

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2021

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Monika Fischer

**Syndrom vyhoření a jeho prevence u učitelů středních
odborných škol**

Praha 2021

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Alena Svobodová CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED

2019-2021

DIPLOMA THESIS

Monika Fischer

**Burnout syndrome of secondary vocational school teachers
and its prevention**

Prague 2021

The Diploma Thesis Work Supervision: PhDr. Alena Svobodová CSc.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze 16. 5. 2021

Monika Fischer

Poděkování

Děkuji své vedoucí diplomové práce, PhDr. Aleně Svobodové CSc., za odborné vedení, za cenné rady a připomínky, které mi při zpracování práce poskytovala.

Poděkování patří taktéž všem pedagogům, kteří se zapojili do dotazníkového šetření v rámci této práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá syndromem vyhoření a jeho prevencí u učitelů na vybraných středních odborných školách. Cílem práce je analýza míry syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybraných středních odborných škol a následné vytvoření informačního letáku s návrhem preventivních opatření pro pedagogy vybraných středních odborných škol. Teoretická část objasňuje pojmy učitel, profese učitele, kvalifikační předpoklady, profesní kompetence, profesní etiku, osobnostní předpoklady učitele, poukazuje na stres v učitelské profesi a vliv stresu na zdraví. Dále definuje pojem syndrom vyhoření, projevy syndromu, fáze, rizikové faktory a prevenci syndromu vyhoření. V empirické části jsou představeny výsledky kvantitativního výzkumu, které jsou vypracovány za pomoci osobního dotazníku respondenta a dotazníku Maslach Burnout Inventory – MBI. Výsledky dotazníků jsou vyhodnoceny a z výstupních informací jsou vytvořeny tabulky a grafy. Na základě získaných dat byl vypracován informační leták, který nabízí individuální preventivní doporučení pro pedagogické pracovníky, kteří na vybraných středních školách pracují.

Klíčová slova

Fáze syndromu vyhoření, prevence, profese učitele, stres, stresory, syndrom vyhoření.

Abstract

This thesis deals with burnout syndrome and its prevention with secondary school teachers at selected specialized secondary schools. The aim of the thesis is to analyse the extent of burnout syndrome with pedagogical workers from selected specialized secondary schools, and subsequently create an information leaflet suggesting preventive measures for these workers. The theory part clarifies terms such as a teacher, teacher's profession, qualification, professional competence, professional ethics and personality precondition of a teacher. It points out to stress in teaching profession and its influence on health. It also defines the term of burnout syndrome, its symptoms, stages, risk factors and prevention. The empirical part presents the results of quantitative research conveyed using a personal questionnaire and Maslach Burnout Inventory questionnaire – MBI. The results are processed and final information displayed in charts and diagrams. An information leaflet was created based on collected data. The leaflet offers individual preventive suggestions for pedagogical workers from selected secondary schools.

Key words

Burnout syndrome, prevention, stages of burnout syndrome, stress, stressors, teaching profession.

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 UČITEL	11
1.1 Profese učitele.....	11
1.1.1 Kvalifikační předpoklady učitele	13
1.1.2 Profesní kompetence	15
1.1.3 Osobnostní předpoklady učitele.....	19
1.2 Zátěžové faktory v práci učitele.....	21
2 STRES.....	24
2.1 Stresory učitele	25
2.2 Projevy a stádia stresu.....	26
3 SYNDROM VYHOŘENÍ.....	28
3.1 Pojetí a definice syndromu vyhoření	28
3.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření	29
3.3 Projevy syndromu vyhoření.....	31
3.4 Fáze syndromu vyhoření.....	33
4 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	36
4.1 Interní a externí prevence	37
PRAKTICKÁ ČÁST	42
5 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY, HYPOTÉZY.....	42
5.1 Cíl výzkumu.....	42
5.2 Výzkumné otázky	42
5.3 Hypotézy.....	43
6 METODIKA VÝZKUMU	44
6.1 Charakteristika zvolené skupiny dotazovaných.....	44
6.2 Metodologie výzkumu	44
6.2.1 Organizace výzkumu.....	45
6.2.2 Osobní dotazník	45
6.2.3 Dotazník Maslach Burnout Inventory – MBI	46
6.2.4 Operacionalizace	47

