

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra antropologie a zdravovědy**

**Diplomová práce**

Bc. Alexandra Vojtylová

Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy

Syndróm vyhorenia v povolání učiteľa

Olomouc 2020

vedúci práce: RNDr. Kristína Tománková, Ph.D.

Prehlasujem, že som diplomovú prácu vypracovala samostatne a použila len uvedenú literatúru a zdroje.

V Olomouci dňa

10.5.2020

Bc. Alexandra Vojtylová



Ďakujem RNDr. Kristíne Tománkovej, Ph.D. za odborné vedenie diplomovej práce a tiež doc. PhDr. Jane Marečkovej, PhD. za poskytovanie užitočných rád k písaniu práce.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>1 CIELE A ÚLOHY PRÁCE.....</b>	<b>6</b>
<b>2 TEORETICKÉ POZNATKY .....</b>	<b>7</b>
2.1 Všeobecne o syndróme vyhorenia .....	7
2.2 Diagnostika syndrómu vyhorenia .....	11
2.2.1 Liečba syndrómu vyhorenia .....	13
2.3 Faktory vzniku vyhorenia u pedagógov .....	14
2.3.1 Pracovné preťaženie učiteľov .....	14
2.3.2 Školský systém .....	15
2.3.3 Vzťahy so žiakmi a študentmi .....	15
2.3.4 Seberealizácia učiteľov .....	16
2.3.5 Verejnosť a rodičia .....	16
2.3.6 Vzťahy na pracovisku.....	17
2.4 Prevencia pred vyhorením.....	17
2.4.1 Duševná hygiena .....	19
2.4.2 Techniky osobnostného rozvoja .....	21
2.4.3 Rozvíjanie profesijných kompetencií .....	25
2.6 Štúdie o vyhorení stredoškolských učiteľov .....	27
2.7 Rola stredoškolského učiteľa odborných predmetov na zdravotníckej škole .....	29
<b>3 VÝSKUMNÁ ČASŤ .....</b>	<b>31</b>
3.1 Hlavný cieľ výskumu a výskumné otázky .....	31
3.2 Metodika práce.....	32
3.3 Charakteristika skúmaného súboru .....	34
3.4 Organizácia zberu dát.....	35
3.5 Etické aspekty výskumu.....	37

3.6 Analýza dát.....	37
3.7. Výsledky a diskusia.....	41
3.7.1 Porozumenie fenoménu vyhorenia .....	41
3.7.2 Vzťah k vlastnej práci.....	43
3.7.3 Kolegovia a vyhorenie.....	55
3.7.4 Povolanie učiteľa a povolanie zdravotníka v súvislosti s vyhorením.....	58
3.7.5 Príčiny vyhorenia u učiteľov odborných predmetov zdravotníckych škôl.....	65
3.7.6 Výhody učiteľov odborných predmetov zdravotníckych škôl .....	67
3.7.7 Prevencia vyhorenia .....	69
<b>ZÁVER .....</b>	<b>72</b>
<b>SÚHRN .....</b>	<b>74</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERENČNÝ ZOZNAM.....</b>	<b>76</b>
<b>ZOZNAM SKRATIEK .....</b>	<b>81</b>
<b>ZOZNAM TABULIEK .....</b>	<b>82</b>
<b>ZOZNAM PRÍLOH.....</b>	<b>83</b>

## ÚVOD

Počas mojej prvej pedagogickej praxe na strednej zdravotníckej škole som sa stretla s učiteľkou odborných predmetov, ktorá vo mne zanechala zvláštne pocity a veľa otázok. Po zistení, že som vyštudovaná zdravotníčka, ktorá smeruje k učiteľskej profesii, ma začala rôzne prehovárať, aby som svoje rozhodnutie zmenila. Tvrdila mi, že to bolo jej osobne najhoršie rozhodnutie, neskrývala vlastnú frustráciu a psychické vyčerpanie. Vzhľadom k jej veku možné riešenia nenachádzala a v trápení chcela radšej vyčkať do dôchodku, jediného útoku pred danou situáciou. Opísala mi realitu súčasného školstva prifarbenú svojimi negatívnymi emóciami do čierne.

Aj táto osobná skúsenosť ma prinútila viac sa zamyslieť nad problematikou vyhorenia v učiteľskom povolání. Jedná sa o celospoločenský problém, s ktorým sa môžeme stretnúť v rôznych pomáhajúcich profesiách, napríklad v zdravotníctve, školstve, v oblasti sociálnych služieb a podobne, teda u profesií, kde sa vyskytuje u zamestnancov vysoké nasadenie a málo uznania či ocenenia. Môžeme tvrdiť, že prevažuje „výdaj nad príjmom“. V tejto diplomovej práci však bude venovaná pozornosť predovšetkým učiteľskému povolaniu so špecifikáciou na pedagógov odborných predmetov na stredných zdravotníckych školách.

V súčasnosti je dostupných naozaj množstvo informačných zdrojov o syndróme vyhorenia. Niektorí by mohli tvrdiť, že táto téma je už do hĺbky preskúmaná a neustále sa opakuje v publikáciách či záverečných prácach študentov. Prečo je teda v súčasnosti syndróm vyhorenia problémom našej civilizácie, ktorý ľuďom spôsobuje výrazné osobné trápenia a okrem toho tiež každoročné miliardové škody, Svetová zdravotnícka organizácia ho zaradila v novej revízii Medzinárodnej klasifikácie chorôb medzi oficiálne diagnózy a je teda na mieste o ňom i dnes diskutovať?

Teoretická časť diplomovej práce sa snaží o náhľad na všeobecné poznatky o syndróme vyhorenia, predkladá rôzne zaujímavé výsledky zahraničných štúdií, venuje sa prevencii vzniku vyhorenia. Dôraz sa kladie na súvislosti tejto problematiky s prostredím pedagogiky. Praktická časť má formu kvalitatívneho výskumu, ktorý bol uskutočnený v prostredí strednej zdravotníckej školy.

# 1 CIELE A ÚLOHY PRÁCE

**Hlavným cieľom** práce je zistiť a popísať skúsenosti a postoje učiteľov odborných predmetov na Strednej zdravotníckej škole v Žiline v súvislosti so syndrómom vyhorenia. **Vedľajším cieľom** práce je zrealizovať teoretický prehľad poznatkov a súčasných výskumných štúdií na tému syndróm vyhorenia v kontexte pedagogického prostredia (okrem iného aj preventívne metódy a techniky). Stanovené boli dve **výskumné otázky**:

- Aký vzťah majú učitelia odborných predmetov na Strednej zdravotníckej škole v Žiline k svojej práci?
- Aké skúsenosti a postoje majú učitelia odborných predmetov na strednej zdravotníckej škole v súvislosti so syndrómom vyhorenia, jeho vznikom, prevenciou a s vyhorením v zdravotníckom prostredí?

## 2 TEORETICKÉ POZNATKY

Termín *syndróm vyhorenia* spoločnosť pozná vďaka Herbertovi J. Freudenbergerovi, autorovi daného pomenovania. Bol významným psychoanalytikom, ktorý pochádzal z Nemecka a neskôr sa presťahoval, študoval a pôsobil v New Yorku. Na základe vlastného fyzického i psychického vyčerpania, ktoré mu spôsobil jeho workoholizmus, dobrovoľnícka činnosť, práca s mladistvými narkomanami, bezdomovcami a rôznymi problémovými jedincami a tiež po nátlaku jeho rodiny či kolegov sa Freudenberger rozhodol analyzovať svoje problémy. Vytvoril si vlastné nahrávky, v ktorých opisoval svoje pocity hnevu, sklamania, vyčerpania, nenávisť, viny, depresie, úzkosti. Danej problematike sa začal podrobne venovať a v roku 1980 napísal knihu s názvom *Burnout – vysoká cena za úspech a ako s ním zachádzať* (Honzák, 2018, s. 18-21).

### 2.1 Všeobecne o syndróme vyhorenia

Syndróm vyhorenia sa často označuje anglickým pomenovaním „*Burn out syndrome*“, nachádzame tu symboliku vyhasínajúceho ohňa, ktorý bol pôvodne silne horiaci, znamenal silnú motiváciu, záujem, aktivitu a nasadenie. Postupne vyhasol, nemá už čo ďalej horieť, vytratil sa materiál, ktorý by ho obnovil. Dá sa tvrdiť, že sa jedná o medicínsky problém, pretože dochádza k zníženiu kvality života u osôb s vyhorením či dokonca charakteristikou pripomína niektoré duševné ochorenia a poruchy (Kebza, Šolcová, 2003, s. 3).

Jednou z významných osobností, ktorá do hĺbky tento stav preskúmala a považuje sa za Freudenbergerovu pokračovateľku (Honzák, 2013, s. 35) je Christina Maslachová. Vo svojej publikácii *Burnout: The Cost of Caring* (2003, s. 2) definuje vyhorenie ako syndróm emocionálneho vyčerpania, depersonalizácie a zníženého osobného výkonu u jedincov, ktorí vykonávajú prácu s ľuďmi. Podľa jej teórie je v jadre vyhorenia vzorec emočného preťaženia a následného emočného vyčerpania.

Burnout považujeme za celospoločenský problém, ktorý negatívne ovplyvňuje nielen samotného jedinca, ale tiež zamestnávajúcu inštitúciu a cieľovú skupinu ľudí, s ktorými vyhorený človek pracuje, sú to napríklad pacienti či žiaci (Morovicsová, 2016, s. 153). Existuje celá škála príznakov syndrómu vyhorenia, v prevažnej miere psychických, ale ďalej



i fyzických či sociálnych. Jednotlivé symptómy sú na základe využitej literatúry od autorky Švamberg Šauerovej (2018, s. 40-43) prehľadne spracované v nasledujúcej tabuľke:

**Tabuľka 1. Príznaky syndrómu vyhorenia**

PSYCHICKÁ ROVINA	TELESNÁ ROVINA	SOCIÁLNA ROVINA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• prežívanie strachu a úzkosti</li> <li>• bezmocnosť a beznádej</li> <li>• osamelosť</li> <li>• smútok a hnev</li> <li>• strata motivácie</li> <li>• depresia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pokles energie</li> <li>• chronická únava</li> <li>• celková slabosť</li> <li>• bolesti hlavy, krčnej chrbtice, brucha</li> <li>• stenokardia, palpitácie</li> <li>• nechutenstvo</li> <li>• zmeny hmotnosti</li> <li>• problémy s trávením</li> <li>• nespavosť</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pokles záujmu o druhých (u učiteľov o žiakov)</li> <li>• negatívny postoj k sebe</li> <li>• negatívny postoj k druhým</li> <li>• negatívny postoj k životu</li> <li>• zhoršenie interakcií</li> </ul>

Autor Honzák (2013, s. 29) popisuje model dvanástich kritických fáz, skrz ktoré sa človek môže dopracovať k vyhoreniu. Vytvorili ho ešte v osemdesiatych rokoch minulého storočia dvaja odborníci, Herbert Freudenberger a Gail North. Jednotlivé fázy tohto modelu sa u človeka nemusia vyskytnúť všetky a nemusia ísť za sebou v poradí, ako sú popisované:

- nutkavá snaha o sebaapresadzovanie, neprimerané ambície,
- človek začína pracovať tvrdšie, nastaví si laťku veľmi vysoko, snaží sa vykonať všetko sám, bez pomoci druhých,
- prehliadanie potrieb druhých, zabúdanie na rodinu, priateľov, jedlo či spánok, pretože uberajú energiu, ktorá by mohla byť investovaná do práce,
- vnútorná kríza a pocit ohrozenia, jedinec si už uvedomuje, že niečo je nesprávne, no nie je schopný rozpoznať zdroj, začína sa prejavovať stres,
- jedinec sa začína izolovať od ostatných v snahe vyhnúť sa konfliktom, intenzívnejšie popiera svoje základné potreby, dominuje práca a nastáva emočné otupenie,

- popieranie vznikajúcich problémov, človek presáva vyhľadávať sociálne kontakty, narastá sarkazmus a agresivita,
- úplná izolácia od spoločnosti, pocity beznádeje a straty zmyslu života, jedinec môže vyhľadávať alkohol, lieky na uľudnenie,
- jasne viditeľné zmeny správania zo strany rodiny, priateľov, kolegov, celkovo sociálneho okolia,
- depersonalizácia, jedinec vníma len prítomnosť a život sa mení na sériu mechanických funkcií,
- vnútorná prázdnota, pokus o prekonanie stavu aktivitami, ktoré prekračujú bežné medze, napríklad prejedaním, drogami,
- depresia, jej typické psychické i fyzické symptómy,
- syndróm vyhorenia, kolaps, vyhľadanie lekárskej pomoci, vo výnimočných prípadoch sebvražedné tendencie.

Vznik syndrómu vyhorenia je dlhodobý proces, ktorý nezačne náhle zo dňa na deň. Základným spúšťáčom je dlhodobá frustrácia z nedostatočného uspokojenia a ocenenia vlastnej práce. Významným podielom k jeho vzniku prispieva spoločnosť, ktorá je dnes výrazne orientovaná na výkon (Stock 2010, s. 23). Svoju úlohu zohrávajú i osobnostné predispozície jedinca. U každého človeka je miera ohrozenia syndrómom vyhorenia iná, záleží na jeho osobnom vzťahu k práci, životnom štýle, schopnosti znášať a riešiť krízové situácie (Švamberg Šauerová 2018, s. 39). Ďalšími subjektívnymi príčinami vzniku vyhorenia môžu byť nízke sebahodnotenie, nerozhodnosť, perfekcionizmus, angažovanosť, vysoká schopnosť empatie, obetavosť, záujem o druhých (Kebza, Šolcová, 2003, s. 16). Za objektívne príčiny môžeme považovať charakter práce, časový nátlak, prísne vedenie, celkové podmienky práce. V sociálnej oblasti sú negatívnymi faktormi napríklad konflikty na pracovisku, neprítomnosť úcty či nízke finančné ocenenie (Švamberg Šauerová 2018, s. 39-40). Pre zaujímavosť, priemerný hrubý mesačný plat učiteľa strednej školy je pre ČR v rozmedzí 22 678 – 34 123 CZK (Profesia, 2020) a na Slovensku 744 – 1343 EUR (Profesia, 2020). Nepriaznivo vplýva dlhodobé pracovné preťaženie, prísny režim na pracovisku, neprimerané kontroly, malá miera voľnosti, zlé medziľudské vzťahy na pracovisku, absencia vzájomnej úcty či spoločenského uznania (Morovicsová 2016, s. 154).

Vyhorenie sa síce môže prejavíť u kohokoľvek, no vidíme evidentné rozdiely v jeho výskyte, ktoré sa týkajú pohlavia, osobnostných vlastností a charakteru práce. Čo sa týka rozdielnosti v pohlaví, viac ohrozené sú ženy. Nežnejšie pohlavie ovplyvňuje vyššia záťaž

vzhľadom k ich paralelnému plneniu pracovných i rodinných povinností. Nebezpečný je práve perfekcionizmus v oboch oblastiach, rovnako ako v práci, aj pri starostlivosti o domácnosť a pri výchove detí (Morovicsová 2016, s. 154).

Ďalej existujú určité charakteristiky, ktoré popisujú, akí ľudia sú náchylnejší k vyhoreniu. Autor Lipovský do svojho článku (2017, s. 131) zaradil tabuľku, ktorá prehľadne vymenováva typy pracovníkov, ktorí syndrómu vyhorenia podľa Freudenbergerovej teórie podliehajú:

**Tabuľka 2. Typy pracovníkov podliehajúci vyhoreniu**

<b>KTORÍ PRACOVNÍCI PODLIEHAJÚ SYNDRÓMU VYHORENIA?</b>
pracovníci príliš oddaní tomu, čo robia
pracovníci nadšení svojou prácou
pracovníci príliš usilovní
pracovníci plní energie, ktorú do svojej práce investujú
pracovníci, ktorým ide o to, aby ich práca bola úspešná
pracovníci dobrovoľne sa vzdávajúci niektorých vecí, aby mohli vykonávať svoju prácu
pracovníci, ktorí si myslia, že sú na pracovisku nenahraditeľní
pracovníci, ktorí nemajú žiadne tušenie, že by sa práve u nich mohol vyskytnúť syndróm vyhorenia
pracovníci trápiaci sa otázkami typu: „čo robím zle?“, „čo by som mal urobiť, aby to bolo lepšie?“
pracovníci s minimálnymi záujmami mimo pracovného prostredia

Osobitý pohľad na vznik syndrómu vyhorenia priniesla doktorka Mirriam Preiß vo svojej publikácii (2015, s. 13), kde sleduje súvislosti stresu a vyhorenia. Podotýka, že stres sa najviac vyskytuje vo vzťahoch, či už k okoliu, alebo sebe samému. Podľa jej skúseností

sú hlavnými dôvodmi vyhorenia práve negatívne alebo chýbajúce pozitívne vzťahy k okoliu a neporozumenie sebe samému.

V inom zdroji od autorov Smith, Segal, Robinson (2019) sa pojednáva o dôležitosti diferenciácie medzi stresom a vyhorením. Píše sa tu, že práve vyhorenie môže byť dôsledkom neúnavného stresu. Nadmerný stres spôsobuje pocit, akoby sa človek vo svojich povinnostiach topil a naopak syndróm vyhorenia predstavuje pocit vyschnutia. Ľudia si zvyčajne uvedomujú, že sú pod veľkým stresom, no nie vždy si všimnú, že došlo k vyhoreniu. Jednotlivé rozdiely medzi stresom a vyhorením sú nasledovné:

**Tabuľka 3. Rozdiely medzi stresom a vyhorením**

<b>STRES</b>	<b>VYHORENIE</b>
nadmerná angažovanosť	stiahnutie sa
zvýšená reaktivita emócií	otupenosť emócií
naliehavosť a hyperaktivita	bezmocnosť a beznádej
strata energie	strata motivácie, ideálov a nádeje
riziko úzkostných porúch	riziko depresie
primárne fyzické poškodenie	primárne emocionálne poškodenie
môže človeka predčasne usmrtiť	môže viesť k pocitom, že život nemá zmysel

## 2.2 Diagnostika syndrómu vyhorenia

Vzhľadom k tomu, že mnohí ľudia sa v dnešnej dobe vyhýbajú návštevám u lekára a svoje ťažkosti považujú za dočasné, býva aj syndróm vyhorenia ťažšie diagnostikovateľný. Ak sa však stav jedinca nezlepšuje a ťažkosti progredujú, naše telo jasne alarmuje, že je pravý čas obrátiť sa na odborníka, v tomto prípade je vhodné vyhľadať najskôr všeobecného lekára. Ten môže na základe popisu symptómov a základnej kontroly odporučiť špecialistu na duševné zdravie, ktorý pomenuje problém a navrhne vhodné riešenia (NeoHealth, 2019).

Podľa autorky Andrášiovej (2006, s. 560) sa na diagnostikovanie uceleného obrazu príznakov vyhorenia využíva najčastejšie kombinácia klinického rozhovoru a dotazníkov, ktoré majú hodnotiaci či sebahodnotiaci charakter. Patrí sem napríklad často používaný orientačný dotazník, ktorý vytvorili autori A. Pines a E. Aronson a nájdeme ho aj pod názvom Burnout Measure (BM). Zameriava sa na fyzický, citový i psychický aspekt stavu vyhorenia.

Syndróm vyhorenia môže vyžadovať odbornú lekársku diagnostiku somatických prejavov v prípade, že existuje podozrenie na organické poškodenie jedinca. Ak sa napríklad objavia palpácie či stenokardie, pacient by mal podstúpiť EKG vyšetrenie a potrebné je tiež monitorovanie jeho krvného tlaku a vyšetrenie krvi a moču. Laboratórne testy môžu poukázať na nerovnováhu vnútorného prostredia. V prípade bolestí brucha alebo dyspeptických ťažkostí je potrebné vykonať vyšetrenie stolice na okultné krvácanie, prípadne ultrasonografické vyšetrenie brucha. Pretože pri syndróme vyhorenia existuje veľká variabilita somatických prejavov, je dôležité citlivo zvažovať pomer medzi rozsahom vyšetrení, ich invazívnosťou a konečným prínosom pre pacienta. Je teda vhodnejší úvodný detailný rozhovor s pacientom a následne spolupráca s klinickým psychológom. Tento postup môže navigovať na správnu cestu pri odstraňovaní somatických i ďalších príznakov syndrómu vyhorenia (Lipovský 2017, s. 133-134).

Zaujímavou novinkou, s ktorou prišla WHO (2019), je zaradenie syndrómu vyhorenia do Medzinárodnej klasifikácie chorôb ako profesijný fenomén a oficiálne bude mať postavenie diagnózy. Bola sformulovaná **nová definícia**, kde sa píše, že vyhorenie je syndróm koncipovaný ako dôsledok chronického stresu na pracovisku, ktorý nebol úspešne zvládnutý. Vyznačuje sa tromi rozmermi:

- pocitmi vyčerpania energie,
- zvýšenou duševnou vzdialenosťou od zamestnania, alebo pocitmi negativizmu či cynizmu súvisiaceho s prácou,
- zníženou profesionálnou efektívnosťou.

Vyhorenie sa pôvodne vysvetľovalo ako „stav vitálneho vyčerpania“. Nová definícia je trochu podrobnejšia a mala by výrazne zlepšiť diagnostiku a liečbu syndrómu vyhorenia. Účinnosť nadobudne v januári 2022 v rámci jedenásteho vydania MKCH (Cassella, 2019). Svetová zdravotnícka organizácia plánuje tiež vypracovať usmernenia založené na dôkazoch (evidence-based guidelines) týkajúce sa duševnej pohody na pracovisku (WHO, 2019).

Zmena definície syndrómu vyhorenia je podľa psychologičky Fraga (2019) dôležitým krokom, pretože validuje symptómy a trápenie ľudí. Zároveň tvrdí, že táto zmena definície môže pomôcť zvýšiť informovanosť o burnoute a umožní ľuďom získať prístup k lepšej liečbe. Môže tiež zmeniť postoj ľudí k tomuto problému, odstrániť akúsi stigmu okolo syndrómu vyhorenia. Veľa ľudí sa totiž hanbí za to, že potrebuje pomoc, ich pracovné prostredie jednoducho výkonnostné spomalenie nepodporuje. Ľudia si tento stav často spájajú s prechladnutím a veria, že jeden deň odpočinku by mal všetko zlepšiť. Ďalej sa ľudia so symptómami vyhorenia obávajú toho, že ak kvôli vlastným problémom nepôjdu do práce a miesto toho investujú čas do starostlivosti o svoje duševné zdravie, budú ich považovať za slabých. Zmena definície syndrómu vyhorenia však môže pomôcť odstrániť pocit, že nejde o nič vážne. Môže pomôcť odstrániť nesprávny predpoklad, že tí, ktorí ho majú, nepotrebujú podporu pri práci. Vo všeobecnosti, keď vieme, ako diagnostikovať zdravotný problém, vieme tiež, ako ho liečiť. So súčasnou aktualizáciou definície vyhorenia vznikol aj nový spôsob, ako vzdelávať pacientov o ich pracovných trápeniach. Porozumenie syndrómu vyhorenia znamená schopnosť odlíšiť ho od iných obáv týkajúcich sa duševného zdravia. Psychické stavy, ako sú depresia, úzkosť a panické poruchy, môžu ovplyvniť schopnosť človeka pracovať v práci, ale syndróm vyhorenia je stav, ktorý pramení z toho, že človek pracuje príliš veľa. Autorka Fraga tvrdí, že predefinovaním stavu vyhorenia sa tiež ustanovia podmienky pre organizácie, ako sú nemocnice, školy a podniky, aby vykonali úpravy na pracovisku, ktoré môžu významne zabrániť vyhoreniu.

### **2.2.1 Liečba syndrómu vyhorenia**

Skúsená psychologická poradkyňa Jolana Kusá tvrdí, že pri liečbe vyhoreného človeka sa postupuje predovšetkým diferencovane. Dôležitá je podľa nej zmena zamestnania, životného štýlu, hodnôt a priorít. U niektorých pomáha, ak sa učia relaxovať, u iných je prospešná meditácia. Liečbu každého z nich však sprevádza odporúčaná pohybová aktivita a tiež poradenské či psychoterapeutické rozhovory. Práve toto má vyhorenému človeku pomôcť k obnoveniu orientácie a nadobudnutiu pevnej pôdy pod nohami. Terapeutický rozhovor je potrebný, aby človek zistil, ako sa dostal do stavu vyhorenia a prišiel na to, čo potrebuje na jeho zastavenie. Vhodné je, aby v tomto procese mal vyhorený človek k dispozícii nejakého nápomocného sprievodcu, ktorý mu zrkadlí jeho pocity, zážitky. Cieľom je znovuobjavenie zdroja vlastnej energie. Zároveň je mylné, ak si vyhorený človek myslí, že mu stačí pár mesiacov liečby a potom sa dá znovu fungovať ako

predtým. Syndróm vyhorenia sa však u človeka môže vyskytnúť aj viackrát. Potrebná je preto výrazná, komplexná, hlboká zmena v prístupe k životu, k sebe a práci. (Hačundová, 2019).

## **2.3 Faktory vzniku vyhorenia u pedagógov**

K narušeniu neuropsychickej rovnováhy u učiteľov môže podľa autorky Švamberg Šauerovej (2018, s. 45) dôjsť veľmi ľahko vzhľadom k rôznym dennodenným úskaliam v ich práci. Množstvo konfliktných a stresových situácií, neustála interakcia s množstvom ľudí, nápor povinností, pozorné sledovanie žiakov, kontrolovanie, reakcie na ich požiadavky. Učiteľ je pod drobnohľadom vedenia školy, žiakov a ich rodičov a tiež širokej verejnosti. Na pleciach nesie profesionálnu zodpovednosť. Pri vykonávaní svojej profesie, ktorú radíme medzi pomáhajúce, je ohrozený pôsobením dlhotrvajúceho stresu.

Autorka Larrivee (2012, s. 7) radí medzi faktory vzniku stresu a tiež vyhorenia, nasledovné problémy:

- neustála hrozba učiteľskej zodpovednosti za výkon študentov,
- znepokojenie zo zmien v dôsledku uzatvárania budov či straty pracovného miesta,
- strata autonómie a kontroly nad kurikulumom,
- nadmerné pracovné zaťaženie pre nedostatok spontánnosti a kreativity,
- trvalé zmeny a očakávania, ktoré sú v neustálom prúde vzhľadom k úsiliu o reformu školstva,
- konflikt medzi školskou politikou a vlastnými odbornými presvedčeniami, ktoré môžu ohroziť integritu učiteľa,
- zvýšenie pracovného nasadenia, ktoré musia učitelia zvládnuť,
- kvantita nahradzujúca kvalitu, pretože práca sa stáva viac byrokratickou ako profesionálnou.

Ďalšie významné faktory vzniku syndrómu vyhorenia u učiteľov sú bližšie popísané v nasledujúcich podkapitolách.

### **2.3.1 Pracovné preťaženie učiteľov**

Vyvíjajúca spoločnosť neustále zvyšuje nároky na učiteľov a ich prácu. Navýšili sa povinnosti v administratívnej činnosti spojenej s výučbou, je tiež potrebné čím ďalej, tým

obozretnejšie zaistiť a realizovať rôzne preventívne programy v boji proti šikane, rasizmu a podobne. Súčasne sa vyvíja veľký nátlak na sústavné testovanie výsledkov žiakov, čo v závere súvisí s hodnotením samotného učiteľa i školy celkovo (Švamberg Šauerová 2018, s. 45-46).

Negatívnym dôsledkom pracovného preťaženia v akomkoľvek povolání môže byť zníženie kvality výkonu pracovných činností. Práca učiteľov je mimoriadne náročná, preto aj v tejto oblasti sledujeme riziko zníženia kvality výkonu, pričom sa tu myslí najmä zníženie kvality výučby či kvality vykonávania iných činností súvisiacich s učiteľskou profesiou (Hall et al., 2019).

### 2.3.2 Školský systém

Veľmi často dochádza v školstve k rôznym zmenám, ktoré žiaľ prinášajú do jeho prostredia aj negatívne javy. Môžu sa prejavovať napätím vo vzťahoch medzi učiteľmi a vedením škôl, ktoré sú nútené tieto zmeny realizovať. Medzi tieto veľké zmeny v poslednom období patrí napríklad zaradenie povinnej maturitnej skúšky z matematiky či otázka zavedenia inklúzie do škôl (Švamberg Šauerová 2018, s. 46). Množstvo modifikácií v systéme vyučovania na Slovensku v roku 2020 súvisí aj s parlamentnými voľbami, ktoré priniesli výrazné personálne zmeny vo vláde i na ministerstvách. Učitelia na Slovensku aj v Česku sa tiež musia vysporiadať s aktuálnym výnimočným stavom, kedy sa všetky školské zariadenia kvôli pandémie koronavírusu zatvorili na neurčitú dobu.

