smysl¹⁰ (Hagemann, 2012, s. 11).

Křivohlavý (2012, s. 28, 32-33) zařazuje k vyhořelým nejčastěji učitele základních a středních škol, přičemž zdůrazňuje, že syndrom vyhoření nepostihuje ty učitele, kterým chybí dostatečné předpoklady pro výkon profese, ale právě ty, kteří patří k nejlepším.

Také Urbánek (2005, s. 120) zařazuje k nejohroženějším ty učitele, jež se vyznačují vysokou aktivitou, a kteří patří k tzv. opravdovým učitelům. Pojem „opravdový učitel“ vystihuje takové učitele, kteří pociťující své zaměstnání jako poslání a kteří ze sebe vydávají maximum. Tento model je navíc širokou veřejností očekáván a vyžadován, protože právě takový typ učitele je předpokladem kvalitního a efektivního vzdělávacího procesu.

Nadšení a pracovní elán jako faktor vyhoření zdůrazňuje i Hagemann (2012, s. 10), který však přidává i takové faktory jako je délka praxe¹¹, personální změna ve vedení, změna zaměření (od poslání k výkonu) nebo také nedostatek podpory učitelského sboru či mobbing.

Pro některé autory představuje učitelství tzv. nemožné povolání, pro něž je typické to, že ani sebelepší příprava nezaručuje vysokou a pravidelnou míru úspěšnosti v pracovních činnostech (Štech in Urbánek, 2005, s. 123). Možná právě tato skutečnost přispívá k pocitu bájného Sysifa, a spolu s dalšími zátěžovými faktory tak zapříčiňuje hojný počet vyhoření v učitelské profesi.

3.9 METODY ZJIŠŤOVÁNÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ

Identifikovat stav psychického vyhoření je možné za použití různých způsobů. Jedním z těch, s nímž se setkáváme v první řadě, bývá pozorování. Člověk zasažený syndromem vyhoření vykazuje změny v chování, které mohou být pozorovány lidmi v jeho okolí (tzn. objektivní příznaky) nebo sebou samým (subjektivní příznaky). V obou případech je však nutná určitá znalost problematiky syndromu vyhoření, aby bylo možné určit, že projevující se znaky upozorňují právě na syndrom vyhoření. Zjišťování pomocí pozorování je sice jedním z prvních způsobů, určitě ho však není možné označit za způsob nejjednodušší. Jak už bylo

¹⁰ Učitelé přestávky velmi často využívají k řešení dalších požadavků spojených s výkonem jejich práce či různých problémů nebo k pouhému přebíhání mezi hodinami

¹¹ Nejčastěji dvacet a více let. V případě, že syndrom vyhoření postihne mladší učitele, spojuje to převážně s jeho vlastním osobním nastavením, než s pracovními podmínkami. Vlastním nastavením jsou myšleny nejčastěji strategie zvládání zátěžových situací, psychická a mentální flexibilita, stav emočních a energetických zdrojů (Hagemann, 2012, s. 10).

výše zmíněno, mnoho příznaků se shoduje s jinými psychickými stavy a nemocemi, proto je nutné pro zjišťování syndromu vyhoření používat další propracovanější metody. Jedná se například o rozhovory, vyhodnocování podrobné anamnézy klienta a samozřejmě také nejpoužívanější metoda zjišťování stavu vyhoření pomocí různých druhů dotazníků.

Různé druhy dotazníků se od sebe odlišují tím, zda se při svém zkoumání zaměřují pouze na jednu dimenzi, která definuje syndromu vyhoření (jednodimenzionální dotazníky), nebo na více dimenzí najednou (multidimenzionální dotazníky). K neznámějším dotazníkům, které používají ke zjišťování vyhoření posuzovací škálu, patří dotazník MBI (Maslach Burnout Inventory) a BM (Burnout Measure) (Kebza, Šolcová, 2003, s. 17).

3.9.1 MBI (Maslach Burnout Inventory)

Tento dotazník patří k nejvyužívanějším odborným metodám zjišťování syndromu vyhoření. Jeho autorkami jsou Christine Maslach a Susan E. Jackson. První zveřejnění tohoto dotazníku proběhlo v roce 1981, o pět let později byla tato metoda poupravena.

V tomto druhu dotazníku je vyhoření identifikováno pomocí tří faktorů- emocionální vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobní uspokojení (PA). Emocionální vyčerpání charakterizuje stav, v němž dochází k emocionálnímu vyčerpání, ztrátě chuti do života, ztrátě zájmu a sil k jakékoliv činnosti. Bývá označováno jako nejměrodatnější ukazatel syndromu vyhoření. Depersonalizace se vztahuje k chování, které postižený jedinec projevuje k ostatním lidem. K tomuto stavu dochází v případě, kdy jedinec nedostává pro něj potřebné kladné odezvy od těch, kterým věnují svou péči. Tento stav se projevuje zahořklostí vůči těmto osobám, ztrátou respektu a úcty, v nejkrajnějších případech chování se k těmto lidem jako k neživým věcem. Úroveň osobního uspokojení představuje ohrožení zejména pro ty jedince, kterým chybí schopnost zdravé sebedůvěry. Vzhledem tomu, že si tito lidé nedůvěřují, chybí jim elán k zvládnání zátěžových situací (Křivohlavý, 2012, s. 55).

Dotazník MBI obsahuje celkem 22 otázek, z nichž 9 se vztahuje k oblasti emocionálního vyčerpání, 5 k depersonalizaci a 8 k úrovni osobního uspokojení. Na každou otázku je možné využít jeden ze sedmi nabízených stupňů.

3.9.2 BM (Burnout Measure)

Dotazník BM sestavila A. M. Pinesová se svými spolupracovníky (Pines, Aronson, Kafry) v roce 1981.

Tento dotazník zjišťuje míru vlastního psychického vyhoření zaměřením se na tři oblasti - pocit fyzického vyčerpání (únava, celková slabost, ztráta sil), pocity emocionálního vyčerpání (tíseň, beznaděj) a pocit psychického vyčerpání (vlastní bezcennost, ztráta iluzí). Přestože jsou v dotazníku hodnoceny tyto tři oblasti, jedná se o dotazník jednodimenzionální, jelikož pracuje s jedním výsledným skóre. Dotazník se skládá z 21 výroků, z nichž je každý možné hodnotit škálou od 0 – 7. BM metoda je hodnocena velmi pozitivně. Existuje vysoká míra shody při opakování, stejně jako vysoká míra shody ve výsledcích, kdy člověk měří sám sebe a poté ho hodnotí jiná osoba, která ho dobře zná. (Křivohlavý, 2012, s. 51- 52).

3.9.3 JINÉ METODY

Křivohlavý (2012, s. 56- 57) uvádí také jinou, než dotazníkovou metodu posuzování vyhoření, a to subjektivní hodnocení vlastní situace pomocí PSA (Personal Subjective Analysis). Tato metoda má vystihnout vyhoření na základě vnímání své vlastní osoby (to, jak se osoba cítí, jak vnímá sebe sama). PSA využívá pro vyjádření přímku vedoucí z bodu A do bodu C, přičemž A je bodem „*cítím se bezcenný*“ a C „*cítím se hodnotný*“. Úkolem každého člověka je na této přímce označit bod B, jehož poloha určuje jeho vztah k těmto dvou výrokům.

Známou metodou zjišťování stavu vyhoření bývá také tzv. orientační dotazník autorů - Hawkins, Minirth, Maier a Thursman- který slouží k rozpoznání psychického stavu pomocí 24 výroků, na něž se odpovídá buď ano, nebo ne. Čím častěji odpoví člověk na dané otázky „ano“, tím má blíže ke stavu vyhoření (Křivohlavý, 1998, s. 33-35).

4 PREVENCE A ŘEŠENÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ

Psychické vyhoření je hrozbou, která se může objevit u kohokoliv a kdykoliv¹². Dle různých výše zmíněných autorů se blíží velmi vytrvale a dostatečně plíživě a obezřetně, že si mnoho lidí jeho přítomnosti nevšimne dříve, dokud před ním nestojí ve své nejhroživější podobě. Zůstává otázkou, zda je lidskou přirozeností čekat, až se cokoliv v našem životě negativně projeví, spíše než se tomu včas postavit a snažit se o vyřešení, či dokonce předejítí dané situace. Není ojedinělé, že teprve ve chvílích, kdy nějaký problém v našem životě doslova hoří (zatímco my postupně dohoříváme), se snažíme hledat způsoby, jak ho vyřešit.

V problematice syndromu vyhoření je velmi důležité znát způsoby jeho předcházení, jelikož každé řešení již vzniklého problému je daleko závažnější a těžší.

Před tím, než se blíže seznáme s možnostmi řešení a prevence vyhoření, je nutné zmínit skutečnost, že prevence i řešení vyhoření se odvíjí od každé jednotlivé osoby a že ani sebelepší způsob předejítí nebo vyřešení není možný a účinný v případě, že se pro něj člověk sám s dostatečným odhodláním a přesvědčením nerozhodne. Uvědomění si postihnutí vyhořením a hlavně přiznání si této skutečnosti stojí velmi často v cestě k jeho řešení. Protože teprve *„až člověk pochopí, že přetvářka není slučitelná se zdravým způsobem života, a vyvodí z toho příslušné důsledky, bude mít šanci na skutečnou změnu a na to být dlouhodobě zdravý“* (Prieß, 2015, s. 149).

Kromě individuálního přístupu k prevenci a řešení jsou zásadní také osobnostní charakteristiky a samotné chápání vyhoření. Výskyt syndromu vyhoření nemusí totiž mít u všech lidí stejný ničivý dopad. Pro některé osoby představuje určitou výzvu a způsob posílení vlastní osobnosti. Tito lidé mívají jinak rozvinutou odolnost vůči zátěžovým situacím a mívají také pozitivnější pohled na svět (Křivohlavý, 2012, s. 107- 108).

Způsoby (techniky) řešení a prevence syndromu vyhoření si nebudeme uvádět odděleně, jelikož je můžeme používat v obou uváděných případech. Pokud se však u člověka syndrom vyhoření již projevuje, klademe na tyto způsoby (techniky) mnohem větší důraz. Neměl by zde být žádný prostor pro rozmýšlení se nad jejich použitím, ale jejich praktikování by mělo být nutným a nevyhnutelným požadavkem. Velmi důležité a nápomocné je i vyhledání odborné pomoci, která by průběh „léčení“ podporovala.

¹² Dle zmíněných autorů (Křivohlavý, 2012; Kebza a Šolcová, 2003; Stock, 2010 a další) viz kapitola 3.8.)

Pro úspěch terapie je také důležité pochopení, že žádná terapie - teda ani syndromu vyhoření - nebývá jednoduchá a že její zvládnutí vyžaduje silné odhodlání. Jejím účelem totiž není vést příjemné rozhovory, ale dostat se k jádru problému - tedy všemu na první pohled nepříjemnému - aby mohlo dojít k úspěšnému zvládnutí a vyřešení (Prieß, 2015, s. 150).

Uvedme si ve stručnosti obecný postup při zvládnání vyhoření (které však můžeme současně chápat i za postup použitelný v případě objevení se jakéhokoliv problému či pro prevenci vyhoření). Dle Maroona (2012, s. 82-85) se jedná o postup:

1. Uvědomění si problému.
2. Aktivní převzetí zodpovědnosti.
3. Rozvoj porozumění a jasného uvažování.
4. Rozvoj nových prostředků ke zvládnání a zlepšení existujících strategií.
5. Změna vztahu k pracovnímu prostředí.

4.1 MOŽNÉ ZPŮSOBY PREVENCE A ŘEŠENÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ

Pro prevenci i řešení syndromu vyhoření bývají v odborné literatuře uváděny dvě oblasti, které pomáhají řešení, či zamezení vyhoření¹³ Jedná se o oblast:

- Individuální, v níž každý pomáhá sám sobě.
- Pomoc zvenčí, která představuje pomoc na úrovni organizace.

4.1.1 POMOC SÁM SOBĚ

Prvním a také zásadním krokem bývá uvědomění si vlastní zodpovědnosti za sebe a svého vnímání a chápání světa. Přestože se může zdát (a velmi často to tak bývá chápáno), že dění v našem životě podléhá vnějšímu světu - tedy různým okolnostem, věcem a lidem - není to pravda. Vnější okolnosti sice mohou měnit naše životy, ale pouze v případě, že jim k tomu dáme prostor. Svět bývá stále stejný, jediné, co se mění, je náš názor na něj. Pokud tedy chceme změnit to, co se nám v životě děje, musíme začít u sebe a svého chápání. A právě toto uvědomění bývá klíčem k jakýmkoliv změnám v našem životě.

Na cestě k vlastnímu uzdravení a vyhnutí se stresu a vyhoření je rovněž důležité umět přijmout vlastní chyby a nedokonalosti, protože pocity osobního selhání či nezdarů mnohonásobně zvyšují naši osobní nepohodu. Jak uvádí lidová moudrost (in Bártová, 2011, s. 24) „*nejhorší diktátor je ukryt v nás samotných*“.

¹³ Například Jeklová, Reitmayerová, 2006.

Aby člověk předešel pochybám o sobě samém, nakládá si na sebe mnohem více starostí a povinností, než je schopný zvládnout. Pokud se v důsledku toho začnou objevovat jakékoliv problémy, člověk raději o to více zapne „vlastní motor“, než by za tím hledal varovné signály. Snaha nezklamat sebe, ale hlavně druhé, stojí velmi často v čele našich problémů a vyčerpání. Ze strachu přiznání si svého „selhání“, si člověk dlouho nechce problém přiznat a tedy ho začít účinně řešit a léčit.

Ochrana a řešení vyhoření na individuální úrovni závisí v zásadě na:

- **Smysluplnosti života**

Pro pocit pohody v životě člověka je důležité znát jeho smysl, a tedy i smysl toho, co v životě děláme (včetně zaměstnání). Přestože některé faktory v životě i práci mohou tuto smysluplnost narušovat a započít tak jedincovo vyhořívání, smysluplnost života (a práce) je jeho (její) neoddelitelnou součástí. Pokud by člověk nikdy žádný smysl života nepocítil, jeho existence by se rovnala spíše přežívání, než žití. Smysl života je „základní existenciální potřebou“ (Křivohlavý, 2012, s. 102).