7	VYHODNOCENÍ A KOMPARACE DAT.....	51
7.1	Vyhodnocení dotazníku - obecné otázky	51
7.2	Vyhodnocení MBI dotazníku.....	52
7.2.1	Dimenze emocionálního vyčerpání.....	52
7.2.2	Dimenze depersonalizace.....	55
7.2.3	Dimenze osobního uspokojení z práce.....	58
7.3	Vyhodnocení dotazníkového šetření – prevence	61
8	DISKUZE	66
9	PRAKTICKÁ DOPORUČENÍ.....	70
9.1	Doporučení k prevenci emocionálního vyčerpání	70
9.2	Doporučení k prevenci zmírnění depersonalizace	70
9.3	Doporučení k prevenci v rámci pracovního prostředí	71
	ZÁVĚR	73
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	74
	SEZNAM ZKRATEK	80
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	81
	SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Většina učitelů vstupuje do procesu vzdělávání s pocitem, že jejich profese není jen zdrojem obživy, ale stává se do určité míry i posláním a finance tak většinou nejsou klíčovým prvkem. Představy a ideály však mnohdy nebývají naplněny a často následuje setkání s realitou. Studenti nejsou dostatečně motivováni a mnohdy nemají zájem o vzdělávání. Učitel dále nese odpovědnost za plný rozvoj svých žáků, rozvoj základních sociálních rolí, utváření a formování osobnosti a v neposlední řadě plní funkci výchovnou. Ztráta iluzí, vysoké profesní nároky a nelehká role pak často přináší riziko vzniku syndromu vyhoření, v jehož důsledku dochází k fyzickému, psychickému a emočnímu vyčerpání. Tento stav pak negativně ovlivňuje život profesní, ale i soukromý.

Během praxe ve školství se povětšinou setkáváme s velmi neuspokojivou formou a frekvencí prevence syndromu vyhoření. Prvky syndromu vyhoření vidáme u pedagogů bohužel často. Práce učitelů je vnímána jako jedna z nejnáročnějších v rámci pomáhajících profesí, přesto jí v oblasti duševního zdraví není věnována dostatečná pozornost.

Cílem práce je analyzovat míru syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybraných středních odborných škol a za pomoci výsledků praktické části práce navrhnout možnosti prevence. V první části diplomové práce jsou zakotvena stěžejní teoretická východiska, která objasňují pojmy učitel, profese učitele, kvalifikační předpoklady, profesní kompetence, profesní etiku, osobnostní předpoklady učitele, stres v učitelské profesi a vliv stresu na zdraví. Teoretická část práce se opírá o odbornou literaturu.

V druhé části diplomové práce jsou představeny výsledky kvantitativního výzkumu, které jsou vypracovány za pomoci osobního dotazníku respondenta a dotazníku Maslach Burnout Inventory – MBI. Výsledky dotazníků jsou zpracovány a z výstupních informací jsou vytvořeny tabulky a grafy. Na základě získaných dat byl vypracován informační leták, který ukazuje výsledky dotazníku a nabízí preventivní doporučení pro pedagogické pracovníky, kteří na vybraných středních školách pracují.

Stěžejním úkolem práce je definovat zásadní teoretická východiska a následně prostřednictvím dat získaných v rámci empirické části práce poskytnout adekvátní možnosti prevence pro vybraný vzorek respondentů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL

Učitelství patří z mnoha pohledů mezi nejzajímavější profese. V žádné jiné profesi nemá člověk takovou možnost působit, utvářet, poznávat a pracovat s tak úžasnou částí společnosti, kterou tvoří mladí lidé (Řehulka, 2016, s. 51).

Jak uvádí Průcha (2002, s. 21) učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň je vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování. Průcha dále uvádí, že termín učitel používáme pro označení pracovníků, jejichž činnost je spojena s realizací edukačních procesů ve školním prostředí. Termín edukátor zahrnuje jak učitele v tomto smyslu, tak všechny profesionály realizující i edukační procesy mimo školu. V jiném svém díle v souvislosti s vymezením pojmu učitel Průcha (2002, s. 21) uvádí: „*Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí.*“

1.1 Profese učitele

Lazarová (2006, s. 49) poukazuje na fakt, že postavení učitele má nepochybný význam. Učitelé mají významnou roli v životě každého z nás, a to v několika životních cyklech, v pozici žáka, studenta či později rodiče a prarodiče. V moderní společnosti plní i úlohu celoživotního vzdělávání, ovlivňují jeho průběh a změny. Zkušenosti s učitelem, jeho prací a jednáním má každý z nás. V tomto smyslu můžeme profesi učitele považovat za nepřehlédnutelnou ve vzdělávacím systému.