### 2.3.3 Vzťahy so žiakmi a študentmi

Stres väčšiny učiteľov vyvolávajú vzťahy, ktoré so žiakmi majú a obzvlášť v prípadoch, keď sa u nich vyskytuje problémové správanie. Moderná doba jednak zvyrazňuje generačné problémy medzi staršími učiteľmi a žiakmi a taktiež prináša do pedagogickej praxe nové pojmy, ako napríklad *kyberšikana*, s ktorou sa súčasný pedagóg stretáva čím ďalej, tým viac a jednoznačne to prináša značnú stresovú záťaž (Švamberg Šauerová 2018, s. 46).

Problémy vo vzťahoch k žiakom môžu súvisieť s charakteristikou danej triedy, napríklad, ak sa bavíme o triedach s vysokým počtom žiakov, v heterogénnych skupinách s výraznými rozdielmi v schopnostiach jednotlivých žiakov, v triedach so žiakmi vyžadujúcimi špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (poruchy správania, učenia, žiaci so



zdravotným postihnutím, žiaci zo znevýhodneného prostredia, nadaní žiaci, atď.). V jednotlivých situáciách je potrebná špecifická adaptácia učiteľa a jeho edukačných postupov (Farkašová 2013, s. 28).

### **2.3.4 Sebarealizácia učiteľov**

Profesijná sebarealizácia učiteľov na strednej škole znamená proces formovania osobnosti v profesionálnej činnosti, ktorý je spojený so sebaopoznaním a sebarealizáciou, vyjadrenými úspechom. Profesionálny úspech komplexne ovplyvňuje osobnosť, stimuluje nárast odborných zručností a kompetencií (Belousova, 2014). Môžeme sledovať, že chýbajúce možnosti ďalšieho profesijného rastu, chýbajúci kariérny poriadok a nízke finančné ohodnotenie pedagógov, ktoré nekorešponduje s ich predstavami či potrebami, sú ďalšími negatívne pôsobiacimi javmi u niektorých pedagógov (Švamberk Šauerová 2018, s. 46).

### **2.3.5 Verejnosť a rodičia**

V spoločnosti panujú mylné a skreslené predstavy o učiteľskej profesii. Učitelia sú neustále vystavovaní kritike za to, že zo školy odchádzajú domov v skorších popoludňajších hodinách po odučení poslednej vyučovacej hodiny. Verejnosť učiteľom len s ťažkosťou odpúšťa voľno počas letných či iných školských prázdnin. Dané predstavy však nezachytávajú reálny obraz o komplexnosti a časovej náročnosti aktivít učiteľov, ktoré bežne vykonávajú mimo priamej výučby v triedach. Takýmito činnosťami učitelia strávia približne polovicu svojho pracovného času, pričom sa jedná o prácu nie len v škole, ale aj z domu. Celkovo, predstavy o krátkom pracovnom čase a nízkej náročnosti môžu súvisieť s nedostatočným spoločenským ocenením učiteľov (Hall et al., 2019).

Okrem toho, že sa často stretávame s negatívnym vyobrazením učiteľskej profesie a nízkym spoločenským uznaním, existuje tu ďalší negatívne pôsobiaci faktor, ktorým je slabá podpora zo strany rodičov. Komunikácia s rodičmi býva častokrát skutočne stresujúcou chvíľou pre učiteľa (Švamberk Šauerová 2018, s. 46). Príkladom problémových situácií tohto charakteru sú rodičia s nadmerne ochranárskym postojom alebo tí, ktorí nepripúšťajú žiadne chyby u svojho potomka. Rodičia sa dnes správajú k učiteľom inak ako v minulosti, píšú rôzne sťažnosti na učiteľov, nepríjemné situácie vznikajú pri arogantnom vystupovaní až vyhrážaní sa. Na pedagóga sa vyvíja väčší tlak pred stretnutím s rodičmi

svojich žiakov, mal by sa vopred dôkladne pripraviť, pripraviť si argumenty a predvídať možné reakcie zo strany rodičov (Farkašová 2013, s. 28).

### 2.3.6 Vzťahy na pracovisku

Interpersonálne vzťahy na pracovisku bývajú častokrát veľmi pestré a mávajú zásah nielen do pracovného, ale aj do súkromného života. Psychologicky najvýznamnejšími sú vzťahy medzi nadriadenými a podriadenými, ktoré sú zväčša čisto formálneho charakteru. Vzťah medzi kolegami podobných pozícií sú však iné a často prechádzajú do neformálnej roviny. Čo sa týka hodnotenia celkovej spokojnosti v zamestnaní, tak spokojnosť so vzťahmi na pracovisku patrí medzi najdôležitejšie kritériá. Zlé interpersonálne vzťahy v organizácii ovplyvňujú psychiku, ďalšiu motiváciu zamestnancov, výkonnosť organizácie a celkovo môžu spôsobiť vážne problémy (Ondriová 2019).

Jedným z relatívne nových pojmov zo súčasnej pedagogickej praxe je *mobbing*, správanie s charakterom šikany medzi pracovníkmi navzájom, v našom kontexte učiteľmi. Spoločne s rôznymi konfliktmi na pracovisku, medziľudskými a kolegiálnymi vzťahmi je evidentným nositeľom stresu. Ďalším pojmom je *bossing*, čo znamená preťažovanie učiteľa suplovaním nad rámec jeho povinností, nespravodlivosť a negatívnosť pri hodnotení učiteľa, karhanie bez prítomnosti relevantných dokladov či škatuľkovanie učiteľa (Švamberg Šauerová 2018, s. 46).

## 2.4 Prevencia pred vyhorením

O prevencii vzniku syndrómu vyhorenia pojednávajú viacerí autori svojším spôsobom. Autor Lipovský (2017, s. 134) píše, že je tu dôležité osvojiť si význam troch dôležitých pojmov, ktorými sú *empatia*, *vedomosti* a *sebapoznanie*. V prvom rade *empatiu* opisuje ako jedno z najdôležitejších umení, ktoré človek potrebuje ovládať v prevencii vzniku syndrómu vyhorenia. Je schopnosťou pochopiť prežívanie a reakcie inej osoby, byť jej blízky a prežívať s ňou jej pocity. Táto ťažká úloha však zároveň môže zvýšiť vlastné vnútorné napätie. V druhom rade sú teoretické *vedomosti*, ale i praktické zručnosti, ktoré je potrebné v prevencii vyhorenia neustále obnovovať a tak si vytvoriť dôležitú oporu a zdroj sebavedomia v práci. *Sebapoznanie* je pre tretí významný pojem. Poznať sám seba, svoje silné či slabé stránky a tak vedieť o príčinách, ktoré môžu viesť k vyhoreniu.

Autorka Švamberk Šauerová (2018, s. 58) rozdeľuje prevenciu syndrómu vyhorenia na *internú* a *externú*. Ujasnenie si vlastných vnútorných pocitov a pochodov je prevencia *interná*. Zaraďuje sem psychohygienu a v rámci nej starostlivosť o vlastné telesné i duševné zdravie, ďalej napríklad sociálnu oporu v okolí jedinca, kvalitu pozitívnych medziľudských vzťahov, prijatie seba samého, dôveru vo vlastnú schopnosť zvládať problém (self-efficacy), ochotu podstúpiť zmenu, osobnostný či profesijný rozvoj a podobne. Oproti tomu *externá* prevencia syndrómu vyhorenia predstavuje úpravu vonkajších podmienok zamestnanca, vyzdvihuje sa tu stimulácia spolupráce na pracovisku a zameranie sa na tri hlavné oblasti:

- ujasnenie pracovných úloh (stráženie vlastných hraníc),
- dostatočné množstvo kompetencií (znalostí a zručností),
- harmonické pracovné miesto.

Medzi aktivity externej prevencie môžeme zaradiť aj ďalšie vzdelávanie pracovníka.

Ďalší pohľad priniesol napríklad autor Slavík (2012, s. 62), ktorý prikladá veľký význam prevencii v počiatočných fázach rozvoja a vymenováva faktory, ktoré zabraňujú vzniku syndrómu vyhorenia:

- asertívne správanie,
- time management,
- pracovná autonómia,
- pestrosť a premenlivosť práce,
- odolnosť,
- sociálna opora,
- osobná kompetencia,
- optimizmus,
- príjemný tok zážitkov,
- osobná pohoda (well-being).

U pedagogických pracovníkov a rovnako aj u študentov, teda budúcich učiteľov je potrebné, aby ovládali a osvojili si techniky a zručnosti, ktoré im pomôžu zvládať záťažové situácie pri výkone ich povolania. Patria sem rôzne semináre a workshopy zamerané nie len na teoretickú pomoc, ale i praktickú. Účastníci by si mali na modelových príkladoch vyskúšať viaceré postupy, z ktorých si vyberú pre seba najpriateľnejšie a následne ich môžu využiť vo svojej praxi. Ideálna je taká stratégia, ktorá najlepšie zodpovedá podmienkam

jednotlivca, jeho charakteru a tiež typu záťažovej situácie (Farkašová 2013, s. 30). Niektoré konkrétne techniky budú uvedené v nasledujúcich podkapitolách.

### 2.4.1 Duševná hygiena

Pre výkon niektorých povolání, ako napríklad učiteľskej profesie, je zdravie základným kameňom. Aby učiteľ dokázal obstáť v náročnom prostredí plnom stresorov, je nutné, aby bol zdravý po fyzickej i psychickej stránke. V nasledujúcom texte bude bližšie popísaná starostlivosť o psychické zdravie, ktorej dôležitou zložkou je duševná hygiena. Môžeme ju definovať ako odbor, v ktorého rámci usilujeme o nachádzanie optimálnej cesty životom s ohľadom na potreby jedinca, zaoberá sa možnosťami uchovania duševného zdravia. Je celkom prirodzenou súčasťou života u moderného človeka. Skutočný profesionál a plnohodnotný človek si vie požiadať o odbornú pomoc, aby zlepšil svoje zdravie a pôsobil na svoje prežívanie. Za súčasť duševnej hygieny ako prevencie vzniku syndrómu vyhorenia môžeme považovať wellness programy, relaxáciu a rôzne podporné a doplnkové techniky (Švamberg Šauerová 2018, s. 66).

*Wellness* môžeme opísať ako určitú filozofiu, cestu, prístup, ktorý sme zaujali sami k sebe a tiež k okoliu. Tento pojem vyjadruje holistický pohľad na kvalitu nášho stravovania, nášho vzťahu k prírode, k našim zvykom a stereotypom voči nám samým a v komunikácii s inými, pohľad na starostlivosť, ktorú venujeme nášmu telu a osobnému rastu. Slovo wellness tiež vyjadruje priestor, kde je všetko ideálne, perfektné a cítime sa tam dobre. Pre niekoho to môže byť domov, priestor kde pri krbe sedia naše milované osoby, pre iného čarovné miesto v prírode a podobne. Wellness znamená dobrý celkový stav. Existujú wellness programy, techniky, metódy, procedúry, ktoré navodzujú tento stav. Sú zložené z činností, ktoré pôsobia príjemne, zdravo a pozitívne na jednotu nášho tela, mysle, duše i energie (Cathala 2007, s. 14,19). V boji proti syndrómu vyhorenia môžeme vidieť úlohu wellness v rovine preventívnej i terapeutickej. Prvým krokom je prijatie wellness filozofie alebo návrat ku zdravému spôsobu života. Tu je nutné porozumieť a prijať wellness v celej šírke a komplexnosti. Iba táto celistvosť je zárukou úspechu. Ponuka v oblasti wellness je dnes veľká, pri výbere vhodných aktivít a programov je však nutné rešpektovať individualitu jedinca a stanoviť realistické, postupné ciele. U učiteľov je vhodné zvoliť aktivity, ktoré budú predovšetkým kompenzovať nedostatočnú fyzickú záťaž a naopak, preťaženie v mentálnej, sociálnej a emocionálnej oblasti. (Švamberg Šauerová 2018, s. 69-70).

Optimálna skladba wellness programu by podľa autorky Cathalovej (2007, s. 17) mala byť nasledovná:

- 10 % pohybovej činnosti,
- 20 % starostlivosti o telo,
- 10 % zdravej výživy,
- 20 % komunikácie, vzťahov, emócií a citov,
- 20 % mentálneho rozvoja,
- 10 % kontaktu s prírodou,
- 10 % duchovného rozvoja.

Pre učiteľov by napríklad mohla byť vhodná fyzická aktivita charakteru poznávacej turistiky, spojenie prechádzky prírodou so spoznávaním kultúrnych či historických pamiatok. Takto môže fyzická aktivita vzbudiť záujem aj u učiteľov, ktorí k športu nemajú veľmi blízko. Ďalším príkladom môže byť starostlivosť o chalupu či záhradku. V každom prípade je dôležité, aby akákoľvek pohybová aktivita bola pravidelná, primeraná veku a osobnosti a aby bola spojená s príjemnými pocitmi. Ku zdravému životnému štýlu by mala patriť aj starostlivosť o vlastné telo v podobe masáží, saunovania, starostlivosti o celkový vzhľad. Neodmysliteľnou súčasťou wellness programu je voľba zdravej výživy. Najdôležitejším krokom v tejto oblasti je vylúčenie potravín s vysokým glykemickým indexom, s prevahou pridávaných farbív a ochucovadiel. Takéto potraviny veľmi rýchlo zvýšia hladinu cukru v krvi čo spôsobí príval energie, no následne sa rýchlo dostaví pokles energie, čo môže viesť k podráždeniu, zlému spánku aj koncentrácii. Naopak, veľmi prospešnými pre náš mozog sú vitamíny skupiny B a tiež omega-6 a omega-3 mastné kyseliny. Špeciálnymi potravinovými doplnkami v prevencii duševného zdravia, ktoré podporujú aktiváciu nervovej sústavy, sú tiež tzv. nootropiká (Švamberg Šauerová 2018, s. 70-73). Pre nootropiká existuje pomenovanie *smart drugs*. Dokážu v mozgu zvýšiť prietok krvi a tým aj prívod kyslíka a glukózy, čiže preň základných palív. Mnohé nootropiká sú dostupné bez lekárskeho predpisu, patria sem rôzne výživové doplnky ako napríklad Ginko biloba, Lecitín, bylina Brahmi, Ženšen, Guarana a podobne. Platí tu známe pravidlo, všetko s mierou. Pri nepretrižitom užívaní nootropík si na ne mozog vytvorí silný návyk a bez dávky nedokáže plnohodnotne myslieť (Barkociová, 2016).

Súčasťou duševnej hygieny je **relaxácia** v podobe rôznych metód, techník, cvičení. Vďaka relaxácii uvoľníme telo i myseľ, upokojíme sa a budeme sústredenejší. Jednotlivé

techniky sú založené najmä na uvoľňovaní svalstva a vedomom dýchaní, čo zmiernuje vplyv stresu na organizmus. Ideálna je kombinácia mentálnej relaxácie s ľahkým natáhovacím cvičením. Medzi konkrétne podoby relaxácie patrí napríklad autogénny tréning, progresívna svalová relaxácia podľa Jacobsona, bodová relaxácia, tiažová relaxácia, technika Kaja-Krija, jógová relaxácia, Feldenkraisova metóda, koncentračné a meditačné techniky, relaxačné techniky na zvládanie hnevu a podobne (Švamberg Šauerová 2018, s. 133-145). Konkrétny príklad môžeme uviesť predstavením *Kaja-Krija*, jógovej techniky, ktorá harmonizuje CNS a upokojuje myseľ. Úvodnou pozíciou je tzv. šavásana, čo predstavuje polohu tela v ľahu, s nohami mierne od seba, rukami mierne od tela s dlaňami vytočenými nahor. V prvom kroku sa s nádychom do brucha vtáčajú špičky prstov na nohách dovnútra a s výdychom otvárajú, pričom sa tento pohyb v plynulom dychu opakuje deväťkrát. S nádychom do dolnej časti hrudníku sa otvárajú dlane z úvodnej pozície pretočením cez palec od tela a následne s výdychom sa zatvárajú smerom k telu cez malíčkovú a postupne palcovú hranu, až sú otočené chrbtom dlane k telu. Aj tento pohyb sa vykonáva v plynulom dychu deväťkrát. Následne sa s nádychom do hornej časti hrudníku pretáča hlava doprava a s výdychom doľava. Opakuje sa tiež deväťkrát a následne sa technika ukončuje ležaním v pozícii šavásany, v ktorej sa i začínalo (Krejčík, 2017).

Medzi **podporné a doplnkové techniky** v rámci podpory duševného zdravia sa radí napríklad aromaterapia, relaxačné omal'ovánky, antistresový kalendár, EEG biofeedback, masáže a automasáže (Švamberg Šauerová 2018, s. 147-150). Môžeme uviesť príklad rýchlej automasáže, čiže masáže seba samého. Do oblasti trapézových svalov, medzi krk a ramená, si votrieme malé množstvo masážneho oleja a oboma rukami masírujeme toto miesto približne minútu. Následne olejček vmasírujeme aj do chodidiel smerom od špičiek prstov až po členky, pričom na každú nohu postačí minúta (Řeháková, 2011).

## **2.4.2 Techniky osobnostného rozvoja**

Rozvoj osobnosti môžeme definovať ako komplexný proces, ktorý pôsobí na všetky stránky našej osobnosti po celý život a zároveň je tento rozvoj neoddeliteľnou súčasťou a cieľom celoživotného vzdelávania (Švamberg Šauerová 2018, s. 89). Ďalej sa dá tvrdiť, že je to rozvoj všetkých vrstiev ľudskej osobnosti, ktoré smerujú ku zlepšeniu života, vytvoreniu lepšej budúcnosti, vďaka nemu môžeme dosiahnuť harmóniu, múdrosť, zrelosť, sebauvedomenie, môžeme nájsť zmysel života a cestu k jeho plnohodotnému prežitiu a maximálnemu rozvoju schopností. Rozvojom osobnosti môžeme dosiahnuť jednotu so

sebou samým (Lazarová, Knotová, 2008). V nasledujúcom texte budú popísané niektoré konkrétne techniky osobnostného rozvoja navrhnuté autorkou Švamberg Šauerovou (2018, s. 96-130), ktoré učitelia môžu v prevencii syndrómu vyhorenia využiť.

**Technika bilancovania** má viacero podôb, môže však vyzerat' nasledovne. Konkrétny učiteľ si vezme papier rozdelí ho zvislou čiarou na dve polovice. Na ľavú stranu zapíše to, čo mu aktuálne jeho profesia prináša a čím ho obohacuje, pričom má dbať na to, aby vymenoval každú drobnosť, ktorá do tejto kategórie patrí. Na pravú stranu učiteľ uvedie všetko, čo kvôli svojej práci stráca, aké väčšie nároky naňho jeho práca kladie v porovnaní s inými profesiami. Bez ohľadu na to, koľko položiek je zapísaných v pravom či ľavom stĺpci a čo prevažuje, učiteľ sa v tejto technike sústreďí len na položky vľavo, teda opisujúce výhody jeho profesie. Podstatné je, aby sa učiteľ na tieto výhody pevne sústreďil a „prežíval“ ich vo vedomej predstave. Vhodné je dané cvičenie pravidelne opakovať (Štětovská, 2010).

Zaujímavá je tzv. **stop-technika**. V tomto prípade ide o techniku usmernenia mysle. Učiteľ si môže predstavovať stavy a situácie, ktoré predstavujú problém či obavy. V momente, kedy je jeho napätie súvisiace s predstavou málo znesiteľné, vysloví „STOP“. Učiteľ by mal vtedy prestať myslieť na to, čo ho deprimovalo a pôvodnú predstavu nahradiť inou, príjemnou. Môže to byť napríklad predstava peknej krajiny, kytice kvetín, vlastných vnúchat a podobne. V ideálnom prípade by sa táto technika mala nacvičovať v stave relaxácie s doplnením o formulky typu: „som pokojný“, „zvládnem to“, „hnev je zbytočný“. Túto techniku je vhodné využiť pod vedením odborníka terapeuta, ale do určitej miery je možné využívať ju svojpomocne (Novák 2013, s. 70).

Učiteľom tiež môže pomôcť **sebaposilnenie**, kde si sám môže určiť, kedy a kde k posilneniu dôjde. Odmeňuje sa za to, že sa správa žiadúcim spôsobom. Dôležitá tu je individualizácia odmien, pretože pre každého človeka slovo „odmena“ môže predstavovať niečo iné. Posilňujúci efekt môže mať napríklad zaujímavý film, samolepka s úsmevom na zrkadle, kúpená drobnosť, atď. Iným druhom môže byť posilňovač v podobe hodnotenia seba samého, predovšetkým sa tu myslí samochvála alebo to môže byť grafické znázornenie vlastných čiastkových úspechov na ceste k cieľu (Švamberg Šauerová 2018, s. 101).

Pomocou techniky zvanej **vrcholy a údolia** sa môže učiteľ naučiť premýšľať o prekonávaní životných prekážok, premýšľať o riešení konfliktov a reakciách na riešenia týchto konfliktov. Je potrebné mať pri sebe papier, kde si učiteľ načrtne časovú os a rozdelí ju na dekády a vyznačí dátum narodenia. V rámci reflexie sa vracia do histórie svojho života

a na časovú os zakreslí jednotlivé vrcholy a údolia. Vrcholy majú byť znázornené ako vlny nad osou a predstavovať by mali radostné obdobia v živote. Naopak, údolia sa označujú vlnami pod osou a predstavujú obdobia života, kde prevažoval smútok či sklamanie. Po vytvorení takejto kresby je ďalším krokom snaha o popísanie, čo učiteľa viedlo ku konkrétnym pocitom vo fáze vrcholov aj údolí. Situácie zaznačené nad osou by si mal učiteľ prepojiť s určitým príjemným obrazom, aby mu mohol v budúcnosti slúžiť ako inšpirácia a zdroj energie (Bieleszová, 2013).

Pri použití *techniky pozitívneho scenára života* je dôležité, aby učiteľ poznal odpovede na nasledujúce otázky:

- Ako sa vidím ja sám?
- Aký by som chcel byť, čo mi k tomu chýba?
- Aký je súhrn mojich vlastností, zručností, schopností?
- Aké zručnosti potrebujem rozvinúť, aby som dosiahol konkrétny cieľ/zlepšenie?
- Aké činnosti mi v tom pomôžu?
- Ako môžem tento stav zmeniť, ako sa dá posúdiť jeho súčasná úroveň?
- Akej úrovne by som chcel dosiahnuť do konkrétnej doby?

Nasledovať by mal koučing, kedy je dotyčná osoba vedená k naplánovaniu rozvrhu činností, prostriedkov, spôsobov získania spätnej väzby a to využitím techniky GROW. Túto techniku vysvetľuje nasledujúca tabuľka:

**Tabuľka 4. Technika GROW**

KROKY MODELU	VÝZNAM
<b>G</b>	goal (cieľ), význam jeho dobrého nastavenia
<b>R</b>	reality (realita), skutočnosť, v ktorej sa nachádzame
<b>O</b>	option (voľba), možnosti, z ktorých môžeme vychádzať
<b>W</b>	what, who, when (čo, kto, kedy) v zmysle neskoršieho plánovania tzv. akčných krokov



Techniku pozitívneho scenára života je možné využiť samostatne, alebo v kombinácii s využitím techniky koučinku (Švamberg Šauerová 2018, s. 101-102), ktorá bude predstavená v ďalšej podkapitole.

Významnou skupinkou techník rozvoja osobnosti sú **techniky rozvoja reziliencie**, čiže odolnosti. Rezilienciu môžeme definovať ako schopnosť či kapacitu človeka, vrátiť sa späť k normálnemu životu aj napriek tomu, že táto osoba prežila náročnú životnú situáciu, napríklad traumy či stratu. Je to schopnosť prežiť, nezlomiť sa a nestratiť svoju vôľu pokračovať ďalej. Každý človek má individuálnu mieru reziliencie. Na jej posilnení je možné vedome pracovať a vďaka tomu lepšie odolávať negatívnym zážitkom, udržať si stabilnú emocionálnu hladinu a posunúť sa vpred (Martínková, 2017). Jednou z techník rozvoja odolnosti je podľa autorky Švamberg Šauerovej (2018, s. 114) **technika dobrodružnej cesty**. Učiteľ má za úlohu spomenúť si na určitý moment, kedy buď on, alebo niekto v jeho okolí potreboval veľa odvahy na prekonanie nejakej životnej prekážky. Takýto príbeh bude predstavovať modelovú situáciu, ktorá môže pôsobiť ako vzor. Techniku dobrodružnej cesty môže učiteľ využiť aj vo verzii, že si vlastnú dobrodružnú cestu len vymyslí, v mieste prekážok vytvorí problémovú situáciu a určí spôsob riešenia danej situácie. Je tu tiež vhodné, aby sa konkrétny učiteľ zamyslel sa nad nasledujúcimi otázkami:

- Kedy v živote potreboval najviac odvahy?
- Na čo potrebovali najviac odvahy jeho priatelia, rodičia, kolegovia, atď.?
- Kto je v jeho okolí najodvážnejší?

Ďalšou zaujímavou technikou proti vyhoreniu je **budovanie šesťsteny**, ktorú radíme medzi mentálne hygienické rituály. Vytvoril ju doktor Max Kašparů a vysvetľuje ju nasledovne. V úvode si predstavíme seba v uzatvorenej miestnosti, kde v strede horí sviečka a nechceme, aby jej oheň zhasol. Ak by sme zbúrali jednu zo stien, sviečka by bola ohrozená a ak by sme zbúrali dve, vytvoril by sa prievan a sviečka by zhasla. Aby teda sviečka stále horela, potrebujeme mať zabezpečené všetky steny a tak isto je to aj v našom živote. Aby sme nevyhoreli, musíme mať okolo seba všetkých šesť stien. To, čo jednotlivé steny predstavujú, je znázornené v nižšie uvedenej tabuľke (Kašparů, 2018):

**Tabuľka 5. Technika budovania šesťsteny**

<b>STENA</b>	<b>VÝZNAM</b>
<b>prvá (pred nami, pozeráme sa na ňu)</b>	perspektíva; niečo, na čo sa tešíme
<b>druhá (za nami)</b>	ľudia, o ktorých sa môžeme oprieť (rodina, najbližší)
<b>pravá</b>	ľudia, s ktorými spolupracujeme (musia tu existovať dobré vzťahy)
<b>ľavá</b>	to, čo je bližšie nášmu srdcu; naši dobrí priatelia, ktorým sa môžeme zdôveriť
<b>podlaha</b>	tu stojí horiaca sviečka a aby nezhasla, má stáť pevne na zemi, na svojom mieste, nemáme sa zaoberať otázkou, čo keby horela na inom mieste lepšie
<b>strop</b>	svetlo, ktoré sa na strop odráža; veci, ktoré nás presahujú, teda duchovné hodnoty, kultúra, umenie, dobro, krása, pravda, viera, nádej, láska

### **2.4.3 Rozvíjanie profesijných kompetencií**

Predchádzať syndrómu vyhorenia môže učiteľ aj rozvíjaním vlastných profesijných kompetencií. Realizácia tohto rozvoja je možná celoživotným vzdelávaním, ktoré svojim účastníkom dopĺňa, prehľbuje, obnovuje alebo rozširuje znalosti, zručnosti a profesijnú kvalifikáciu. Konkrétne techniky, ktoré sa pre rozvoj profesijných kompetencií dajú využiť, sú napríklad kazuistické semináre, mentoring, counselling, focusing, techniky koučingu a podobne (Švamberk Šauerová 2018, s. 157-189). Niektoré z týchto techník budú bližšie popísané v nasledujúcom texte.

Podstatou *mentoringu* je podľa Chmelovej (2018) predávanie skúseností staršieho mladšiemu, pričom v jeho priebehu dochádza k prirodzenému učeniu príkladom. Mentor predáva nielen skúsenosti, ale tiež zručnosti či inšpiráciu. V školskom prostredí to môže byť zamestnanec školy alebo aj osoba z iného zariadenia či inštitúcie. Učiteľ s pomocou mentora riadi svoju vnútornú motiváciu, ktorá je základom vnímania jeho vlastnej úspešnosti a dáva

tak základ zdravému sebedomiu. Výsledkom mentoringu je vyššia efektívnosť vo využívaní vlastných poznatkov o viac než 60 %. Môžeme zhrnúť, že mentoring je užitočný pre:

- zvýšenie komunikačných schopností pedagóga,
- zlepšenie tímovej práce v triede,
- predávanie príkladu a upevňovanie realizácie pedagogickej inkluzívnej práce,
- upevnenie vlastnej psychickej stability.