- **Rovnováha mezi stresory a salutory**

Stres je neoddelitelnou součástí našeho života. Jak jsme již zmínili, představuje pro nás v jistém ohledu ochranu (abychom si uvědomili nebezpečí) a objevuje se i v pro nás pozitivních situacích (jako určitá reakce našeho těla na prožívané nové a neznámé situace). Dokud má stres podobu těchto dvou přirozených reakcí, nehrozí člověku žádné nebezpečí. Zásadní problém nastává ve chvíli, kdy stres překročí u člověka přirozené hranice a kdy se vychýlí z rovnováhy. Rovnováha představuje dle Křivohlavého (2012, s. 106- 107) vyvážení vyskytujících se stresorů možnými způsoby jejich řešení, což znamená buď omezit množství stresorů, nebo zvýšit možnosti jejich řešení. K možným způsobům řešení patří například zvážit delegování nadměrných úkolů, vyhledání pomoci, dostatečná relaxace a jiné.

- **Sociální opora**

Sociální opora zaujímá v životě člověka velmi důležitou úlohu. Představuje vědomí, že máme kolem sebe lidi, kteří nám poskytnou pomoc v případě, že ji budeme potřebovat. Přítomnost druhých lidí je však zásadní i pro společné sdílení čehokoliv. Sociální opora, kterou tvoří zejména naše rodina, přátelé, kolegové a nám nejbližší lidé..., spočívá dle

Jeklové a Reitmayerové (2006, s. 25) ve spolupráci, naslouchání, podpoře, uznání, zpětné vazbě a rovnocenném vztahu.

- **Odpočinek (relaxace) a pohyb**

Přestože je odpočinek a pohyb známým předpokladem našeho zdraví, bývá zanedbáván velkým počtem lidí a provádění těchto činností často stojí na posledním místě našeho denního seznamu (pokud jsou tam vůbec uvedeny). Odpočinek by měl představovat činnost, která je diametrálně odlišná od naší pracovní činnosti. Je tedy důležité si uvědomit, že nepředstavuje pro každého člověka totéž a že není tak úplně možné uvádět univerzální seznam činností, díky nimž si člověk skutečně odpočine (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 24).

V současné době se objevují ve velké míře takové formy odpočinku, jako je například meditace nebo jóga, při nichž má člověk dojít k opravdovému ztišení mysli a hlubokému uvolnění.

- **Další možné způsoby:**

- naučit se říkat ne,
- neklást na sebe tak vysoké nároky,
- zajímat se o své zdraví,
- plánovat,
- vyvarovat se negativnímu myšlení,
- stanovit si priority,
- naučit se lépe zorganizovat čas,
- nesnažit se „zachraňovat svět“,
- nechtít nemožné (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 26; Maroon, 2012, s. 88).

4.1.2 POMOC ZVENČÍ (NA ÚROVNI ORGANIZACE)

Dle Bartoškové (2006, s. 51- 52) jde o způsob prevence a řešení vyhoření na základě zájmu organizace o své podřízené. Díky tomuto zájmu je podporován výkon i sebedůvěra pracovníků, což se podílí na vytváření psychické pohody.

Každé pracoviště by mělo splňovat tento psychologický rozměr: možnost každého pracovníka ovlivňovat svou pracovní činnost, brát v potaz jeho osobnost, zajistit pestrost prováděných činností a zajistit kvalitu a přiměřené množství práce. (Maroon, 2012, s. 103).

Pro zajištění pracovní spokojenosti a snížení možnosti vzniku syndromu vyhoření na pracovišti je důležité také zajištění příjemné pracovní atmosféry, vzájemná spolupráce pracovníků, ohodnocení za provedenou práci, kontrolní systém, supervize a prostor pro odpočinek (Kelnarová, Matějková. 2014, s. 67).

Při výskytu pracovní nespokojenosti (či dokonce vyhoření) by měla být organizace schopna poskytnout změnu pracovních podmínek. Účinným řešením je oddělit pracovníka od zdroje problému, což znamená přidělit mu například jiné úkoly, nechat ho pracovat v jiné skupině lidí či na zcela jiném oddělení (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 27- 28).

V případě učitelské profese je tato možnost řešení těžce uskutečnitelná. Řešením v takovém případě může být úplná změna prostředí, tedy odchod na jinou školu. Toto rozhodnutí by však mělo vycházet od samotného pracovníka, jelikož by propuštění ze strany ředitele mohlo stav pracovníka a jeho psychiky ještě více zhoršit, stejně jako jeho pocit neschopnosti a selhání. Pokud je u pracovníka zvýšená pracovní nespokojenost směřující k syndromu vyhoření (či dokonce již přímo syndrom vyhoření) je s největší pravděpodobností možné, že ani změna prostředí nebude účinným řešením, jelikož takoví pracovníci mívají již vytvořenou celkovou apatii k učitelské profesi.

Pro snížení učitelského stresu a zamezení výskytu syndromu vyhoření by bylo dobré zapracovat zejména na supervizi, která v oblasti školství neplní svou úlohu. Supervize bývá označována v oblasti učitelství za neznámý pojem. „*Učitelé a vychovatelé jsou zvyklí na hospitace a inspekce - ne na supervizi*“ (Učitelské noviny, 46/2007).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

1 METODOLOGIE

Část metodologie se bude věnovat představení našeho výzkumného záměru - tedy vymezením zkoumaného problému, seznámením se s cíli výzkumu a výzkumnými hypotézami. Součástí této kapitoly bude také uvedení vybrané metody výzkumu a techniky sběru dat a rovněž charakteristika výzkumného souboru, popis průběhu šetření a prostředí, v němž se výzkum uskutečnil.

1.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Syndrom vyhoření je tématem, které se v současné době ve společnosti dostává do popředí zájmu. Toto téma je samo o sobě velmi složité, natož pak, pokud ho dáme do souvislosti s učitelskou profesí. V této chvíli totiž již nečelíme pouze jednomu problému, ale rovnou dvěma. Obě zmíněná témata jsou totiž značně diskutabilní a rozporuplná.

V průběhu teoretické části, kde jsme se zabývali pracovní spokojeností, syndromem vyhoření a učitelskou profesí, jsme se již s některými problémy mohli setkat. Přesto bych je na tomto místě ještě jednou ráda připomněla a dodala k nim další podrobnosti.

Syndrom vyhoření je fenoménem, který bývá nedoceňován, ale i přeceňován. Za nedoceňováním stojí povětšinou někteří odborníci z řad psychiatrů, kteří výskyt syndromu vyhoření nepřipouštějí a kteří ho nepovažují za něco reálného.¹⁴ Závažnosti této problematiky nepřidává ani fakt, že syndrom vyhoření není samostatně definovanou nemocí v MKN¹⁵ a že je zařazován pouze jako doplňková kategorie, což může způsobovat nedostatečný zájem o tento jev. Na druhé straně je pojem „syndrom vyhoření“ tak zpopularizován, že je mnohými lidmi používán i v situacích, které ani zdaleka nelze ztotožňovat s projevy tohoto „onemocnění“. Tyto dvě krajní podoby pak mohou způsobovat velká nedorozumění a zakrývat tak skutečně se vyskytující podstatu problému vyhoření.

Dalším nedostatkem, který vzniká také u nás v České republice, je ten, že doposud neexistuje mnoho autorů, kteří by se touto problematikou zabývali hlouběji z odborného hlediska. Přestože je toto téma zmiňováno v různých publikacích jako součást psychologie zdraví, psychosomatiky či psychoterapie, nebývá rozebíráno v celé jeho šíři, ale spíše

¹⁴ Syndrom vyhoření jako mezioborový jev - doplnit.

¹⁵ Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize z roku 1992.

okrajově. Lidí zabývajících se touto problematikou sice přibývá, ale z odborného hlediska jich stále není tolik, kolik by bylo na postihnutí a řešení tohoto tématu vhodné.¹⁶

Problémem v oblasti učitelského povolání bývá rozporuplnost v nahlížení na toto zaměstnání. Také zde můžeme mluvit o značném nedocení na jedné straně a přeceňování na straně druhé. Každý z nás už jistě slyšel o neshodě mezi tím, kolik toho mají učitelé při výkonu své profese zvládat, jakými vědomostmi, kompetencemi, schopnostmi a charakterovými vlastnostmi musí být obdařeni a současným nedostatečným oceněním, peněžním ohodnocením a neuspokojivou prestiží. Na základě některých tvrzení se učitelská profese hodnotí většinou společností jako nenáročné zaměstnání (s ohledem na časté prázdniny či krátkou pracovní dobu apod.¹⁷), ale rovněž existuje mnoho důkazů o její značné psychické i fyzické náročnosti.

Přestože samotní učitelé i odborníci tuto náročnost pocítují, hlas společnosti hraje velmi významnou roli a postavení učitelů bývá díky tomu značně podkopáváno. To mívá vliv nejenom na zkreslené nahlížení na úlohu učitelů ze strany veřejnosti, ale také na nevhodné chování a sníženou autoritu či násilí plynoucí od rodičů či žáků. Zásadním problémem je také to, že často nejde jen o laickou veřejnost, která snižuje postavení učitelů, ale i osoby, které by se měli naopak snažit o zlepšení jejich postavení a prestiže. „*Mnozí politikové se prohřešují proti své spoluodpovědnosti, kterou nesou za výchovný systém, když diskreditují učitele jako profesní skupinu*“. Žáci jsou pak vlivem těchto projevů přímo pobízeni, aby se chovali způsobem, jakým se chovají (Hagemann, 2012, s. 21). A potažmo pak i celá společnost. Tvrzení o náročnosti učitelské profese pak může být většinou společností považováno za nesmyslné, stejně jako fyzické a psychické vyčerpání, stres či syndrom vyhoření, což může opět vést k přehlížení těchto úskalí a v podstatě k jejich tichému podporování.

Důležitým úkolem této diplomové práce proto je přinést náhled do obou těchto problematik - seznámit se s významem a možnými důsledky syndromu vyhoření a zdůraznit také náročnost učitelské profese, její hrozby a úskalí, které mohou k syndromu vyhoření vést. Na základě prozkoumání odborných publikací zabývajících se syndromem vyhoření a učitelskou profesí považují výskyt syndromu vyhoření v životě člověka za zásadní a velmi ovlivňující faktor a učitelskou profesí, vzhledem k zátěži, které učitelé čelí, za oblast vysoce podporující jeho vznik.

¹⁶ (Kebza, Šolcová, 2003, s. 7).

¹⁷ (Urbánek, 2005.)

1.2 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY

1.2.1 CÍL VÝZKUMU

Na základě výše zmíněných skutečností je cílem této diplomové práce následující:

1. Zjistit, jaká je míra výskytu syndromu vyhoření v učitelské profesi.
2. Zjistit, jaká je pracovní a celková životní spokojenost v učitelské profesi.
3. Zjistit, jaký je vzájemný vztah mezi celkovou životní spokojeností a syndromem vyhoření.

1.2.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY:

1. Ovlivňuje délka pedagogické praxe výskyt syndromu vyhoření?
2. Ovlivňuje typ školy výskyt syndromu vyhoření?
3. Jaká je celková životní spokojenost učitelů?
4. Jaká je pracovní spokojenost učitelů a jak ovlivňuje míru výskytu syndromu vyhoření?
5. Existuje souvislost mezi celkovou životní spokojeností a výskytem syndromu vyhoření?

1.2.3 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY:

H1: U učitelů s delší pedagogickou praxí je míra výskytu syndromu vyhoření ve všech úrovních vyšší, než u učitelů s kratší pedagogickou praxí.

H2: U učitelů základní škol je míra syndromu vyhoření ve všech třech úrovních vyšší, než u učitelů středních škol.

H3: Celková životní spokojenost ovlivňuje výskyt syndromu vyhoření v učitelské profesi ve všech úrovních.

H4: Pracovní spokojenost ovlivňuje výskyt syndromu vyhoření ve všech úrovních (EE, DP, PA).

1.3 METODA VÝZKUMU A TECHNIKA SBĚRU DAT

Pro výzkumné šetření této diplomové práce byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat, jelikož je jejím cílem zjistit míru výskytu vyhoření a stav pracovní a životní spokojenosti u co největšího počtu respondentů. Technikou sběru dat se pro naše účely staly standardizované dotazníky a to Dotazník výskytu syndromu vyhoření- Maslach Burnout Inventory a Dotazník životní spokojenosti (DŽS). Standardizované dotazníky jsme zvolili z důvodu jasného vymezení jejich vyhodnocování námi zkoumaných jevů a jejich odbornosti.

Dotazník výskytu syndromu vyhoření *Maslach Burnout Inventory*, jehož autorkami jsou Christine Maslach a Susan E. Jackson, patří k nejvyžívanějším způsobům zjišťování míry vyhoření, proto bylo rozhodnuto o použití právě tohoto dotazníku i v našem výzkumu. Výhodou tohoto dotazníku je jeho multidimenzionální povaha - zjišťuje vyhoření ve třech oblastech: emocionální vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobního uspokojení (PA). Podrobnější informace o dotazníku Maslach Burnout Inventory jsme si již uváděli v kapitole 3.6 Metody zjišťování syndromu vyhoření.

Dotazník životní spokojenosti (*DŽS*), jehož autory jsou J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher a A. Brähler - slouží k objektivnímu zachycení celkové životní spokojenosti a životní spokojenosti v deseti významných oblastech. Pro každou oblast je stanoveno několik výroků, z nichž každý respondent vybírá ze 7 nabízených možností (1 je vyjádřením pro naprostou nespokojenost a 7 pro naprostou spokojenost).