Vašutová (2004, s. 16) využívá k vymezení pojmu sociální přístup, ten chápe učitelskou profesi ze zcela jiného pohledu. Učitel je ten, kdo udržuje sociální smír, kulturu a hodnoty, je slušný a solidární. Hlavními kvalitami učitele jsou především empatie a zodpovědnost. Učitelskou profesi můžeme považovat za poslání až altruismus.

Prokešová ve své knize (1997, s. 19) pokládá otázku „*Jaký by tedy měl být učitel?*“ Měl by být osobností, která dokáže vyvolat zájem, dovede motivovat, a dokáže pochopit žáka, studenta, posluchače. Osobnost učitele spočívá v tom, že je osobností v širším slova smyslu. Osobnost, která dokáže učit, vychovávat a vše proto, že miluje: život, svět a všechny živé bytosti. Je velmi důležité, aby právě učitelská profese svým působením správně ovlivňovala rozvoj a formování osobnosti.

Průcha se ve své publikaci (1997 s. 168 – 169) snaží vymezit profesi učitele a pokládá otázky „*Co to vlastně je profese učitele?*“ „*Je učitelství profese?*“ Uvádí zde příklad amerických odborníků A. C. Ornsteina a D. U. Levina (1989, 4. vyd.), kteří ve své knize *Základy edukace*, poukazují na to, že až do 20. století byla odborná příprava učitelů pro své povolání relativně nižší v porovnání s jinými obory, např. s lékaři. Současně poukazují i na relativně nižší pravomoc rozhodovat o podmínkách výkonu svého povolání.

Podle Ornsteina a Levina, (1989, s. 43 – 44) úplnou profesi určují následující charakteristiky:

- *soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob;*
- *smysl pro službu a celoživotní angažování pro ni;*
- *aplikace výzkumu a teorie v praxi;*
- *dlouhá doba speciálního výcviku;*
- *kontrola nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání;*
- *autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti;*
- *přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů;*
- *oddanost práci a klientům;*
- *používání administrativy k usnadnění práce profesionálů;*
- *existence samostatných sdružení (komor) příslušníků profese;*
- *organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály;*
- *etický kód, pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese;*
- *vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese;*

- *vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů.*

Ornstein a Levine (1989, s. 45) tvrdí, že učitelé všechna kritéria nesplňují, tudíž nemohou být nazíráni jako profese, nýbrž jej považují za semiprofesi, nebo vyvíjející se profesi, jež se k zmiňovaným charakteristikám postupně dopracovává.

Na profesi učitele je kladena řada nových nároků v oblasti sociální, komunikační, vztahové a vyžaduje se po učiteli více pracovat se sebou samotným a se svou osobností. V dnešní době je učitel nucen řešit záležitosti, které jsou mimo jeho aprobační obor, např. šikanu, závislosti, rasismus a stále rostoucí počty problémových žáků. Novým nárokem je vedle odborné, oborové a didaktické kompetence své role i specifický nárok, aby byl učitel pro své žáky sociálním modelem. Je nutné konstatovat, že ve školství se požadavky kladené na profesi a osobnost učitele mnohonásobně zvýšily. V systému vzdělávání je spousta požadavků, které dokážou ohrozit učitelovo sebevědomí a uspokojení ze své profese, jsou to např. vysoké nároky společnosti, byrokracie, vysoká pracovní zátěž, nedostatečné společenské ocenění, vysoký počet problémových žáků, nízké finanční ocenění, nedostatečné možnosti osobnostního růstu (Gillernová, Kebza, Ryměš, 2011, s. 151)..

Řehulka (2016, s. 52) zdůrazňuje, že učitelské povolání musíme chápat jako profesi nikoliv jako zaměstnání. Zaměstnání poukazuje pouze na pracovní zařazení a pracovní dovednosti. Zaměstnání lze vykonávat mechanicky, odosobněně, kdežto profese nás osobnostně velmi zasáhne a vyžaduje schopnosti, osobnostní vlastnosti a je zapotřebí něco jako individuální filozofie. Učitel je pro žáka modelem společnosti, v tom spočívá jeho obrovská odpovědnost a étos této profese (Řehulka, 2016, s. 51)

1.1.1 Kvalifikační předpoklady učitele

Obecně je pojem kvalifikace vymezen kupříkladu v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 110), „*jako souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.*“

Průcha (2002, s. 18) objasňuje rozdíl mezi učitelem a pedagogickým pracovníkem, jelikož se tato dvě označení dosti často spojují, což není správně. Učitelé se řadí do širší profesní skupiny pedagogických pracovníků vedle dalších profesionálů.