Formovanie pracovných schopností učiteľov sa dá docieľiť vďaka *counsellingu*. Význam spočíva v diskutovaní o konkrétnom probléme, pričom zároveň dochádza k ovplyvňovaniu konzultujúceho a konzultanta. Tieto konzultácie prebiehajú medzi odborníkmi na rovnakej úrovni a snažia sa spoločne nájsť čo najideálnejšie východiská na riešenie konkrétneho problému. Zároveň napomáhajú rozvíjať pracovné činnosti vedúce k čo najlepšiemu výsledku. Vo všeobecnosti tu dochádza k formovaniu pracovných schopností pomocou poradenstva, konzultácií a ovplyvňovania (Švamberg Šauerová 2018, s. 172).

Aktuálne je veľmi populárny *koučing*, ktorý sa snaží o rozvoj potenciálu pracovníka, o maximalizáciu jeho výkonu. Tento pojem existuje v mnohých oblastiach ako životné koučovanie, zdravotné, vzťahové, koučovanie konfliktu a podobne. Taktiež existuje i v školstve, kde pomáha hľadať a selektovať metodický a didaktický prístup vo výučbe, skúma výkon, motiváciu, vytvára SWOT analýzy silných a slabých stránok osobnosti učiteľa i žiaka. Profesionálnych certifikovaných koučov produkujú podľa medzinárodných alebo národných štandardov profesijné združenia, v Česku existuje *Česká asociace koučů* a na Slovensku je to *Slovenská asociácia koučov*. Koučing má vo všeobecnosti najčastejšie podobu individuálneho či skupinového rozhovoru. Jednou z najviac využívaných štruktúr pri individuálnom rozhovore je GROW, ktorú popisuje Tabuľka 4. Koučing sám o sebe nie je technikou, ale množinou viacerých techník či metód, pričom najčastejšie sa využíva:

- kladenie účinných otázok,
- aktívne/proaktívne/konstruktívne počúvanie.

Výsledkom býva vyššia individuálna výkonnosť pracovníka, rozvoj jeho potenciálu, vyššia angažovanosť, stotožnenie sa s cieľmi, jednoduchšia aplikácia nadobudnutých poznatkov v školskej praxi (Soroková, 2019).

## 2.6 Štúdie o vyhorení stredoškolských učiteľov

V nasledujúcom texte budú popísané výsledky rôznych zahraničných štúdií kvalitatívneho i kvantitatívneho charakteru z obdobia posledných rokov, ktoré sa venovali skúmaniu syndrómu vyhorenia v učiteľskom prostredí.

Prvá zaujímavá štúdia vychádzajúca z amerického prostredia zameraná na kvalitatívny výskum sleduje personálne a kontextové faktory súvisiace so skúsenosťami učiteľov so stresom a vyhorením. Cieľom autorov Richardsa, Hemphilla a Templina (2018) bolo kvalitatívne porozumenie toho, ako učelia, ktorí vnímajú vysokú a nízku úroveň vyhorenia, charakterizujú ich prežité skúsenosti v školskom prostredí. Dáta boli vyzbierané pomocou rozhovorov s 28 učiteľmi z US Midwest, ktorí vykazovali vysokú alebo nízku úroveň vyhorenia v psychometrickom prieskume. Z výsledkov štúdie vyplynulo nasledovné:

- a) učelia s nízkym stupňom vyhorenia vnímali učiteľské prostredie ako vychovávajúce,
- b) učelia s vysokým stupňom vyhorenia vnímali učiteľské prostredie ako obmedzujúce či bojovné,
- c) všetci skúmaní učelia museli zvládať stres na pracovisku.

Kvalitatívna štúdia z kanadského Ontária ukazuje, že správanie riaditeľov škôl významne formuje emócie učiteľov, ovplyvňujú ich morálku, syndróm vyhorenia, stres, odhodlanie a samostatnú či kolektívnu účinnosť. Zistenia štúdie upozorňujú, že riaditelia môžu ovplyvniť emócie učiteľov niekoľkými kľúčovými spôsobmi:

- profesionálnym rešpektovaním schopností učiteľov,
- poskytnutím náležitého uznania za angažovanosť učiteľa, kompetencie a obetu,
- ochranou učiteľov pred škodlivými skúsenosťami, ako je obťažovanie,
- udržiavaním viditeľnej prítomnosti v škole,
- umožnením, aby hlas učiteľa bol vypočutý,
- sprostredkovaním uspokojivej vízie pre školu.

Autor štúdie vyzdvihuje, že by sa malo zvýšiť povedomie o tejto problematike na úrovni školy a systému a malo by sa dbať aj na vhodné školenie riaditeľov (Lambersky, 2016).

Ďalšia zaujímavá kvalitatívna štúdia pochádza z prostredia Hongkongu, publikovaná bola v časopise *Qualitative Research in Education*. Cieľom tejto štúdie bolo identifikovať potenciálne sociálne príčiny demoralizácie učiteľov. Demoralizáciu tu autor popisuje ako

pojmem úzko spätý so syndrómom vyhorenia. Využitím hĺbkového interview bolo zistené, že učitelia na niektorých stredných školách v Hongkongu majú tendenciu byť demoralizovanejší ako ich kolegovia v iných typov škôl. Zistilo sa, že demoralizáciu učiteľov môže spôsobiť spravovanie školskej administratívy, pretože im sťažuje kontrolu nad pracovným procesom pri vyučovaní (Tsang, Liu, 2016).

Kvalitatívna štúdia kolektívu autorov z Holandska skúmala súvislosti medzi interpersonálnou identitou učiteľov a ich self-efficacy (sebaúčinnosťou), vyhorením a pracovnou angažovanosťou. Interpersonálna identita označuje profesionálnu identitu učiteľov týkajúcu sa vzťahu učiteľ – študent. V štúdiu sa autori tiež zaoberajú významom pojmu štandard interpersonálnej identity. Dáta boli zbierané pomocou dotazníkov a pološtrukturovaných rozhovorov, prípadne video-simulovaných rozhovorov s 29 učiteľmi stredných škôl v Holandsku. Výsledky naznačujú, že tzv. teacher educators a koučovia na školách môžu učiteľov, prípadne budúcich učiteľov v tejto oblasti významne podporiť. Môžu im pomôcť objaviť ich štandard interpersonálnej identity a uľahčiť ich osobný rast (Van der Want et al., 2018).

Problematike multikulturalizmu vo vzťahu k vyhoreniu učiteľov sa venuje daná kvantitatívna štúdia z prostredia Holandska. Skúma sa tu všeobecné vyhorenie u učiteľov a vyhorenie súvisiace s diverzitou, čiže rôznorodosťou. Výsledky vychádzajú z odpovedí 120 učiteľov pracujúcich na piatich rôznych mestských, etnicky rôznorodých stredných odborných školách v Holandsku. Analýzy ukázali, že prispôsobiví učitelia vykazovali vyššiu úroveň všeobecného vyhorenia a tiež vyhorenia súvisiaceho s diverzitou, zatiaľ čo medzi pluralistickými postojmi učiteľov a vyhorením neexistoval žiadny vzťah. Tiež zistili, že učitelia narodení v Holandsku zažívali nižší stupeň všeobecného vyhorenia a mali menej pluralistické postoje než učitelia narodení mimo Holandska (Dubbeld et al., 2017).

Cieľom autorov ďalšej kvantitatívnej štúdie bolo preskúmať, do akej miery zodpovedajú iracionálne presvedčenia za vyhorenie u učiteľov stredných škôl. Zvažovali sa tu charakteristiky učiteľov, školské zdroje a požiadavky na prácu. Vzorka 79 učiteľov stredných škôl, prevažne z New Yorku a New Jersey, vyplnila sebahodnotiace dotazníky týkajúce sa vyhorenia, vnímania školských požiadaviek a dostupnosti zdrojov a iracionálnych presvedčení. Korelačné analýzy ukázali, že syndróm vyhorenia pozitívne súvisel s požiadavkami školy (t.j. neúcta študentov a nedostatočná pozornosť študentov) a negatívne súvisel so školskými zdrojmi (t.j. podpora z administratívy a kolegovia). Syndróm

vyhorenia mal tiež negatívny vzťah k self-efficacy a pozitívne súvisel s iracionálnymi presvedčeniami (Huk, Terjesen, Cherkasova, 2019).

Iná kvantitatívna štúdia sa zaoberala súvislosťami medzi aspektmi školského prostredia a syndrómom vyhorenia učiteľov. Dáta boli získané v 40 školách od 2278 učiteľov v Spojenom kráľovstve. Zistilo sa, že školské prostredie ovplyvňuje vyhorenie učiteľov. Faktory, ktoré podľa tejto štúdie najčastejšie súvisia s vyhorením učiteľov, boli zo strany učiteľov najmä vnímanie bezpečnosti a podpory, ale tiež postoje študentov k vzdelávaniu. Autori v závere píšú, že je potrebný ďalší výskum na zisťovanie súvislostí medzi školským prostredím a syndrómom vyhorenia učiteľov a na pochopenie ekologických a individuálnych prediktorov syndrómu vyhorenia učiteľov a ich vzájomného pôsobenia (Shackleton et al., 2019).

Možné pôsobenie wellness pri znižovaní vyhorenia u učiteľov skúmali autori ďalšej kvantitatívnej štúdie. 107 učiteľov vyplnilo dotazník Maslach Burnout Inventory - Educator Survey a Five-Factor Wellness Inventory. Výsledky naznačujú významné vzťahy medzi existujúcim syndrómom vyhorenia, wellness indikátormi a opotrebovaním učiteľov. Diskutuje sa tu o dôsledkoch pre učiteľov a tiež o edukačných programoch pre učiteľov (Brasfield, Lancaster, Xu, 2019).

## **2.7 Rola stredoškolského učiteľa odborných predmetov na zdravotníckej škole**

Empirická časť diplomovej práce popisuje výskum syndrómu vyhorenia u učiteľov odborných predmetov na konkrétnej strednej zdravotníckej škole. Z tohto dôvodu sa bude nasledujúci text v krátkosti venovať práve takýmto špecifickým pedagógom a ich úlohou nielen v škole, ale celkovo v našej spoločnosti.

Pre verejnosť sú učitelia zdravotníckych predmetov naozaj veľmi dôležití, sú kľúčovým zdrojom pri príprave novej pracovnej sily, ktorá má poskytovať kvalitnú zdravotnú starostlivosť našej populácii (Harmon et al., 2016, s. 7). Edukátori budúcich zdravotníkov na stredných školách majú rôzne povinnosti, narábajú s klasickými učebnými úlohami, administratívou, podporujú študentov v klinickom prostredí a podobne. Študenti na strednej zdravotníckej škole vyžadujú viac ako tradičné teoretické vyučovanie v triede. Učitelia tu majú významnú úlohu pri povzbudzovaní študentov, aby prepojili teóriu s praxou

a prax s teóriou. Je výzvou, zabezpečiť si u žiakov dôveryhodnosť v klinickom prostredí a naďalej poskytovať vzdelávanie a podporu, ktorá je pevne podložená praxou aj teóriou. Úloha týchto učiteľov je dynamická, je potrebné aktívne zapájať študentov. Mali by byť dynamickí predovšetkým vo svojom prístupe, aby dokázali reagovať na miestne a globálne požiadavky a zabezpečiť, aby sa študenti v rámci svojho prístupu stali kompetentnými, profesionálnymi, bystrými a láskavými zdravotníkmi (Gillespie, McFetridge, 2006).

Ako bolo spomenuté, učitelia zdravotníckych predmetov realizujú výučbu so žiakmi aj v klinickom prostredí. Často tu prevezmú viaceré úlohy, stávajú sa z nich napríklad poradcovia, riešitelia problémov, manažéri, hodnotitelia, obhajcovia, sprostredkovatelia. V klinickom prostredí by učiteľ nemal klásť dôraz na to, ako sa starať o ľudí, ale na to, ako uplatniť získané vedomosti pri starostlivosti o klientov. Je potrebné uvedomiť si, že starostlivosť nie je synonymom učenia (White, Ewan, 2013, s.9). Rola učiteľa v klinickom prostredí je skutočne náročná, snaží sa balansovať medzi potrebami študentov a potrebami zamestnancov, udržiavať krok s aktuálnymi praktickými znalosťami a zručnosťami a riadiť svoj časový záväzok popri iných vyučovacích a osobných povinnostiach. Ich úlohou je tiež spoznávať, v akých oblastiach potrebujú študenti doplniť teoretické znalosti či praktické zručnosti a zobrazovať tieto medzery ako priestor ďalšieho potrebného rozvoja, nie ako deficit vo výkone. U najlepších učiteľov v klinickom prostredí prevláda entuziazmus, starajú sa o svojich študentov a rešpektujú ich, stanovujú vysoké ciele a pomáhajú študentom dosiahnuť ich, poskytujú rýchlu spätnú väzbu a spravodlivo hodnotia, sú vzormi pre svojich žiakov a sú nadšení pre starostlivosť o pacienta a celkovo klinické vyučovanie (Oermann, 2016, s. 165).

Mnoho učiteľov zdravotníckych predmetov učí takým spôsobom, akým učili aj jeho samotného. Po správnosti by si však mal neustále čítať o vzdelávacích metódach, zúčastniť sa na seminároch, diskutovať o vyučovacích stratégiách s kolegami na škole, aby získal čo najlepšie vedomosti a schopnosti využiteľné pri vyučovaní. Umenie vyučovať sa najlepšie rozvíja v priebehu času, ale plynutie času samo o sebe nezaručuje profesionálny rast. Tí najlepší pedagógovia si dôsledne reflektujú vlastnú výučbu a hľadajú spôsoby, ako vylepšiť postup pri vyučovaní žiaka, budúceho zdravotníka (Harmon et al., 2016, s. 20).

### 3 VÝSKUMNÁ ČASŤ

Skúmaním syndrómu vyhorenia sa zaoberá veľké množstvo štúdií u nás i v zahraničí, existuje veľa odborných článkov o vyhorení v rôznych profesiách a v neposlednom rade máme k dispozícii kvantum záverečných prác študentov. Fenomén burnoutu je možné sledovať v rôznych oblastiach, z rôznych uhlov pohľadu a rôznymi výskumnými metódami.

Christina Maslachová spoločne so Susan E. Jacksonovou vytvorili najznámejší a najčastejšie využívaný dotazník pre **kvantitatívne skúmanie** syndrómu vyhorenia s názvom *Maslach Burnout Inventory (MBI)*. Cieľom bolo zistenie miery vyhorenia u pomáhajúcich profesií. Pre pedagogiku je však významnejšia špecifická verzia tohto dotazníku, tzv. *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES)*, ktorá je určená pre diagnostiku vyhorenia u učiteľov. Obsahuje tri základné škály: emocionálne vyhorenie, depersonalizáciu a pracovné nasadenie (Švamberg Šauerová 2018, s. 62).

Podľa profesora Gavoru, známeho odborníka v oblasti pedagogického výskumu, je súčasným trendom v metodológii silné presadzovanie **kvalitatívneho výskumu**. V ňom sa vyhýbame „nezrozumiteľnej“ štatistike, nezaťažuje ho až tak odborný jazyk a témy kvalitatívneho výskumu bývajú často veľmi atraktívne (Kalaš et al. 2011, s. 5). Vďaka nemu získavame výstižný, plastický a podrobný slovný opis. Gavora tiež v inej publikácii píše, že zástancovia kvalitatívne vedeného výskumu hodnotia získané údaje v kvantitatívnom výskume ako hrubé. Tvrdia, že za číslami sa stráca človek a viac ako číslo oceňujú význam, ktorý osoba komunikuje. Pedagogické javy by sa podľa ich vyjadrení nemali mechanicky zhrnúť a spočítať a závery by sa nemali široko generalizovať (Gavora 2008, s. 34).

#### 3.1 Hlavný cieľ výskumu a výskumné otázky

**Hlavným cieľom** je zistiť a popísať skúsenosti a postoje učiteľov odborných predmetov na Strednej zdravotníckej škole v Žiline v súvislosti so syndrómom vyhorenia.

Stanovené boli dve **výskumné otázky**:

- Aký vzťah majú učitelia odborných predmetov na Strednej zdravotníckej škole v Žiline k svojej práci?
- Aké skúsenosti a postoje majú učitelia odborných predmetov na strednej zdravotníckej škole v súvislosti so syndrómom vyhorenia, jeho vznikom, prevenciou a s vyhorením v zdravotníckom prostredí?



## 3.2 Metodika práce

Pre účel tejto diplomovej práce bola zvolená metóda kvalitatívneho výskumu s využitím pološtruktúrovaného rozhovoru ako výskumného nástroja. Podľa autora Hendla (2005, s. 50-52) je práca kvalitatívneho výskumníka prirovnávaná k činnosti detektíva, ktorý vyhľadáva a analyzuje akékoľvek informácie vedúce k interpretácii výskumných otázok, vykonáva deduktívne a induktívne závery. Výskumník sa zoznamuje s novými ľuďmi, pracuje priamo v teréne, kde sa niečo deje. Zber dát a ich rozbor v tomto type výskumu prebiehajú longitudinálne, teda v dlhšom časovom intervale. Výskumník sa snaží získať integrovaný pohľad na skúmanú problematiku, na jeho kontextovú logiku, na explicitné a implicitné pravidlá, ktoré v danej oblasti fungujú. Hlavnou úlohou je objasniť, ako sa ľudia dokážu vysporiadať s určitými životnými situáciami, ako si vysvetľujú, čo sa deje, zistiť prečo sa správajú daným spôsobom a ako organizujú svoje každodenné aktivity a interakcie. Správa o kvalitatívnom výskume má obsahovať rozsiahle citácie z rozhovorov a poznámky, ktoré si výskumník zapísal pri práci v teréne. Získané kvalitatívne dáta sa induktívne analyzujú a interpretujú. Výskumník konštruje obraz, ktorý získava svoju podobu v priebehu zberu dát a poznávania jeho častí. Vytvára detailný popis toho, čo pozoroval, zaznamenal a snaží sa nevynechať nič, čo by mohlo pomôcť vyjasniť situáciu. Medzi **výhody kvalitatívneho výskumu** patrí:

- získanie podrobného popisu pri skúmaní jedinca, skupiny, udalosti, fenoménu,
- skúma fenomén v prirodzenom prostredí,
- umožňuje študovať procesy,
- umožňuje navrhovať teórie,
- dobre reaguje na miestne situácie a podmienky,
- hľadá lokálne príčinné súvislosti,
- pomáha pri počiatočnej explorácii fenoménu.

Naopak, medzi **nevýhody** patrí napríklad, že získaná znalosť sa nemusí dať generalizovať na populáciu a iné prostredie, že zber a analýza dát sú často časovo náročnými etapami a tiež fakt, že výsledky výskumu sú ľahko ovplyvnené osobnými preferenciami výskumníka.

Podľa autora Gavoru (2006, s.155) je v kvalitatívnom výskume možné zabezpečiť **zovšeobecniteľnosť** výsledkov určitými štatistickými procedúrami. Čím bol výskumný súbor reprezentatívnejší, tým sa výsledky môžu viac zovšeobecniť. Reprezentatívnosť znamená čo najväčšia zhoda so základným súborom subjektov. Využitím tohto kritéria sa tu

však dostávame k nízkej štatistickej zovšeobeciteľnosti. Je však potrebné podotknúť, že cieľom kvalitatívneho výskumu nie je štatistická generalizácia. Je tu snaha o odhaľovanie špecifik a nie všeobecností, snaha o prienik do hĺbky, nie do šírky.

Jednou z metód kvalitatívneho výskumu, využitou aj pre účel tejto diplomovej práce, je **interview**, ktorého zámerom je porozumenie určitej skúsenosti. Vedenie kvalitatívneho rozhovoru je umením aj vedou zároveň. Vyžaduje sa tu citlivosť, koncentrácia, interpersonálne porozumenie a disciplína. Potrebné je vykonať niekoľko rozhodnutí ohľadom obsahu otázok, ich formy aj poradia. Otázky v kvalitatívnom rozhovore by mali byť otvorené, neutrálne a jasné. Pri správne vedenom interview cítia obidva subjekty, že ide o dvojstrannú rovnocennú komunikáciu. Počas rozhovoru by mal výskumník udržiavať u participanta motiváciu komunikovať a zároveň by nemal ovplyvňovať obsah výpovede tým, že kladne či záporne reaguje na odpovede. Aby mal rozhovor správny priebeh, výskumník musí mať jasno v tom, čo sa chce dozvedieť, musí pokladať správne otázky, ktoré povedú k informačne hodnotným odpovediam. Niektoré zo zásad pre vedenie kvalitatívneho interview sú nasledovné:

- zaistiť dôkladnú prípravu na rozhovor,
- vytvoriť rámec, v ktorom sa bude môcť participant výskumu vyjadrovať pomocou vlastných termínov a vlastným štýlom,
- vytvoriť vzťah vzájomnej dôvery, ústretovosti a záujmu,
- citlivosť k pohlaviu, veku, kultúrnym odlišnostiam,
- pozorné načúvanie a odpovedanie spôsobom, ktorý vyjadruje záujem o participanta,
- participant má mať dostatok času na odpoveď,
- formulácia otázok jasným, zrozumiteľným spôsobom,
- udržiavanie neutrálneho postoja k obsahu zdieľaných dát,
- zohľadnenie časových možností participanta.

V kvalitatívnom rozhovore sa využívajú aj demografické a identifikačné otázky, ktoré sú však pomerne nudné a nemusia byť príjemné. Odporúča sa zaradiť ich nenápadne počas rozhovoru, prípadne v závere, no nie na začiatku. V tomto type interview sa pomerne rýchlo prechádza k vlastnému predmetu rozhovoru (Hendl, 2005, s. 166-172).

### 3.3 Charakteristika skúmaného súboru

Do výskumu k diplomovej práci boli zaradení učitelia odborných zdravotníckych predmetov zo Strednej zdravotníckej školy v Žiline. Táto škola poskytuje vzdelávanie v odboroch zdravotnícky asistent, praktická sestra, masér a asistent výživy. Je jedinou zdravotníckou školou v okrese Žilina.

Do súboru boli vybraní učitelia danej školy na základe vopred určených kritérií:

- spôsobilosť k výkonu povolania učiteľa odborných predmetov na strednej zdravotníckej škole,
- zamestnanec SZŠ Žilina,
- súhlas s výskumom vyjadrený podpisom v informovanom súhlase.

Konkrétna voľba participantov sa uskutočnila technikou zámerného výberu a technikou snehovej gule (tzv. *snowball sample*) čo znamená, že spolupráca s ďalšími participantmi bola získaná na základe odporúčania a pomoci už skúmaných jedincov (Hendl 2005, s. 390).

Skúmaný súbor tvorí osem učiteľov odborných zdravotníckych predmetov zo Strednej zdravotníckej školy v Žiline, pričom sú v plnom počte ženského pohlavia a vo vekovom rozmedzí od 27 do 58 rokov. Zdravotnícky odbor je u všetkých zhodne, všeobecná sestra a jedna participantka je zároveň aj asistentka výživy. Niektoré staršie participantky boli vyštudované ako zdravotné sestry. Všeobecné informácie o učiteľkách, ktoré sa zúčastnili výskumu znázorňuje pre lepší prehľad nasledujúca tabuľka. Aby bola dodržaná anonymita a vylúčenie identifikácie, **jednotlivé mená učiteľiek sú vymyslené.**

**Tabuľka 6. Všeobecné informácie o účastníčkach výskumu**

<b>Meno</b>	<b>Vek</b>	<b>Zdravotnícky odbor</b>	<b>Počet rokov v praxi zdravotníka</b>	<b>Počet rokov v praxi pedagóga</b>
Mariana	44	všeobecná sestra	0	13
Jana	58	všeobecná sestra	17	30
Eva	42	všeobecná sestra	5	19
Kristína	35	všeobecná sestra	4	7
Michaela	45	všeobecná sestra	22	5
Lucia	43	všeobecná sestra	3	10
Ema	27	všeobecná sestra a asistentka výživy	5	3
Viera	41	všeobecná sestra	3	17

### **3.4 Organizácia zberu dát**

Informácie potrebné pre výskumnú časť diplomovej práce boli zbierané individuálnymi konverzáciami s učiteľkami a opierali sa o vopred pripravený scenár otázok (Príloha č.3). Jednotlivé otázky boli skonštruované s ohľadom na cieľ diplomovej práce. Počas rozhovoru boli spontánne vytvorené i doplnkové otázky vzhľadom k priebehu interview. Okrem otázok sledujúcich skúmanú problematiku vyhorenia sa tu nachádzalo aj zopár otázok na zistenie základných údajov o participantovi, teda vek, počet rokov v praxi zdravotníka a v praxi učiteľa, vyštudovaný zdravotnícky odbor. Scenár neobsahuje neformálne otázky využité v úvode, ktorých úlohou bolo uvoľniť atmosféru medzi subjektmi rozhovoru. Celkovo bola v rozhovoroch snaha o získanie čo najviac kvalitatívnych dát vzťahujúcich sa ku konkrétnemu skúmanému jedincovi.

V októbri 2019, teda v období vykonávania druhej odbornej pedagogickej praxe na Strednej zdravotníckej škole v Žiline, bol získaný súhlas so zberom dát pre účel diplomovej práce od riaditeľky danej školy. Neskôr však bola vystavená transparentnejšia forma tohto formuláru v troch vyhotoveniach s podpismi vedúcej katedry, vedúcej práce a pečiatkou

Katedry antropologie a zdravotvedy UP. V marci 2020 bol tento formulár prijatý zástupkyňou Zdravotníckej školy v Žiline, opätovne bol vyjadrený súhlas a zároveň bolo odsúhlasené, že zber dát prebehne v predĺženom termíne, čiže v období do konca marca roku 2020 (Príloha č.1).

Jednotlivé rozhovory prebehli v období od 21.2.2020 do 23.3.2020. Prvých päť stretnutí s učiteľkami sa uskutočnilo v prostredí SZŠ Žilina. Posledné tri prebehli z dôvodu opatrení kvôli pandémie koronavírusu bez priameho kontaktu, jeden prostredníctvom telefónu a dva prostredníctvom videohovoru v aplikácii Skype. Každý jeden rozhovor bol však vopred dohodnutý elektronickou komunikáciou cez email, v ktorom bolo jednotlivým účastníčkam vysvetlené, aký je cieľ diplomovej práce a boli tiež ubezpečené, že sa jedná o anonymný zber dát ošetrovaným súhlasom (Príloha č.2). Vopred bol dohodnutý dátum a čas rozhovoru vyhovujúci obojstranám.

Kontaktné stretnutia s učiteľkami prebehli v prostredí Strednej zdravotníckej školy v Žiline, na mieste, ktoré si pre rozhovor vybrali samotné učiteľky, čiže buď v ich kabinete, alebo na pohodlných sedačkách v priestoroch školy. Boli zabezpečené vhodné podmienky pre dostatočné pohodlie počas rozhovoru. Na úvod bola snaha o uvoľnenie atmosféry rôznymi neformálnymi otázkami typu „Ako sa dnes máte?“ alebo „Máte toho dnes ešte veľa na práci?“. Niektoré participantky zdvorilo ponúkli čaj alebo kávu, čím vytvorili príjemné a priateľské prostredie. Nasledovalo zopakovanie témy a cieľa diplomovej práce, vysvetlenie obsahu informovaného súhlasu a predloženie tohto formuláru participantke, ktorá mala možnosť si text informovaného súhlasu prečítať a následne vyjadriť súhlas podpisom. Vyhotovenia boli vždy dve, jedno zostalo pre participantku a druhé na založenie k práci. Zároveň bolo učiteľkám vysvetlené, že pre spracovanie získaných dát je potrebné zapnúť nahrávacie zariadenie, pričom boli participantky vždy uistené, že daná nahrávka rozhovoru bude po spracovaní vymazaná. Na tento účel bol využitý súkromný smartfón s aplikáciou Diktafón, v prípade telefonického rozhovoru sa jednalo o aplikáciu Diktafón osobného počítača. Dĺžka jednotlivých rozhovorov sa líšila vzhľadom ku charakteru každej participantky, niektoré mali tendenciu rozprávať veľa a rýchlo, iné odpovedali pomalšie a rozvážnejšie. Každý z rozhovorov však trval približne pol hodiny. Na každú položenú otázku dostala participantka dostatok času na premyslenie a vyjadrenie všetkých svojich postojov a na opísanie svojich skúseností z učiteľského prostredia vzťahujúcich sa k preberanej problematike diplomovej práce.