Jedná se o následující oblasti:

- Zdraví (ZDR)
- Práce a zaměstnání (PAZ)
- Finanční situace (FIN)
- Volný čas (VLC)
- Manželství a partnerství (MAN)
- Vztah k vlastním dětem (DET)
- Vlastní osoba (VLO)
- Sexualita (SEX)
- Přátelé, známí a příbuzný (PZP)
- Bydlení (BYD)

Dotazník životní spokojenosti jsme se rozhodli využít pro jeho víceúčelnost. Jednak nám jeho výsledky přinesou zjištění v oblasti pracovní spokojenosti (díky dimenzi práce a zaměstnání, finanční situace či hodnocení volného času) a také nám pomohou zjistit míru spokojenosti v různých životních oblastech, stejně jako celkovou životní spokojenost. Na základě tohoto zjištění budeme schopni posoudit vzájemné ovlivnění mezi výskytem syndromu vyhoření a spokojeností v různých životních oblastech a celkovou životní spokojeností.

1.4 VÝBĚR CÍLOVÉ SKUPINY A PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Cílovou skupinou se pro naše výzkumné účely stali učitelé, a to základní, střední i vysoké školy. Naším původním záměrem bylo zaměřit se na pracovní spokojenost a výskyt syndromu vyhoření učitelů v Mladé Boleslavi, ale vzhledem k neochotě většiny učitelů zapojit se do výzkumu, bylo od tohoto záměru nakonec opuštěno.

Mapování výzkumného prostředí začalo v lednu 2017. Kontakt se školami proběhl buď osobně, nebo pomocí emailové pošty. Ze sedmi oslovených škol přislíbily účast na výzkumném šetření tří. Do těchto škol byly počátkem března 2017 předány dotazníky v tištěné podobě. Návratnost dotazníků však byla nakonec nečekaně velice nízká. Z 90 dotazníků se jich vrátilo pouze 36.

Z tohoto důvodu byla vytvořena elektronická verze dotazníku, která byla rozposlána do dalších škol. Oslovováni byli ředitelé, později i jednotliví učitelé škol. Vzhledem k těmto nečekaným skutečnostem se sběr dat prodloužil do maximální možné doby. Bohužel ani tak nebyla úspěšnost vysoká, jelikož se vrátilo pouze 25 dotazníků. Z informací zaznamenávaných v elektronickém prostředí dotazníku vyplynulo, že přes 55% respondentů dotazník nedokončilo.

Jelikož byla ochota oslovených respondentů velmi nízká, podařilo se nám nasbírat pouze 61 doplněných dotazníků.

1.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Našeho výzkumu se zúčastnilo 61 respondentů. Následující charakteristiky vycházejí z identifikačních údajů, které byly součástí každého dotazníku. Pro účely této diplomové práce jsme se zaměřili na následující oblasti: pohlaví, věk, délka pedagogické praxe a typ školy, přičemž stěžejní v souvislosti se zodpovězením hypotéz jsou pro nás oblasti délka pedagogické praxe a typ školy.

Vzhledem k nízkému počtu respondentů zapojených do výzkumného šetření a nedostatečnému rovnocennému zastoupení v každé z oblastí nemůžeme některé charakteristiky zohledňovat.

1.5.1 TYP ŠKOLY A POHLAVÍ

Do našeho výzkumu se zapojili učitelé základní, střední i vysoké školy v celkovém počtu 61 respondentů.

Nejvíce zastoupenou složkou byli učitelé základních škol (32 respondentů). Druhou nejvíce zastoupenou složkou byli učitelé ze středních škol (24 respondentů), nakonec učitelé vysoké školy (5 respondentů). 57 respondentů bylo ženského pohlaví, pouze 4 respondenti byli pohlaví mužského. Z důvodu nízkého zastoupení mužů ve výzkumném vzorku nebude v následujícím vyhodnocování zohledňováno pohlaví.

ŠKOLA	Zastoupení učitelů podle počtu a pohlaví v jednotlivých typech škol		
	Ženy	Muži	Celkem
Základní	31	1	32
Střední	21	3	24
Vysoká	5	0	5
Celkem	57	4	61

Tabulka č. 1: Zastoupení učitelů podle počtu a pohlaví v jednotlivých typech škol (autorka DP).

ŠKOLA	Zastoupení učitelů v jednotlivých typech škol: tabulka četností		
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Relativní četnost v %
Základní	32	0,5246	52,46
Střední	24	0,3934	39,34
Vysoká	5	0,0820	8,2
Celkem	61	1,000	100,00

Tabulka č. 2: Četnost zastoupení učitelů v jednotlivých typech škol: tabulka četností (autorka DP).

1.5.2 VĚK

VĚK	Zastoupení učitelů podle věku.		
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Relativní četnost v %
Do 25 let	1	0,0164	1,64
25- 35 let	16	0,2623	26,23
36- 45 let	9	0,1475	14,75
46- 55 let	24	0,3934	39,34
Nad 55 let	11	0,1803	18,03
Celkem	61	1,00	100,00

Tabulka č. 3: Zastoupení učitelů podle věku (autorka DP).

Výzkumu se zúčastnili učitelé ve věku od 24 do 69 let. Pro naše účely jsme je rozdělili do pěti věkových kategorií.

Nejvíce zastoupena byla věková kategorie 46- 55 let (24 respondentů). V této věkové kategorii pak byl nejvíce zastoupen věk 49 (6 respondentů) a 50 (4 respondenti). Druhou nejvíce zastoupenou kategorií byla kategorie od 25- 35 let (16 respondentů), přičemž nejvíce zastoupen byl věk 35 (5 respondentů). Hojně zastoupenou kategorií byla také kategorie na 55 let, do níž patřilo 11 respondentů.

1.5.3 DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE

Délka pedagogické praxe se pohybovala od 1 roku do 47. Získané hodnoty byly rozděleny do 5 kategorií.

Až na kategorii „nad 35 let“, v níž bylo zastoupeno 7 respondentů, byly hodnoty v ostatních kategoriích téměř vyrovnané.

DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE	Zastoupení učitelů podle délky pedagogické praxe: tabulka četností		
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Relativní četnost v %
Do 5 let	14	0,2295	22,95
6-15 let	13	0,2131	21,31
16-25 let	13	0,2131	21,31
26-35 let	14	0,2295	22,95
Nad 35 let	7	0,1148	11,48
Celkem	61	1,00	100,00

Tabulka č. 4: Zastoupení učitelů podle délky pedagogické praxe: tabulka četností (autorka DP).

1.6 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT

Hodnoty získané v jednotlivých standardizovaných dotaznících (Výskytu syndromu vyhoření a Životní spokojenosti) byly přepsány do programu Excel. Zde byly pomocí matematických výpočtů provedeny součty jednotlivých oblastí.

V dotazníku Syndromu vyhoření nás zajímali součty pro oblast emocionálního vyčerpání (EE), osobního uspokojení (PA) a depersonalizace (DP). V dotazníku Životní spokojenosti jsme prováděli součty pro oblast zdraví (ZDR), práce a zaměstnání (PAZ), finanční situaci (FIN), volný čas (VLC), manželství a partnerství (MAN), vztah k vlastním dětem (DET),

vlastní osoba (VLO), sexualita (SEX), přátelé, známí a příbuzný (PZP), bydlení (BYD). Nakonec jsme provedli také součet celkové životní spokojenosti, která se vypočítala součtem uvedených oblastí (s výjimkou oblastí práce a zaměstnání, manželství a partnerství a vztahu k vlastním dětem)¹⁸. Získané součty byly dále použity pro statistické testování námi sestavených hypotéz.

Statistické testování jsem prováděla za pomoci mé vedoucí DP Mgr. Simony Dobešové Cakirpaloglu PhD. Ke statistickému testování byl použit program STATISTICA, StatSoft, Inc. (2013). STATISTICA (Data Analysis Software System), version 12.

Na základě normálního rozložení dat byla použita parametrická statistika, zejména popisná statistika, Pearsonův korelační koeficient a studentův t- test.

¹⁸ Tyto oblasti nejsou do výpočtu celkové životní spokojenosti započítávány s ohledem na skutečnost, že u některých lidí nemusí být tyto oblasti přítomny.

2 POPIS A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

Tato kapitola se bude věnovat popisu a interpretaci výsledků našeho výzkumného šetření. Nejprve budou představeny výsledky týkající se výskytu syndromu vyhoření. Vyhodnocení bude odpovídat oblastem, ve kterých se vyhoření projevuje, tedy v oblasti emocionálního vyčerpání (EE), depersonalizaci (DP) a osobního uspokojení (PA). Následně uvedeme také výsledky vyplývající ze standardizovaného dotazníku Životní spokojenosti. Nakonec budeme získaná data testovat pomocí statistických metod- Pearsonova korelačního koeficientu a studentova dvouvýběrového t-testu, abychom ověřili platnost stanovených hypotéz.

2.1 PŘEDSTAVENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

2.1.1 STANDARDIZOVANÝ DOTAZNÍK MBI

Standardizovaný dotazník MBI zjišťující výskyt syndromu vyhoření je definován pomocí tří oblastí- emocionálního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobního uspokojení (PA).

Emocionální vyčerpání je považováno za nejměrodatnější ukazatel syndromu vyhoření, protože charakterizuje stav člověka, v němž dochází k emocionálnímu vyčerpání a ztrátě chuti do života. Depersonalizace představuje odosobnění a negativní odcizený postoj a chování vůči druhým lidem. Snížení pracovního výkonu se objevuje zejména u jedinců, kteří trpí nedostatkem sebedůvěry, čímž se snižuje schopnost zvládnání náročných životních situací.¹⁹

Způsob vyhodnocování MBI

Stupeň emocionálního vyčerpání (EE)	
0-16	Nízký = minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření
17-26	Mírný = středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření
27 a více	Vysoký = stupeň značící vyhoření v této oblasti
Stupeň depersonalizace (DP)	
0-6	Nízký = minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření
7-12	Mírný = středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření
13 a více	Vysoký = stupeň značící vyhoření v této oblasti

¹⁹ (Křivohlavý, 2012, s. 55).

Stupeň osobního uspokojení (PA)	
39 a více	Vysoký = minimální riziko ohrožení syndromem vyhoření
38- 32	Mírný = středně vysoké riziko ohrožení syndromem vyhoření
31- 0	Nízký = stupeň značící vyhoření v této oblasti

Tabulka č. 5: Vyhodnocovací tabulka k standardizovanému dotazníku MBI (Židková, 2016).

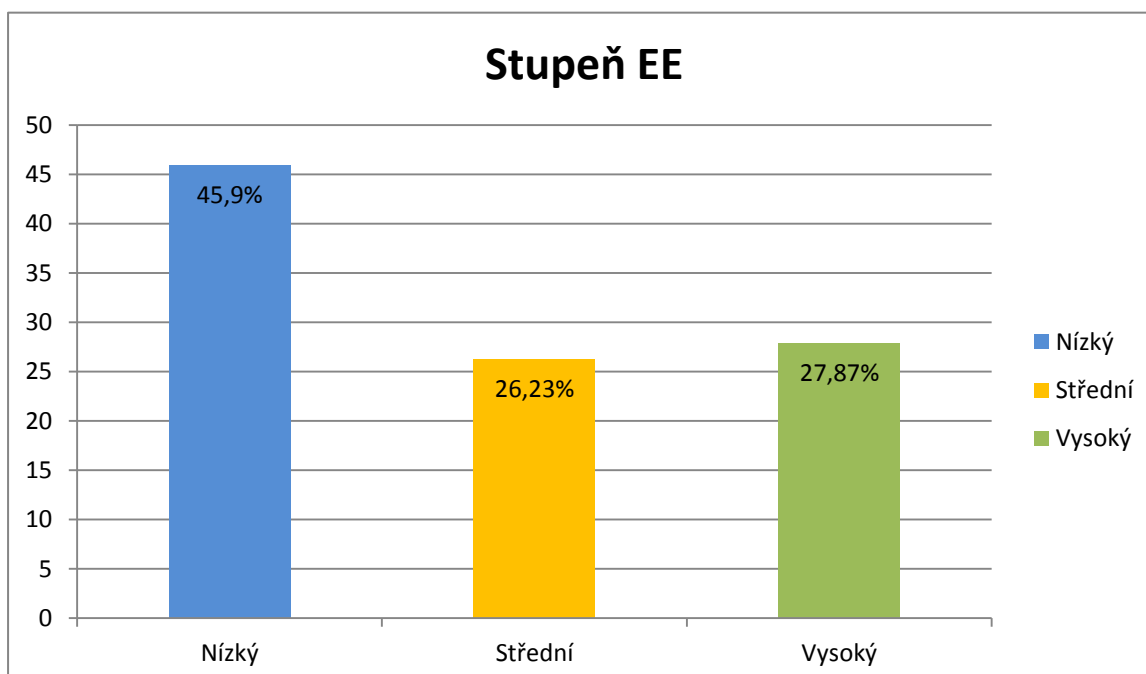
Stupeň emocionálního vyčerpání v učitelské profesi

EE	Aritmetický průměr	Minimální zjištěná hodnota	Maximální zjištěná hodnota
	20,61	0	49

Tabulka č. 6: Stupeň emocionálního vyčerpání (autorka DP).

V oblasti emocionálního vyčerpání bylo možné získat nejvíce 63 bodů (vysoký stupeň vyhoření), nejméně 0 bodů (nulový stupeň vyhoření). Z tabulky č. 6 vyplývá, že průměrná hodnota emocionálního vyčerpání v učitelské profesi byla 20,61, přičemž minimální zvolená hodnota byla 0 (s četností 2) a maximální hodnota 49 (s četností 1).

Procentuální zastoupení v úrovních emocionální vyčerpání (EE)



Graf č. 1. Stupeň EE (autorka DP).

Graf č. 1 poukazuje na procentuální zastoupení v jednotlivých úrovních emocionálního vyčerpání (EE). Z celkového počtu 61 respondentů se na stupni vysokého emocionálního

vyčerpání, vyznačující se již jako stav vyhoření, nachází 17 učitelů (27, 87%). Ve středním stupni emocionálního vyčerpání se nachází 16 učitelů (26, 23%). Na nízkém stupni ohrožení je 28 učitelů (45,9%).