Náplní práce učitelů a ostatních pedagogických pracovníků je péče, výchova a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých. Kvalifikovaný výkon profese je sjednocen v kategoriích pracovníků rozlišených podle stupňů a druhů škol a školských zařízení (Vašutová, 2004, s. 38). Kategorie pedagogických pracovníků stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V § 2 odst. 1 se uvádí *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovně právním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“* Odstavec 2 uvádí profese, které vykonávají přímou pedagogickou činnost:

- učitel;
- pedagog v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;
- vychovatel;
- speciální pedagog;
- psycholog;
- pedagog volného času;
- asistent pedagoga;
- trenér;
- metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně;
- vedoucí pedagogický pracovník.

Každý pedagogický pracovník musí dále splňovat požadované předpoklady pro výkon činnosti, tyto předpoklady uvádí § 3, téhož zákona. Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- *je plně způsobilý k právním úkonům;*
- *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává;*
- *je bezúhonný;*
- *je zdravotně způsobilý a*
- *prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.*

Kvalifikace učitelů se formuje již v průběhu přípravného vzdělávání, pokračuje důležitou etapou získávání pedagogických zkušeností a v neposlední řadě se zvyšuje dalším vzděláváním. Získávání odborné kvalifikace se vztahuje zejména k pedagogickému výkonu. Pedagogická činnost zahrnuje odborné úkony, které jsou velmi významné pro efektivní dosahování výchovných a vzdělávacích výsledků. Učitelé mají zodpovědnost za výsledky a průběh pedagogických procesů (Vašutová 2004, s. 38).

1.1.2 Profesní kompetence

Na učitele jsou kladeny stále větší nároky a očekávání, musí být schopni vyučovat v multikulturních třídách a zvládnout inkluzi žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, během výuky jsou nuceni používat moderní informační technologie, dále se musí podílet na evaluaci a rozvoji žáků tak, aby se aktivně podíleli na vyučovacím procesu. Kompetence lze chápat jako připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profese.

Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 103 - 104) v Pedagogickém slovníku definují kompetence učitele takto: „*Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má pedagog disponovat, aby byl schopen efektivně zastávat svou profesi.*“ Tento názor vyjadřuje, že kompetence učitel z části získává studiem a z části jsou ovlivněny genetickým potenciálem (jako třeba hudební talent). Toto je komplexní pohled na učitelské kompetence, existuje i užší pohled, dle kterého jsou kompetence získané a jsou produktem naší přípravy a máme je naučeny.

Vašutová (2001, s. 30) na kompetence nahlíží jako na profesní kvality učitele, které zasahují do veškeré činnosti profese a jsme schopni je dále rozvíjet. Obsahují znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, které učitel získá při studiu a dále je rozvíjí průběžně během své profesní kariéry.

Vašutová (2004, s. 92) definuje profesní kompetence učitele takto: „*Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentech znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích.*“ Dále Vašutová (2004, s. 102–104) uvádí strukturu, která je náčrtem profesních kompetencí v návaznosti na plnění cílů vzdělávání odvozených od cílů, funkcí a potřeb školy s reflexí na vzdělávací politiku.

Vzdělávací cíl učit se poznávat se realizuje následujícími kompetencemi:

- **předmětová:** zahrnuje studium a samostudium odborné literatury, absolvování odborných webinářů a workshopů, využití poznatků z odborné praxe – praktické semináře, využití mezipředmětových vztahů;
- **didaktická/psycho-didaktická:** zahrnuje využití nových metod, forem a prostředků v teoretické i praktické výuce, projektové vyučování, hodnocení a sebehodnocení;
- **pedagogická:** zahrnuje znalosti školské soustavy, prostředky výchovy, nové a moderní směry vzdělávání;
- **informatická a informační:** zahrnuje ochranu osobních údajů, využití mezipředmětových vztahů, informační zdroje a jejich relevantnost, trendy IT
- **manažerská:** zahrnuje organizaci výuky i mimo výukové aktivity (stáže), schopnosti vést kolektiv, projektové aktivity;
- **diagnostická a hodnotící:** zahrnuje znalosti v oblasti diagnostikování výchovných a výukových problémů žáků a třídy, odhalení poruch učení, řešení krizových situací, znalosti v oblasti mediací a probace.