### 3.5 Etické aspekty výskumu

Všetky účastníčky výskumu dostali k dispozícii informovaný súhlas, ktorý si mali možnosť pokojne prečítať a dobrovoľne vyjadriť svoj súhlas. Jednotlivé podpísané informované súhlasy boli vyhotovené pre každého participanta v dvoch vyhotoveniach, pričom jeden si participantka nechala pre seba. Podpísané informované súhlasy ani prepisy jednotlivých rozhovorov nie sú priložené k diplomovej práci, má ich k dispozícii autorka práce. Participantkám tiež bolo vysvetlené, že pre potreby analýzy získaných dát je dôležité zvukovo zaznamenávať rozhovor. Dostali ubezpečenie, že nahrávka bude po spracovaní vymazaná, nebude nikde šírená. Svoj súhlas s nahrávaním vyjadrili slovne. V priebehu každého výskumného interview bola snaha o zaistenie čo najvhodnejších a najpohodlnejších podmienok pre obe strany. Anonymita, ochrana súkromia a dát bola zabezpečená a dodržaná v zmysle Zákona o ochrane osobných údajov 18/2018 Z. z. Výskumné údaje boli správne a neskreslene zaznamenávané, spracovávané a interpretované, neboli v nich vykonávané zámerné zmeny.

### 3.6 Analýza dát

Po uskutočnení rozhovorov a zozbieraní potrebného množstva kvalitatívnych dát pre výskum boli jednotlivé výpovede učiteliek doslovne prepísané v programe Microsoft Word. Autor Hendl (2005, s. 208) píše, že proces prevodu hovoreného prejavu z interview do písomnej podoby nazývame transkripciou, pričom sa jedná sa o časovo veľmi náročnú procedúru. Bez takejto transkripce by však podrobné vyhodnotenie nebolo možné. Niekedy sa prepísaný text môže štylisticky upravovať, prenášať do spisovného jazyka, očisťovať od dialektu a chýb vo vetnej skladbe. Deje sa tak najmä vtedy, keď sa sústredíme na obsahovo-tematickú rovinu.

Nasledovala teda kontrola, či sú dané interview správne prepísané, prebehla korekcia chýb, preklepov a mierna úprava štylizácie textu. Vymazané tiež boli výplnkové slová typu „v podstate“, „tak akože“, „hej“ a podobne. Vzniklo osem samostatných súborov v programe Microsoft Word, spolu sa jedná o štyridsaťpäť strán textu.

Pripravené záznamy transkripcií boli vytlačené a pripravené na **tematickú kvalitatívnu analýzu**. Podľa autoriek Braun a Clarke (2006) je tematická analýza flexibilnou metódou na identifikáciu, analýzu a interpretáciu opakujúcich sa vzorov, respektíve tém vo vnútri dát. Za tému sa považuje niečo, čo je dôležité v súvislosti

s výskumnou otázkou a predstavuje určitý význam pre popis skúmaného fenoménu. Tematická analýza je zostavená zo šiestich fáz:

- prepis verbálnych údajov, oboznámenie sa so získanými údajmi, zápis poznámok a nápadov,
- generovanie iniciálnych kódov,
- vyhľadávanie tém,
- preskúmanie tém,
- definovanie a pomenovanie tém,
- vypracovanie správy.

Autor Gavora (2006, s. 129-137) tvrdí, že prvou úlohou výskumníka pri analýze kvalitatívnych dát je usporiadanie a vhodná organizácia záznamov. Práve dobrá organizácia je predpokladom ľahkej orientácie v údajoch čo prispieva pružnému procesu spracovania. Je tiež potrebné dokonalé spoznanie záznamov čítaním slova za slovom, riadku za riadkom. Toto čítanie má byť opakované, jedno čítanie by výskumníkovi nestačilo na vniknutie do hĺbky, do významov ukrytých v texte. Pri pozornom čítaní záznamu nachádza výskumník javy alebo témy, ktoré sú akoby zašifrované v texte, je potrebné odhaliť ich. Takéto **významové kategórie** sú základom teórie, ktorú výskumník postupne vytvára. Významové kategórie dostávajú pomenovania, ktoré majú vyjadriť ich obsah a potom sa s nimi ďalej pracuje. Podmienkou pre označenie úseku za významovú kategóriu je, že sa konkrétny jav v texte opakuje. Významovou kategóriou môžu byť rôzne druhy údajov, napríklad niekoľko slov, veta, odsek. Sú to rôzne dlhé úseky textu, ktoré nazývame segmenty. Keď takýto segment textu výskumník identifikuje ako významovú kategóriu, musí ju nejakým spôsobom označiť. Na to si môže zvoliť ľubovoľný prehľadný spôsob, napríklad podčiarkovanie či zafarbenie vybraného textu zvýrazňovačom. Jednotlivé označené úseky potom dostanú svoju značku, teda kód príslušnej kategórie. Daný proces nazývame **kódovanie**. Jednotlivé kódy sa v prepise zaznamenávajú na okrajoch textu, môžu sa používať skratky názvov kategórií, iniciály alebo aj číslice. Najskôr výskumník analyzuje údaje prvého participanta a vytvorí systém významových kategórií, ktorý následne zdokonaľuje a potom môže začať pracovať s údajmi o druhom participantovi a používa tu už identifikované kategórie. Nasleduje prehodnotenie a úprava kategórií takým spôsobom, aby sa hodili pre obidvoch analyzovaných participantov. Výskumník pokračuje daným systémom dovtedy, kým sa už v údajoch nebudú objavovať nové významové kategórie. Po zostavení zoznamu významových kategórií pokračuje výskumník hľadaním vzťahov medzi

nimi. Kategórie nie sú izolovanými jednotkami, ale sú navzájom prepojené. Dá sa však tvrdiť, že každý kvalitatívny výskum je iný, líši sa témou, participantmi, prostredím, situáciou, časom. Významné odlišnosti prináša aj samotný výskumník so svojim subjektívnym pohľadom na skúmanú problematiku.

Medzi najdôležitejšie zásady analýzy údajov patrí podľa autora Gavoru (2006, s.142) nasledovné:

- je potrebné dokonale sa oboznámiť so získanými dátami,
- pracuje sa rekurzívne.
- citlivý a empatický prístup k skúmanému prostrediu a participantom,
- tvorivosť, odvaha imaginatívne sa odviazať,
- poučenie a inšpirácia odbornou literatúrou, ale nie kopírovanie,
- nič nie je definitívne, kým sa výskum celkom neukončí.

Pri analýze dát v tomto kvalitatívnom výskume sa postupovalo podľa vyššie uvedeného textu, pripravené transkripcie boli niekoľkokrát dôkladne čítané a kódované, pričom bola na tento účel využitá **metóda farebného zvýrazňovania**. Vzniklo sedem kategórií a desať podkategórií. V rámci kódovania bola najskôr priradená konkrétna farba každej významovej kategórii či podkategórii a pri rozbere dát sa príslušné časti vytlačených transkripcií manuálne označovali danou farbou. Kategórie a podkategórie, ktoré boli v procese analýzy stanovené, uvádza nasledujúca tabuľka.



**Tabuľka 7. Kategórie a podkategórie analýzy**

<b>KATEGÓRIA</b>	<b>PODKATEGÓRIE</b>
<b>POROZUMENIE FENOMÉNU VYHORENIA</b>	
<b>VZŤAH K VLASTNEJ PRÁCI</b>	pozitívne momenty v práci
	negatívne momenty v práci
	aktuálny vzťah k práci
	zmena vo vzťahu k práci
	ovplyvnenie vzťahu k práci
<b>KOLEGOVIA A VYHORENIE</b>	negatívne emócie kolegov
	skúsenosť s vyhoreným kolegom
<b>POVOLANIE UČITEĽA A POVOLANIE ZDRAVOTNÍKA V SÚVISLOSTI S VYHORENÍM</b>	dôvod výberu povolania učiteľa
	rozdiely v psychickej náročnosti
	pracovné povinnosti na pracovisku a doma
<b>PRÍČINY VYHORENIA U UČITEĽOV ODBORNÝCH PREDMETOV ZDRAVOTNÍCKYCH ŠKÔL</b>	
<b>VÝHODY UČITEĽOV ODBORNÝCH PREDMETOV ZDRAVOTNÍCKYCH ŠKÔL</b>	
<b>PREVENCIA VYHORENIA</b>	

### 3.7. Výsledky a diskusia

Rozbor a vyhodnotenie dát prebiehalo v súlade s určeným hlavným cieľom výskumu a výskumnými otázkami. Jedná sa teda o dáta, ktoré boli získané od učiteľov odborných predmetov konkrétnej strednej zdravotníckej školy, ktorí v individuálnych rozhovoroch vyjadrovali svoje postoje a skúsenosti v súvislosti s problematikou syndrómu vyhorenia. Rozprávali o tom, aký majú vzťah k vlastnej práci, aké sú podľa nich dôvody vzniku vyhorenia u učiteľov, vyjadrili vlastné skúsenosti s prevenciou vyhorenia a podobne. Popis získaných a následne analyzovaných dát je uvedený v nasledujúcom texte, pričom sa postupuje v logickom poradí na základe vyššie uvedenej Tabuľky 7. Výsledky sú teda popísané postupne, podľa siedmich určených kategórií a príslušných podkategórií, ktorých je desať. Konkrétne citácie jednotlivých participantiek sú formálne oddelené využitím úvodzoviek a kurzívy.

#### 3.7.1 Porozumenie fenoménu vyhorenia

V úvode rozhovoru bola participantkám kladená otázka zameraná na zistenie, čo si sami predstavujú pod pojmom syndróm vyhorenia. Bola to prvá zaznamenávaná otázka, nasledovala ihneď po úvodných zahrievacích neformálnych otázkach. Úmyslom bolo, aby sa jednotlivé participantky naladili na tému vyhorenia a zamýšľali sa nad týmto fenoménom už od začiatku. Pre porovnanie, v teoretickej časti diplomovej práce (bližšie s. 12) je uvedená aktuálna definícia, ktorú vytvorila WHO. Všetky participantky odpovedali na túto otázku bezprostredne, bez dlhšieho zamýšľania. Každá sa však vyjadrila odlišne.

Participantka Mariana vníma syndróm vyhorenia ako niečo, čo človeka unavuje po fyzickej aj psychickej stránke, prejavuje sa poklesom motivácie v pracovnom prostredí. *„Je tam určitá časť stresu, ale ešte možnože aj to navyše, že človeku sa už tak nechce v práci napredovať, pokračovať, cíti sa unavený, prejavuje sa mu to aj po psychickej stránke, aj po telesnej stránke a že keď si napríklad aj doma uvedomí, že na druhý deň má ísť do práce, tak sa mu nechce.“*

Druhá participantka, učiteľka Jana nevníma syndróm vyhorenia ako stres na pracovisku. Svoje vlastné vysvetlenie vyjadrila len v krátkosti. Podľa jej slov syndróm vyhorenia oberá človeka o silu a zaťažuje ho. *„Skôr by som povedala, že už jednoducho, tá energia, chuť niečo niekomu dávať, že už akoby vyprchala.“*

V treťom prípade si participantka Eva vysvetľuje syndróm vyhorenia predovšetkým ako stratu záujmu o vlastnú prácu, ďalej rovnako ako Mariana, opísala stratu motivácie a dodala, že vyhorenie podľa nej súvisí s nadmerným množstvom práce. *„Človek stratí záujem o činnosť, ktorú robí, ktorú mal, alebo má ešte rád a chce to vykonávať, ale jednoducho stratil záujem o tú činnosť, nemá pozitívnu motiváciu, pozitívnu spätnú väzbu a jednoducho ako keby v tom ostal sám a má toho naraz veľa (úsmev) a zrazu sa v tej práci nejako stráca. A myslím si, že to nesúvisí so stresom, skôr to súvisí s návalom veľa práce za určité časové obdobie. A možno ten stres je z toho, že či to stihnem urobiť.“*

Mladá učiteľka Kristína si vysvetľuje syndróm vyhorenia ako stav, kedy človeka práca nebaví, nevie pracovať efektívne a dodala zaujímavý postreh, že vyhorený človek môže vystupovať voči okoliu agresívne. *„Že jednoducho ma to už nebaví, nenapĺňa a už som voči študentom alebo pacientom agresívna, nedokážem im dať to, čo im chcem dať a nemám ľudský prístup. Čiže mi prekáža vôbec aj to, že mám ísť do práce. A všetko mi na práci prekáža.“* Štvrtá participantka sa tak svojim vyjadrením priblížila definícii od WHO.

Subjektívny pohľad na syndróm vyhorenia vyjadrila aj piata participantka Michaela, vyjadrila podobný postoj ako Kristína, čo sa týka nechuti ísť do práce. Zároveň si myslí, že vyhorený človek nechce s prácou celkovo prestať, len je preňho situácia v danom mieste a čase nepriaznivá. *„Syndróm vyhorenia je u mňa nechut' do práce, čo sa týka celkovej nepohody v práci. Nie že by človek nechcel robiť inú prácu, ale možno za iných podmienok, alebo s inými kolegynami. Jednoducho je to nechut' ísť do danej práce s danými ľuďmi, v danom priestore. Syndróm vyhorenia je nechut' ísť do práce. Ale nie, že nechce sa mi pracovať vôbec.“*

Učiteľka Lucia dala do popredia pri vlastnom vysvetlení pojmu syndróm vyhorenia predovšetkým stratu entuziazmu a tiež vyzdvihla zásah do telesnej stránky človeka, ktorá môže spôsobiť pracovnú neschopnosť u daného jedinca. *„Keď učiteľ už takto trpí, tak už určite nevykonáva prácu s radosťou, entuziazmom, to je asi také prvé. Potom, určite sú tam problémy aj v telesnej stránke. Únava, bolesti hlavy, tým pádom tam môžu byť aj PN-ky. Asi to naruša aj jeho sociálne kontakty, možno je aj doma nepríjemný.“*

Mladá učiteľka Ema zakomponovala do svojho subjektívneho vysvetlenia burnoutu, že ona svoju prácu miluje a vzhľadom k tomu prispôsobila svoju odpoveď. Vyzdvihla, že vyhoreného človeka môže prestať naplňovať vlastná práca, ktorú mal predtým veľmi rád. Stav vyhorenia pripisuje človeku, ktorý je pod ťažkým náporom vlastnej práce a nevie ho

kompenzovať inými záujmami. *„Asi niečo, čo sa stane človeku, ak sa bude príliš upínať na prácu a nebude mať iné záujmy a prevaluje ho to. V tom zmysle, že ho to, čo miluje, pretože ja svoju prácu milujem, aj jednu aj druhú, že ho to prestane naplňovať a začne to vnímať ako nutnosť. A začne ho to ubíjať.“*

Poslednou participantkou je Viera, ktorá sa o syndróme vyhorenia vyjadrila stručne a spôsobom, akoby aj sama poznala túto problematiku z literatúry. Syndrómu vyhorenia pripísala tiež synonymum, ktoré v tejto práci doposiaľ nebolo spomenuté, nazvala ho vyprahnutím. Rovnako ako niektoré predošlé participantky, vníma u vyhoreného človeka problémy v psychickej i fyzickej rovine. *„Syndróm vyhorenia je podľa mňa stav, označuje sa ako stav vyprahnutia, sú určité aj psychické, ale aj psychosomatické prejavy vyčerpania. Psychického aj fyzického.“*

Dá sa teda tvrdiť, že jednotlivé učiteľky si vysvetľovali stav vyhorenia veľmi subjektívne, niektoré sa zhodovali predovšetkým v tvrdení, že vyhorenie sa týka nie len psychickej, ale i fyzickej stránky. Spomínali nadmerné množstvo práce, absenciu radosti z práce, pokles efektivity, nechúť pracovať a napredovať.

### **3.7.2 Vzťah k vlastnej práci**

V druhej kategórii bola snaha o zistenie toho, aký vzťah k práci majú konkrétne učiteľky zapojené do výskumu. Informácie vzťahujúce sa k danej kategórii sa v jednotlivých výpovediach väčšinou prelínali, participantky sa vyjadrovali o svojom vzťahu k práci spontánne počas celého rozhovoru. V rámci tejto kategórie boli určené aj nasledujúce podkategórie:

- pozitívne momenty v práci,
- negatívne momenty v práci,
- aktuálny vzťah k práci,
- zmena vo vzťahu k práci,
- ovplyvnenie vzťahu k práci.

To, ako opisujú jednotlivé participantky svoj vlastný vzťah k práci môže čitateľovi pomôcť porozumieť tomu, ako sa jednotlivé učiteľky vyjadrujú aj k iným skúmaným oblastiam v tomto výskume.

## Pozitívne momenty v práci

Jednotlivé participantky boli požiadané, aby si spomenuli a popísali nejakú situáciu z vlastnej školskej praxe, ktorá v nich vyvolala pocity nadšenia či radosti v práci. Niektoré z participantiek už v tomto momente začali porovnávať prítomnosť radostných a neprijemných situácií, uvažovali, čo prevažuje.

Učiteľka Mariana spomenula ako prvé, že sa stretáva so situáciami, kedy by najradšej zo svojej práce odišla, ale dôvodom, prečo to neurobila je fakt, že pozitívne momenty vo veľkej miere prevažujú. Pozitívne vníma predovšetkým vzťah k žiakom, možnosť im niečo odovzdávať a vyzdvihuje predovšetkým ich spätnú väzbu. *„Stále vidím v žiakoch, že im môžem niečo odovzdať a pre mňa je najlepším motivátorom to, že keď sa mi ozvú po nejakých rokoch, taká tá spätná väzba, že to pre nich niečo znamenalo, že teraz to ocenia a že sú mi za to vďační. Teda, keď to aj vidím, že napríklad aj na praxi, čo preberáme na teórii, tak že to vedia potom uplatňovať v živote, alebo aj keď sa stretneme, tak si spomenú, že sa pozdravíme a tak.“* Rovnako ju tešia a motivujú situácie, keď sa dostaví pozitívny ohlas smerom k jej žiakom. *„Napríklad aj celkom (smiech) chvália mojich žiakov na praxi, je to moja trieda, tak trochu si tak hovorím, no tak asi aj nejakú zásluhu možno na tom mám aj ja. Tak to je také motivujúce.“* Mariana vystupovala ako pozitívne naladený človek a tiež sa vyjadrila, že sa vo všetkom zlom vždy snaží nájsť hlbší význam a niečo pozitívne.

V druhom rozhovore vyjadrila svoj názor participantka Jana všeobecne. Táto učiteľka s tridsaťročnými skúsenosťami v školstve prezradila, že celkovo ju vlastná práca stále veľmi baví a naplňa. Páči sa jej, že sa vďaka mladým ľuďom môže aj ona sama cítiť mlado. *„Učiteľstvo je zaujímavé tým, že sa žiaci obmieňajú a že máte pocit, ako keby ste boli v ich rokoch a cítite sa teda stále mladý.“* Uviedla tiež, že svoje aktivity vníma ako výzvu a že doposiaľ nezažívala v práci významne negatívne emócie. *„Stále mám pocit, že keď niečo robíte, tak sa vám to tak vráti. Že jednoducho tie deti vám ukážu, že sú spokojní, alebo že ich to baví, alebo... nie všetci, ale (odmlka) je ich viac.“*

Rovnako, ako aj v predošlých dvoch prípadoch, aj participantka Eva sa vyjadrila, že je pre ňu pozitívnym momentom spätná väzba od žiakov, ich záujem o učivo. *„No...naplňa ma vtedy, keď vidím u svojich žiakov, že ich to zaujíma, chcú vedieť viac, chcú sa učiť, majú zodpovedný prístup k práci. Tak to je také, čo ma motivuje (smiech).“*

O spokojnosti s vlastnou prácou a radosti rozprávala aj učiteľka Kristína. Tvrdí, že ju práca baví a teší a má rada prácu s mladými ľuďmi, rovnako ako to popísala aj učiteľka

Jana. Učiteľka viackrát spomenula, že ona sama dokáže od svojich žiakov veľa získať. *„Žiaci sú osobnosti, čiže aj oni (úsmev) aj...či už svojimi pozitívnymi alebo negatívnymi poznámkami vedia človeku niečo dať.“*

Participantka Michaela pracuje ako učiteľka aktuálne päť rokov a v zdravotníctve pracovala dvadsaťdva rokov. Vyjadrila sa, že ju práca baví, pretože už od detstva chcela robiť učiteľku a splnil sa tak jej sen. Zároveň sa tu však stále prejavuje jej vzťah k zdravotníckemu prostrediu kde dlhý čas pracovala a viac ju naplňa práca v nemocnici na praxi so žiakmi. *„Aspoň u mňa je ten vzťah skôr k nemocničnej, čiže tej praktickej časti. Ako k tým teóriám.“* Dodala tiež, že ju baví práca s mladými ľuďmi a naplňa ju pocit, že žiakom vie odovzdať svoje dlhoročné skúsenosti z ošetrovateľstva.

Pozitívna spätná väzba od žiakov je dôležitá aj pre participantku Luciu. Medzi situácie, ktoré ju tešia paria tie, keď vidí, že sa rovnako ako ona, tešia aj žiaci. Zároveň ju naplňajú aj mimoškolské aktivity, ktoré pre žiakov pripravuje a predovšetkým, ak dopadnú úspešne. Má rada uvoľnenú atmosféru. *„Asi keď robím nejakú mimoškolskú činnosť a vtedy, keď vidím, že sa to podarí, napríklad, hovorím konkrétne o súťaži v obväzovej technike. Alebo iné súťaže, ktoré pripravujem, tie mimoškolské činnosti. Možno vtedy, keď vidím, že dievčatá, alebo žiaci sa tešia, alebo sú uvoľnenejší.“*

Najpozitívnejšie ladená bola pri rozhovoroch mladá učiteľka Ema, ktorá učí aktuálne štvrtý rok. Niekoľkokrát zopakovala, že ju vlastná práca skutočne baví, že ju miluje. Prácu zdravotníčky a rovnako aj prácu učiteľky. Vyzdvihla však, že ju veľmi naplňajú momenty keď žiaci oceňujú, čo im dáva. Čiže aj v tomto prípade došlo k zhode, dôležitým radostným momentom je pozitívna spätná väzba od žiakov. Zároveň je Ema rada, že vie prepájať poznatky, ktoré získala štúdiom ošetrovateľstva s poznatkami, ktoré sa naučila v odbore asistent výživy ako stredoškolačka. *„A čo ma veľmi naplňa je, keď vidím, že decká ocenia, čo im dávam. Lebo vidím, že mám veľmi dobrú kombináciu, ošetrovateľstvo a asistent výživy. Ja im môžem dávať príklady aj z jednej aj z druhej strany. A ono to spolu súvisí aj keď sa nezdá.“*

Zhoda v súvislosti s dôležitosťou pozitívnej spätnej väzby od žiakov vo vzťahu učiteľov k vlastnej práci nastala aj u participantky Viery. Tá sa vyjadrila, že v jej učiteľskej praxi už bolo radostných okamihov veľmi veľa a tešia ju najmä úspešné chvíle. *„Hm, tak toho bolo aj celkom dosť! Vždy mám radosť, keď sa niečo podarí, keď vidím, že žiaci sa niečo naučia, že vedia to nie len na písomke, ale vedia to tiež použiť v praxi. To mi vždy vie*

*urobiť radosť. Aj vtedy, keď si naplánujem hodinu a podarí sa presne tak, ako chcem, že žiaci sú aktívni, zapájajú sa a páči sa im tá hodina. Tak to mi tiež spraví radosť.“*

V danej podkategórii, kde participantky mali predstaviť situácie z učiteľského prostredia, ktoré v nich vyvolávajú pocit radosti a naplnenia sa učiteľky vo svojich výpovediach zhodovali predovšetkým v tom, že ich teší efektívnosť vlastnej práce, respektíve ak zo strany žiakov vidia pozitívnu spätnú väzbu. Napríklad, ak sú žiaci v škole aktívni, uvoľnení, ak vedú prepojiť teoretické poznatky s praxou. Niektoré sa zhodne vyjadrili, že ich naplňa práca s mladými ľuďmi a fakt, že im dokážu odovzdať vlastné skúsenosti.

Autor Stebila (2011) tvrdí, že úspešnosť učiteľa vo vyučovaní závisí od jeho práce, schopností využívať rôzne metódy, pomôcky a pod. a od jeho prístupu k žiakom. Efektívnosť učiteľa sa dá posúdiť rôznymi metódami a technikami. Je to napríklad meranie času aktívnej práce žiakov vo vyučovaní, ďalej na základe vedomostí či zmeny názorov, postojov a hodnôt u žiakov.

### **Negatívne momenty v práci**

V druhej podkategórii sme sa pozreli na opozitá práce v pedagogickom prostredí. Participantky dostali otázku, či už zažili negatívne momenty v svojej práci, ktoré by ich od vlastnej práce odrádzali, strácali by nadšenie a chuť do práce. Rovnako ako v predošlej podkategórii, aj tu sa vyjadrenia participantiek ohľadom ich negatívnych skúseností prelínali aj v odpovediach na otázky, ktoré sledovali iný jav.

Učiteľku Marianu dokážu sklamať situácie, keď vidí, že jej práca so žiakmi nebola úspešná, nech sa akokoľvek snažila a zasekne sa v akomsi kolotoči. *„Boli situácie, keď vidíš dookola, že stále im ho hovoríš, opakuješ, pripomínaš, napíšeš im a oni aj napriek tomu niečo nedonesú, zabudnú a stále dokola.“* Demotivujúce sú pre ňu tiež situácie, ak majú jej žiaci problematické správanie. *„Že ako sa napríklad tie decká správajú a tak, že si tak trochu pripisujem akoby aj vinu keď sú horší.“* Neprijemné pocity vyvolávajú aj vplyvy z vonkajšieho prostredia, ak sa verejnosť vyjadruje o učiteľoch a ich pracovnej dobe nepravdivo. *„Napríklad ma deprimuje aj to, že verejnosť stále hovorí, že tí učelia, oni sa majú dobre a neviem čo. Sú na obed doma. Vôbec to nie je pravda. Už si aj poviem, že sa od toho odosobním, ale keď to znovu počujem v obchode, alebo v autobuse, tak si hovorím, že...“*

nevedia, o čom to je.“ Dodala však, že v jej praxi pozitívne momenty prevládajú, že aj po negatívnejších skúsenostiach vždy prídu pekné momenty, ktoré ju znova naštartujú.

Participantka Jana tvrdí, že zatiaľ nezažila nadmerne negatívne momenty v práci, ešte si nepovedala, že by toho mala v práci dosť a nenapĺňalo ju to. Priamo sa vyjadrila, že si nemyslí, že by sa u nej niekedy v budúcnosti mohol prejaviť syndróm vyhorenia. Bola naozaj veľmi pozitívne naladená a o vzťahu k vlastnej práci rozprávala ako o jej záľube a len tak ju niečo neodradí. *„A sú situácie, že by som si povedala, že už do toho nejdem a že už nebudem robiť nejaké zmeny, ale potom ma to prejde a znova začínam a hľadám spôsoby, aby som tým deťom dala, tak, aby skutočne čo najviac tých detí...aby sa jednoducho pripravovali lepšie.“*

Záujem žiakov učiť sa, správanie žiakov, zlé medziľudské vzťahy a nápor práce v súvislosti s triedníctvom sú momenty, ktoré vyvolávajú negatívne pocity a stratu nadšenia pre vlastnú prácu u participantky Evy. *„No, tak takých situácií je veľa. A to hlavne tiež súvisí so žiakmi, s chuťou učiť sa u žiakov, správanie žiakov (zamyslenie) a aj vzťahy aké sú v triede a medzi učiteľmi.“* Vymenovala, aké rôzne povinnosti ju aktuálne zaťažujú a má pocit, že hypoteticky by ju to mohlo zaviesť až k syndrómu vyhorenia. *„Čiže toto je to, čo má človek... má toho veľa. Veľa času mi zaberá aj príprava pre štvrtákov. Prípravy pre nich (zamyslenie), písomné práce, príprava, opravovanie písomiek... Takže toto, že človek má toho veľa.“* Negatívne momenty pociťuje aj v súvislosti s triedníctvom a mrzí ju, ak sa iní učitelia na jej žiakov sťažujú.