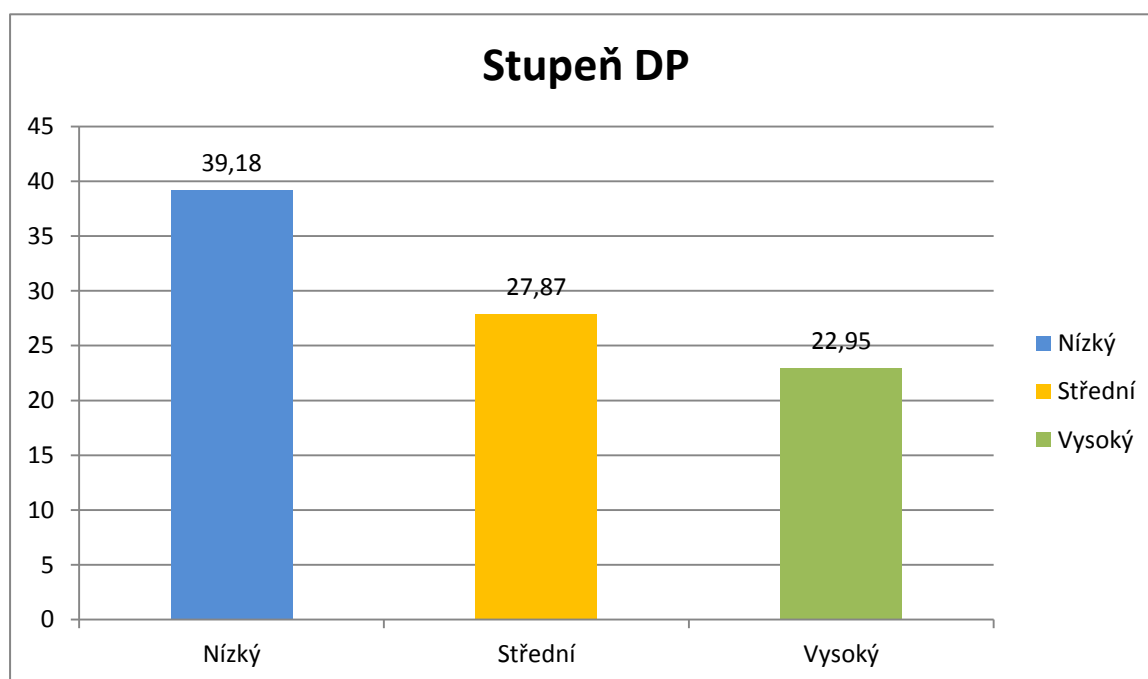
Stupeň depersonalizace v učitelské profesi

DP	Aritmetický průměr	Minimální zjištěná hodnota	Maximální zjištěná hodnota
	8,10	0	24

Tabulka č. 7: Stupeň depersonalizace v učitelské profesi (autorka DP).

V oblasti depersonalizace bylo možné získat nejvíce 35 bodů (vysoký stupeň vyhoření), nejméně 0 bodů (nulový stupeň vyhoření). Tabulka č. 7 udává, že průměrná hodnota depersonalizace v učitelské profesi byla 8,10. Minimální zvolená hodnota byla 0 (s četností 9) a maximální hodnota 24 (s četností 2).

Procentuální zastoupení v úrovních depersonalizace (DP)



Graf č. 2: Stupeň DP (autorka DP).

Graf č. 2 představuje procentuální zastoupení v jednotlivých úrovních depersonalizace (DP). Z celkového počtu 61 respondentů se na vysokém stupni depersonalizace, vyznačující se již jako stav vyhoření, nachází 14 učitelů (22, 95%). Ve střední úrovni depersonalizace

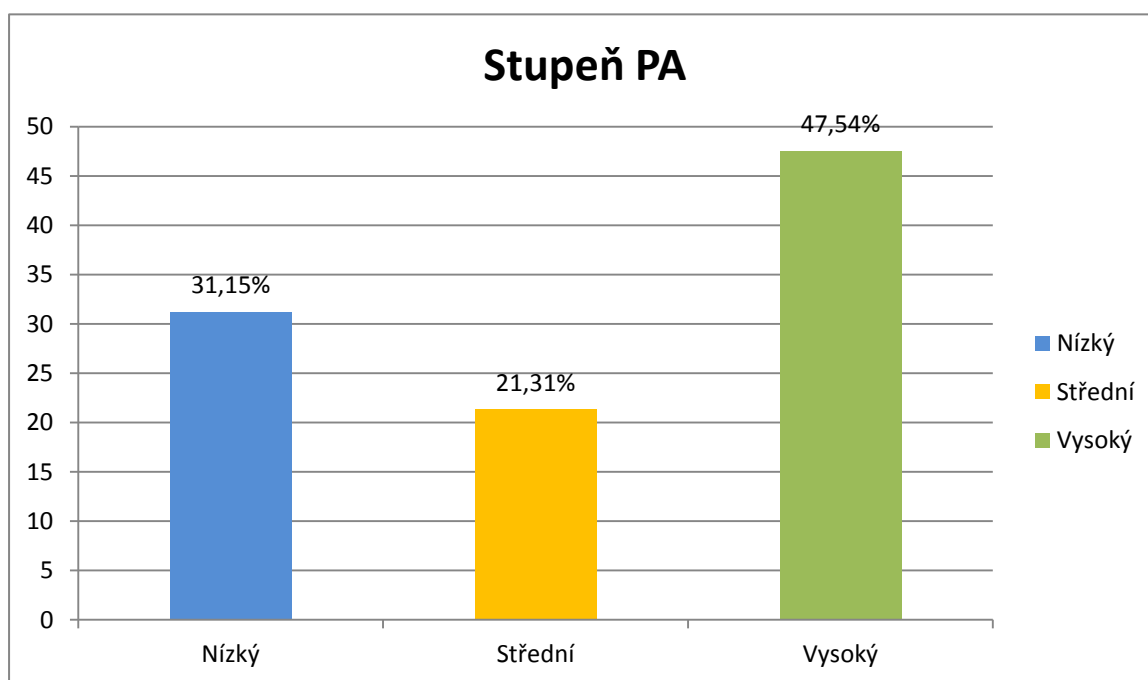
se nachází 17 učitelů (27, 87%). Do nízké úrovně depersonalizace je zařazeno 30 učitelů (49, 18%)

Stupeň osobního uspokojení v učitelské profesi

PA	Aritmetický průměr	Minimální zjištěná hodnota	Maximální zjištěná hodnota
	35,79	10	51

Tabulka č. 8: Stupeň osobního uspokojení v učitelské profesi (autorka DP).

V oblasti osobního uspokojení bylo možné získat nejvíce 56 bodů (nízký stupeň vyhoření), nejméně 0 bodů (vysoký stupeň vyhoření). Tabulka č. 8 udává, že průměrná hodnota osobního uspokojení v učitelské profesi byla 35,79. Minimální zvolená hodnota byla 10 (s četností 1) a maximální hodnota 51 (s četností 1).



Graf č. 3: Stupeň PA (autorka DP).

Graf č. 3 uvádí procentuální zastoupení v jednotlivých úrovních osobního uspokojení (PA). Z celkového počtu 61 respondentů se na vysokém stupni osobního uspokojení nachází 29 učitelů (47,54%). Do střední úroveň osobního uspokojení patří 13 učitelů (21,31%). Nízkou úrovní osobního uspokojení se vyznačuje 19 učitelů (31,15%)

2.1.2 STANDARDIZOVANÝ DOTAZNÍK ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI

Standardizovaný dotazník životní spokojenosti slouží ke zjišťování osobní spokojenosti v 10 významných životních oblastech. Pomocí něho je také možné určit úroveň celkové životní spokojenosti.

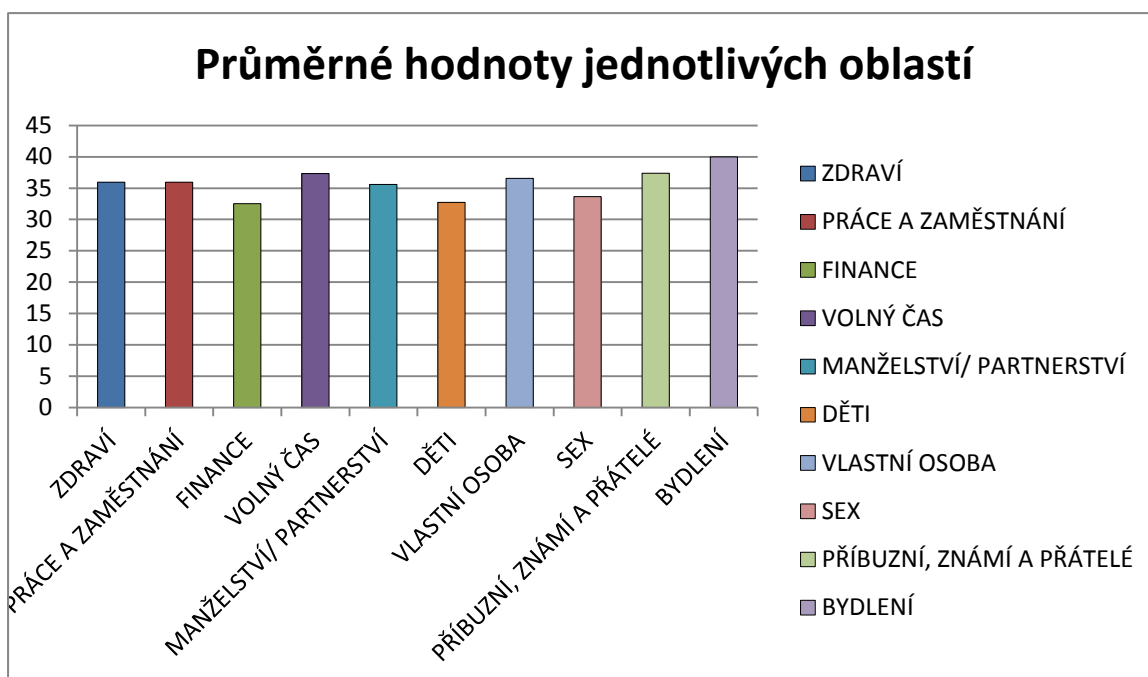
V každé z oblastí se vypočítává hrubý skór, jehož minimální hodnota může být 7 a maximální 49. Při celkovém součtu jednotlivých skórů tak může jedinec získat minimálně 70 a maximálně 490 bodů. Celková životní spokojenost se získává pouze ze součtu 7 životních oblastí (nezapočítává se manželství/partnerství, děti a zaměstnání, jelikož tyto oblasti nemusí být v životě člověka zastoupeny).

V následující tabulce jsou uvedeny průměrné výsledky každé oblasti, přičemž pro účely této diplomové práce jsou stěžejní převážně hodnoty týkající se pracovní oblasti a hodnota celkové životní spokojenosti.

ŽIVOTNÍ OBLAST	Aritmetický průměr	Minimální hodnota	Maximální hodnota
ZDRAVÍ	35,93	10	47
PRÁCE A ZAMĚSTNÁNÍ	35,93	26	46
FINANCE	32,54	16	42
VOLNÝ ČAS	37,30	20	49
MANŽELSTVÍ/ PARTNERSTVÍ	35,59	0	49
DĚTI	32,75	0	48
VLASTNÍ OSOBA	36,56	14	45
SEX	33,67	7	47
PŘÍBUZNÍ, ZNÁMÍ A PŘÁTELÉ	37,36	14	46
BYDLENÍ	39,98	14	49
CELKOVÁ ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST	253,44	155	306

Tabulka č. 9: Přehled výsledků standardizovaného dotazníku Životní spokojenosti (autorka DP).

Pro lepší přehlednost uvedeme předchozí tabulkové hodnoty v grafu.



Graf č. 4: Průměrné hodnoty jednotlivých oblastí (autorka DP).

Z tabulky č. 9 (a grafu č. 4) vyplývá, že nejlépe hodnocenou byla oblast „bydlení“ s průměrnou hodnotou 39,98. Průměrná hodnota v práci a zaměstnání byla 35,93, přičemž minimální hodnota byla 26, maximální hodnota 46. Průměrná hodnota celkové životní spokojenosti byla 253,44, minimální hodnota 155 (s četností 1), maximální 306 (s četností 1). Nejvíce hodnot se pohybovalo v rozmezí 230- 297.

2.2 STATISTICKÉ TESTOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ A ANALÝZA DAT

V této podkapitole budou prezentovány výsledky statistického testování hypotéz- pomocí Pearsonova korelačního koeficientu, studentova dvouvýběrového t-testu.

Výsledné signifikantní hodnoty jsou označovány tučně a jsou pro přehlednost zaokrouhlovány na dvě desetinná místa.

Vliv délky pedagogické praxe na výskytu syndromu vyhoření

Jedním z cílů našeho výzkumu bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi délkou pedagogické praxe (PP) a výskytem syndromu vyhoření. Na základě toho byla stanovena následující hypotéza.

H1: U učitelů s delší pedagogickou praxí je míra výskytu syndromu vyhoření ve všech úrovních vyšší, než u učitelů s kratší pedagogickou praxí.

Tuto hypotézu jsme testovali pomocí Pearsonova korelačního koeficientu při hladině významnosti $\alpha=0,05$.