Vzdělávací cíl učit se žít společně s ostatními je realizován těmito kompetencemi:

- **sociální:** zahrnuje porozumění a řešení náročných situací ve vzdělávacím a výchovném procesu, orientaci v sociálních vztazích, rolích a pozicích, ovlivňování klimatu ve třídě i škole;
- **prosociální:** zahrnuje pomoc těm, kteří to potřebují, spolupráci s druhými, solidaritu, řešení konfliktů;
- **komunikativní:** zahrnuje komunikaci na všech úrovních jak se žáky, rodiči tak s kolegy, nadřízenými a partnery školy;
- **intervenční:** zahrnuje řešení výchovných opatření, problémových žáků, možnosti, jak řešit sociálně patologické jevy, přípravu na různorodost žáků.

Vzdělávací cíl učit se jednat plní učitel následujícími kompetencemi:

- **všeobecného rozhledu:** zahrnuje umění vysvětlit společenské dění, společenské procesy a kulturní dění v historických a globálních souvislostech;
- **multikulturní:** zahrnuje pomoc integrovat různé jedince do různých kultur a umožnit pochopit a respektovat různost kultur a soužití;
- **environmentální:** zahrnuje, jak se chovat k přírodě a jak chránit životní prostředí;
- **proevropské:** zahrnuje podporu výchovy k evropskému soužití, orientaci ve sloučení a globalizaci Evropy.

K naplnění vzdělávacího cíle učit se být přispívá učitel na základě kompetence:

- **diagnostické:** zahrnuje využívání odpovídajících přístupů a postupů s ohledem na schopnosti žáka;
- **hodnotící:** zahrnuje především podmínky pro sebehodnocení a sebepojetí žáků a růst jejich sebereflexe;
- **zdravého životního stylu:** zahrnuje péči o zdraví své a ostatních, způsob jak organizovat pracovní i volný čas, jak si zachovat pozitivní přístup k různým životním situacím;
- **poradensko-konzultační:** zahrnuje pomoc a konzultace žákům při řešení studijních, profesních a životních problémů.

Společné pro veškeré kategorie pedagogů jsou osobní kompetence, které zahrnují:

- duševní odolnost a tělesnou zdatnost;
- empatii a respektování;
- osobní stanoviska a hodnotové směry;
- osobní dovednosti;
- osobní charakterové rysy.

Vašutová (2004, s. 99 -100) formuluje trojici důležitých vzájemně propojených konceptů, které se vztahují k profesionalizaci učitelů a k výkonu učitelské profese v reálném prostředí škol. Zmíněná trojice zahrnuje: profesní kompetence – profesní standard – kvalita učitelů. Koncept je výsledkem analytického a komparativního výzkumu. Dále uvádí, že zahraniční zdroje potvrdily potřebu vytvoření profesního standardu a vyplývá z nich, že učitelská profese není pouhé poslání, ale učitel musí být vysoce kvalifikovaný odborník, praktik a expert v řešení výchovných a vzdělávacích situací dále musí být profesně flexibilní a disponovat etickými a osobnostními kvalitami. Kompetence se dá také vyjádřit dalšími termíny, jako je dovednost, kvalifikace, způsobilost, schopnost, zdatnost, efektivnost, odbornost atd., tyto výrazy v podstatě vyjadřují výbavu a připravenost učitele na profesi. Profesní standard se opírá o přesně určené a strukturované kompetence, dále definuje, jak má být učitel způsobilý pro vykonání určitých činností. Standard konkretizuje požadované kvality učitele v kompetencích a za významnou složku standardu se pokládá jeho prokazatelnost požadovaných kompetencí.

Lazarová (2006, s. 126) porovnává kompetence učitele a kompetence lektora, přestože nejsou definovány jednotně, z větší části se v nejednom shodují. Uvádí například shodu v odborných kompetencích, komunikačních schopnostech a podpoře osobnostního rozvoje učících se. Dále rozlišuje kompetence vztahující se k učební látce a didaktice a kompetence transversální, více pedagogické/andragogické a již méně se vztahující k obsahu (vedení, plánování, projektování apod.).