V súvislosti s triedníctvom opísala svoje negatívne zážitky aj participantka Kristína. Od momentu, ako stala triednou učiteľkou, sa jej zdá vlastná práca náročnejšia a negatívum vidí v časovej vyťaženi, ak ju práca príliš oberá o voľný čas, ktorý by mohla radšej stráviť doma so svojimi deťmi. *„Že keď to tak porovnam, tak keď som nebola triedna, tak tá práca bola ešte viac wau, že som sa mohla viac venovať svojim prípravám. Kdežto teraz čerpám iba z toho, čo som si pripravila (smiech) a občas niečo doplním, ale nie je to tak, ako by som si to predstavovala.“*

Michaele sa tým, že sa stala učiteľkou, splnil detský sen. Tvrdí však, že si prácu pedagóga zidealizovala a nie je až taká úžasná. *„Nehovorím, že nie som z toho sklamaná, že človek si to zidealizoval, že to je perfektné, je to super, ale je to veľmi ťažké, pretože...Aj na praxi vlastne musíte dohliadať na tie deti. Fakt oči aj vzadu, nikdy neviete čo vám spravia, čo urobia.“* Rovnako ako predošlé učiteľky, aj ona opísala negatívne prežívanie v súvislosti



s návalom práce, predovšetkým na konci roka. Michaela si to spája aj s tým, že v pedagogickom prostredí je stále relatívne krátku dobu. *„A hlavne ku koncu roka, keď sa toho toľko nahromadí a hlavne papierovačiek, veľa vecí, čo človek nevie, ako keď prídu maturity a človek prvýkrát maturuje. Takže vtedy môžem mať pocit, že to nezvládam, že to neviem a nezvládnem a bojím sa, že či to dám všetko tak, ako to má byť. Lebo toho je, však viete, strašne veľa.“* Aj napriek tomu však spomenula, že ju práca baví a po zamyslení dodala, že podľa jej názoru ešte krátko učí na to, aby sa u nej prejavil syndróm vyhorenia.

Zhodu vo vyjadreniach učiteliek ohľadom ich negatívnych zážitkov v pedagogickom prostredí sme našli aj vo výpovedi od participantky Lucie. Tá zažíva stratu nadšenia z vlastnej práce ak vidí, že jej snaha nebola docenená zo strany žiakov, že jej práca nemala efekt. Podľa jej slov sa negatívne pocity vystupňujú najmä vtedy, ak do práce vkladá veľa úsilia. V takých chvíľach pripisuje vinu aj sama sebe. *„Napríklad sa veľmi snažím, keď sa pripravujem aj na hodinu alebo do toho dávam veľa energie, aby som veci zopakovala, alebo urobila hodinu spôsobom, že to určite budú vedieť. A keď po nejakom čase idem skúsiť, či to vedia, či si to zapamätali a nevedia nič, alebo veľmi málo, tak vtedy. Človek je strašne sklamaný... A toto je častejšie, že človek do toho dáva veľa a potom v nejakej situácii zistí, že vlastne žiaci to nevedia. Tak je človek potom aj sám zo seba sklamaný.“* Ďalšiu zhodu s predošlými participantkami sme našli v Luciinom vyjadrení, že množstvo negatívnych skúseností má súvis s rolou triednej učiteľky. *„Ale keď som bola triedna končiaceho ročníka a viedla triedu k záverečným skúškam, dávala som do toho strašne veľa. Tak vtedy človek zažíva viac negatívneho.“*

Konkrétnu negatívnu situáciu z vlastnej učiteľskej praxe opísala participantka Ema. Zažila nepríjemné obvinenie zo strany žiaka, sťažoval sa, že je voči nemu zaujatá. Učiteľku Emu to veľmi zranilo, pretože to bol žiak z triedy, ktorú si veľmi obľúbila a podľa jej slov bola voči konkrétnemu žiakovi práve naopak, veľmi benevolentná a zachránila ho pred dvojkou zo správania, ktorá mu hrozila. Táto nepríjemná situácia ju však donútila zamyslieť sa a zmeniť vlastný postoj k žiakom. *„Mala som s jedným ročníkom problém, že som si ich obľúbila. Možno aj viac, ako by som mala. Že som tam už stratila taký nadhľad, ktorý by som mala mať. Lebo som tie decká bližšie spoznala. Je to vlastne prvý ročník, ktorý mám po celé svoje tri roky čo učím. Takže za tie tri roky som ich veľmi spoznala a stalo sa, že (zamyslenie) tie decká zneužili moju dobrotu... Snažili sa so mnou manipulovať. A mňa to až tak zranilo.“* Je to veľmi mladá učiteľka a uvedomila si, že nie je tak užitočné vytvoriť si s vlastnými žiakmi blízky kamarátsky vzťah. *„Vtedy som si uvedomila, že musím mať trošku*

väčší nadhľad nad žiakmi.“ Učiteľka Ema sa tiež vyjadrila, rovnako ako predošlé participantky, že negatívnym aspektom vo vzťahu k jej práci je aj úloha triednej učiteľky, ktorá jej do praxe prináša oveľa viac pracovných povinností. „...*bolo toho už v poslednej dobe veľa. Tento rok som začala byť aj triednou.*“ Stále je to však učiteľka, ktorá svoju prácu aj napriek rôznym negatívam miluje.

Participantka Viera uviedla, že negatívne momenty v práci zažíva, ak u svojich žiakov vidí nezáujem. Vyjadrila sa, že ju tieto momenty veľmi odrádzajú od vlastného povolania. Vo svojej výpovedi uviedla konkrétny prípad, že osobne veľmi rada vyučuje prvú pomoc a mrzí ju, že sa postupom času zmenil prístup žiakov k tomuto predmetu a žiaci prestávajú mať oň záujem. „*Napríklad aj na prvej pomoci, často si aj precvičujeme... Prvá pomoc bola vždy moja srdcová záležitosť a vždy mali študenti túto hodinu radi. No ale už sa aj ja v poslednej dobe stretávam s tým, že ich to nejakým spôsobom nebaví. A naozaj ma to dosť odrádza od toho povolania, keď niekedy vidím u študentov nezáujem.*“

Z danej podkategórie vychádza niekoľko zhodných výpovedí od participantiek. Negatívne momenty v práci, ktoré ich od vlastnej práce odrádzajú a strácajú pri nich nadšenie súvisia predovšetkým so žiakmi, ak ich učivo nebaví, ak aj po neustálom opakovaní učivo neovládajú, majú nevhodné správanie a podobne. Viaceré učiteľky sa tu vyjadrili, že negatívne momenty súvisia aj s množstvom práce, ktoré vyplýva predovšetkým z pozície triedneho učiteľa.

Iba ten učiteľ, ktorý je sám motivovaný a disponuje záujmom o vlastnú prácu, dokáže motivovať i svojich žiakov. Vonkajšiu motiváciu môže pre učiteľa predstavovať docenenie vedením školy či kolektívom, práca vo vhodných podmienkach pre efektívnu edukáciu, výsledky jeho činnosti a podobne. Je dôležité, aby mal pedagóg úprimný pozitívny postoj, v opačnom prípade to žiaci dokážu veľmi rýchlo vycítiť (Petlák, 2019, s. 29).

### **Aktuálny vzťah k práci**

Dve účastníčky výskumu, takmer rovesníčky, zhodne opísali aktuálne prežívané obdobie v práci ako neutrálne. Učiteľka Mariana tvrdí, že aj napriek tomu, že mala iné ponuky práce a že si samú seba predstavuje aj na inom pracovnom prostredí, aj napriek tomu je rada, že je tam, kde je. Opísala momenty, ktoré ju aktuálne tešia, aj tie, ktoré ju trápia, no to ohodnotila to celkovo ako neutrálne obdobie. „*Hm...skôr mám také neutrálne obdobie.*“ U participantky Lucie je dôvod, prečo aktuálne prežíva neutrálne obdobie ten, že v

súčasnosti nefiguruje ako triedna učiteľka. Za základe vlastných skúseností vníma, že nemá toľko povinností a nezažíva toľko sklamaní ako v období, keď je v pozícii triednej učiteľky. *„Keď som bola triedna končiaceho ročníka a viedla triedu k záverečným skúškam, dávala som do toho strašne veľa. Tak vtedy človek zažíva viac negatívneho. Takže momentálne, keďže nie som triedna, nemám túto situáciu... Nenažívam tak veľa sklamaní.“*

Iné dve participantky sa zhodli v tom, že si aktuálne nevedia predstaviť seba v inom zamestnaní. Vyjadrili sa, že ich vlastná práca teraz skutočne baví. Staršia učiteľka Jana tiež dodala, že nechce sedieť doma, v práci cíti pocit seberealizácie. *„Ja neviem, či to mám v sebe dané, že jednoducho, mňa práca naplňuje a neviem si predstaviť, že by som robila napríklad niečo iné, alebo že by som bola doma.“* Mladšia participantka Michaela opísala pocity spokojnosti a načrtla porovnanie vlastnej práce s prácou vo fabrike. *„A teraz už keď som v praxi, tak ma to baví a teší, pretože to je niečo, čo rada robím. Vstávam do práce s tým, že som rada, že mám takú prácu ako mám. Že ma to baví. Neviem si predstaviť prácu niekde za pásom, v nejakej fabrike.“*

O pozitívnom vzťahu sa vyjadrili v stručnosti aj učiteľky Michaela a Viera. Pre Michaelu je práca učiteľky splneným snom z detstva a opísala, že síce mala toto povolanie zidealizované a po nástupe do praxe sa mierne sklamala, aj tak ju práca aktuálne zatiaľ baví. V učiteľskej praxi je zatiaľ len päť rokov, preto so smiechom dodala, že aktuálne sa v práci stále hľadá a čelí novým výzvam. *„(smiech) Stále sa hľadám, stále plávam a stále sa topím, pretože stále je čosi nové. Ono aj tým, že predmety učíme vlastne každý rok nejaké iné.“* Skúsená učiteľka Viera, ktorá má za sebou už sedemnásť rokov v praxi učiteľky, rovnako s úsmevom vyjadrila aktuálny pocit radosti z vlastnej práce.

Najvýraznejšie pocity radosti v aktuálnom období opísala mladá, veselá učiteľka Ema. So smiechom poznamenala, že radosť pociťuje neustále. *„Ja ju mám stále (smiech). Ved' ešte len chvíľku učím oproti iným kolegyniam, ale mňa skutočne moja práca baví.“* V súčasnosti pracuje aj v nemocnici na pozícii všeobecnej sestry, no prezradila, že aktuálne uvažuje o ukončení úväzku v nemocnici a venovať sa bude len učiteľstvu. *„No myslím si, že ešte stále radosť (smiech). No ešte stále áno. Myslím, že ešte áno.“*

Naopak, mierne skepticky sa vyjadrila učiteľka Eva, ktorá si myslí, že by jej aktuálne pracovné nasadenie mohlo viesť k vyhoreniu. Súvislosť vidí s jej prácou triednej učiteľky končiaceho maturitného ročníka. *„Hm...viete čo, teraz...no...radosť...to je...Teraz mám maturantov, takže je toho veľa. No, teraz by som povedala, že možno (smiech), teraz by sa*

*týmto spôsobom dalo ísť k syndrómu vyhorenia, lebo mám maturantov štvrtákov.*“ Opísala nával práce, ktorý ju aktuálne ťaží a tiež nevhodné správanie jej vlastných žiakov, ktorí sú momentálne voči štúdiu odmeraní a vidia sa už na vysokých školách. S pokojom však uviedla, ako danú náročnú situáciu rieši a zvláda. *„Takže tým pádom musím pritvrdiť ja. Viac písomiek, viac skúšať, viac ich motivovať k učeniu.“*

Jednotlivé participantky sa vo svojich výpovediach zdôverili s rôznymi pocitmi, ktoré aktuálne v súvislosti s prácou prežívajú. Niektoré rozprávali o súčasnom prežívaní neutrálneho obdobia, väčšina však opísala aktuálny pocit spokojnosti či radosti. V jednom prípade učiteľka prejavila mierne negatívne aktuálne prežívanie v súvislosti s prácou triednej učiteľky maturitného ročníka.

### **Zmena vo vzťahu k práci**

Od účastníčok výskumu sme zisťovali, či postupom času pociťujú zmenu vo vzťahu k vlastnej práci. Mali si sami seba predstaviť na začiatku vlastnej kariéry v učiteľskom prostredí a teraz. Všetky participantky tu opisovali subjektívne vnímané zmeny.

Učiteľka Mariana má svoju prácu stále rovnako rada. Určité zmeny vidí v tom, že postupom času už nemusí venovať toľko času prípravám na vyučovanie a tiež, že sa v práci cíti sebavedomejšie. *„Zo začiatku to človek hľadal. Vyrábala si veci. Nie že by som si teraz nevyrábala. To čo mám vyrobené, zase zdokonaľujem alebo obmieňam a tak ďalej... Mám taký pocit, že veľa vecí už viem a že viem...vyklučkovať alebo sa vynájsť v tých situáciách.“*

Podobné súvislosti vidia v tejto podkategórii učiteľky Jana a Kristína. Podľa ich názoru vzťah učiteľa k práci sa časom mení, pretože sa menia aj žiaci, ktorí k nim prichádzajú. Podľa učiteľky Jany je táto zmena a celkovo aj povolanie učiteľa z tohto dôvodu zaujímavé. *„Učiteľstvo je zaujímavé tým, že sa žiaci obmieňajú a že máte pocit, ako keby ste boli v ich rokoch a cítite sa teda stále mladý.“* Učiteľka Kristína sa vyjadrila tiež všeobecne, no myslí si, že postupom času je práca so žiakmi náročnejšia a tak vplýva na vzťah učiteľa k vlastnej práci. *„Túto prácu vykonávam sedem rokov, takže vidím, že sa to mení a menia sa hlavne študenti. Tí ľudia, ktorí prichádzajú, myslím si, že jednoducho je náročnejšie dostať ich do kol'ají, ktoré potrebujeme.“*

Mierne negatívne sa o zmene svojho vzťahu k práci vyjadrila učiteľka Eva, ktorá v súčasnosti prežívala náročné obdobie so svojimi žiakmi, ktorým je triednou učiteľkou. Vyjadrila sa, že jej vzťah sa postupom času mení a predovšetkým v súvislosti

s momentálnym správaním žiakov. „*No určite to bolo iné. Lebo človek nastupuje s takým entuziazmom a myslí si, že všetko bude dobré, pekné, všetko zvládne. Takže určite je to iné. Určite sa ten postoj mení. A v podstate si to určujú....aký je učiteľ, si určujú žiaci.*“

Učiteľka Michaela si myslí, že má pomerne krátku prax v pedagogickom prostredí na to, aby mohla pociťovať výrazné zmeny vo vzťahu k vlastnej práci. Vyjadrila sa, že je to v podstate rovnaké, že sa v práci ešte stále hľadá. „*Stále prípravy, stále sa naučiť niečo nové, doštudovať si, doriešiť.*“ Rovnako aj participantka Ema je v učiteľskom prostredí zatiaľ celkom krátko, tá sa však vyjadrila, že postupom času určitú zmenu pociťuje. Najvýznamnejší rozdiel vidí v tom, že zmenila postoj k svojim žiakom. „*Ale, mám pocit, že som bola prísnejšia ako som teraz. Že som sa už naučila medzitým nájsť zlatý stred. Že ani nie moc prísna, ale ani benevolentná.*“

Podľa skúsenej učiteľky Lucie je samozrejmé, že sa postupom času veľa vecí zmenilo, so smiechom poznamenala, že ona sama sa časom zmenila, že sa predsa zdokonaľuje. „*Zmenilo, ja som sa zmenila. Však sa stále zdokonaľujem (smiech).*“ Vo vzťahu k práci však nevidí významné rozdiely. „*Na začiatku človek nevie do čoho ide, ešte ho nezavalaľujú všetkými povinnosťami, nechávajú ho adaptovať sa a niektoré veci si musí okúsiť na vlastnej koži. No ale čím viac robíte, tým sa nabaľujú povinnosti. Ale...momentálne nemôžem povedať, že by sa tak zmenil môj vzťah k učiteľstvu, že teraz to nenávidím. To nie. To nemôžem povedať.*“

O tom, že určite je vzťah k práci postupom času iný, sa zmienila aj učiteľka Viera. Svojou odpoveďou však prejavila vlastný pozitívny prístup. „*Myslím, že určite áno. Určite. Už to nadšenie nie je také, ako bolo zo začiatku, určite. A (zamyslenie) samozrejme keď vidím, že to napríklad žiakov nejakým spôsobom nebaví, nezaujíma, tak sa snažím niečo robiť pre to, aby ich to zase bavilo.*“

Dozvedeli sme sa o rôznych subjektívne vnímaných zmenách vo vzťahu k vlastnej práci u jednotlivých učiteliek. Väčšinou popisovali iné zmeny v súvislosti s prácou so žiakmi. Žiadna z participantiek neuviedla významne negatívnu zmenu vzťahu k vlastnej práci.

## Ovplyvnenie vzťahu k práci

Pri zisťovaní, aký vzťah k vlastnej práci majú jednotlivé participantky, sme zaradili do rozhovoru aj otázku, ktorá učiteľky nabádala na zamyslenie, aké faktory u nich tento vzťah najviac ovplyvňujú.

Marianu najviac ovplyvňujú medziľudské vzťahy na pracovisku, aj v prostredí nemocnice v čase, keď je so žiakmi na praxi. *„...napríklad aj vzťahy na pracovisku sú veľmi dôležité. Ako vychádzam s vedením. Mňa dosť ovplyvňuje vzťahová oblasť a nemusia to byť len vzťahy so žiakmi. Vzťahová oblasť. Či v nemocnici na oddelení, aké mám vzťahy s pracovníkmi, ktorí tam robia. Tu, medzi kolegyňami, s vedením a tak. Toto ma ovplyvňuje.“* O vzťahoch s kolegyňami sa zmienila aj participantka Viera. Tá vymenovala aj iné ovplyvňujúce faktory, ako napríklad pracovnú dobu, vlastnú fyzickú kondíciu a správanie žiakov. *„Asi aj dĺžka, ako dlho som v práci (zamyslenie). Určite aj to, ako sa človek cíti po fyzickej stránke. Ak som fyzicky unavená aj v škole, tak samozrejme že aj vzťah k práci je taký, že by som si potrebovala odpočinúť, nebaví ma to tak. A samozrejme niekedy aj študenti, ako sa správajú. Takže aj kontakt s ľuďmi a samozrejme niekedy aj vzťahy s kolegyňami, určite aj to.“*

Zaujímavá odpoveď prišla zo strany učiteľky Jany, ktorá nevedela nájsť nijaký faktor, ktorý by ju ovplyvňoval vo vzťahu k vlastnej práci, či už pozitívne, alebo negatívne. Ani po dlhšom zamyslení sa o žiadnom nezmienila. *„Taký ten faktor...ako ste spomenuli...(premysľanie). Mňa neovplyvňuje ani či mám viac alebo menej, jednoducho že či dostanem za to viac alebo menej. Mňa peniaze proste neovplyvňujú. Ja neviem, či to mám v sebe dané...“* Jednoznačne sa pri tejto otázke nevedela vyjadriť ani učiteľka Michaela.

Zhodne sa vyjadrili participantky Eva a Lucia. Prezradili, že subjektívne vnímajú negatívny vplyv návalu pracovných povinností. Eva opísala, že sa jej lepšie pracuje, ak vykonáva pracovné povinnosti priebežne a navzájom sa neprelínajú. *„Asi to množstvo. Lepšie sa mi pracuje...keď robím menej vecí, ako keď mám robiť, ja neviem, päť vecí naraz. Písomky, urobiť, opraviť. Čiže lepšie sa pracuje, keď sa tak robí priebežne. Urobím si niečo, robím ďalšiu vec. Dokončím, robím ďalšiu vec a tak. Ako keď mám robiť päť vecí naraz.“* O nabaľovaní povinností sa zmienila aj učiteľka Lucia. Tá vymenovala nielen negatívny vplyv veľkého množstva povinností v rovnakom čase, ale negatívne na ňu vplýva aj príprava na vyučovanie nových predmetov. V danom kontexte spomenula aj povinnosti vyplývajúce z triednictva či iných školských aktivít. *„Je iné, keď učím niektorý predmet už piaty rok a*

*ked' učím nejaký predmet prvýkrát. To sú faktory, že koľko rôznych predmetov človek učí, či sú to predmety, ktoré už predtým učil, alebo sú to úplne nové predmety. A teda, či má nejaké ďalšie povinnosti, ktoré vyplývajú napríklad z triednictva, alebo je zodpovedný za nejakú učebňu, alebo má na starosti nejakú mimoškolskú činnosť. Toto veľmi ovplyvňuje.*“ Lucia zároveň dodala, že ju ovplyvňujú aj kolegyne v práci, či už v pozitívnom alebo negatívnom zmysle. Pozitívne vtedy, ak je pre ňu kolegyňa vzorom a negatívne, ak sa niekto v jej pracovnom okolí vyjadruje negatívne.

V prípade učiteľky Kristíny a Emy prišla celkom iná odpoveď, pretože vo svojich odpovediach nespomenuli ovplyvnenie negatívnym spôsobom, ale zamerali sa na pozitívne vplyvy. Vzťah k vlastnej práci u daných participantiek ovplyvňuje samotná interakcia s vlastnými žiakmi a pocit úspešnosti. Kristínu pozitívne ovplyvňuje nadobudnutý pocit odovzdávania vlastných skúseností. *„To, že im môžem odovzdať niečo, čo viem. Teda myslím si, že viem (smiech). Že im to môžem odovzdať a je to pre nich možno niečo do života. Možno si raz spomenú, že aha, že tak toto nám spomínala.*“ Učiteľku Emu pozitívne ovplyvňujú momenty, kedy vidí, že žiakov štúdium baví. *„Mne stačí, že tam mám štyroch, ktorých to baví a práve to ovplyvňuje moju radosť, že viem, že aspoň tým štyrom dám to, čo chcem a keď viem, že to ocenia.*“

Vo svojich výpovediach učiteľky opisovali faktory, ktoré ovplyvňujú ich vlastný vzťah k práci. Výpovede neboli celkom jednotné, niektoré participantky sa zamerali skôr na negatívne vplyvy, niektoré naopak, na pozitívne vplyvy a dve participantky neuviedli žiadne faktory.

Druhá kategória v našom výskume bola zameraná na vzťah participantiek k vlastnej práci. Najvýraznejšie zistenie, ktoré vyplýva z vyššie popísaných výsledkov je, že pozícia triedneho učiteľa môže byť v tejto oblasti negatívne pôsobiacim faktorom, predovšetkým ak sa jedná o triednickú prácu v maturitnom ročníku. Autor Čapek (2010, s. 17) tvrdí, že pedagóg vo funkcii triedneho učiteľa vynakladá skutočne veľa úsilia. Snaží sa čo najlepšie spoznať svojich žiakov aby vedel, čo na nich platí a ako s nimi má jednať, snaží sa rozvíjať ich schopnosti. Je obhajcom svojich žiakov, motivátorom a sociálnym vzorom. O náročnosti práce triedneho učiteľa pojednáva napríklad aj autorka Hermochová (2009, s. 4), ktorá tvrdí, že sú pod záťažou mnohých požiadaviek. Triedny učiteľ má mať na zreteli vývoj jednotlivých žiakov v triede i celého kolektívu, mať pozitívny a čo naj dôvernejší vzťah k žiakom, má sa starať o rozvoj individuality každého žiaka, spolupracovať s rodinou žiaka a podobne.

### 3.7.3 Kolegovia a vyhorenie

Vzhľadom k tomu, že v danom výskume sme pracovali s participantkami, ktoré podľa vlastných slov neprechádzajú, ani v minulosti neprechádzali syndrómom vyhorenia, v danej kategórii sme sa zamerali na prípadné skúsenosti týchto učiteliek s inými osobami prejavujúcimi syndróm vyhorenia. Kategória je rozdelená na nasledujúce dve podkategórie:

- negatívne emócie kolegov,
- skúsenosť s vyhoreným kolegom.

#### Negatívne emócie kolegov

V prvej podkategórii sme zisťovali, ako na dané participantky pôsobia situácie, kedy sa ich kolegovia vyjadrujú negatívne o svojej práci, sťažujú sa na ňu a podobne. V tejto podkategórii sa výpovede učiteliek dajú rozdeliť do dvoch skupín. V prvej sa učiteľky vyjadrili o významnom negatívnom vplyve a v druhej sú učiteľky, ktoré berú dané situácie s väčším nadhľadom.

Do prvej skupiny patria učiteľky Mariana a Lucia. Mariana prezradila, že na ňu situácie, keď sa jej kolegyne na prácu sťažujú, pôsobia výrazne nepríjemne a v takýchto momentoch radšej odíde z miestnosti. *„Zle! Ja to nemôžem počúvať. Keď sa stretne niekedy a keď...všetko negatívne, zle, všade hľadajú chyby... Ja som človek, ktorý aj v tom zlom sa snaží nájsť to dobré a na mňa to tak negatívne vplýva. Ja radšej odídem a nepočúvam to, alebo si poviem, že to nebudem počúvať. Strašne zle to na mňa pôsobí.“* V druhom prípade participantka Lucia sa vyjadrila, že v práci stretáva kolegov, ktorí ju ovplyvňujú v pozitívnom zmysle aj naopak, v negatívnom. *„...mám kolegov, ktorí, vidím, že možno ešte viac zvládajú, takže sú mi príkladom a potom mám kolegov, takzvaných tých frfláčov na všetko.“* Myslí si, že keby s danými kolegyňami strávila viac času, stane sa rovnako aj ona negatívne naladenou osobou. *„Tak tiež ma to ovplyvňuje, dosť negatívne. Keby som bola dlho s takým človekom, tak asi ma to ovplyvní negatívne, že začnem mať aj ja taký postoj. Hlavne ak by to ten človek intenzívne propagoval. Že by som to neustále počúvala a hlavne, ak by si to nedal vysvetliť, alebo by sa mu nedalo oponovať. Tak určite by ma to ovplyvňovalo. Aj spoluprácu by to potom ovplyvnilo.“*

V ostatných výpovediach vyjadrovali participantky pozitívnejší náhľad na vec. U učiteľky Jany prevláda pocit empatie voči daným kolegyňam. *„Ja viac menej poviem, že áno, chápem, že skutočne to je pre nich náročné, že viem, čo to obnáša,....“* Zároveň si myslí,



že všetci si vyberáme svoje povolanie a ak sa niekto neustále sťažuje, mal by skúsiť nájsť si inú prácu. „*A tak uznám im, že áno, máte toho veľa a jednoducho vybrali si to. No a keď... nechce tú prácu robiť, tak jednoducho bude musieť jednoducho hľadať niečo iné.*“ V stručnosti sa vyjadrila učiteľka Eva, na ktorú dané situácie neovplyvujú. „*No...nie, toto ma nejako neovplyvňuje. Ako, to si vypočujem ale neberiem to. Nie, neovplyvňuje ma to.*“ Rovnako, ani učiteľku Kristínu tieto situácie neovplyvňujú, vyjadrila sa však, že ju to mierne zarazí, pretože ona sama má k učiteľstvu kladný postoj a vidí v ňom veľa pozitív. „*Mňa to neovplyvní, len ma to zaráža. Pretože ešte stále...ešte stále vidím v tom školstve nejakú výhodu...*“

Dve participantky zhodne odpovedali, že ak sú v spoločnosti pesimisticky naladenej kolegyne, snažia sa ju povzbudiť a zmeniť jej náladu k lepšiemu. Učiteľka Michaela tvrdí, že sú tieto situácie v praxi celkom normálne. „*Zasmejem sa. V každej práci dôjde k tej situácii...aj ja si poviem, že dnes sa mi nechce.*“ Je to podľa ňu úplne normálne. *Aj keď niekto príde a nechce sa mu alebo čo a poviem, že dnešok prejde, aj tak je pekný deň.*“ Aj učiteľka Ema sa vyjadrila, že sa snaží otočiť debatu pozitívnym smerom, no svojim kolegyniam nehovorí, aký postoj by bol vhodnejší, nementoruje ich. „*Snažím sa nezapájať do takýchto rozhovorov. Ja som práve ten typ človeka, čo sa snaží vidieť pozitívne a neriešiť to. Potom sa snažím tú debatu zvrtnúť nejakým iným smerom. Alebo nementorujem, že vieš čo, to nemôžeš takto povedať. To nerobím.*“

So zaujímavou myšlienkou prišla učiteľka Viera. Podľa jej názoru sa kolegyne sťažujú vtedy, ak v druhých ľuďoch hľadajú pomoc. Síce sa jej nepáčia situácie keď sú okolo nej negatívne naladené učiteľky, no snaží byť vtedy pre ne pozitívnou motivátorkou. „*Zamyslím sa nad tým a... snažím sa skôr tak pozitívne. Skôr sa ich nejak...ja neviem... V podstate sa sťažujú aj kvôli tomu, že možno chcú, aby im človek nejakým spôsobom pomohol, aby ich vypočul a možno naopak, aby v ich situácii našiel niečo pozitívne, alebo im pomohol. Takže... skôr potom nejakým spôsobom hľadáme pozitívne riešenie.*“

Pre jednotlivé participantky jednoznačne nie sú veľmi príjemné situácie, ak sa kolegyne sťažujú či vyjadrujú pesimisticky ohľadom práce pedagóga. Niektoré učiteľky dokážu zaujať pozitívny postoj, zbaviť svojich kolegyň negatívnej nálady, prípadne sa snažia nezapájať do takýchto debát. Niektoré sa však vyjadrili, že ich to významne negatívne ovplyvňuje.