Proměnná	Pearsonův korelační koeficient: souvislost PP a syndromu vyhoření. N=61				
	Průměr	Sm.odch.	EE	PA	DP
Délka PP	19,28	13,33	0,48	-0,24	0,39

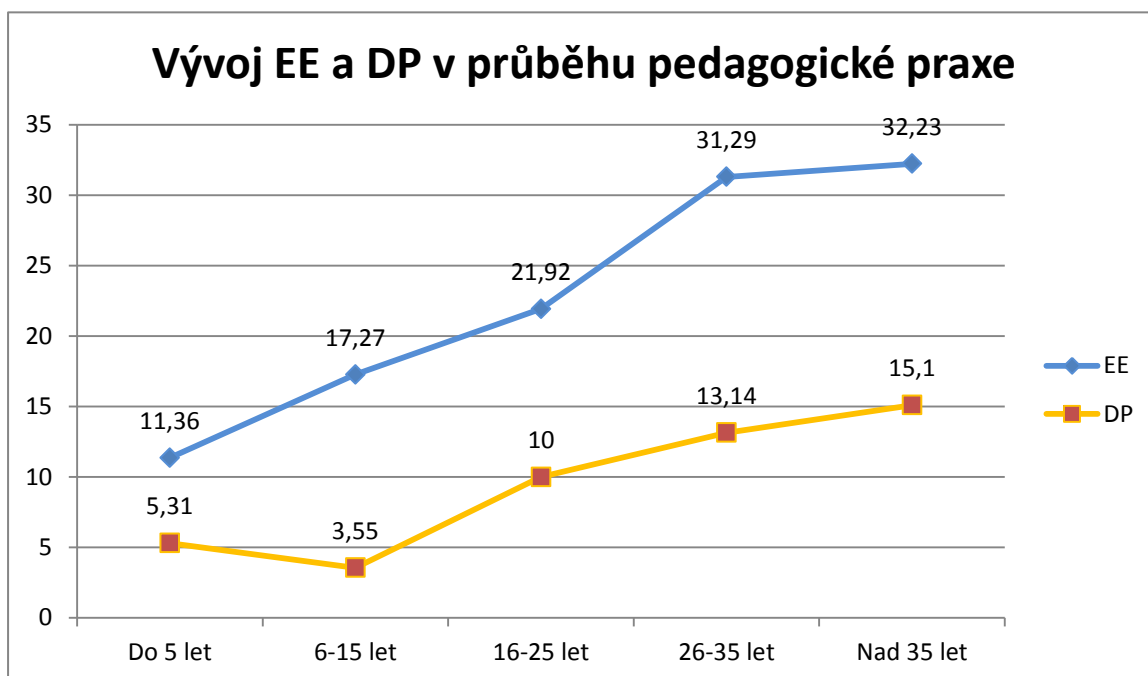
Tabulka č. 10. Pearsonův korelační koeficient: souvislost PP a syndromu vyhoření (autorka DP).

Míra syndromu vyhoření byla zjišťována pomocí tří faktorů- emocionálního vyčerpání (EE), osobního uspokojení (PA) a depersonalizace (DP).

V našem testování se prokázaly signifikantní hodnoty v oblasti emocionálního vyčerpání (EE) a depersonalizace (DP). Mezi délkou pedagogické praxe, emocionálním vyčerpáním a depersonalizací existuje přímá korelace. Ta poukazuje na skutečnost, že se se zvyšující délkou pedagogické praxe zvyšuje míra emočního vyčerpání (EE) a depersonalizace (DP). V oblasti osobního uspokojení (PA) se statistická významnost nepotvrdila.

Protože se vliv délky pedagogické praxe neprokával u všech tří úrovní, zamítáme na hladině významnosti $\alpha=0,05$ nulovou hypotézu.

Následující graf zřetelně poukazuje, jak se stav emočního vyčerpání (EE) a depersonalizace (DP) v průběhu pedagogické praxe proměňuje. V grafu jsou uvedeny průměrné hodnoty EE a DP, které vždy odpovídají určité době pedagogické praxe.



Graf č. 5: Vývoj EE a DP v průběhu pedagogické praxe (autorka DP).

Typ školy a jeho souvislost s výskytem syndromu vyhoření

Na základě zjištěných poznatků jsme se domnívali, že na výskytu syndromu vyhoření se bude podílet také typ školy. Zvolili jsme tedy pro náš výzkum následující hypotézu.

H2: U učitelů základních škol je míra syndromu vyhoření ve všech třech úrovních vyšší, než u učitelů středních škol.

Tuto hypotézu jsme testovali pomocí studentova dvouvýběrového t-testu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Vzhledem k tomu, že do tohoto testování byly zapojeny pouze základní a střední školy, vycházíme z výzkumného vzorku 54 osob.

Proměnná	Studentův dvouvýběrový t-test: souvislost PP a typu školy									
	ZŠ průměr	SŠ průměr	ZŠ Sm.od.	SŠ Sm.od.	T	p	sv	F-poměr rozptyly	p- rozptyly	
EE	23,86	16,50	12,28	14,54	2,06	0,04	54	1,40	0,37	

Proměnná	ZŠ průměr	SŠ průměr	ZŠ Sm.od.	SŠ Sm.od.	T	p	sv	F- poměr rozptyly	p- rozptyly
DP	7,97	8,33	6,57	6,98	-0,20	0,84	54	1,13	0,74
PA	33,69	37,96	10,21	7,95	-1,70	0,10	54	1,65	0,22

Tabulka č. 11: Studentův dvouvýběrový t-test: souvislost PP a typu školy (autorka DP).

Z tabulky č. 11 vyplývá, že signifikantní jsou pro nás pouze hodnoty v oblasti emocionálního vyčerpání (EE). Ty ukazují větší míru vyhoření v oblasti EE u základních škol, než u škol středních. Hodnoty v oblasti depersonalizace (DP) a osobního uspokojení (PA) pro nás nejsou statisticky významné, proto zatmíme nulovou hypotézu na hladině významnosti $\alpha=0,05$.

Vztah mezi syndromem vyhoření a životní spokojeností

Řada autorů uvádí²⁰, že vznik syndromu vyhoření nebývá spojen pouze s pracovní oblastí, ale také s dalšími oblastmi v životě člověka. Abychom ověřili toto tvrzení, stanovili jsme si následující hypotézu.

H3: Celková životní spokojenost ovlivňuje míru syndromu vyhoření v učitelské profesi ve všech jeho úrovních.

Tuto hypotézu jsme testovali pomocí Pearsonova korelačního koeficientu na hladině významnosti $\alpha=0,05$.

Proměnná	Pearsonův korelační koeficient: vztah CŽS a syndromu vyhoření. N=61				
	Průměr	Směr.odch.	EE	PA	DP
CŽS	253,34	33,48	-0,44	0,21	0,01

Tabulka č. 12: Pearsonův korelační koeficient: vztah CŽS a syndromu vyhoření (autorka DP).

Testování pomocí Pearsonova korelačního koeficientu prokázalo, že mezi celkovou životní spokojeností (CŽS) a emocionálním vyčerpáním (EE) existuje nepřímá korelace. S rostoucí hodnotou celkové životní spokojenosti se snižuje emocionální vyčerpání (EE) a naopak - pokud se zvyšuje emocionální vyčerpání (EE), celková životní spokojenost (CŽS) klesá. Stav celkové životní spokojenosti tedy ovlivňuje významnou složku charakterizující syndrom

²⁰ Viz. Hagemann 2012.

vyhoření. V ostatních dvou kategoriích (PA a DP) se neprokázala statistická významnost hodnot. Z tohoto důvodu zamítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

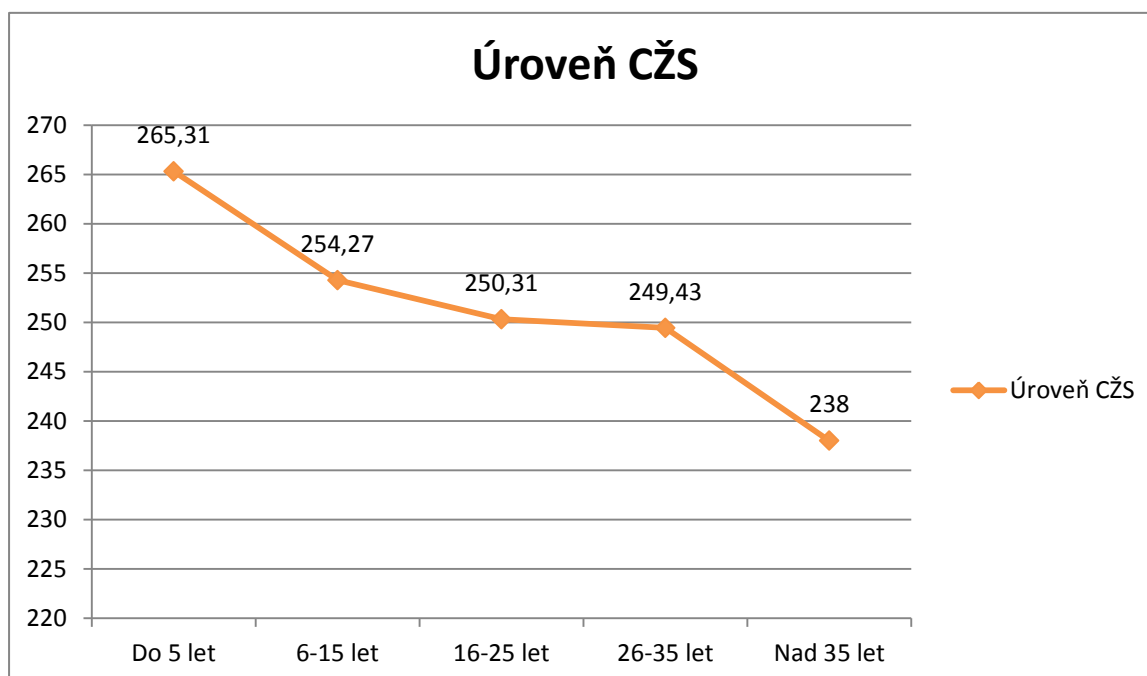
Přestože zamítáme nulovou hypotézu, výsledky Pearsonova korelačního koeficientu jsou pro nás významné, jelikož poukazují na skutečnost, že úroveň celkové životní spokojenosti ovlivňuje jednu významnou oblast charakterizující vyhoření.

Vzhledem k této skutečnosti budeme dále zkoumat, jaký je vzájemný vztah mezi celkovou životní spokojeností a ostatními proměnnými. K testování využijeme opět Pearsonův korelační koeficient při hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Proměnná	Pearsonův korelační koeficient: vztah CŽS dalších proměnných. N=61			
	Průměr	Směr.odch.	Délka PP	PAZ
CŽS	253,34	33,48	-0,27	0,51

Tabulka č. 13: Pearsonův korelační koeficient: vztah CŽS dalších proměnných (autorka DP).

Tabulka č. 13 ukazuje proměnné, s nimiž je celková životní spokojenost (CŽS) ve vztahu. Jedná se o vztah s délkou pedagogické praxe (nepřímá korelace) a s oblastí zaměstnání (přímá korelace). Se zvyšující se celkovou životní spokojeností (CŽV) stoupá spokojenost v pracovní oblasti a naopak. Zatímco s délkou pedagogické praxe životní spokojenost klesá.



Graf č. 6: Úroveň CŽS (autorka DP).

Graf č. 6 poukazuje, jak se úroveň životní spokojenosti v průběhu pedagogické praxe proměňuje. V grafu jsou uvedeny průměrné hodnoty celkové životní spokojenosti, které vždy odpovídají určité době pedagogické praxe.

Oblast zaměstnání a jeho vztah k syndromu vyhoření a dalším proměnným

Dalším cílem našeho výzkumného šetření je zjistit, jak se pracovní spokojenost podílí na výskytu syndromu vyhoření. Vycházíme z následující hypotézy:

H4: Pracovní spokojenost ovlivňuje výskyt syndromu vyhoření ve všech úrovních (EE, DP, PA).

Testování proběhlo pomocí Pearsonova korelačního koeficientu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Následující tabulka poukazuje na vztah mezi pracovní oblastí a výskytem syndromu vyhoření.

Proměnná	<i>Pearsonův korelační koeficient: vztah PAZ k syndromu vyhoření. N=61</i>				
	Průměr	Směr.odch.	EE	PA	DP
PAZ	35,93	4,72	-0,57	0,30	-0,09

Tabulka č. 14: *Pearsonův korelační koeficient: vztah PAZ k syndromu vyhoření (autorka DP).*

Z výsledků tabulky č. 14. vyplývá, že jsou pro nás statisticky významné hodnoty v oblasti emocionálního vyčerpání (EE), osobní uspokojení (PA). Pracovní spokojenost ovlivňuje stav emocionálního vyčerpání (nepřímá korelace), úroveň osobního uspokojení (přímá korelace). S rostoucí pracovní spokojeností se snižuje emocionální vyčerpání, zvyšuje se výkonnost a naopak. Vzhledem k tomu, že se vliv pracovní spokojenosti nepotvrdil ve všech třech úrovních, zamítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Následující tabulka představuje vzájemný vztah mezi oblastí práce a dalšími životními oblastmi.

Proměnná	<i>Pearsonův korelační koeficient: vztah PAZ a dalších životních oblastí</i>						
	Průměr	Směr.odch.	FIN	VLC	VLO	ZDR	PZP
PAZ	35,93	4,72	0,46	0,35	0,40	0,47	0,36

Tabulka č. 15: *Pearsonův korelační koeficient: vztah PAZ a dalších životních oblastí (autorka DP).*

Tabulka č. 15 ukazuje, že zaměstnání je ve vzájemném vztahu také s financemi, volným časem, vnímáním vlastní osoby, zdravím a přáteli/známými. Spokojenost v jedné oblasti se projevuje do spokojenosti v oblasti druhé.

Vztah všech složek vyhoření k dalším proměnným

Na základě Pearsonova korelačního koeficientu jsme provedli testování závislosti jednotlivých složek psychického vyhoření (EE, PA, DP) s ostatními proměnnými. Chtěli jsme zjistit, jaký je vztah těchto složek ke všem významným životním oblastem.

Emocionální vyčerpání (EE)

Následující tabulka poukazuje na závislost mezi emocionálním vyčerpáním (EE) k různým životním oblastem. Signifikantní hodnoty jsou tučně zvýrazněny.

Proměnná	<i>Pearsonův korelační koeficient: vztah EE a k dalším proměnným.</i>						
	Průměr	Směr.odch.	Věk	ZDR	FIN	VLC	
EE	20,61	13,67	0,36	-0,6	-0,32	-0,22	
Proměnná							
	VLO	PZP	BYD	PAZ	SEX	MAN	DET
EE	-0,42	-0,09	-0,09	-0,57	-0,34	-0,26	-0,00

Tabulka č. 16: Pearsonův korelační koeficient: vztah EE a k dalším proměnným (autorka DP).