Průcha (2002, s. 60) představuje poznatky některých realizovaných výzkumů, které uvádějí, jaký by měl být ideální učitel z pohledu žáků a studentů. Každá doba a společnost vytváří určité ideje o tom, jaké charakteristiky a osobnostní předpoklady by učitelé měli mít, a pedagogové-teoretici následně tvoří soubory požadovaných vlastností

a předpokladů učitelů. Tyto nároky jsou dnes formulovány pomocí profesních standardů, ke kterým by měla směřovat příprava učitelů na vysokých školách. Průcha (2002, s. 108) zde pokládá na toto téma otázku: „*Jsou vůbec učitelé svou psychickou a fyzickou kapacitou schopni uskutečňovat tak velký počet různorodých kompetencí, které jim přidělují pedagogičtí teoretici?*“

1.1.3 Osobnostní předpoklady učitele

Pedagogické situace jsou velmi různorodé, tudíž kladou na vlastnosti a dovednosti učitele vysoké nároky. Je třeba si uvědomit, že účinnost výchovně vzdělávacího působení není výlučně zásluha učitelových osobnostních charakteristik, ale i jeho věku, celkového vzhledu, pohlaví, jeho pedagogických, odborných, psychologických, filozofických, sociologických a všeobecně kulturních znalostí, profesních dovedností, duševního a tělesného stavu. Učitel působí na žáky komplexně a musí mít osobní kouzlo, emocionální inteligenci a charisma. Holeček (2014, s. 94)

Prokešová (1997, s. 13) uvádí: „*Učitel není pouhým přenašečem vědomostí, dovedností, schopností a návyků, ale současně i vychovává tím, jakou je osobností.*“ Holeček (2001, s. 11) tvrdí, že „*povolání učitele je náročné především tím, že na rozdíl od jiných povolání učitel působí celou svou osobností.*“ Dále charakterizuje osobnost učitele rozdělením do několika oblastí:

- motivace k učitelské profesi;
- charakterově volní rysy;
- dynamické vlastnosti, temperament;
- vlastnosti psychických dějů a stavů;
- výkonové vlastnosti, mimořádné schopnosti a umy učitele.

Podle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 15) nejsnazší způsoby poznání osobnosti učitele, jsou sledování v akčním prostředí, v realitě a při komunikaci, kde se osobnost nejlépe projeví. Pro osobnost učitele bývají důležité tyto komponenty, které jsou odhalitelné při výchovně – vzdělávacím procesu:

- psychická odolnost (rozpoznat podstatu problému, myslet operativně);
- adaptabilita, příprava, přizpůsobení se (umět řešit situace alternativně);

- způsobilost k osvojování si nových poznatků (učit se, umět ovládat své vnitřní a vnější aktivity);
- sociální empatie a komunikativnost.

Řehulka (2016, s. 55) vidí osobnost učitele vedle pedagogických dovedností jako jeden z nejdůležitějších faktorů zdatu jeho činnosti a má vliv na formování jeho společenské prestiže, což je důležitým činitelem pro následné ovlivnění jeho sebedůvěry a pracovních ambicí. Od učitele je žádané, aby byl osobností vyrovnanou, harmonickou, adaptabilní s dobrými obecnými a speciálními schopnostmi a měl opravdové zájmy o sociální kontakty. „*Jednoduše řečeno, ten kdo chce formovat, vychovávat, učit, a tedy zdokonalovat lidi, musí umět dosáhnout těchto cílů především sám u sebe.*“ (Řehulka, 2016, s. 55). Práce učitele je velmi náročná a je na něj kladen nespočet požadavků:

1. Požadavky na učitelovy vědomosti:
 - politický přehled;
 - odbornost;
 - pedagogické vzdělání;
 - všeobecný přehled.
2. Požadavky na učitelovy vlastnosti:
 - povahové vlastnosti;
 - pracovní kázeň;
 - intelektuální vlastnosti;
 - empatii, temperament;
 - společensko-charakterové vlastnosti.
3. Požadavky na učitelovo chování.
4. Požadavky na učitelovo chování v soukromí.
5. Požadavky na učitelovu veřejnou angažovanost.

Vašutová (2004, s. 20) spojuje osobnost učitele s etickou stránkou učitelství a uvádí, že se projevuje mírou tolerance, empatie, entuziasmu, úrovní komunikace, přirozené autority a zodpovědnosti. Dále poukazuje na nutnost zařadit učitelskou etiku již na fakulty připravující učitele a nutnost doplnit profesně etická témata do studijních programů. Vidí

učitele jako toho, kdo udržuje sociální smír, kulturu a hodnoty, má smysl pro způsobnost, solidaritu, smysl pro následky svého konání ve prospěch druhého člověka. Zodpovědný přístup a empatie jsou hlavními osobnostními předpoklady učitelů.