## Skúsenosť s vyhoreným kolegom

Zaujímalo nás, či participantky majú osobnú skúsenosť s kolegom či kolegyňou, ktorá by vykazovala známky vyhorenia, prípadne by mali podozrenie, že daná osoba k tomuto stavu smeruje. Participantky sa však k danej otázke nevyjadrovali bližšie a konkrétne, bolo vidieť, že danú problematiku vnímajú ako osobnú intímnu záležitosť pre človeka, ktorý si prechádza takto náročným obdobím.

Dve učiteľky, Eva a Mariana sa vyjadrili len veľmi stručne, pretože doposiaľ nezaznamenali vo svojom okolí učiteľku s daným problémom. Participantka Eva sa vyjadrila, že všetky kolegyne sa občas posťažujú, no prejavy vyhorenia u nikoho nespozorovala. *„Tak áno, povieme si, ako povie každý, ale...až takto, myslím, že nie. To som si nevšimla u nikoho.“* Ani skúsená učiteľka Mariana si nespomenula na skúsenosť s vyhoreným kolegom. *„Hm... asi teraz momentálne ani nie. Nespomínam si, že či to bolo niekedy...na nejakých kolegyňach... Neviem, ani nie.“*

Mladá učiteľka Ema sa pri danej otázke dlhšie zamyslela, no vyjadrila sa, že medzi kolegami učiteľkami syndróm vyhorenia nespozorovala, skôr ho registrovala v sesterskom povolání. *„No, myslím si, že skôr v sesterskej komunite. U učiteľov nie. Nie som asi tak dlho, alebo veľmi sa s kolegyňami z iných odborov nestretávame, my v odbore asistent výživy sme práveže veľmi malý kolektív, takže kolegyne si poznám. A tie nie.“* Aj participantka Viera sa najskôr dlhšie zamyslela. Vyjadrila sa, že všetci občas mávajú aj zlé dni, no nevie o kolegyňi, ktorá by prechádzala vážnejším stavom, teda vyhorením. *„No (zamyslenie), neviem. Myslím si, že u každého je niekedy stav, že ho to nebaví, je unavený, ale zase na druhý deň to už tak nemusí byť. Takže...neviem, či to tak úplne...Lebo mám kolegyne, ktoré tam sú naozaj veľmi dlho, ale práveže u nich sa s tým tak nejak nestretávam.“* Rovnako aj učiteľka Michaela má pocit, že ťažkým obdobím v práci si prejde každý, aj ona sama, no extrémnejší stav, teda syndróm vyhorenia u nikoho zatiaľ nespozorovala. *„Úplne s extrémom ako vyhorenie nie, ale ako také to začiatkové štádium, asi áno. Ale ja si myslím, že si tým každý jeden prejde. Možno určite som už tým prešla tým prvým štádiom aj ja.“*

Pri tejto otázke si učiteľka Jana spomenula na svoju kolegyňu, o ktorej si myslí, že je naozaj veľmi vyčerpaná z práce a najradšej by odišla na dôchodok. Aj napriek tomu Jana odpovedala, že sa syndróm vyhorenia v jej okolí zatiaľ nespozorovala. *„Až tak extrémne nie. Je tu jedna kolegyňa, o ktorej by som povedala, že asi už...(úsmev), že už má toho dosť a že*

*by bola najradšej, keby už mohla ísť na dôchodok. Že už ju to asi unavuje a má aj zdravotné problémy.“*

Kladná odpoveď na danú otázku vo výskumnom interview prišla od participantky Lucie a Kristíny. Učiteľka Lucia sa vyjadrila stručne. Neposkytla síce bližšie detaily, no vyjadrila sa, že súvislosť vidí s určitými krízami, ktoré na danej škole pociťuje. *„Asi áno. A sú niekedy obdobia, keď príde do školy nejaká kríza, taká...ktorá konkrétne aj bola, aj sa vyskytuje. Tak áno. Stretla som sa. Aj na našej škole.“* Participantka Kristína sa zase vyjadrila o spozorovaní syndrómu vyhorenia u kolegyň, ktoré sú v praxi dlhšiu dobu a problém vidí aj v množstve administratívnej práce a najmä práce s modernými technológiami. *„Myslím si. Myslím si, že mám aj také kolegyne, ale...To je aj z toho dôvodu, že naozaj sú tu už dlhšie a jednoducho... Nával práce je ďaleko väčší, aj administratíva. Aj keď teraz veľa pracujeme s počítačom, ale stále je veľa papierovej práce. A jednoducho to ich, mnohé kolegyne...možno deprimuje. A hlavne práca s IT technológiami.“*

Nedá sa jednoznačne tvrdiť, že dané účastníčky mali počas svojej pedagogickej praxe bližšiu skúsenosť s kolegom prechádzajúcim syndrómom vyhorenia. Niektoré to vyjadrili samé, niektoré si neboli isté a niektoré síce tvrdili, že skúsenosť majú, ale detailnejšie ju nešpecifikovali.

V prvej podkategórii sme popísali, že na participantky môže výrazne negatívne vplývať pesimistický prístup kolegov, ich vyjadrovanie nespokojnosti s prácou pedagóga. Na nebezpečenstvo nákazlivosti emócií poukazuje napríklad autor Goleman (2011, s. 110-111). Podľa jeho teórie prebieha prenos emócií pri všetkých medziľudských stretnutiach. Človek od človeka získava nálady, pričom táto výmena prebieha celkom nevedome a nepostrehnuteľne. Dochádza k tomu podvedomým napodobňovaním emócií, ktoré ľudia okolo nás prejavujú výrazom tváre, gestami, tónom hlasu a podobne. Platí, že pri interakcii dvoch osôb sa emócie prenášajú smerom od človeka, ktorý svoje pocity vyjadruje výraznejšie, ku človeku pasívnejšiemu. Taktiež dodáva, že v spoločnosti sú jedinci, ktorí sú k preberaniu nálad od druhých ľudí náchylnejší ako ostatní, jedná sa o akúsi vrozenú vnímavosť a tendenciu k jednoduchšiemu podráždeniu autonómneho nervového systému.

### **3.7.4 Povolanie učiteľa a povolanie zdravotníka v súvislosti s vyhorením**

Vo výskume sme pracovali s učiteľkami, ktoré majú skúsenosť s prácou nielen v školskom prostredí, ale aj v nemocničnom. Zaujímalo nás ich subjektívny dôvod výberu

aktuálne vykonávaného povolania učiteľky a tiež sme sa v jednotlivých interview rozprávali o tom, aké rozdiely v psychickej náročnosti vnímajú u daných povolání. Boli stanovené nasledujúce podkategórie:

- dôvod výberu povolania učiteľa,
- rozdiely v psychickej náročnosti,
- pracovné povinnosti na pracovisku a doma.

### **Dôvod výberu povolania učiteľa**

Snažili sme sa zistiť, aký bol hlavný podnet k výberu učiteľského povolania u jednotlivých participantiek, či tu existovala nejaká súvislosť s náročnosťou práce v zdravotníckom zariadení, prípadne hrali rolu najmä rodinné dôvody.

V štyroch prípadoch sme zistili, že učiteľky nastúpili do pedagogického prostredia z dôvodu personálneho deficitu učiteľov odborných predmetov na danej strednej škole. Boli to učiteľky Mariana, Lucia a Viera, ktoré sa vyjadrili, že v tom období chceli pracovať radšej na sesterskej pozícii v nemocnici, no uplatnenie našli jedine v školstve. Vo štvrtom prípade mladá učiteľka Ema, ktorá súvisle pracuje aj v nemocničnom prostredí, dostala ponuku pracovať v školstve aspoň odbornú prax.

O zmenách v školstve rozprávala učiteľka Mariana. *„Keď som skončila ošetrovatelstvo, tak veľmi potrebovali do práce učiteľky ošetrovatelstva. Lebo dovtedy boli len tie, ktoré nemali vysoké školy a sa to zmenilo. A už museli byť vysokoškolsky vzdelané. Takže nás zobrali tri naraz. No a hneď som sa zamestnala....“* Podobne to bolo aj v Luciinom prípade, ktorá sa vyjadrila, že vtedajšiu situáciu nadbytku sestier dnes nevie pochopiť. Vyjadrila sa tiež, že nikdy sa nechcela stať učiteľkou. *„Lenže v tom čase, keď som ukončila štúdium a hľadala si po vysokej škole zamestnanie, bola situácia, že v zdravotníctve bol nadbytok...sestier napríklad. Čo dnes už nemôžem pochopiť. Ale bola taká situácia. A keďže som nenašla uplatnenie v zdravotníctve z tohto dôvodu, naopak, školy ma vítali. Keď som si podala žiadosť, tak ma vítali s plnou náručou. Lebo vtedy bol nedostatok učiteliek.“* Spomenula, že na sesterskej pozícii pracovala tri roky a dnes už z rodinných dôvodov vníma v učiteľskom povolaní viac výhod. O väčšej túžbe pracovať na sesterskej pozícii rozprávala aj participantka Viera a rovnako uviedla, že vo vtedajšom období bol na zdravotníckych školách deficit učiteľov odborných predmetov. Taktiež si myslí, že jej voľbu učiteľského povolania ovplyvnili aj jej rodičia. *„(smiech) Moji rodičia sú učelia, možno ma to trošku*

ovplyvnilo. *Ja som skôr išla do zdravotníctva, vždy som chcela byť zdravotnou sestrou a pracovala som v Čechách. No a potom som sa chcela nejakým spôsobom vrátiť na Slovensko a...vtedy akurát potrebovali učiteľov na zdravotníckej škole. No tak som tam išla.*“ Mladá učiteľka Ema tvrdí, že sa k učiteľstvu dostala celkom náhodne. *„A komunikovala som s bývalou triednou už po škole. Ostali sme kamarátky. Bolo v tom odbore málo učiteľov a ona mi navrhla, že či som niekedy neuvažovala, že by som sa vrátila na strednú ako učiteľka. Takže skutočne to nebol môj sen, ale ja som si vtedy uvedomila, že vieš čo, ja som taká ukecaná (smiech).“*

Ďalšie dve participantky sa zhodli v tom, že hlavným dôvodom, prečo sa stali učiteľkami, bol skutočný záujem o toto povolanie a pocit, že chcú mladých ľuďom odovzdať vlastné skúsenosti. O splnení detského sna rozprávala Michaela. *„Mňa baví práca s ľuďmi, mladými ľuďmi a baví ma aj to, že...tým, že som dvadsať rokov bola v praxi, ja som si prešla rôznymi oddeleniami, ambulanciami, dokonca aj plastickou chirurgiou. Tak trochu odovzdať poznatky čo som získala a (zamyslenie) svojim spôsobom som to vždy chcela robiť.“* Aj učiteľka Eva vymenovala pre príklad niekoľko zaujímavých oddelení, kde pracovala a vyjadrila sa, že cíti byť naplnená pracovnými skúsenosťami, ktoré chce odovzdávať ďalej. *„Myslela som si, že mám natoľko skúseností, ktoré viem odovzdať ďalej, žiakom. A robila som na oddeleniach, ako je interné, JIS, ARO. Čiže v podstate dosť ťažké oddelenia, kde som sa veľa naučila. A...mala som pocit, že mám žiakom čo povedať.“*

V posledných dvoch prípadoch sa participantky vyjadrili, že hlavným dôvodom výberu učiteľského povolania boli rodinné dôvody. Smútok u vlastných detí bol dôležitou pohnútkou u učiteľky Kristíny. *„A úplne hlavný impulz keď som si povedala, že idem si ešte dorobiť magistru, aby som možno mohla ísť do školstva bol ten, keď som videla...večer, alebo cez víkend plakať dieťa, že prečo musím ísť do práce a nie som doma.“* Vďaka práci v učiteľstve dokáže svojej rodine venovať viac času aj učiteľka Jana a práve to opísala ako hlavný dôvod výberu učiteľského povolania. *„Ja som robila najskôr ako chirurgická sestra, potom som otehotnela a keď sa mi narodili deti, jedno, dve, tak som rozmýšľala, že či do tých služieb ísť. Ale, pre mňa bola predovšetkým rodina, deti, tak som nad tým rozmýšľala, že aké povolanie nájsť, aby som sa im mohla čo najviac venovať.“*

Ani jedna z účastníčok výskumu neuviedla, že by si vybrala povolanie učiteľa z toho dôvodu, že práca na pozícii zdravotníčky by bola príliš náročná a chceli by zmenu. V štyroch prípadoch bol zásadným dôvodom nástupu do práce na strednej zdravotníckej škole ten, že v danom období prevládala deficit týchto učiteliek odborných predmetov. V dvoch prípadoch

sme sa dozvedeli, že participantky sa stali učiteľkami z toho dôvodu, že cítili potrebu odovzdávať svoje vlastné skúsenosti ďalej, mladým ľuďom. V dvoch prípadoch bola zásadnou pohnútkou rodina.

### **Rozdiely v psychickej náročnosti**

Na základe skúseností participantiek s prácou v školstve i zdravotníctve, sme zisťovali ich názor na psychickú náročnosť týchto povolání a či tu vnímajú nejaké rozličnosti.

Z väčšiny odpovedí vyplynulo, že participantky vnímajú rovnakú mieru psychickej náročnosti u oboch povolání. Učiteľka Mariana sa tu zamyslela aj nad vlastnou prácou nielen so žiakmi, ale i s pacientmi počas realizácie odbornej praxe so žiakmi. *„...tí, ktorí chcú, snažia sa, tak je to tiež náročné na psychiku. Aj tu je to náročné, možno aj preto, že my sme vo vzťahu nielen k žiakom, ale aj k pacientom, keď chodíme do nemocnice, tak to takisto prežíváš, keď vidíš chorých ľudí. A sme tam len na chvíľu. Ťažko povedať, podľa mňa sú obidve povolania náročné na psychiku.“* V ďalších troch výpovediach sa participantky zmienili o tom, že sú tieto povolania rovnako náročné a zhodne odpovedali, že niektoré sestry vnímajú nižšiu náročnosť práce pedagógov vyučujúcich odbornú prax. Vyjadrila sa tak napríklad participantka Lucia. *„Zdravotníci vnímajú učiteľky ako sme my, že je to ľahšie, ale tiež sú tam niekedy dosť vážne situácie. A hlavne toto, učiteľka zdravotníckych predmetov. Tak myslím si, že...sa to môže aj rovnať. Čo sa týka psychickej stránky... môže sa to aj vyrovnáť. Že je to rovnako náročné.“* Veľmi podobne sa vyjadrila aj participantka Ema. *„Hoci sú tam určite rozdiely, aj zdravotníci, je to psychicky náročné povolanie, aj to učiteľské. Väčšinou sa stretávam s tým, že napríklad kolegyne sestričky mi povedia a čo, však si odučíš a máš klud. Ono to nie je pravda.“* Zhoda nastala aj vo výpovedi učiteľky Kristíny, ktorá rovnako vníma, že všeobecné sestry majú mylný obraz o náročnosti učiteľskej práce. *„...myslím si, že sestry, ktoré neučili si myslia, že naša práca je ľahšia. Lebo oni nás vidia na oddelení a nevidia to pozadie, že čo všetko musí jednoducho obsahovať naša práca aby sme sa tam so žiačkami dostali a aká je naša zodpovednosť, ešte aj byť so študentkami na oddelení a na čo všetko my musíme dávať pozor. Ale aj práca sestry...nemôžem povedať, že to oni majú jednoduchšie, alebo my. Myslím si, že je to rovnako náročné.“*

O úskaliach práce zdravotníckeho pracovníka i učiteľa rozprávala na základe vlastných skúseností aj participantka Jana. Tá si myslí, že náročnosť učiteľskej práce spočíva v množstve práce, dlhej pracovnej dobe, ktorá sa preťahuje aj do domáceho prostredia, povinnosť nielen vyučovať, ale aj vychovávať svojich žiakov. Na druhej strane vníma, že všeobecné sestry pracujúce v nemocnici na náročných oddeleniach prežívajú vyššiu úroveň psychickej záťaže. Vyjadrila sa, že práca zdravotníka je oveľa náročnejšia. *„Zdravotnícky pracovník má veľkú psychickú záťaž na tých najťažších oddeleniach, že...strašne veľa informácií v krátkom čase musí spracovávať, musí si dobre zorganizovať prácu, čiže tá psychická záťaž, si myslím, toho zdravotníckeho pracovníka na tých najťažších oddeleniach je asi oveľa náročnejšia ako u učiteľa. Potom tie soboty, nedele, víkendy, nočné smeny, to si tiež myslím, že je pre zdravotníkov veľká záťaž.“*

V ďalších troch prípadoch sa učiteľky prikláňali k názoru, že väčšiu psychickú náročnosť pociťujú v učiteľskom povolání. O veľkých rozdieloch rozprávala participantka Eva. Tá subjektívne vníma, že ju práca učiteľky vyčerpáva oveľa viac ako v časoch, keď pracovala v nemocnici na pozícii všeobecnej sestry. *„Ako, sestra sa možno v nemocnici vyčerpá fyzicky aj psychicky, ale zase príde domov s čistou hlavou... Čiže je to u učiteľa väčšia psychická záťaž. Vnímam to tak. Viac som unavená, ako keď som robila sestru.“* V prípade učiteľky Michaely je tu argumentom väčšia miera zodpovednosti u učiteľa a tiež dlhšia pracovná doba v porovnaní s povolaním všeobecnej sestry. Sama uznala, že mala aj ona skreslený obraz a myslela si, že práca učiteľov je jednoduchšia. Teraz, keď učí už šiesty rok, zmenila názor. *„Ja som si to zidealizovala, ja som si myslela, že pán učiteľ, že ako im je dobre. Ale (zamyslenie), čo sa týka aj vzťahov. Keď ste zdravotná sestra, dobre, tlačia na vás nejaké vrchnosti, lekári, tlačia na vás pacienti. Ale tu ako učiteľ. Tlačia na vás žiaci, tlačia na vás rodičia, tlačia na vás vrchnosti, tlačia na vás zdravotné sestry. Čiže tlakov je omnoho viac a omnoho väčšia zodpovednosť.“* Vlastnú skúsenosť popísala aj učiteľka Viera, ktorá síce vníma prácu všeobecnej sestry ako skutočne náročnú, no aktuálne v práci pedagogicky pociťuje väčšiu náročnosť z dôvodu množstva práce, ktoré má povinnosť riešiť aj z domu. *„Keď som robila zdravotnú sestru, tak to bola náročná práca, ale akonáhle som prišla z práce, tak som mala voľno. Nechala som to tam, v práci a už som ďalej nad tým nerozmýšľala.“*

Participantky v danej kategórii môžeme rozdeliť do troch skupín, pričom najpočetnejšiu tvoria učiteľky, ktoré pripisujú rovnakú mieru psychickej náročnosti v povolání učiteľa i zdravotníka. Niektoré tiež uviedli, že počas výučby odbornej praxe

v nemocnici zistili, že všeobecne sestry pracujúce v nemocnici majú mylný obraz o pracovnej dobe a povinnostiach učiteľky odborných predmetov na strednej zdravotníckej škole.

### **Pracovné povinnosti na pracovisku a doma**

Pri analýze výpovedí od participantiek vyplynula posledná podkategória. Všetky učiteľky zaradené do nášho výskumu spomenuli, že pociťujú u daných povolání značný rozdiel v pracovných povinnostiach na pracovisku a v domácom prostredí. Jednoznačne sa participantky zhodli na tom, že významnou nevýhodou v povolání učiteľa je množstvo povinností, ktoré si nosia domov a práci venujú veľa času aj na úkor oddychu či iných aktivít.

Úsmevné pri rozhovoroch bolo, že takmer všetky učiteľky nezávisle od seba využili frázu „zavrieť dvere na oddelení a mať doma pokoj“. O tom, že učiteľky pracujú aj povinne z domáceho prostredia rozprávala učiteľka Mariana. Táto participantka síce nepracovala na pozícii všeobecnej sestry, vyjadrila sa však, že keby tomu tak bolo, doma by si viac oddýchla. *„Mám niekedy taký pocit, že keby som bola sestra, tak zatvorím dvere na ambulancii alebo na oddelení a už doma nerobím takéto veci. A tu, stále si musíš niečo pripravovať, niečo chystať, nemusia to byť prípravy.“* Aj učiteľka Jana priznala, že učiteľa významne zaťažuje jeho pracovná doba, ktorá sa nekončí v budove školy. *„Ale, myslím si, že ako zdravotník, keď si odrobí, tak v podstate skončí, zavrie dvere a venuje sa niečomu inému. Kdežto učiteľ, musí sa venovať deťom celý týždeň a prakticky je to dosť psychická záťaž, lebo im odovzdáva informácie, stále s nimi musí komunikovať, nie je to len o vzdelávaní, ale aj o výchove. A v podstate v piatok končí a víkend je taký, že sa zase v nedeľu musí pripravovať, že čo teda v pondelok a v ďalšie dni.“* Participantka Eva zdôraznila, že v porovnaní s prácou všeobecnej sestry, učiteľ nikdy neprichádza domov s čistou hlavou. *„Ako, sestra sa možno v nemocnici vyčerpá fyzicky aj psychicky, ale zase príde domov s čistou hlavou, zavrie dvere a má klud. Kdežto učiteľ sa vyčerpá... v podstate tiež, aj fyzicky aj psychicky aj na oddelení na praxi, ale nepríde nikdy domov s čistou hlavou. Lebo príde domov a zase si musí premietat ďalší deň. Či už je to príprava alebo písomky. Alebo už len pozapisovať do tej elektronickej triednej knihy.“* Učiteľka Kristína, ktorá pôsobí ako triedna učiteľka, pripomenula ďalšiu aktivitu, ktorú vykonáva prevažne z domáceho prostredia. *„Aj v podstate na ten voľný čas, pretože komunikácia s rodičmi prebieha prevažne poobede, čiže to som doma. Niekedy sú tie telefonáty dlhšie, samozrejme treba riešiť určité veci... Takže to*



*je zaťažujúce.*“ Taktiež si spomenula na obdobie, kedy pracovala ako všeobecná sestra a vyjadrila sa, že zatvorila dvere oddelenia a doma už pracovné povinnosti vôbec neriešila. Veľmi podobne sa vyjadrila učiteľka Michaela. *„Keď som robila dajme tomu na ambulancii, s prepáčením buchla dverami, išla domov a koniec.*“ V rozhovore sa zdôverila aj s tým, že ju domáce učiteľské povinnosti oberajú o spánok. *„Takže koľkokrát sa aj o polnoci spamätám, že chod' spať, lebo však ráno o piatej vstávaš, ideš na prax. Takže veľa, veľa je práce na doma.*“ Od participantky Emy sme sa dozvedeli, že jej táto výhoda povolania zdravotníka celkom chýba. *„Toto je jedna z vecí, ktorá mi niekedy chýba, že keď som bola sestrička, po dvanásthodinovej službe som zavrela dvere a mala som pokoj. Teraz prídem po, dajme tomu ôsmich hodinách domov a ešte mám kopec práce doma.*“ Do skupiny učiteľiek, ktoré spomenuli tento rozdiel v pracovných povinnostiach učiteľky a zdravotníka, môžeme zaradiť aj participantku Vieru. *„Keď som robila zdravotnú sestru, tak to bola náročná práca, ale akonáhle som prišla z práce, tak som mala voľno. Nechala som to tam, v práci a už som ďalej nad tým nerozmýšľala. Ale teraz, keď pracujem v školstve, tak sa veľakrát musím pripravovať, koľkokrát mi volajú aj študenti, rodičia...*“

Len u jednej participantky sme sa stretli s inou odpoveďou. Učiteľka Lucia síce spomenula, že vníma rozdiel v pracovných povinnostiach, rovnako ako všetky predchádzajúce participantky, že práce na doma je v pozícii učiteľa omnoho viac. No Lucia si niesla prácu v hlave domov aj vtedy, keď pracovala ako všeobecná sestra. *„Ale musím priznať, že veľakrát som ďalej rozmýšľala, aj som volala kolegyniam naspäť na oddelenie, že som niečo zabudla, alebo či som skontrolovala... Takže stále som to mala v hlave. Aj vtedy. Alebo ma zaujímalo, ako dopadol ten pacient, ktorého sme riešili. Takže...riešila som to aj vtedy. A tak, teraz... je to v podstate povinnosť zaoberať sa tým aj doma.*“

Zo získaných informácií od učiteľiek vyplýva, že pracovné povinnosti ich ovplyvňujú nielen na pracovisku, ale i v domácom prostredí. V siedmich prípadoch sa participantky zhodli na tom, že sesterská práca sa končí na danom pracovisku a dá sa od nej doma psychicky oddýchnuť. Tu vidia zásadný rozdiel medzi povolaním učiteľa a zdravotníka. Len v jednom prípade sa ukázalo, že konkrétnu učiteľku zamestnávali v každom prípade pracovné záležitosti nielen na pracovisku, ale i doma.

O domáckej práci učiteľov sa vyjadrila aj pedagogická výskumníčka Petra Fridrichová. Aj podľa jej názoru pretrváva vo verejnosti mylný obraz o pracovnej dobe učiteľa. Tvrdí, že to súvisí predovšetkým s vlastnou skúsenosťou ľudí, že v škole ako žiaci bývali len v doobedňajších hodinách. Ďalej podotýka, že väčšina ľudí si myslí, že cez

prázdniny učiteľia nepracujú, lebo aj deti majú voľno. Vyučovanie však pre učiteľov reálne tvorí len 55 – 57 % z ich pracovnej činnosti. Okrem samotnej organizácie vyučovania sem patria mnohé ďalšie aktivity, povinné sebazvdelávanie učiteľov mimo vyučovanie a práca po príchode domov. Domáca príprava je mimoriadne náročná z časového i psychického hľadiska a to najmä pre začínajúcich učiteľov, ktorí trávajú prípravou na ďalší vyučovací deň aj niekoľko hodín. Vyzdvihla aj výsledky zo štatistiky zverejnenej Iniciatívou slovenských učiteľov, ktorá poukazuje na prácu učiteľov s elektronickými žiackymi knižkami. Vyplývalo, že učiteľia pracujú s elektronickou žiackou knižkou najmä popoludní až v noci a v mnohých prípadoch cez víkend (Gránska, 2017).

### **3.7.5 Príčiny vyhorenia u učiteľov odborných predmetov zdravotníckych škôl**

Participantkám bola položená otázka, ktorou sme chceli zistiť, aké príčiny by podľa ich názoru mohli spôsobiť syndróm vyhorenia v povolani učiteľa odborných predmetov strednej zdravotníckej školy. Každá účastníčka výskumu tu vymenovala subjektívne vnímané rizikové faktory jeho vzniku.

V dvoch prípadoch učiteľky spomenuli nával pracovných povinností. Nátlak termínov a pracovná doba vyvolávajú stres u učiteľky Mariany. *„Splniť to, to, to, to... Splniš jedno a ďalší termín, to, to, to, to,... Aj keď sa snažíš, stále si termínová. A aj to, že napríklad pracovná doba je aká je a deprimuje ma.“* O množstve organizačných činností sa zmienila učiteľka Michaela. *„Ten nápor. Nápor a tie činnosti a porady a toto treba a tamto treba. Ešte navyše je kopec takých... Ako ono to musí byť, čo sa týka organizácie. Či napríklad volenie, rodičovské.“* Zároveň dodala svoj názor, že rodičovské združenia v škole sú dnes, v modernej technickej dobe, strateným časom nie len pre rodičov, ale najmä pre učiteľa.