Z tabulky č. 16 vyplývá, že emocionální vyčerpání (EE) je ve vzájemné závislosti s věkem respondentů a oblastmi zdravím (ZDR), financí (FIN), vnímání vlastní osoby (VLO), sexuality (SEX) a manželství (MAN). Mezi věkem a emocionálním vyčerpáním (EE) je přímá korelace. Ta značí, že s rostoucím věkem se zvyšuje stav emocionálního vyčerpání. Mezi EE a ostatními signifikantními hodnotami je nepřímá korelace, která vyjadřuje, že se s rostoucí emocionální vyčerpaností snižuje spokojenost v uvedených oblastech. Emocionální vyčerpání tedy negativně ovlivňuje spokojenost se zdravím, finanční situací, s vnímáním vlastní osoby, sexualitou a manželstvím.

Osobní uspokojení (PA)

V níže uvedené tabulce je zachycena statistická významnost mezi úrovní osobního uspokojení (PA) a dalšími proměnnými. Signifikantní hodnoty jsou tučně zvýrazněny.

Proměnná	<i>Pearsonův korelační koeficient: vztah PA a k dalším proměnným</i>						
	Průměr	Směr.odch.	Věk	ZDR	FIN	VLC	
PA	35,79	9,16	-0,09	0,31	0,26	0,19	
Proměnná							
	VLO	PZP	BYD	PAZ	SEX	MAN	DET
PA	0,29	-0,04	-0,12	0,30	0,13	0,06	0,01

Tabulka č. 17: *Pearsonův korelační koeficient: vztah PA a k dalším proměnným (autorka DP).*

Tabulka č. 17 udává vzájemnou statisticky významnou závislost mezi úrovní osobního uspokojení (PA) a oblastí zdraví (ZDR), financí (FIN), vnímání vlastní osoby (VLO) a zaměstnání (PAZ). Jedná se o přímou korelaci, která značí, že s rostoucí úrovní výkonnosti se zvyšuje spokojenost se zdravím, finanční situací, zaměstnáním a také se pozitivně odráží ve vnímání vlastní osoby.

Depersonalizace (DP)

Následující tabulka dokládá vztah depersonalizace (DP) a dalších proměnných. Signifikantní hodnoty jsou tučně zvýrazněny.

Proměnná	<i>Pearsonův korelační koeficient: vztah DP a k dalším proměnným.</i>						
	Průměr	Směr.odch.	Věk	ZDR	FIN	VLC	
DP	8,10	6,85	0,42	-0,16	0,11	0,15	
Proměnná							
	VLO	PZP	BYD	PAZ	SEX	MAN	DET
DP	-0,01	0,13	0,18	-0,09	-0,20	-0,10	0,19

Tabulka č. 18: *Pearsonův korelační koeficient: vztah DP a k dalším proměnným (autorka DP).*

Z tabulky č. 18 vyplývá, že depersonalizace (DP) je ovlivněna (kromě výše zmíněné délky pedagogické praxe) pouze věkem. Mezi těmito proměnnými existuje přímá korelace, kdy se depersonalizace (DP) zvyšuje s věkem. S dalšími životními oblastmi nevykazuje žádné signifikantní hodnoty.

3 ZHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, SOUHR ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ A DISKUZE

V této kapitole předkládáme zhodnocení průběhu výzkumného šetření, dosažené výsledky a jejich interpretaci spolu s úvahami nad zjištěnými skutečnostmi. Součástí kapitoly je také srovnání s jinými odbornými studiemi zabývající se problematikou pracovní spokojenosti a syndromu vyhoření, stejně jako propojení námi získaných skutečností s informacemi z teoretické části této práce.

3.1 ZHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Náš výzkum byl zaměřený na pracovní spokojenost a syndrom vyhoření v učitelské profesi. Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit:

1. Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření v učitelské profesi.
2. Jaká je pracovní a celková životní spokojenost v učitelské profesi.
3. Jaký je vzájemný vztah mezi celkovou životní spokojeností a syndromem vyhoření.

Výskyt syndromu vyhoření jsme testovali prostřednictvím standardizovaného dotazníku Syndromu vyhoření (MBI) a to pomocí zjišťování vyhoření ve třech oblastech- emocionálním vyčerpání (EE), depersonalizaci (DP) a úrovni pracovní výkonnosti (PA). Abychom mohli dojít k námi stanoveným cílům a otestovat všechny naše hypotézy, použili jsme také standardizovaný dotazník Životní spokojenosti, jehož výsledky nám pomohli objasnit, zda se úroveň celkové životní spokojenosti a spokojenost jednotlivých oblastí (pro účely této diplomové práce zejména pracovní) promítá do stavu vyhoření.

Z velkého množství oslovených škol i jednotlivých učitelů se s ochotou spolupracovat zapojilo pouze 61 respondentů. Na naši žádost nereagovali jak ředitelé jednotlivých škol, tak učitelé, kteří byli individuálně oslovováni. Vzhledem k těmto okolnostem probíhal výzkum ve dvou fázích. První fáze proběhla pomocí tištěných verzí dotazníků, druhá pomocí elektronického dotazníku. Z informací poskytovaných v internetovém prostředí dotazníku vyplynulo, že přes 55% respondentů dotazník nedokončilo.

Vyplňování dotazníků vyžadovalo dostatek času i soustředění. Tato skutečnost mohla být jednou z možností, proč bylo tolik dotazníků nedokončených či proč se z první fáze šetření více jak polovina dotazníků nevrátila zpět.

I přes tato úskalí považujeme volbu metod výzkumu za vhodnou, vzhledem k cílům naší práce i standardizaci obou dotazníků, díky čemuž odpovídají naše výsledky jasně stanoveným kritériím vyhodnocování a měly by tak zajišťovat validitu i reliabilitu měření.

Pro zjišťování výskytu syndromu vyhoření se nabízela ještě možnost testování pomocí standardizovaného dotazníku MB (Burnout Measure), která vykazuje také vysoký stupeň validity a reliability²¹. Přestože by přinesla jedno výsledné skóre, které by nám pomohlo u výzkumného vzorku učitelů jasněji stanovit stupeň ohrožení syndromem vyhoření²², nezajistila by však podrobné informace o jednotlivých oblastech vyhoření (EE, DP, PA) a jejich stupni, tudíž bychom nemohli testovat vliv různých proměnných na stav těchto jednotlivých složek.

3.2 ZÍSKANÉ VÝSLEDKY A DISKUZE

Z výsledků dotazníku Syndromu vyhoření (MBI) vyplynulo, že se v našem výzkumném vzorku objevovalo vyhoření ve všech zjišťovaných oblastech (EE, DP, PA). Každá z těchto oblastí byla navíc definována třemi možnými stupni- nízkým, středním a vysokým- přičemž i všechny tyto stupně měly své zastoupení²³.

Naše výsledky ukázaly, že v oblasti emocionálního vyčerpání se 27,87% učitelů nachází ve vysokém stupni vyhoření, 26, 23% ve středním stupni vyhoření a 45,9% v nízkém stupni vyhoření. Pokud bychom však sečetli procentuální výsledky těch, kteří se nachází na vysokém stupni emočního vyčerpání a těch, kteří se již nachází ve střední úrovni (tedy úrovni směřující k vyhoření), dostali bychom číslo 54, 1%, což naznačuje, že učitelů, u nichž se syndrom vyhoření nepotvrdil, je méně než těch, kteří se ve stavu vyhoření již nacházejí, nebo k němu směřují.

V oblasti úrovně osobního uspokojení (PA) se 31,15% učitelů nachází ve vysokém stupni vyhoření, 21,31% ve středním stupni vyhoření a 47,54% v nízkém stupni vyhoření. Pokud opět sečteme procentuální výsledky těch, kteří se nachází na vysokém stupni emočního vyčerpání a těch, kteří se již nachází ve střední úrovni (tedy úrovni směřující k vyhoření), dostaneme číslo 52,46%. Učitelů nenacházejících se ve stavu vyhoření je tedy stále podstatně méně.

²¹ Křivohlavý (2012).

²² 1. dobrý výsledek, 2. uspokojivý výsledek, 3. výsledek vedoucí k zamyšlení nad vlastním stavem a životem, 4. výsledek prokazující stav vyhoření, 5. výsledek značící havarijní signál (Křivohlavý, 2012, s. 53-54).

²³ Vysvětlení jednotlivých stupňů vyhoření v Empirické části DP v kapitole 2- Popis a interpretace výzkumných dat.

Náš výzkum dále prokázal, že v oblasti depersonalizace (DP) se 22,95% učitelů nachází ve vysokém stupni vyhoření, 27,87% ve středním stupni vyhoření a 39,18% v nízkém stupni vyhoření. V případě, že bychom opět sečetli procentuální výsledky těch, kteří se nachází na vysokém stupni emočního vyčerpání a těch, kteří se již nachází ve střední úrovni (tedy úrovni směřující k vyhoření), dostali bychom číslo 50,82%. Tento výsledek udává, že je stále větší procento učitelů, kteří jsou ve stavu ohrožení a těch, kteří jsou vyhoření, než učitelů nacházející se ve stavu nevyhoření.

Emocionální složka úzce ovlivňuje a souvisí s dalšími dvěma zmiňovanými oblastmi DP a PA. To může být vysvětlením výskytu všech uvedených složek (a jejich stupňů) ve výzkumném souboru. Tuto skutečnost potvrzuje Křivohlavý (2012), který říká, že v procesu vyhoření se nejprve objevuje emocionální vyčerpání (EE), reakcí na toto citové vyčerpání depersonalizace (DP) a nakonec vlivem těchto dvou faktorů snížení úrovně osobního uspokojení (PA), které se pojí se ztrátou efektivity práce a jejího smyslu.

Ze stejného důvodu je možné mluvit i o stejných příčinách vedoucích k projevení vyhoření ve všech zmíněných oblastech (EE, DP, PA) s tím, že se reakce na tyto situace nejprve projeví v oblasti emocionální a postupně přejde do oblastí dalších.

Dále jsme na základě použití Pearsonova korelačního koeficientu a Studentova t-testu ověřovali platnost námi sestavených hypotéz. Výsledky těchto testování nepotvrdily ani jednu námi vyslovenou hypotézu. Domnívali jsme se, že jednotlivé proměnné budou vždy ovlivňovat všechny oblasti vyhoření, tedy emocionální vyčerpání (EE), depersonalizaci (DP) i úroveň osobního uspokojení (PA). Přestože tomu tak nebylo, vždy alespoň jedna oblast vykazovala v testování signifikantní hodnoty a dokazovala vzájemnou propojenost.

Nejvíce ovlivňovanou oblastí při testování našich hypotéz bylo emocionální vyčerpání (EE), které je považováno některými autory (Křivohlavý 2012) za nejsměrodatnější ukazatel syndromu vyhoření.

Výrazné zjištění statistické významnosti v oblasti emocionálního vyčerpání (EE) potvrzuje také studie provedená mezi britskými učiteli. V této studii bylo sledováno, jaký vliv má práce učitele na jednotlivé oblasti vyhoření (tedy EE, DP, PA). Studie se snažila prozkoumat emocionální náročnost učitelského povolání, jelikož autorům přišla tato oblast velice přehlížena. Výzkumem se potvrdila i souvislost mezi dalšími dvěma oblastmi (PA a DP), ale zásadní výsledky vykazovala právě emocionální oblast (Kinman, Wray, Strange, 2011).

Naše testování v oblasti emocionálního vyčerpání (EE) potvrdilo souvislost s věkem, délkou pedagogické praxe, zdravím, financemi, vnímáním vlastní osoby, zaměstnáním, sexualitou a manželstvím.

Stupeň emocionálního vyčerpání se zvyšuje s věkem a délkou pedagogické praxe, což můžeme odůvodnit možnou ztrátou prvotních ideálů a zvyšujícím se tlaku na emoční prožívání vlivem různých faktorů (nedostatečným oceněním, nevhodným chováním žáků, velkým množstvím pracovních povinností) v průběhu učitelova života a délky jeho pedagogické praxe.

Vliv délky pedagogické praxe na stupeň emocionálního vyčerpání se potvrdil také ve studii mezi čínskými učiteli. Učitelé, kteří měli délku pedagogické praxe delší, než 10 let vykazovaly podstatně větší stupeň emocionálního vyčerpání než učitelé, jejichž pedagogická praxe byla kratší. Vyšší stupeň emocionálního vyčerpání byl potvrzen také u těch učitelů, kteří pracovali přes 40 hodin týdně, než u těch, kteří pracovali méně (Wang, Ramos, Wu et al., 2014).

Vzájemný vztah a ovlivňování emocionálního vyčerpání s ostatními životními oblastmi (zdravím, financemi, vnímáním vlastní osoby, zaměstnáním, sexualitou a manželstvím) poukazuje na skutečnost, že stav emocionálního vyčerpání a propuknutí syndromu vyhoření není ovlivňováno pouze pracovní spokojeností, ale i ostatními životními oblastmi.

Toto zjištění potvrzuje názory a zjištění Hagemanna (2012), který ve své práci udává, že syndrom vyhoření nebývá výsledkem selhání pouze v jedné oblasti (v našem případě zkoumané pracovní oblasti), ale v oblastech několika. Podle tohoto autora má významný vliv na propuknutí syndromu vyhoření oblast práce, rodiny, vlastní osoba a okruh přátel.

Se zjištěnými poznatky Hagemanna se naše výsledky shodují v oblasti práce (kam by bylo možné zařadit i námi zjištěné finance), vnímání vlastní osoby a rodiny (kam můžeme zařadit námi zjištěnou oblast manželství a partnerství). Dále se v našem zkoumání potvrdila navíc oblast zdraví a sexuality (příčemž sexualitu je možné klást do těsných souvislostí s manželstvím a partnerstvím).

Vliv různých životních oblastí na stav vyhoření se projevil také v úrovni osobního uspokojení (PA). PA je v úzkém vztahu ke zdraví, financím, zaměstnání a vnímání vlastní osoby. Až na oblast sexuality a manželství/partnerství se tedy shoduje s výsledky v úrovni emocionálního vyčerpání (EE).

Výsledky testování poukazují na tenkou hranici mezi některými životními oblastmi -pocit selhání v jedné oblasti se velmi snadno přenáší do jiných oblastí.

Příčiny snižování úrovně osobního uspokojení mohou spočívat například v nenaplněných ideálech a očekáváních, vysokých nárocích učitelské profese, nedostatečně oceňované roli učitelů či ve snižování jejich společenského postavení (Hagemann, 2012). Dle Křivohlavého (2012) přichází snížení osobního uspokojení jako důsledek nenaplnění v pracovní oblasti.