Povolání učitele je jedno z nejnáročnějších povolání, jelikož učitel je pod neustálým drobnohledem žáků, rodičů, kolegů, nadřízených, vedení školy, inspektorů, zřizovatelů i veřejnosti, na rozdíl od jiných povolání působí celou svou osobností. Často se stává především pro své žáky celoživotním vzorem. Každá osobnost zvládá požadavky učitelského pování odlišným způsobem a jinak se vyrovnává se stresem, má jinou frustrační snášenlivost a je větší měrou ohrožena syndromem vyhoření.

1.2 Zátěžové faktory v práci učitele

Pracovní zátěž můžeme percipovat jako zásadní a samostatnou část životní zátěže, která vyplývá z dané profese a s ní souvisejících podmínek a vztahů. Zátěž určují požadavky plynoucí z pracovních činností a interakcí zaměstnance s podmínkami pracovního prostředí. V učitelské profesi je odlišnost požadavků kvůli rozmanité pracovní činnosti a okolnostem, za nichž se realizují, opravdu značná. (Paulík, 1999, s. 25).

Vašutová (2004, s. 42) popisuje, v čem je učitelská profese specifická.

- Učitel připravuje mladou generaci vzděláváním a výchovou pro budoucnost společnosti, proto je pod ustavičným tlakem očekávání a nároků společnosti.
- Učitel má povinnost plnit očekávání a požadavky nejen žáků, ale také rodičů a neposlední řadě i státu. Po dobu výkonu učitelské profese se klient proměňuje, vyvíjí a následují nová očekávání a nároky.
- Učitel musí mít specifické vlastnosti a schopnosti.
- Učitel je státním zaměstnancem a učitelství je označováno za službu veřejnosti.
- Učitel musí zvládnout vysoké nároky, které na něj klade společnost, je však limitován určitými pracovními podmínkami, které nebývají v souladu s podmínkami, jejichž garantem je stát.
- Učitel se musí permanentně, celoživotně vzdělávat.

Učitelské povolání vytváří nespočet specifických zátěží, které se v jiných pomáhajících profesích nevyskytují, nebo jen ve velmi malém rozsahu (Poschkamp, 2013, s. 64). Podle Řehulky a Řehulkové (1998, s. 37) je z pohledu psychologie zátěž popisována jako disharmonie mezi požadavky na učitele a jeho možnostmi, tedy mezi tím, čemu je vystaven, a jaké jsou jeho dispozice tyto nároky zvládnout. Diferencují zátěž třemi složkami: Senzomotorická zátěž, je při výuce dosti značná, jelikož učitel musí být bystrý myslí a ve velké míře používá zrak a sluch. Mentální zátěž, nesouvisí ani tak s profesním zaměřením, ale spíše je způsobena psychologickými problémy, které souvisí s řízením třídy, prací se žáky, obzvláště s těmi problémovými, a také s utvářením a poznáváním osobnosti žáků. Emocionální zátěž, té jsou učitelé každodenně vystavováni interakcí se žáky, stále se zvyšující náročnou administrativou, komunikací s kolegy, rodiči a nadřízenými. Důvodem vzniku je učitelova častá emocionální angažovanost na sociálních vztazích, jež při jeho pedagogické činnosti vznikají.

Za zátěžový faktor učitelů je označována také kontrola, která je v podstatě několikanásobná a může být důvodem ke zvýšené úzkosti. Učitel je v rámci každé vyučovací hodiny pod drobnohledem – kontrolou svých žáků (každá vyučovací hodina může probíhat v jiné skupině žáků), dále je kontrolován rodiči svých žáků, svými nadřízenými a kolegy v rámci hospitací a v neposlední řadě je sledován i veřejností. Kontrola žáka učitelem je zcela odlišná od předchozích kontrol, nicméně pokud na ni učitel kladě velký důraz a usiluje o ni za všech okolností, může se taktéž stát příčinou úzkosti (Paulík, 1999, s. 49). Jak bylo zmíněno, práci učitele sleduje i široká veřejnost a leckdo má pocit, že zná nedostatky ve školství a ví, jak vše ve školách funguje a co mají a nemají učitelé dělat, jak se mají chovat. Učitelé jsou tak vystaveni kritice své dosti specifické práce laickou veřejností, která vůbec nepronikla do podstaty výchovy a vzdělávání (Paulík, 1999, s. 6).