Tri participantky subjektívne vnímajú, že jednotvárnosť práce v pedagogickom prostredí je rizikom a môže spôsobiť práve syndróm vyhorenia. Myslí si to napríklad participantka Ema. *„Pretože človek musí mať napríklad aj koničky. Ak je to učiteľka, ktorá napríklad nemá svoju rodinu, alebo dobré zázemie a upne sa na školu, tak si myslím, že to by bol maximálny problém. A nedajbože by sa jej stalo to, že žiaci to začnú zneužívať, ono to veľmi vplýva na psychiku.“* Podobne sa vyjadrila aj Viera. *„Možno keby bola práca jednotvárná. Jednotvárnosť práce, že stále tie isté predmety, tí istí žiaci.“* Tretiu zhodu sme našli v odpovedi učiteľky Jany. Tá vymenovala viacero subjektívne vnímaných faktorov

vzniku syndrómu vyhorenia. Problém môže podľa jej názoru nastať vtedy, ak sa učiteľ počas svojho života venuje neustále rovnakým činnostiam. „...že učí celý život. Že nič iné nevykúšal, možno aj toto môže byť jeden z faktorov...“ Ďalej spomenula určité sklamania, ktoré niekedy zažívajú učitelia vyučujúci prax v nemocničnom prostredí. „A príde na prax a jednoducho sú veci, kde vidí, že tí, čo skončili školu nepracujú tak, ako by sa malo. A že koľkokrát aj on prichádza do takého rozporu, že či má takto, alebo podľa toho, ako ho učia v škole. Lebo nie vždy sa to tak dá.“

O žiakoch sa v súvislosti s rizikom vzniku vyhorenia zmienili aj posledné tri participantky. Učiteľka Eva spomenula, že problém nevidí v pracovných povinnostiach, ale predovšetkým v problematickom správaní žiakov. „Ja si skôr myslím, že sú to asi žiaci a klíma v triede. Teraz sú žiaci takí, hm... poviem to, drží. A niektorí aj s poruchami správania a máme problém ich zvládnuť, alebo máme čo robiť ich zvládnuť na hodine. Takže toto učiteľa vyčerpáva viac ako ja keď si odučím, odskúšam.“ O problémoch so žiakmi sa v súvislosti so vznikom vyhorenia zmienila aj participantka Kristína. Spomenula, že má skúsenosť so žiakmi, ktorí až po čase zistili, že pre nich práca zdravotníka nie je lákavá a negatívne sa to odráža na ich prístupe k vlastnému štúdiu. Dodala, že negatívny dopad vidí aj v spolupráci s rodičmi týchto žiakov. „Niektorí pochopili až neskôr, že to nie je to, čo chceli a trpia a potom aj spolupráca rodičov. To je veľký kameň úrazu.“ Zaujímavo sa vyjadrila učiteľka Lucia, pre ktorú je naozaj veľmi dôležitá pozitívna odozva zo strany žiakov. „Ak človek vkladá do žiakov veľmi veľa, hlavne keď vkladá také to svoje a nenájde hneď odozvu.“ Zaspomínala si na obdobie, keď prichádzala do školstva motivovaná učiť svojich žiakov pre život, nie len kvantá teórie, ale viac praktickej zložky. Po čase však nadobudla pocit, že súčasne nastavený školský systém takýto prístup veľmi nepodporuje. „Lebo niekedy sa v škole učia teóriu viac ako prax. Že jednoducho idem z praktického prostredia, predám moje skúsenosti a budem učiť pre život. A možno vás systém školstva v tomto môže obmedziť a môžete tým vyhoriť.“

Rizikové faktory vzniku syndrómu vyhorenia u učiteľov odborných predmetov na strednej zdravotníckej škole sú podľa výpovedí participantiek nášho výskumu rôzne. Vyjadrili sa tu o množstve termínov a organizačnej práci, ktorá ich sústavne ťaží, o nevhodnom správaní žiakov, deficite pozitívnej spätnej väzby, o nastavení školského systému, ktorý učiteľa obmedzuje, o jednotvárnosti vlastnej práce a podobne. Niektoré faktory vzniku syndrómu vyhorenia u pedagógov, ktoré popísali aj participantky v našom výskume, sú bližšie popísané aj v teoretickej časti práce (s. 13-16).

### 3.7.6 Výhody učiteľov odborných predmetov zdravotníckych škôl

Z výpovedí participantiek výskumu vyplynula daná kategória. Jednotlivé učiteľky spontánne vymenovávali výhody, ktoré subjektívne pociťujú pri vykonávaní práce učiteľky odborných predmetov na strednej zdravotníckej škole. Najčastejšie sa zhodli na tom, že významnou výhodou je tu fakt, že sa jedná o veľmi pestrú prácu, učiteľovi sa tu obmieňa školské i nemocničné prostredie. Niektoré dokonca tvrdili, že práve preto sú v svojom povolání menej ohrozené vznikom syndrómu vyhorenia.

O absencii jednotvárnosti či monotónnosti vo vlastnom povolání sa zmienila napríklad učiteľka Kristína. *„Je to práca pestrá, pretože sa nám to strieda aj s nemocnicou, som v kontakte s pacientmi, čiže je tam zapracovaná aj ošetrovateľská aktivita.“* Už v predošlých kategóriách bolo popísané, že participantky majú veľmi radi prácu v zdravotníctve a aj preto sú radi, že kontakt s nemocničným prostredím ani teraz nestratili. Vyjadrila sa tak napríklad učiteľka Michaela. *„U nás je výhoda v tom, že chodíme na prax. Čiže mňa možno viac napĺňa práca v nemocnici na praxi, nakoľko som dvadsať rokov pracovala v nemocnici. Tak je to trošku iné, ako keby som tu mala päť dní sedieť a učiť.“* Zároveň spomenula, že aj počas vyučovania odbornej praxe vníma pozitívne zmenu rôznych oddelení, na ktorých učí. *„Je to pestré, lebo sme zakaždým na inom oddelení, prakticky sa deti rozdeľujú po šiestich, tých šesť v tej skupinke si v pohode človek dokáže aj zvládnuť, aj ich ustriechnuť a aj tým, že aj oni sa tu učia, aj my sa tu učíme, je to stále pestré. Stále čosi nové.“* Rovnako aj učiteľka Lucia má veľmi rada prácu v zdravotníckom prostredí, takže výučbu odbornej praxe tiež vníma veľmi pozitívne. *„Toto je jedna z výhod. Aspoň mne konkrétne to vyhovuje. Lebo ja mám veľmi rada aj prácu sestry, alebo zdravotníka. Takže keby som sa len mala zavrieť do školy, asi by mi to nevyhovovalo.“* Nevyhovovalo by to ani mladej, energetickej učiteľke Eme, ktorá má veľmi rada obe povolania. Zdôverila sa, že výučba teoretických predmetov je pre ňu náročnejšia a nevie si predstaviť seba na pozícii napríklad slovenčínárky. *„...polovicu môjho úväzku tvorí prax, čiže som s deckami napríklad 6 hodín na praxi. Nevie si predstaviť, že by som mala mať v dni 6 teoretických hodín, ako majú slovenčínárky. Určite je to pestrejšie. Lebo sa aj stretávame s ľuďmi v nemocnici, meníme prostredie, takže máme to o čosi lepšie.“* Taktiež spomenula, že vníma ako výhodu, že nepracuje s deťmi, ale dospelými či takmer dospelými ľuďmi, s ktorými sa jej lepšie spolupracuje. *„... učím na strednej škole, takže tie decká sú už väčšie. Nie sú to malé deti. Dá sa s nimi trochu bližšie porozprávať. Možno ja mám tú výhodu, že ešte som k nim relatívne vekovo bližšie.“* Aj od participantky Kristíny sme sa dozvedeli, že práca s mladými

ľuďmi je výhodou a vie byť pre učiteľa osožná. „*Žiaci sú osobnosti, čiže aj oni (smiech) aj...či už svojimi pozitívnymi alebo negatívnymi poznámkami vedia človeku niečo dať.*“ Súvislosť môžeme vidieť aj vo výpovedi participantky Mariany, ktorá má rada prácu s mladými ľuďmi a páči sa jej, že ju vedia neustále prekvapovať. „*Mala som predchádzajúcu triedu a povedala som si, no to bola trieda, že mňa už nič neprekvapí. Ale prekvapí. A to je aj dobré. Lebo sa človek nenudí (smiech), je to také pestré.*“ Aj najstaršia z participantiek, učiteľka Jana, spomenula, že prácu s mladými ľuďmi vníma ako výhodu. „*...máte pocit, ako keby ste boli v ich rokoch a cítite sa teda stále mladý.*“

Skúsená učiteľka Jana tiež uvažovala o tom, že v porovnaní so zdravotníckym pracovníkom je menej ohrozená vznikom vyhorenia. „*...syndróm vyhorenia u toho odborného učiteľa... si myslím, že je menej pravdepodobný, že je to v oveľa menšom množstve ako u zdravotníckych pracovníkov, že tých je oveľa viac vyhorených.*“ Táto participantka disponuje vlastnou skúsenosťou s paralelným zamestnaním v nemocnici i v škole. „*To bolo tak, že raz za čas som išla a odučila som. To bolo zase niečo iné. A to človeka inak naplňa, keď zrazu, si poviete, že teraz som v nemocnici a robím si svoju prácu a idem učiť žiakov. Tak to vás normálne bavilo, že ste skončili tam a išli ste robiť niečo iné.*“ Vyslovila myšlienku, že práve táto obmena jej pomohla k tomu, aby nevyhorela. „*A práve mi možno, že som nevyhorela, pomohla tá zmena. Že som nebola na jednom mieste niekoľko rokov, celý život. Možno práve to je to dobré, lebo človek si odnáša zo všetkého niečo.*“ Svojou odpoveďou tak potvrdila, že skutočne významnou výhodou je striedanie pracovného prostredia, teda v danom prípade nemocničného a školského. S tvrdeniami učiteľky Jany sa zhodujú aj odpovede od participantky Viery. „*V podstate pre to mám aj tú prácu rada, že chodím aj do nemocnice a som aj v škole. Aj tak aj tak. Že sa to tak strieda. Na našej zdravotníckej škole sa hovorí, že zdravotníci a učitelia, to sú dve povolania, ktoré sú najviac ohrozené, ale zase toto, že sa tu strieda, je výhoda.*“

Z odpovedí participantiek vyplýva, že v svojom špecifickom povolaní vidia niekoľko výhod oproti učiteľkám iných predmetov. Okrem toho, že sa niektoré participantky zmienili o výhode práce s mladými ľuďmi, veľkou výhodou je aj pestrosť tohto povolania, striedanie školského prostredia s nemocničným. Autori Fried a Hansson (2019) uvádzajú, že ľudia často vnímajú zmenu vo všeobecnosti ako niečo stresujúce. Na druhej strane, monotónnosť môže byť oveľa horšia. Pracovať celkom nemenným spôsobom, rovnakým tempom a vykonávať dookola rovnakú prácu dokáže človek len obmedzenú dobu a potom sa dostaví stereotyp.

Viacere participantky spomenuli, že majú blízky vzťah k práci v zdravotníckom zariadení a preto sú radi, že počas pracovnej doby trávajú čas nie len v škole, ale i nemocnici. Práve daný faktor môže byť dôvodom, prečo sú učitelia odborných predmetov na strednej zdravotníckej škole menej ohrození vznikom syndrómu vyhorenia.

Približný obraz o tom, koľko času strávi učiteľ odborných predmetov strednej zdravotníckej školy v klinickom prostredí so žiakmi, nájdeme napríklad v Štátnom vzdelávacom programe odboru Praktická sestra, ktorý bol vytvorený Ministerstvom zdravotníctva SR. Uvádza sa tu, že minimálny počet týždňov odbornej klinickej praxe za celé obdobie štúdia je stanovené na 32 týždňov. V treťom ročníku je to minimálne 14 týždňov a v štvrtom ročníku minimálne 18 týždňov (MZSR, 2019, s.34).

### 3.7.7 Prevencia vyhorenia

V poslednej kategórii sme od účastníčok výskumu zisťovali, aké sú ich osobné praktikované aktivity v rámci prevencie pred vyhorením. Každá učiteľka sa vyjadrila o tom, čo subjektívne pociťuje ako ochranu pred vznikom vyhorenia. V rozhovoroch sa síce participantky zdôverili s tým, že aktivity prevencie pred vyhorením nerobia cielene, no všetky sa k danej téme bez premýšľania vyjadrili. Vo väčšine prípadov učiteľky menovali ich obľúbené športové aktivity, čas s rodinou či iné techniky, ktoré praktikujú s cieľom oddýchnuť si od práce.

Učiteľka Mariana rozprávala o svojich obľúbených mimopracovných aktivitách s úsmevom. V rámci prevencie pre vyhorením jej pomáha napríklad konzumácia obľúbeného jedla, sledovanie filmov, čítanie kníh, čas s rodinou a podobne. *„Prídem z práce, musím si oddýchnuť. Dám si kávu, to mám také potešenie, alebo jednoducho niečo slané, niečo sladké, jedlo (smiech). Toto je také moje. Alebo si pustím nejaký dobrý film, ktorý si nechám nahrat', nepozerám hlúposti, ale také, čo mám rada. Alebo dobrá kniha. Alebo ideme napríklad niekam s mužom cez víkend, tak sa na to teším. Jednoducho človek potrebuje od toho vypnúť. Že... sa tak tešíš na niečo iné, čo bude.“* Zároveň sa v rozhovore zdôverila, že je veriacim človekom a aj v tejto oblasti jej viera v Boha pomáha, rada si napríklad prečíta duchovný text, ktorý ju v každej chvíli povzbudí.

Osobné koníčky sú veľmi dôležité pre participantku Janu. *„Ja si myslím, že v prvom rade človek by mal robiť nejaké tie svoje koníčky, aby proste zabudol na svoju prácu.“* Rada hráva volejbal, cvičí jógu, má rada turistiku, prírodu. Veľmi rada trávi čas s vnúčatami,

podľa jej názoru by mal každý odдыхovať s deťmi, lebo práve vtedy človek dokáže zabudnúť na svoje problémy. „...lebo zabudnete na všetky problémy, včleníte sa...ako keby ste sa (smiech) prispôbili jeho veku a neriešite nič, len sa s ním hráte, to je dobrý relax.“ Ďalej cíti, že jej pomáha čas strávený s dobrými, pozitívne naladenými ľuďmi a naopak, ak u niekoho cíti, že nie je spriaznenou dušou, drží si od neho odstup. Podľa jej názoru by človek nemal nad všetkým nadmerne premýšľať, najmä nie nad tým, čo nedokáže zmeniť. „Mať rád ľudí, mať rád seba (smiech) a tak pozitívne pozerat' na život... Neškemrat'... A jednoducho prijať situáciu taká, aká je.“

Učiteľka Eva so smiechom priznala, že je pre ňu naozaj dôležitý spánok. „Už keď som veľmi unavená, tak...musím sa riadne vyspať (smiech), lebo toto je také štúdium po nociach. Učiť sa, po večeroch pracovať za počítačom. Takže jednoducho už keď som unavená, tak sa snažím ísť si skôr večer ľahnúť.“ Ďalej sa zdôverila, že vo voľnom čase jej pomáha zdržanlivosť od počítača, rada sa venuje obyčajným aktivitám ako je napríklad varenie. „Taká fyzická práca, kompenzácia tej psychiky.“ Rada sa tiež venuje vlastnej rodine, lyžovaniu a turistike.

Čas strávený s rodinou je najlepšou prevenciou vyhorenia pre učiteľku Kristínu. Vyjadrila sa, že sa celý školský rok snaží, aby si nosila prácu domov len minimálne a to aj na úkor toho, že ráno príde do práce veľmi skoro. „A v rámci... Tak, prechádzky, výlety, divadlo, kino, pokiaľ sa dá. Jednoducho taký ventil. A hlavne rodina. Prírodu veľmi máme radi, takže to sa snažím. A naozaj nenosiť si prácu domov, aj keď ono sa to niekedy nedá, ale snažím sa to obmedzovať.“

V stručnosti sa vyjadrili učiteľky Lucia, Michaela a Viera, ktoré spomenuli, že im pomáhajú športové aktivity ako napríklad lyžovanie, korčuľovanie. V prípade Lucie to bolo športovanie spoločne s deťmi a tiež cestovanie na rôzne výlety. Športovanie spomenula aj najmladšia participantka Ema, pre ktorú je dôležitý aj čas s manželom či iné koníčky. Zaujímavé v jej výpovedi bolo, že ako prevenciu pred vyhorením považuje aj čas, ktorý strávi v práci v nemocničnom prostredí. „A podľa mňa, keď sa nad tým zamyslím, tak z dlhodobého hľadiska, ak by som ešte chodievala na služby, že si zmením prostredie, tak možno aj to by bol jeden z bodov, ktorý by mi pomáhal. Ja som sa smiala kolegyniam v nemocnici, že tam chodím vypnúť. Že si 12 hodín odpracujem a nemusím sa doťahovať so žiadnymi pubertiakmi.“

V poslednej kategórii sme sa dozvedeli, aké aktivity participantkám pomáhajú v prevencii proti vzniku syndrómu vyhorenia. V odpovediach sa zmieňovali najmä o športovaní a aktivitách s rodinou. Vzhľadom k tomu, že pracujú aj z domu, je pre tieto učiteľky veľmi dôležitý čas, kedy na prácu nemusia myslieť a psychicky si od nej môžu oddýchnuť. Autorky Enache a Calin (2014, s. 54) zvyrazňujú, že skutočne každý typ prevencie môže byť pre učiteľa užitočný. Prevencii vyhorenia sa venuje aj podkapitola 2.4 v teoretickej časti práce (s. 16-26).



## ZÁVER

Ján Amos Komenský sa v časoch svojho pôsobenia vyjadril, že *učiteľ musí byť ako horiaca pochodeň, ktorá zapalauje*. Svet sa však odvtedy zmenil a jeho výrok dnes už dopĺňame, pretože *horieť môže len dovtedy, kým nevyhorí*. Syndróm vyhorenia je fenomén, o ktorom sa už veľa napísalo, je predmetom rôznych výskumov, článkov, záverečných prác študentov. Aktuálne sa táto problematika dáva do väčšej pozornosti a to z dôvodu formulácie novej definície WHO a jej významu z hľadiska zlepšenia diagnostiky i liečby syndrómu vyhorenia, ktorý už bude figurovať v spoločnosti oficiálne ako diagnóza. Prakticky v každom povolání existuje riziko vzniku burnoutu, je však pravdou, že určité profesie sú ohrozené viac. Radíme sem predovšetkým pracovníkov v pomáhajúcich profesiách, pričom do tejto skupiny patria i pedagógovia či zdravotníci. V danej diplomovej práci sme sa snažili nazrieť na problematiku syndrómu vyhorenia v povolání učiteľa odborných predmetov na strednej zdravotníckej škole.

Zrealizovali sme teoretický prehľad všeobecných poznatkov o syndróme vyhorenia, kde sme zahrnuli informácie o jeho diagnostike a liečbe, vymenovali niektoré rizikové faktory jeho vzniku v pedagogickom prostredí, spomenuli sme tiež rôzne preventívne metódy a techniky danej oblasti. Do práce boli zaradené i výsledky zaujímavých súčasných výskumných štúdií o vyhorení v kontexte pedagogického prostredia. Vzhľadom k zameraniu diplomovej práce je teoretická časť ukončená podkapitolou, kde sme sa zamerali na učiteľa odborných predmetov strednej zdravotníckej školy a jeho postavenie v spoločnosti.

Empirickú časť práce tvorí kvalitatívny výskum syndrómu vyhorenia u učiteľov odborných predmetov na strednej zdravotníckej škole v Žiline, výskumným nástrojom bolo pološtrukturované interview, ktoré bolo realizované s ôsmymi učiteľkami danej školy. Interpretácia výsledkov bola uskutočnená podľa vytvorených siedmych kategórií a k nim príslušných podkategórií.

Stanovené ciele práce boli naplnené. Dozvedeli sme sa, aké skúsenosti a postoje k syndrómu vyhorenia majú konkrétne participantky. Zistili sme ich názory na vznik vyhorenia učiteľov v prostredí strednej zdravotníckej školy, aké aktivity vykonávajú v rámci prevencie vyhorenia. Participantky tiež popísali, ako vnímajú psychickú náročnosť v povolání zdravotníka a v povolání učiteľa. Vyjadrili sa aký majú osobný vzťah k týmto povoláním, zistili sme ich pozitívne i negatívne zážitky z učiteľskej praxe. Vyzdvihnúť tu môžeme problematiku práce triedneho učiteľa a vplyv takejto pozície na subjektívne

vnímaný vzťah k práci, ďalej pracovnú dobu pedagóga, ktorá na rozdiel od pracovnej doby zdravotníka, častokrát zasahuje do osobného voľna a tým pádom je skutočne náročné si od práce učiteľa psychicky oddýchnuť.

Účastníčky nášho výskumu neprejavili vlastnú skúsenosť s prežitím stavu vyhorenia, pôsobili ako pozitívne naladené osoby, ktoré svoju prácu ešte stále vykonávajú bez významných problémov. Preto sme sa snažili zistiť, či participantky disponujú skúsenosťami s inými kolegami prejavujúcimi známky vyhorenia. O takejto špecifickej skúsenosti sme sa však od participantiek nedozvedeli. Výsledky naznačujú, že učitelia odborných predmetov na zdravotníckej škole môžu byť vyhorením menej ohrození. Participantky tvrdili, že ich povolanie je pestré, majú možnosť pracovať so žiakmi súčasne v školskom i zdravotníckom prostredí a takúto absenciu jednotvárnosti práce subjektívne vnímajú ako veľkú výhodu.

Výstupom diplomovej práce sú zaujímavé autentické výpovede niekoľkých učiteliek odborných predmetov na konkrétnej strednej zdravotníckej škole.

## SÚHRN

Diplomová práca je zameraná na problematiku syndrómu vyhorenia v povolani učiteľa, konkrétne so zreteľom na učiteľa odborných predmetov zdravotníckej školy. Teoretická časť pojednáva o všeobecných poznatkoch, o diagnostike, liečbe, rizikových faktoroch vzniku, prevencii vyhorenia a obsahuje tiež podkapitolu, ktorá predkladá zaujímavé výsledky rôznych aktuálnych zahraničných štúdií. Posledná podkapitola teoretickej časti je venovaná osobnosti učiteľa odborných predmetov zdravotníckej školy a jeho postaveniu v spoločnosti.

Empirická časť práce má charakter kvalitatívneho výskumu, pričom využitým výskumným nástrojom bol pološtrukturovaný rozhovor. Bolo realizovaných osem interview s učiteľkami odborných predmetov na strednej zdravotníckej škole v Žiline. Získané dáta boli popísané a analyzované na základe vytvorených 7 kategórií a 10 podkategórií. Prebehla tematická kvalitatívna analýza.

Boli získané zaujímavé výpovede niekoľkých učiteliek odborných predmetov strednej zdravotníckej školy, ktoré sa vyjadrovali predovšetkým o vlastných skúsenostiach so syndrómom vyhorenia, prezentovali vlastné postoje k danej problematike, k jeho vzniku i prevencii v pedagogickom prostredí.

Výsledky výskumu naznačujú, že veľkou výhodou povolania učiteľa odborných predmetov na zdravotníckej škole je jeho pestrosť, obmena školského prostredia so zdravotníckym. Práve tento faktor môže byť dôvodom menšieho ohrozenia vzniku vyhorenia u daného povolania.

**Kľúčové slová:** syndróm vyhorenia, burnout, učiteľ odborných predmetov zdravotníckej školy, kvalitatívny výskum, pološtrukturovaný rozhovor

## SUMMARY

The diploma thesis is focused on the issue of burnout syndrome in the teaching profession, specifically with regard to teachers of vocational subjects of medical school. The theoretical part is about general knowledge, diagnosis, treatment, risk factors, burnout prevention and also contains a subchapter that presents interesting results of various current foreign studies. The last subchapter of the theoretical part is devoted to the personality of a teacher of vocational subjects of a medical school and his position in society.

The empirical part of the work has the character of qualitative research, while the research tool used was a semi-structured interview. Eight interviews were conducted with teachers of vocational subjects at the Secondary Medical School in Žilina. The obtained data were described and reported on the basis of created 7 categories and 10 subcategories. A thematic qualitative analysis was performed.

Interesting statements were obtained from several teachers of vocational subjects of secondary medical school, who commented mainly on their own experiences with burnout syndrome, presented their own attitudes to the issue, its origin and prevention in the pedagogical environment.

The results of the research suggest that the great advantage of the profession of a teacher of vocational subjects at a medical school is its diversity, the change of the school environment with the medical environment. It is a factor that may be the reason for the lower risk of burnout in this profession.

**Key words:** burnout syndrome, burnout, teacher of medical school subjects, qualitative research, semi-structured interview

## REFERENČNÝ ZOZNAM

1. ANDRÁŠIOVÁ, M. 2006. Syndróm vyhorenia v lekárskej praxi, možnosti jeho zvládania a prevencie. *Via practica*. roč. 3, č. 12. s. 559-561.
2. BARKOCIOVÁ, M. Nootropiká – látky na podporu pamäti. *Slovenský pacient* [online] 14.9.2016 [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: <https://www.slovenskypacient.sk/volnopredajne-nootropika-bez-predpisu/>
3. BELOUSOVA, A. Features of teachers' professional self-realization at high school. *Research Gate* [online] 25.10.2014 [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/319620169\\_FEATURES\\_OF\\_TEACHERS'\\_PROFESSIONAL\\_SELF-REALIZATION\\_AT\\_HIGH\\_SCHOOL](https://www.researchgate.net/publication/319620169_FEATURES_OF_TEACHERS'_PROFESSIONAL_SELF-REALIZATION_AT_HIGH_SCHOOL)
4. BIELESZOVÁ, D. 2013. *Rovesnícka meditácia. Zmierňovanie prostredníctvom rovesníckych mediátorov*. Bratislava: Iura Edition, Wolters Kluwer. 100 s. ISBN 978-80-8078-587-1.
5. BRASFIELD, M., CH. LANCASTER, Y. XU. 2019. Wellness as a Mitigating Factor for Teacher Burnout. *Journal of Education*. roč. 199. č. 3. s. 166-178.
6. BRAUN, V. a V. CLARKE. 2006 Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, roč. 3, č. 2. s. 77-101. ISSN 1478-0887.
7. CASSELLA, C. 'Burn-Out' Is Now a Legitimate Syndrome According to The WHO. Here Are The Symptoms. *Science Alert* [online] 29.5.2019 [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <https://www.sciencealert.com/burn-out-is-now-officially-recognised-as-a-legitimate-syndrome-by-the-world-health-organisation>
8. CATHALA, H. 2007. *Wellness*. Praha: Grada Publishing, a.s. 168 s. ISBN 80-247-2323-9.
9. ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a.s. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
10. DUBBELD et al. 2017. Teachers' Attitudes Toward Multiculturalism in Relation to General and Diversity-Related Burnout. *European Education*. roč. 51, č. 1. s. 16-31.
11. ENACHE, R., CĂLIN, M. 2014. Teacher's Personality and the Burnout Syndrome. *Journal of Experiential Psychotherapy*. roč. 17, č. 3, s. 47-55.
12. FARKAŠOVÁ, E. 2013. Učiteľ a zátťažové situácie. In: L. SOKOLOVÁ, M. LEMEŠOVÁ a R. MASARYK (Ed.). *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „Psychológia (v) škole“*. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 28-32. ISBN 978-80-223-3483-9.