Poslední úroveň vyhoření- depersonalizace (DP) nevykazovala signifikantní hodnoty s žádnou životní oblastí. Vztah vykazovala pouze k věku. S rostoucím věkem rostla také úroveň depersonalizace.

Z našeho výzkumu dále vyplynulo, že existuje souvislost mezi spokojeností v zaměstnání a výskytem syndromu vyhoření. Pracovní oblast ovlivňuje zejména emocionální vyčerpání (EE) a na úroveň osobního uspokojení (PA). Souvislost potvrdila také s celkovou životní spokojeností a dalšími životními oblastmi a to- s financemi, volným časem, vnímáním vlastní osoby, zdravím, sexualitou a přáteli. Spokojenost v každé této oblasti se pozitivně podílí na pracovní spokojenosti a naopak.

Ve studii prováděné mezi finskými učiteli se potvrdila souvislost mezi pracovními nároky a výskytem syndromu vyhoření. Pracovní nároky se výrazně projevíly také ve zdravotním stavu učitelů (Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2005).

K významným výsledkům přišla další zahraniční studie, která se zabývala vlivem pracovního stresu na propuknutí syndromu vyhoření a také tím, jak se vlivem pracovního stresu proměňuje sebehodnocení učitelů.

Z výsledků vyplynulo, že učitelé, kteří se cítí pod velkým pracovním tlakem, inklinují ke sníženému sebehodnocení a nedůvěře k vlastním schopnostem. Toto negativní chápání sebe sama a své práce způsobuje, že učitelé začnou vnímat školu jako nenaplnující místo pro práci a vytváří se u nich vysoký pocit bezmoci. Učitelé nacházející se v tomto stavu se pak častěji propadají do stavu vyhoření. Pokud osobní nepohoda a vysoký stupeň nedůvěry v sebe sama trvá příliš dlouho, začnou pociťovat úzkostné stavy, jsou velmi citliví na nekázeň žáků a jejich nedostatečné výsledky, čímž se u nich může objevit vysoký stupeň emocionálního vyčerpání a depersonalizace (Yu, Wang, Zang et al, 2014).

Studie mezi britskými učiteli dále zkoumala, jaký je účinek sociální podpory v zaměstnání a zda její přítomnost zlepšuje psychickou pohodu člověka a zabraňuje vyhořívání. Z výsledků vyplynulo, že sociální podpora působí pozitivně a to i v případě, že na člověka působí řada různých stresorů (Kinman, Wray, Strange, 2011).

Co se týká sociální podpory v učitelské profesi, můžeme konstatovat, že je tato oblast na velmi nízké úrovni. O psychickou pohodu učitelů není v profesní oblasti nijak zvlášť pečováno. V učitelství se nesetkáváme ani s termínem supervize, tak jako v jiných pomáhajících profesích. Zdrojem podpory je pak ve většině případů rodina, přátelé a známí. Existence této podpory je sice nepostradatelná, ale nemůže případné problémy skutečně vyřešit. Ty totiž budou stát vždy uvnitř školy samotné.

4 ZÁVĚRY

V této kapitole budou uvedeny závěry výzkumného šetření, které se zaměřovalo na pracovní spokojenost a výskyt syndromu vyhoření v učitelské profesi.

Smyslem tohoto výzkumu bylo prozkoumat oblast učitelské profese s ohledem na problematiku pracovní spokojenosti a syndromu vyhoření. Hlavními cíli našeho výzkumného šetření bylo zjistit:

1. Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření v učitelské profesi.
2. Jaká je pracovní a celková životní spokojenost v učitelské profesi.
3. Jaký je vzájemný vztah mezi celkovou životní spokojeností a syndromem vyhoření.

Testování proběhlo pomocí standardizovaného dotazníku syndromu vyhoření (MBI) a standardizovaného dotazníku Životní spokojenosti (DŽS) na výzkumném vzorku 61 učitelů základní, střední a vysoké školy.

Na základě dosažených výsledků výzkumného šetření lze formulovat závěry.

V našem výzkumném vzorku se objevilo vyhoření ve všech zjišťovaných oblastech (EE, DP, PA), ve všech možných stupních (nízkém, středním, vysokém).

Procento učitelů, kteří se nacházejí v bezpečné zóně a nevykazují známky vyhoření je méně, než těch, u nichž se vyhoření již projevuje, či se nacházejí ve středním riziku ohrožení.

Nejvýznamnější oblastí syndromu vyhoření, která se projevovala v našem testování, byla oblast emocionálního vyčerpání.

Délka pedagogické praxe je významným ovlivňujícím faktorem. S délkou pedagogické praxe se zvyšuje emocionální vyčerpání (EE) a depersonalizace (DP). V průběhu pedagogické praxe dochází také ke snižování celkové životní spokojenosti.

Úroveň celkové životní spokojenosti ovlivňuje emocionální vyčerpání (EE). Se snižující se úrovní celkové životní spokojenosti se zvyšuje emocionální vyčerpání (EE).

U učitelů základní školy je vyšší míra emocionálního vyčerpání než u učitelů střední školy.

Pracovní oblast vykazuje souvislost se dvěma úrovněmi vyhoření- s emocionálním vyčerpáním (EE) a úrovní osobního uspokojení (PA). Pracovní oblast vykazovala spíše pozitivní hodnocení, než negativní.

Zaměstnání je ve vzájemném vztahu také s financemi, volným časem, vnímáním vlastní osoby, zdravím a přáteli/známými. Spokojenost v jedné oblasti se projevuje do spokojenosti v oblasti druhé.

Syndrom vyhoření je výsledkem spolupůsobení různých faktorů a různých životních oblastí. Neexistuje pouze souvislost mezi pracovní oblastí a syndromem vyhoření.

Výsledky našeho výzkumného šetření prokázaly, že si problematika syndromu vyhoření v učitelské profesi zaslouhuje dostatečnou pozornost. Prokázaná náročnost učitelské profese a její vliv na zdravotní stav učitelů, zhoršující se zejména v důsledku délky pedagogické praxe, poukazuje na nutnost zabývat se touto problematikou dále. A to zejména s ohledem na oblast každodenní praxe.

5 SOUHRN

Tato diplomová práce se zabývá pracovní spokojeností a syndromem vyhoření v učitelství profesí. Jejím hlavním smyslem je seznámení s problematikou syndromu vyhoření a jeho zasazením do kontextu učitelství profesí. Skládá se z části teoretické a části empirické.

Cílem teoretické části je představit problematiku syndromu vyhoření, pracovní spokojenosti a učitelství profesí - na základě poznatků z odborné literatury. Teoretická část je rozdělena na 4 kapitoly.

První kapitola se zabývá učitelství profesí. Nastiňuje některé problematické otázky vznikající v učitelství povolání. Stěžejní důraz je kladen na témata úzce spojená se syndromem vyhoření, tedy na požadavky učitelství profesí, stresové a zátěžové situace, ale i na úlohu učitele ve vzdělávacím procesu a jeho osobnostní charakteristiky.

Druhá kapitola pojednává o pracovní spokojenosti, která je úzce spojena se syndromem vyhoření. Hlavním úkolem této kapitoly je zejména seznámení s faktory, které mají na pracovní spokojenost vliv.

Třetí a čtvrtá kapitola se věnuje syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření představuje stěžejní kapitoly této diplomové práce, proto jim věnujeme nejvíce pozornosti. Obsahem třetí kapitoly je představení pojmu syndromu vyhoření, jeho historie a základních kořenů. Součástí kapitoly je také uvedení příčin vyhoření, seznámení se s projevy a průběhem a také se způsoby jeho zjišťování a diagnostikování. Čtvrtá kapitola nabízí způsoby prevence a řešení syndromu vyhoření.

Na část teoretickou navazuje část empirická. Empirická část začíná stanovením výzkumného problému, který tvoří základ pro naše výzkumné šetření. Vycházíme ze skutečností, že syndrom vyhoření i učitelství profesí patří k tématům, kterým není věnována dostatečná pozornost z hlediska zdravotních rizik.

Přestože se syndrom vyhoření ve společnosti objevuje ve stále větší míře a hojněji se objevuje i v lidském povědomí, neexistují stále způsoby, které by tento jev dostatečně řešily. K tomu nepomáhá ani fakt, že stále existují i taková tvrzení, která existenci syndromu vyhoření popírají.

Syndrom vyhoření zasazujeme v této práci do kontextu učitelství profesí, která s sebou přináší podobně důležité a rozporuplné otázky jako syndrom vyhoření. Otázky v této oblasti

směřují hlavně k tomu, zda je možné mluvit o syndromu vyhoření jako možném důsledku učitelské práce, jelikož ne každý uznává všestrannou náročnost učitelské profese.

Na vymezení výzkumného problému navazuje stanovení výzkumného cíle a výzkumných hypotéz, zvolení výzkumné metody a techniky sběru dat.

Hlavními cíli naší práce bylo zjistit:

1. Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření v učitelské profesi.
2. Jaká je pracovní a celková životní spokojenost v učitelské profesi.
3. Jaký je vzájemný vztah mezi celkovou životní spokojeností a syndromem vyhoření.

Výzkumným souborem našeho šetření byli učitelé, a to základní, střední a vysoké školy. Z velkého množství oslovených škol, i jednotlivých učitelů, se jich do výzkumného šetření zapojilo pouze 61.

Převahu tvořili učitelé základních a středních škol. Výzkumného šetření se zúčastnily zejména ženy (57), proto ve výzkumném šetření není pohlaví zohledňováno.

Výzkumné šetření proběhlo kvantitativní metodou pomocí standardizovaných dotazníků (Syndromu vyhoření – MBI - a Životní spokojenosti – DŽS).

Dotazník syndromu vyhoření (MBI) zjišťoval vyhoření ve třech úrovních- úrovni emocionálního vyčerpání (EE), úrovni depersonalizace (DP) a úrovni osobního uspokojení (PA).

Dotazník životní spokojenosti odhaloval stav osobní spokojenosti respondentů v deseti významných životních oblastech- zdraví (ZDR), práce a zaměstnání (PAZ), finanční situace (FIN), volný čas (VLC), manželství a partnerství (MAN), vztah k vlastním dětem (DET), vlastní osoba (VLO), sexualita (SEX), přátelé, známí a příbuzný (PZP) a bydlení (BYD). Na základě těchto oblastí (s výjimkou manželství/partnerství, vztahu k vlastním dětem a zaměstnání) jsme mohli vypočítat i celkovou životní spokojenost. Dotazník Životní spokojenosti nám pomohl určit, zda se celková životní spokojenost podílí na výskytu syndromu vyhoření, jaké oblasti ovlivňují spokojenost s pracovní situací a také to, zda syndrom vyhoření vzniká pouze vlivem pracovní nespokojenosti či spolupůsobením nespokojeností v různých životních oblastech.

Získaná data byla zpracována v souvislosti se stanovenými cíli výzkumu a výzkumnými hypotézami. Zpracování výsledků proběhlo v počítačovém programu Excelu a následně

programu STATISTICA, StatSoft, Inc. (2013). STATISTICA (Data Analysis Software System), version 12.

Na základě normálního rozložení dat byla použita parametrická statistika, zejména popisná statistika, Pearsonův korelační koeficient a studentův t- test.

Výsledky výzkumného šetření přinesly tato stěžejní zjištění:

1. V našem výzkumném vzorku se objevilo vyhoření ve všech zjišťovaných oblastech (EE, DP, PA), ve všech možných stupních (nízkém, středním, vysokém).
2. Délka pedagogické praxe je významným ovlivňujícím faktorem. S délkou pedagogické praxe se zvyšuje emocionální vyčerpání (EE) a depersonalizace (DP). V průběhu pedagogické praxe dochází také ke snižování celkové životní spokojenosti.
3. Pracovní oblast vykazuje souvislost se dvěma úrovněmi vyhoření- s emocionálním vyčerpáním (EE) a úrovní osobního uspokojení (PA).
4. Syndrom vyhoření je výsledkem spolupůsobení různých faktorů a různých životních oblastí. Neexistuje pouze souvislost mezi pracovní oblastí a syndromem vyhoření.
5. Zaměstnání je ve vzájemném vztahu také s financemi, volným časem, vnímáním vlastní osoby, zdravím a přáteli/známými. Spokojenost v jedné oblasti se projevuje do spokojenosti v oblasti druhé.

SEZNAM ZKRATEK

DŽS Dotazník životní spokojenosti

DP depersonalizace

EE emocionální vyčerpání

MB Burnout Measure

MBI Maslach Burnout Inventory

PA osobní uspokojení

POUŽITÁ LITERATURA

KNIHY, ČASOPISY A SBORNÍKY

BARTOŠÍKOVÁ, Ivana. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. 1. vyd. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2006. 86 s. ISBN 80-7013-439-9.

BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. 96 s. ISBN 978-80-7402-110-7.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2009. 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

FISCHEROVÁ-KATZEROVÁ, Vladka a ČEŠKOVÁ-LUKÁŠOVÁ, Dana. *Grafologie pro personalisty a manažery*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 152 s. ISBN 978-80-247-1552-0.

GÖBELOVÁ, Taťána a SEBEROVÁ, Alena. *Profesiografické otázky učitelství*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. 102 s. ISBN 978-80-7464-197-8.

GRECMANOVÁ, Helena a HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 74 s. ISBN 80-244-1470-8.

GRÜN, Anselm. *Vyhoření*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2014. 168 s. ISBN 978-80-262-0587-6.

HAGEMANN, Wolfgang. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. 119 s. ISBN 978-80-7414-364-9.

HELUS, Zdeněk, BRAVENÁ, Noemi a FRANCOVÁ, Marta. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 126 s. ISBN 978-80-7290-596-6.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vydání 1. Praha: Grada, 2014. 223 stran. ISBN 978-80-247-3704-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEKLOVÁ, Marta a REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. s. 32. ISBN 80-86991-74-1.

KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

KELNAROVÁ, Jarmila a MATĚJKOVÁ, Eva. *Psychologie pro studenty zdravotnických oborů II díl*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 128 s. ISBN 978-80-247-3600-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. přeprac. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. 175 s. ISBN 978-80-7195-573-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 1998. 131 s. ISBN 80-7169-551-3.

ADÁMEK A NĚMEC. *Kvalita pracovního života, rovné zacházení a řízení lidí*. V Praze: Oeconomica, 2005. 152 s. Acta oeconomica Pragensia; roč. 13, 2005, č. 8. ISSN 0572-3043.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. 106 s. ISBN 978-80-7454-552-8.

MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 151 s. ISBN 978-80-262-0180-9.

MÍČEK, Libor a ZEMAN, Vladimír. *Učitel a stres*. 1. vyd. Brno: Masarykova univ., 1992. 169 s. Věda do kapsy; Sv. 3. ISBN 80-210-0521-1.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005. 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.

PROVAZNÍK, Vladimír a kol. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing, 2002. 226 s. Manažer. ISBN 80-247-0470-6.

PRIESS, Mirriam. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015. 175 s. ISBN 978-80-247-5394-2.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3. rozšíř. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 2.*, přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2003. 472 s. ISBN 80-200-1387-3.
- PTÁČEK, Radek a kol. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 168 s. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.
- RAUDENSKÁ, Jaroslava a JAVŮRKOVÁ, Alena. *Lékařská psychologie ve zdravotnictví*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2011. 304 s. ISBN 978-80-247-2223-8.
- ŘEHULKA, Evžen. *Psychologické koncepty zkoumání zatížení učitelů: Sborník příspěvků z celostátního semináře*. Brno: Paido, 1995.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 103 s. ISBN 978-80-247-3553-5.
- SVOBODOVÁ, Lenka et al. *Proměny kvality pracovního života*. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2015. 129 s. ISBN 978-80-87676-13-4.
- ŠIMONEK, Jiří. *Profil učitele*. Ostrava: Základní škola Ostrava-Dubina, Františka Formana 45, 2010. 52 s. ISBN 978-80-904576-1-4.
- URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelé profese: aktuální analýza*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2
- URBANOVSKÁ, Eva. *Profesní stresory učitelů a vyhoření*. Brno: Masarykova univerzita, Škola a zdraví pro 21. století, 2011. ISBN 978-80-210-5720-3.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele. 2.*, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

ŠVANCAR, Radmil. *Supervize není totéž co inspekce*. Učitelské noviny [online]. 2007. [cit. 2017-01-15] Dostupné z:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2417&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>.

WANG Yang a kol. *Relation ship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey in Liaoning, China* [online]. 2014. [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25256806>.

HAKANEN Jari a kol. Burnout and work engagement among teachers [online]. 2005. [cit. 2017-04-12]. Dostupné z:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440505000890>.

XIAOBO Yu a kol. The Effect of Work Stress on Job Burnout Among Teachers: The Mediating Role of Self-efficacy [online]. 2014. [cit. 2017-04-12]. Dostupné z:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-014-0716-5>.

KINMAN, Gail a kol. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support [online]. 2011. [cit. 2017-04-12]. Dostupné z:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410.2011.608650>.

ŽIDKOVÁ, Zdeňka. Dotazník MBI [online]. 2013. [cit. 2017-04-12]. Dostupné z:

<http://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/>.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

TABULKY:

Tabulka č. 1 – Zastoupení učitelů podle počtu a pohlaví v jednotlivých typech škol (autorka DP).

Tabulka č. 2 – Četnost zastoupení učitelů v jednotlivých typech škol: tabulka četností (autorka DP).

Tabulka č. 3 – Zastoupení učitelů podle věku (autorka DP).

Tabulka č. 4 – Zastoupení učitelů podle délky pedagogické praxe: tabulka četností (autorka DP).

Tabulka č. 5 – Vyhodnocovací tabulka k standardizovanému dotazníku MBI (Židková, 2016).

Tabulka č. 6 – Stupeň emocionálního vyčerpání (autorka DP).

Tabulka č. 7 – Stupeň depersonalizace v učitelské profesi (autorka DP).

Tabulka č. 8 – Stupeň osobního uspokojení v učitelské profesi (autorka DP).

Tabulka č. 9 – Přehled výsledků standardizovaného dotazníku Životní spokojenosti (autorka DP).

Tabulka č. 10 – Pearsonův korelační koeficient: souvislost PP a syndromu vyhoření (autorka DP).

Tabulka č. 11 – Studentův dvouvýběrový t-test: souvislost PP a typu školy (autorka DP).

Tabulka č. 12 – Pearsonův korelační koeficient: vztah CŽS a syndromu vyhoření (autorka DP).

Tabulka č. 13 – Pearsonův korelační koeficient: vztah CŽS dalších proměnných (autorka DP).

Tabulka č. 14 – Pearsonův korelační koeficient: vztah PAZ k syndromu vyhoření (autorka DP).

Tabulka č. 15 – Pearsonův korelační koeficient: vztah PAZ a dalších životních oblastí (autorka DP).

Tabulka č. 16 – Pearsonův korelační koeficient: vztah EE a k dalším proměnným (autorka DP).

Tabulka č. 17 – Pearsonův korelační koeficient: vztah PA a k dalším proměnným (autorka DP).

Tabulka č. 18 – Pearsonův korelační koeficient: vztah DP a k dalším proměnným (autorka DP).

SEZNAM GRAFŮ:

Graf č. 1 – Stupeň EE (autorka DP).

Graf č. 2 – Stupeň DP (autorka DP).

Graf č. 3 – Stupeň PA (autorka DP).

Graf č. 4 – Průměrné hodnoty jednotlivých oblastí (autorka DP).

Graf č. 5 – Vývoj EE a DP v průběhu pedagogické praxe (autorka DP).

Graf č. 6 – Úroveň CŽS (autorka DP).

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Identifikační dotazník

Příloha č. 2 – Dotazník syndromu vyhoření (MBI)

Příloha č. 3 – Dotazník životní spokojenosti (DŽS)

PŘÍLOHA Č. 1 – IDENTIFIKAČNÍ DOTAZNÍK

Zaškrtněte, prosím, následující informace:

Jsem:

- muž
- žena

Škola:

- základní
- střední
- vysoká

Věk:

.....

Délka pedagogické praxe:

.....

PŘÍLOHA Č. 2 – DOTAZNÍK SYNDROMU VYHOŘENÍ (MBI)

MBI

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 jednám 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 ovlivňují a nalaďují.	
10	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým 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.	

PŘÍLOHA Č. 3 – DOTAZNÍK ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI (DŽS)

DOTAZNÍK Dotazník životní spokojenosti

J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher, E. Brähler

Zaškrtněte prosím u každého z tvrzení na následujících stránkách vždy to číslo, které nejvíce odpovídá vaší spokojenosti ve vztahu k danému tvrzení.

	1	2	3	4	5	6	7
Příklad:	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
S počasím jsem ...				X			

Akud teđy – jako v tomto pŕipadě – nejste s počasím ani spokojen(a), ani nespokojen(a), zaškrtněte prosím 4.
U každého tvrzení zaškrtněte prosím pouze jedno políčko.

	1	2	3	4	5	6	7
ZDRAVÍ	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
S svým tělesným zdravotním stavem jsem...							
S svou duševní kondicí jsem...							
S svou tělesnou kondici jsem...							
S svou duševní výkonnost jsem...							
S svou obranyschopnost proti nemoci jsem...							
Když myslím na to, jak často mám bolesti, jsem...							
Když myslím na to, jak často jsem až dosud byl(a) nemocný(a), jsem...							

	1	2	3	4	5	6	7
PRÁCE A ZAMĚSTNÁNÍ (osoby v důchodu: hodnotte prosím své bývalé zaměstnání)	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
S svým postavením na pracovišti jsem...							
Když myslím na to, jak jistá je moje budoucnost v zaměstnání, jsem...							
S úspěchy, které mám v zaměstnání, jsem...							
S možnostmi postupu, které mám na svém pracovišti, jsem...							
S atmosférou na pracovišti jsem...							
Co se týká mých pracovních povinností a záležitostí, jsem...							
S pěstostí, kterou mi nabízí mé zaměstnání, jsem...							

Oblíbená čísla: 116-2
© Institutum, Praha 2001

	1	2	3	4	5	6	7
FINANČNÍ SITUACE	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
S svým příjmem / platem jsem...							
S tím, co vlastním, jsem...							
S svým životním standardem jsem...							
S hmotným zajištěním své existence jsem...							
S svými budoucími možnostmi výdělku jsem...							
S možnostmi, které mohu vzhledem ke své finanční situaci nabídnout své rodině, jsem...							
S svými budoucím očekávaným (finančním) zajištěním ve stáří jsem...							

	1	2	3	4	5	6	7
VOLNÝ ČAS	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
S délkou své každoroční dovolené jsem...							
S množství svého volného času po práci a o víkendech jsem...							
S kvalitou odpočinku, který mi přináší dovolená, jsem...							
S kvalitou odpočinku, který mi přináší volný čas po práci a víkendy, jsem...							
S množstvím času, který mám k dispozici pro své koníčky, jsem...							
S časem, který mohu věnovat blízkým osobám, jsem...							
S pěstostí svého volného času jsem...							

	1	2	3	4	5	6	7
MANŽELSTVÍ A PARTNERSTVÍ (Vypíšte prosím pouze pokud máte stávající partnera / partnerku)	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
S požadavky, které na mne klade mé manželství / partnerství, jsem...							
S našimi společnými aktivitami jsem...							
S upřímností a otevřeností svého partnera / partnerky jsem...							
S pochopením, které má pro mne můj partner / partnerka, jsem...							
S něžností a náklonností, kterou mi můj partner / partnerka projevuje, jsem...							
S bezpečím, které mi poskytuje můj partner / partnerka, jsem...							
S ochotou pomoci, kterou mi projevuje můj partner / partnerka, jsem...							

	1 velmi nepokojný / nepokojná	2	3	4	5	6	7 velmi spokojný / spokojná
VZTAH K VLASTNÍM DĚTEM (Vypíšte pouze pokud máte vlastní děti)							
Když myslím na to, jak s dětmi vzájemně vycházíme, jsem...							
Když myslím na úspěchy svých dětí ve škole a zaměstnání, jsem...							
Když myslím na to, kolik radosti mám ze svých dětí, jsem...							
Když myslím na námaň a výdaje, které mě mé děti stály, jsem...							
S vířem, který mám na své děti, jsem...							
S uznáním, kterého se mi od svých dětí dostává, jsem...							
S našimi společnými aktivitami jsem...							

	1 velmi nepokojný / nepokojná	2	3	4	5	6	7 velmi spokojný / spokojná
VLASTNÍ OSOBA							
Se svými schopnostmi a dovednostmi jsem...							
Se způsobem, jak jsem až doposud žil, jsem...							
Se svým vnějším vzhledem jsem...							
Se svým sebevědomím a sebestojností jsem...							
Se svým charakterem (povahou) jsem...							
Se svou vitalitou (tzn. s radostí ze života a životní energií) jsem...							
Když myslím na to, jak vycházím s ostatními lidmi, jsem...							

	1 velmi nepokojný / nepokojná	2	3	4	5	6	7 velmi spokojný / spokojná
SEXUALITA							
Se svou tělesnou přitažlivostí jsem...							
Se svou sexuální vykonností jsem...							
S četností svých sexuálních kontaktů jsem...							
S tím, jak často se mi můj partner / má partnerka tělesně věnuje (dotýká se mne, hlídá mne), jsem...							
Se svými sexuálními reakcemi jsem...							
Když myslím na to, jak otevřeně mohu mluvit o sexuální oblasti, jsem...							
Když myslím na to, jak se k sobě s partnerem v sexuálně hodíme, jsem...							

	1 velmi nepokojný / nepokojná	2	3	4	5	6	7 velmi spokojný / spokojná
PŘÁTELÉ, ZNÁMÍ A PŘÍBUZNÍ							
Když myslím na okruh svých přátel a známých, jsem...							
S kontaktem se svými příbuznými jsem...							
S kontaktem se svými sousedy jsem...							
S pomocí a podporou, kterou mi poskytují přátelé a známí, jsem...							
Se svými veřejnými a spolkovými aktivitami jsem...							
Se svou společenskou angažovaností jsem...							
Když myslím na to, jak často se dostanu mezi lidi, jsem...							

	1 velmi nepokojný / nepokojná	2	3	4	5	6	7 velmi spokojný / spokojná
BYDLENÍ							
S velikostí svého bytu jsem...							
Se stavem svého bytu jsem...							
S výdaji za svůj byt (nájem, příp. splátky) jsem...							
S polohou svého bytu jsem...							
S dosažitelností dopravních prostředků jsem...							
Když myslím na míru zatížení hlukem, jsem ve svém bytě...							
Se standardem svého bytu jsem...							

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Tauchmanová
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Pracovní spokojenost a syndrom vyhoření v učitelské profesi.
Název v angličtině:	Job satisfaction and the incidence of burnout in the teaching profession.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá pracovní spokojeností a syndromem vyhoření v učitelské profesi. Jejím hlavním cílem je postihnout problematiku těchto témat a zjistit, jaká je pracovní spokojenost a míra syndromu vyhoření v učitelské profesi. Důležitou součástí práce je také určit, jakými faktory jsou tyto dvě oblasti nejvíce ovlivněny. Práce představuje empirické šetření, které je provedeno kvantitativní metodou pomocí standardizovaných dotazníků- Dotazníku syndromu vyhoření (MBI) a Dotazníku Životní spokojenosti.
Klíčová slova:	Pracovní spokojenost, syndrom vyhoření, učitelská profese
Anotace v angličtině:	The purpose of this thesis is to analyse working satisfaction and the burnout syndrome within the teaching profession. The main goal of this work is to express and explain main issues of this topic and also to find out what is the working satisfaction and the burnout syndrome ratio in the teaching profession. Important part of this work is to determine which factors have a major impact on this problem. This work is supposed to be an empirical research based on standardized quantitative questionnaires – MBI and questionnaire of life satisfaction.

Klíčová slova v angličtině:	job satisfaction, burnout syndrome, teaching profession
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	91 stran
Jazyk práce:	český