13. FRAGA, J. Why the WHO's Decision to Redefine Burnout Is Important *Healthline* [online] 5.6. 2019 [cit. 2020-04-08]. Dostupné z: <https://www.healthline.com/health/mental-health/burnout-definition-world-health-organization#1>
14. FRIED, J. a D. H. HANSSON. 2019. *V práci nemusí být blázeňec: Jak mít klidnou firmu*. Brno: Jan Melvil Publishing. 232 s. ISBN 978-80-7555-087-3.
15. GAVORA, P. 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent. 240 s. ISBN 80-88904-46-3.
16. GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
17. GILLESPIE, M. A B. MCFETRIDGE. 2006. Nurse education-the role of the nurse teacher. *Journal of Clinical Nursing*, roč.15, č.5 s. 639-44.
18. GOLEMAN, D. 2011. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora. 315 s. ISBN 978-80-7359-334-6.
19. GRÁNSKA, Z. Ľudia majú skreslené predstavy o tom, koľko učitelia pracujú a čo všetko v skutočnosti robia. *Eduworld.sk – portál o vzdelávaní a sebarozvoji* [online] 6.3. 2017 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://todarozum.sk/aktualita/113-kolko-ucitelia-pracuju-a-co-v-skutocnosti-robia/>
20. HAČUNDOVÁ, H. Odborníčka o syndróme vyhorenia: Ľudia si myslia, že sa stačí iba pár mesiacov „liečiť“ a môžu ísť po starom. *Glob.sk* [online] 15.11.2019 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://glob.zoznam.sk/rozhovor-o-syndrome-vyhorenia-ludia-si-myslia-ze-sa-treba-iba-par-mesiakov-liecit-a-potom-mozu-ist-po-starom/>
21. HALL, R. et al. Analýza zistení o stave školstva na Slovensku. *To dá rozum* [online] 2019 [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <https://analyza.todarozum.sk/docs/329245003ai1a/>
22. HARMON, C. K. et al. 2016. *Nurse Educator's Guide to Best Teaching Practice: A Case-Based Approach*. USA: Springer International Publishing. 151 s. ISBN: 978-3-319-42539-9.
23. HENDL, J. 2005. *Kvalitatívni výzkum*. Praha: Portál, s.r.o. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
24. HERMOCHOVÁ, S. Jak být dobrý třídní učitel. *Metodický portál RVP* [online] jún 2009 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9869/jak\\_byt\\_dobry\\_tridni\\_ucitel.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9869/jak_byt_dobry_tridni_ucitel.pdf)

25. HONZÁK, R. 2018. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. 3.vyd. Praha: Vyšehrad. 240 s. ISBN 978-80-7601-004-8.
26. HUK, O., M. TERJESEN a L. CHERKASOVA. 2019. Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*. roč. 56, č. 5. s. 792-808.
27. CHMELOVÁ, M. Mentoring a jeho význam ve škole. *Národní pedagogický institut České republiky* [online] 3.4.2018 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1120-mentoring>
28. KALAŠ, I. et al. 2011. *Základy pedagogického výskumu*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 40 s. ISBN 978-80-8118-082-8.
29. KAŠPARŮ, M. Budujte svůj šestistěn ať nevyhoříte, český psychiatr Max Kašparů. *Hlas Cirkvi* [online] 20.12.2018 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <https://hlascirkvi.sk/post/1886/budujte-svuj-sestisten-at-nevyhorite-cesky-psychiater-max-kasparu>
30. KEBZA, V. a I. ŠOLCOVÁ. 2003. *Syndrom vyhoření*. 2.vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. 23s. ISBN 80-7071-231-7.
31. KREJČÍK, V. Jógový rituál pro klouby i mysl. *Jóga dnes* [online] 9.5.2017 [cit. 2020-02-04]. Dostupné z: <https://www.jogadnes.cz/joga/jogovy-ritual-pro-klouby-i-mysl-3050/>
32. LAMBERSKY, J. 2016. Understanding the Human Side of School Leadership: Principals' Impact on Teachers' Morale, Self-Efficacy, Stress, and Commitment. *Leadership and Policy in Schools*. roč. 15, s. 4. s. 379-405.
33. LARRIVEE, B. 2012. *Cultivating Teacher Renewal: Guarding Against Stress and Burnout*. USA: R&L Education. 216 s. ISBN: 978-1-4758-0109-5.
34. LAZAROVÁ, B., KNOTOVÁ, D. 2008. O čem, jak a s kým v osobnostním rozvoji. In: J. KOLÁŘ, B. LAZAROVÁ (Ed.) *K sobě k druhým k profesi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4595-8.
35. LIPOVSKÝ, P. 2017. Syndróm vyhorenia. *InVitro Kardiológia*. roč.5. č.3, s. 130-134. ISSN 1339-5912.
36. MASLACH, CH. 2003. *Burnout: The Cost of Caring*. 2.vyd. Cambridge: MALOR BOOKS. 276 s. ISBN 1-883535-35-9.
37. MARTÍNKOVÁ, L. Sociální resilience: Jak jsou lidé odolní? *Psychologie pro každého* [online] 24.10.2017 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <https://psychologieprokazdeho.cz/socialni-resilience/>

38. MOROVICSOVÁ, E. 2016. Syndróm vyhorenia a možnosti jeho prevencie. *Psychiatria pre prax*. roč.17, č.4, s. 153-156.
39. MZSR. Štátny vzdelávací program. *Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky*. [online]. 16.7.2019 [cit. 2020-04-26]. Dostupné z: <https://www.health.gov.sk/?statny-vzdelavaci-program-1>
40. NEOHEALTH. Syndróm vyhorenia. *lekar.sk* [online]. 4.7.2019 [cit. 2020-01-22]. Dostupné z: <https://lekar.sk/clanok/syndrom-vyhorenia>
41. NOVÁK, T. 2013. *Proč se mnou nemluvíš?!* 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 104 s. ISBN: 978-80-247-4686-9.
42. OERMANN, M.H. 2016. Reflections on Clinical Teaching in Nursing. *Nurse Educator*. roč.41 č.4, s. 165.
43. ONDRIOVÁ, I. Interpersonálne vzťahy na pracovisku. *Škola efektívne* [online] 25.3.2019 [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <https://www.skolaefektivne.sk/33/interpersonalne-vztahy-na-pracovisku-uniqueidmRRWSbk196FPkyDafLfWAJ9VMkRGaGpudCW18u2gcgbrNZQUn3FXQ/>
44. PETLÁK, E. 2019. *Motivácia v edukačnom procese*. Bratislava: Wolters Kluwer. 104 s. ISBN 978-80-571-0150-5.
45. PREIB, M. 2015. *Jak zvládnout syndrom vyhoření. Najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada Publishing, a.s. 176 s. ISBN 978-80-247-5394-2.
46. PROFESIA. Učitel střední školy. Školství, vzdělávání, věda, výzkum. *platy.cz* [online]. © 1997-2020 Profesia [cit. 2020-01-22]. Dostupné z: <https://www.platy.cz/platy/skolstvi-vzdelavani-veda-vyzkum/ucitel-stredni-skoly>
47. PROFESIA. Učiteľ strednej školy. Školstvo, vzdelávanie, veda, výskum. *platy.sk* [online]. © 1997-2020 Profesia [cit. 2020-01-22]. Dostupné z: <https://www.platy.sk/platy/skolstvo-vzdelavanie-veda-vyskum/ucitel-strednej-skoly>
48. RICHARDS, K., M. HEMPHILL a T. TEMPLIN. 2018. Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching theory and practice*. roč. 24, č. 7. s. 768-787.
49. ŘEHÁKOVÁ, V. Proti stresu pomáhají úplně obyčejné věci. *Vitalia.cz* [online] 17.10.2011 [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: <https://www.vitalia.cz/clanky/proti-stresu/>
50. SHACKLETON, N. et al. 2019. Teacher Burnout and Contextual and Compositional Elements of School Environment. *Journal of School Health*. roč. 89, č. 12. s. 977-993.



51. SLAVÍK, M. 2012. *Vysokoškolská pedagogika. Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 256 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
52. SMITH, M., SEGAL, J. a ROBINSON, L. Burnout Prevention and Treatment. *Help Guide - Your trusted guide to mental health & wellness* [online] 01.10.2019 [cit. 2020-02-09]. Dostupné z: <https://www.helpguide.org/articles/stress/burnout-prevention-and-recovery.htm>
53. SOROKOVÁ, T. Koučing ako inovatívny prvok v prostredí školy. *Direktor – Portál pre riaditeľov škôl a zriaďovateľov. cz* [online] 9.9.2019 [cit. 2020-02-08]. Dostupné z: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/koucing-ako-inovativny-prvok-v-prostredi-skoly.m-632.html>
54. STEBILA, J. Sebareflexia a sebazdokonaľovanie v pedagogickej činnosti. *Učebnica didaktiky technickej výchovy* [online] 10.11.2011 [cit. 2020-04-25]. Dostupné z: [http://utv.ki.ku.sk/37\\_3.5-Sebareflexia-a-sebazdokonalovanie-v-pedagogickej-cinnosti-a-praci-ucitela](http://utv.ki.ku.sk/37_3.5-Sebareflexia-a-sebazdokonalovanie-v-pedagogickej-cinnosti-a-praci-ucitela)
55. STOCK, CH. 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing, a.s., 112 s. ISBN 978-80-247-3553-5.
56. ŠTĚTOVSKÁ, I. 2010. Jak přežít aneb Duševní hygiena jako součást profesní kompetence. In: V. MERTIN a I. GILLERNOVÁ (Ed.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-627-8.
57. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s. 280 s. ISBN 978-80-271-0470-3.
58. TSANG, K., D. LIU. 2016. Teacher Demoralization, Disempowerment and School Administration. *Qualitative Research in Education*. roč. 5, č. 2, s. 200-225.
59. VAN DER WANT, A. et al. 2018. The relation between teachers' interpersonal role identity and their self-efficacy, burnout and work engagement. *Professional Development in Education*. roč. 45, č. 3. s. 488-504.
60. WHITE, R. a CH. E. EWAN, 2013. *Clinical Teaching in Nursing*. USA: Springer. 213 s. ISBN: 978-1-4899-3354-6.
61. WHO. Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases. *World Health Organization* © 2019 WHO [online] 28.5.2019 [cit. 2019-11-13]. Dostupné z: [https://www.who.int/mental\\_health/evidence/burn-out/en/](https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/)

## ZOZNAM SKRATIEK

ARO	anestéziologicko-resuscitačné oddelenie
BM	Burnout Measure (dotazník)
CNS	centrálna nervová sústava
CZK	česká koruna
EEG	elektroencefalografia
EKG	elektrokardiografia
EUR	euro
JIS	jednotka intenzívnej starostlivosti
MKCH	Medzinárodná klasifikácia chorôb
PN	pracovná neschopnosť
SZŠ	stredná zdravotnícka škola
SR	Slovenská republika
UP	Univerzita Palackého
WHO	Svetová zdravotnícka organizácia

## **ZOZNAM TABULIEK**

Tabuľka 1. Príznaky syndrómu vyhorenia

Tabuľka 2. Typy pracovníkov podliehajúci vyhoreniu

Tabuľka 3. Rozdiely medzi stresom a vyhorením

Tabuľka 4. Technika GROW

Tabuľka 5. Technika budovania šesťsteny

Tabuľka 6. Všeobecné informácie o účastníkoch výskumu

Tabuľka 7. Kategórie a podkategórie analýzy

## **ZOZNAM PRÍLOH**

- Príloha 1 Súhlas managementu SZŠ Žilina so zberom dát
- Príloha 2 Príklad prázdneho informovaného súhlasu
- Príloha 3 Príprava a scenár otázok k pološtrukturovaným rozhovorom
- Príloha 4 Popis rešeršnej stratégie

# PRÍLOHY

## Príloha 1 Súhlas managementu SZŠ Žilina so zberom dát

Bc. Alexandra Vojtylová, Višňové 531, 01323 Višňové

Stredná zdravotnícka škola, Hlboká cesta 23, Žilina  
Hlboká cesta 23  
010 01 Žilina

Višňové 3. novembra 2019

Vec: Žiadosť o povolenie zberu dát pre účel diplomovej práce

Vážená pani riaditeľka,

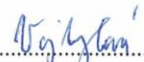
Som študentkou naväzujúceho magisterského štúdia na Univerzite Palackého v Olomouci v odbore Učiteľstvo odborných predmetov pre zdravotnícku školu. Píšem diplomovú prácu s názvom **Syndróm vyhorenia v povolání učiteľa** pod odborným vedením RNDr. Kristíny Tománkovej, Ph.D. Touto cestou Vás chcem požiadať o


### **povolenie zberu dát pre účel mojej diplomovej práce**

formou rozhovoru s niektorými učiteľmi z Vašej školy. Jednotlivé rozhovory by boli ošetrené informovanými súhlasmi o anonymite a ochrane osobných údajov na základe legislatívy.

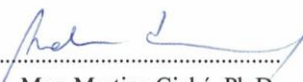
Zber dát by som rada uskutočnila v období od 4.11.2019 do 31.1.2020.

Prosím o oznámenie Vášho rozhodnutia.

  
.....  
Bc. Alexandra Vojtylová  
študentka PdF UPOL

  
.....  
RNDr. Kristína Tománková, Ph.D.  
vedúca diplomovej práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
katedra antropologie a zdravotvědy  
771 40 OLOMOUČ, Žižkovo nám. 5

  
.....  
doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D.  
vedúca katedry antropologie  
a zdravotvědy

Vyjadrenie inštitúcie:

*Súhlasím*

Stredná zdravotnícka škola  
Hlboká cesta 23  
010 01 Žilina  
(4)

3. 3. 2020



*Dobrum zjedzúť do brna mana.*

## Príloha 2 Príklad prázdneho informovaného súhlasu

### INFORMOVANÝ SÚHLAS

Vážená pani, vážený pán,

V súlade so zásadami etiky výskumu\* sa na Vás obraciam s prosbou o zapojenia do štúdie, ktorej výsledky budú súčasťou mojej diplomovej práce s názvom Syndróm vyhorenia v povolání učiteľa.

Účasť vo výskume je celkom dobrovoľná. Získané údaje nebudú uvádzané v spojitosti s vašou osobou, budú vyhodnotené a prezentované anonymne a tento Informovaný súhlas bude uchovaný oddelene od dát a výsledkov\*\*.

V priebehu realizácie výskumu môžete kedykoľvek slobodne odmietnuť či odstúpiť.

Cieľom diplomovej práce je zistiť a popísať skúsenosti a postoje učiteľov odborných predmetov na strednej zdravotníckej škole v Žiline v súvislosti so syndrómom vyhorenia metódou pološtruktúrovaného rozhovoru. Jedná sa o jednorazové stretnutia s učiteľmi, ktorí budú ochotní spolupracovať.

### PREHLÁSENIE

Prehlasujem, že SÚHLASÍM S ÚČASŤOU NA VYŠŠIE UVEDENOM VÝSKUME.

Študentka ma informovala o podstate výskumu a zoznámila ma s cieľmi a metódami a postupmi, ktoré budú používané. Súhlasím s tým, že všetky získané údaje budú použité len pre účely výskumu a výsledky môžu byť anonymne publikované.

Mal/a som možnosť všetko si poriadne, v pokoji a v dostatočnom čase zvážiť, mal/a som možno spýtať sa na všetko, čo som považoval/a za podstatné a potrebné vedieť. Na otázky som dostal/a jasnú a zrozumiteľnú odpoveď. Som informovaný/á o tom, že mám možnosť kedykoľvek od spolupráce na skúmaní odstúpiť a to i bez udania dôvodu.

*\*Zbierka medzinárodných zmlúv Sb. M. s. 96/2001 a 97/2001, Smernica dekana PdF UP č. 3/2015 – Statut Etickej komisie PdF UP v Olomouci pre oblasť výskumnej činnosti*

*\*\*Údaje budú spracované podľa Zákona 18/2018 Z. z. o ochrane osobných údajov*

Tento informovaný súhlas je vyhotovený v dvoch rovnopisoch, každý s platnosťou originálu, z nich jeden obdrží moja osoba a druhý riešiteľ projektu.

**Meno, priezvisko a podpis študentky:**

\_\_\_\_\_

v \_\_\_\_\_ dňa: \_\_\_\_\_

**Meno, priezvisko a podpis účastníka výskumu:**

\_\_\_\_\_

v \_\_\_\_\_ dňa: \_\_\_\_\_

### Príloha 3 Príprava a scenár otázok k pološtruktúrovaným rozhovorom

## *Štruktúra kvalitatívneho pološtruktúrovaného rozhovoru*

### Úvod:

- predstavenie sa (pokiaľ sa jedná o neznámeho učiteľa),
- oboznámenie s cieľom rozhovoru,
- popis priebehu rozhovoru a ďalšieho spracovania dát, predovšetkým oboznámenie s hlasovým zaznamenaním rozhovoru a významom tohto nahrávania,
- zodpovedanie prípadných otázok učiteľa,
- predloženie informovaného súhlasu,
- vyjadrenie učiteľa s realizáciou rozhovoru (súhlas/nesúhlas).

### Rozohriatie:

- zápis dátumu rozhovoru, iniciálov, pohlavia, zapnutie nahrávacej techniky,

dátum	
iniciály	
pohlavie	
vek	
zdravotnícky odbor	
počet rokov v praxi pedagóga	
počet rokov v praxi zdravotníckeho pracovníka	

### Hlavná časť

*Čo podľa vás znamená syndróm vyhorenia? (ľudia si zvyknú zamieňať pracovný stres a vyhorenie)*

*Na začiatku by som sa chcela spýtať sa Váš vzťah k vlastnej práci.*

- Spomeniete si na konkrétnu situáciu, kedy ste si uvedomovali, že Vaša práca Vás stále baví a naplňa? Ak áno, mohli by ste ju bližšie opísať?
- A teraz naopak, vedeli by ste si spomenúť na konkrétnu situáciu, kedy ste na sebe cítili, že pre Vašu prácu už nenachádzate nadšenie, že postupne „vyhárate“? Ak áno, mohli by ste ju bližšie opísať?
- Mohli by ste opísať, či v aktuálnom období pociťujete nadšenie pri vykonávaní vašej práce?
- Ak sa nejakým spôsobom zmenil Váš vzťah k práci postupom času, mohli by ste mi o tom povedať viac?
- Keď sa zamyslíte, aké faktory podľa Vášho názoru, **najviac** ovplyvňujú **vzťah** k vašej práci?

- Vnímate, že by Váš vzťah k vlastnej práci do nejakej miery ovplyvňovali Vaši kolegovia? Či už v pozitívnom alebo negatívnom zmysle slova.  
*\*ak áno, sú pre Vás kolegovia motiváciou, prípadne demotiváciou svojim vlastným postojom k povolaniu učiteľa?*
- Ako na Vás pôsobia situácie, keď sa Vaši kolegovia vyjadrujú **negatívne** v súvislosti s ich prácou?
- Stretli ste sa už so situáciou, že by ste zo svojho kolegu mali podozrenie, že je vyhorený?

*Ďalej by ma zaujímali Vaše postoje k povolaniu učiteľa a povolaniu zdravotníka.*

- Mohli by ste popísať, prečo ste si ako zdravotník, vybrali povolanie učiteľa?
- Ako vnímate rozdiely medzi prácou zdravotníka a prácou učiteľa, ak sledujeme vplyv týchto povolání na psychiku?

*Znovu by sme sa zamerali na pedagogické prostredie, konkrétne v škole, kde pôsobíte.*

- Ak sa zamyslíte nad prostredím strednej **zdravotníckej** školy, čo môže byť podľa Vás **práve tu** príčinami vzniku vyhorenia u učiteľov odborných predmetov?

*Ku koncu nášho rozhovoru by ma ešte zaujímal Váš postoj k prevencii vzniku syndrómu vyhorenia.*

- Robíte niečo pre to, aby ste nevyhoreli?
  - a) Ak áno, môžete bližšie popísať Vaše skúsenosti s týmito preventívnymi opatreniami?  
*\*zistiť konkrétnu techniku/metódu/spôsob prevencie, zistiť či to bolo osožné,...*  
*\*myslí sa tu napríklad: šport, relaxačné techniky, masáže, zdravá výživa, výživové doplnky, pobyt v prírode, cvičenie jógy, rozvoj profesijných kompetencií,...*
  - b) Ak nie, prečo je tomu tak?  
*\*zistiť prípadné plánovanie činností v prevencii vyhorenia do budúcnosti*  
*\*zistiť, či je problém v tom, že participant nepozná spôsoby prevencie pred vyhorením*

## **Ukončenie**

- Je niečo, čo by ste chceli na záver rozhovoru dodať v súvislosti s preberanou témou?
- Chceli by ste sa na záver spýtať niečo aj Vy mňa?

*Podakovanie za rozhovor a uistenie, že všetky získané dáta budú spracované v súlade s podpísaným informovaným súhlasom.*



## Príloha 4 Popis rešeršnej stratégie

V práci sa nachádzajú poznatky získané z rôznych zdrojov. Niekoľko monografií, ktoré boli využité v teoretickej časti práce, boli nájdené v Knižnici UP (v Zbrojnici) za pomoci vyhľadávača v súbornom katalógu dokumentov UP. Ďalšie využité zdroje boli nájdené jednoduchou cestou, zadávaním rôznych kombinácií kľúčových slov cez základný vyhľadávací nástroj Google, prípadne Google Scholar a pomôckou boli voľne dostupné strany z kníh, ktoré poskytuje služba Google Books.

Na spracovanie podkapitoly 2.6 o výsledkoch štúdií venujúcich sa syndrómu vyhorenia boli využité zdroje získané v databáze ERIC (The Education Resources Information Center). Tento online zdroj z oblasti vzdelávania poskytuje bibliografické záznamy článkov predovšetkým z recenzovaných časopisov, kníh, zborníkov, vedeckých a vzdelávacích materiálov. Podrobný popis cielenej rešeršnej stratégie pre túto podkapitolu je nasledovný:

**Dátum realizácie rešerše:** 12.2.2020

**Zadané kľúčové slovo:** burnout

**Pri realizácii rešerše boli použité nasledujúce obmedzenia:**

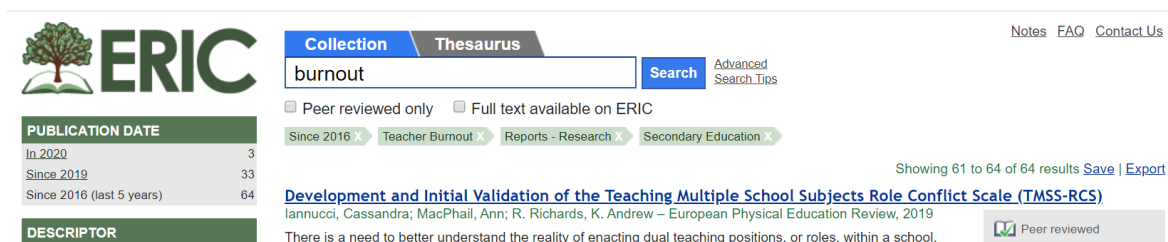
Publication date: Since 2016

Descriptor: Teacher Burnout

Publication type: Reports – Research

Education level: Secondary Education

**Prinstreen zadania v databáze:**

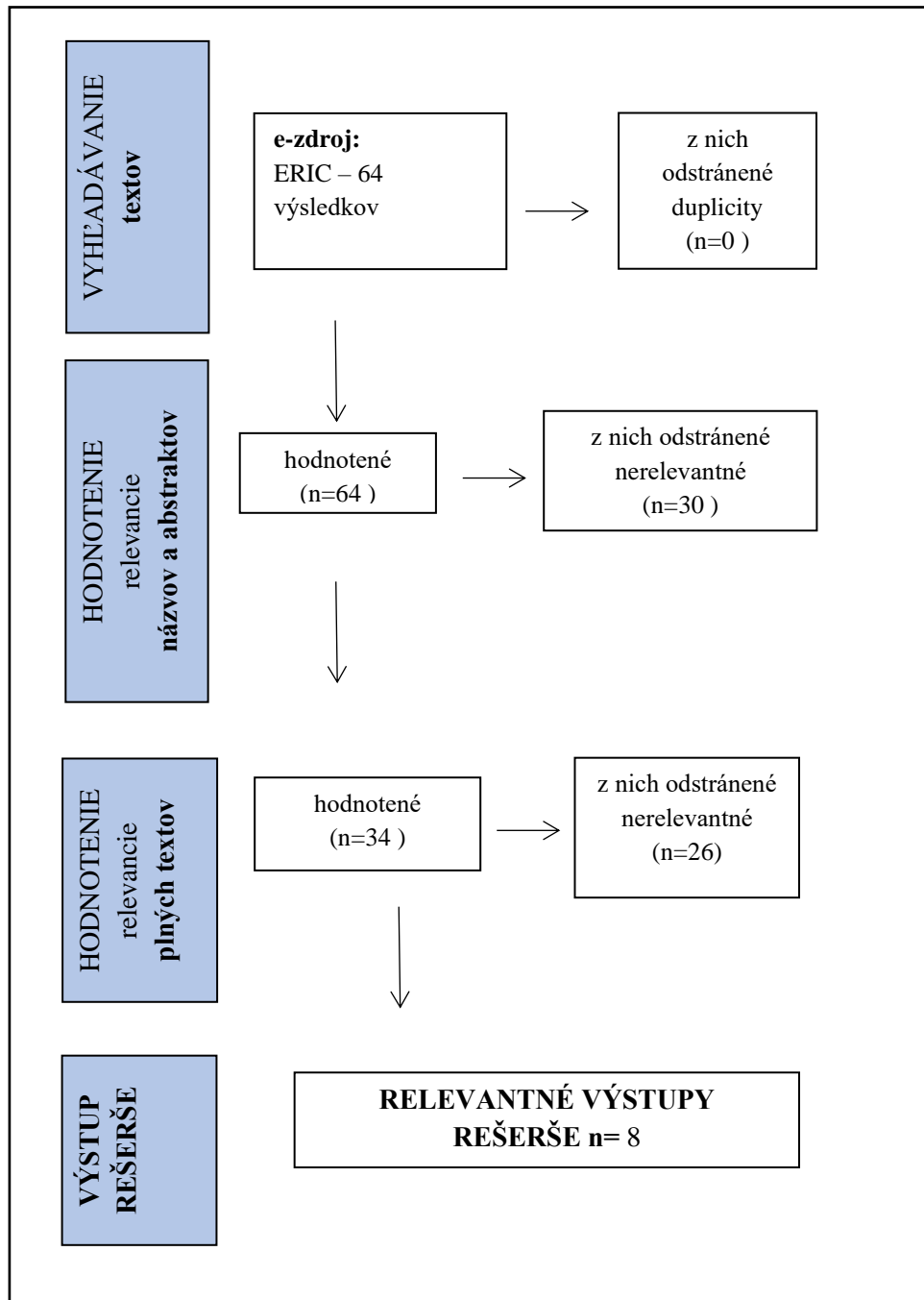


The screenshot shows the ERIC database search interface. The search term 'burnout' is entered in the search box. The results are filtered by 'Since 2016', 'Teacher Burnout', 'Reports - Research', and 'Secondary Education'. The first result is 'Development and Initial Validation of the Teaching Multiple School Subjects Role Conflict Scale (TMSS-RCS)' by Iannucci, Cassandra; MacPhail, Ann; R. Richards, K. Andrew, published in 2019. The result is marked as 'Peer reviewed'.

PUBLICATION DATE	Count
In 2020	3
Since 2019	33
Since 2016 (last 5 years)	64

DESCRIPTOR	Count
Teacher Burnout	64

**Popis výstupu:** Na základe vyššie uvedenej rešeršnej stratégie bolo vyhládaných 64 zdrojov. Po odstránení duplicit a vyhodnotení relevancie bolo zaradených medzi použiteľné 8 zdrojov. Postup danej rešerše znázorňuje nasledovný diagram:



Celkovo bolo pre spracovanie diplomovej práce využitých 61 zdrojov, pričom sa jedná o 40 českých, prípadne slovenských a 21 zahraničných zdrojov.

## ANOTÁCIA

<b>Meno a priezvisko:</b>	Bc. Alexandra Vojtylová
<b>Katedra alebo ústav:</b>	Katedra antropologie a zdravotníctva
<b>Vedúci práce:</b>	RNDr. Kristína Tománková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Názov práce:</b>	Syndróm vyhorenia v povolání učiteľa
<b>Názov v angličtine:</b>	The Burnout syndrome in teacher's profession
<b>Anotácia práce:</b>	Hlavným cieľom práce bolo zistiť a popísať skúsenosti a postoje učiteľov odborných predmetov na Strednej zdravotníckej škole v Žiline v súvislosti so syndrómom vyhorenia. Dáta pre kvalitatívny výskum boli získané pomocou pološtrukturovaných rozhovorov. Bolo uskutočnených 8 interview s učiteľkami odborných predmetov strednej zdravotníckej školy. Z tematickej kvalitatívnej analýzy vyplynulo 7 kategórií a 10 podkategórií. Významové kategórie tvorili nasledujúce oblasti: porozumenie fenoménu vyhorenia, vzťah k vlastnej práci, kolegovia a vyhorenie, povolanie učiteľa a povolanie zdravotníka v súvislosti s vyhorením, príčiny vyhorenia u učiteľov odborných predmetov zdravotníckych škôl, výhody učiteľov odborných predmetov zdravotníckych škôl, prevencia vyhorenia.
<b>Kľúčové slová:</b>	syndróm vyhorenia, burnout, učiteľ odborných predmetov zdravotníckej školy, kvalitatívny výskum, pološtrukturovaný rozhovor
<b>Anotácia v angličtine:</b>	The main goal of the diploma thesis was to find out and describe the experiences and attitudes of teachers of vocational subjects at the Secondary Medical School in Žilina in connection with the burnout syndrome. Data for qualitative research were obtained through a semi-structured interviews. There were 8 interviews with teachers of vocational subjects of secondary medical school. The thematic qualitative analysis resulted in 7 categories and 10 subcategories. The meaning categories consisted of the following areas: understanding of the burnout phenomenon, relationship to own work, colleagues and burnout, teaching profession and health care profession in connection with burnout, causes of burnout in teachers of medical school subjects, benefits

	of teachers of vocational subjects of medical schools, burnout prevention.
<b>Kľúčové slová v angličtine:</b>	burnout syndrome, burnout, teacher of medical school subjects, qualitative research, semi-structured interview
<b>Prílohy viazané v práci:</b>	Príloha 1 Súhlas managementu SZŠ Žilina so zberom dát Príloha 2 Príklad prázdneho informovaného súhlasu Príloha 3 Príprava a scenár otázok k pološtrukturovaným rozhovorom Príloha 4 Popis rešeršnej stratégie
<b>Rozsah práce:</b>	83 strán
<b>Jazyk práce:</b>	slovenský