Další zátěží může být pro některé učitele tzv. konflikt rolí. Víme, že učitel musí být vzdělavatel, vychovatel, třídní učitel, poradce, koordinátor, organizátor, inspirátor, kontrolor atd. Uvědomění si, že tyto všechny role a mnoho dalších musí učitel bravurně ovládat, je samo o sobě velmi děsivé. Od učitele je požadováno, aby vyhověl a často i paralelně mnoha rolím (Řehulka, 2016, s. 78).

Poschkamp (2013, s. 70) uvádí, že učiteli uváděná každodenní zátěž se postupem let takřka nezměnila. „*Učitelé jmenují tyto zátěže: chybějící podpora kolegů a nadřízených, vysoký počet vyučovacích hodin, problémy s disciplínou žáků, chybějící výukové prostředky, špatný obraz ve společnosti, nedostatečné pedagogické vzdělání, obtěžující hluk, přílišná administrativa, chybějící možnost kariérního postupu a sociální roztržitost tříd.*“ Potvrzuje se, že v učitelské profesi vzniká mnoho specifické zátěže, kterou se jiné pomáhající profese nevyznačují, nebo se v nich objevuje v mírném rozsahu.

Obecně se má za to, že jsou učitelé svými pracovními nároky přetěžováni celkem často. Můžeme také konstatovat, že v učitelské profesi se objevují zátěže, které mají neblahý vliv na zachování tělesného a duševního zdraví učitele a mohou u některých jednotlivců narušovat jejich úspěšnost, nebo jí znemožňovat, což by mohlo mít negativní vliv na svěření (žáky), (Průcha, 2002, s. 67).

Vysoká pracovní zátěž je spojena s určitým ohrožením zdraví, ukazuje se, že systém péče o zdraví učitelů je nepochybně potřebný. Učitel, který je přetížený, ba neurotický, může negativně působit na žáky a tím na jejich vývoj osobnosti i na vztah ke škole a vzdělávání (Řehulka, Řehulková, 1999, s. 24).

2 STRES

Stres pochází z anglického slova stress a znamená zátěž, napětí. Tento termín se běžně používá pro konflikt, frustraci a nepříjemné situace. Stres je popsán mnoha rozdílnými definicemi. Švingalová ve své knize uvádí několik definic od různých autorů např. od německého psychologa S. Brockera (In: Švingalová, 1999, s. 6) ten uvádí, že stres vzniká tehdy, nežijeme-li v souladu se svými potřebami. Dalšími autory definice jsou Henning a Keller (In: Švingalová, 1999, s. 6) ti vymezují stres jako psychofyzickou reakci na vnější a vnitřní zátěž (stresor). Poslední vymezení představuje Vágnerová (In: Švingalová, 1999, s. 7), která vidí stres z psychologického hlediska jako situaci, kdy jsme nadměrně zatíženi, či dokonce ohroženi. Sama autorka popisuje stres jako „stav, kdy je působením fyzikálních, chemických či sociálně psychologických vlastností podnětů (stresorů) jedinec vystaven takovým nárokům (zátěží), které obvyklým způsobem své činnosti nezvládá.“ Dále je to „Stav organismu, kdy je nějakým způsobem ohrožena jeho integrita a je nutné zapojit všechny síly na jeho obranu.“ (Švingalová, 1999, s. 8).

Učitelské povolání se bez pochyby řadí mezi značně stresující a nejrizikovější profese. Stres je nejpravidelnější příčina selhání pedagoga a ohrožení jeho duševního zdraví. Ve školství je stres považován za jeden z nejvíce nebezpečných, jelikož zde dochází k prolínání dlouhodobého stresu (chronického) se stresem akutním a ještě ponejvíc vyvolávaný rozdílnými činiteli (Švamberk Šauerová, 2018, s. 22).

O stresu hovoříme ve chvíli, kdy je intenzita stresující situace tak vysoká, že není v silách jedince takto náročnou situaci zvládnout. Stres může vyvolat například nepříjemná situace pro organismus, nebo může vyvolat stres i více faktorů, které uvedou organismus do nežádoucího tlaku. Tyto záporné faktory nazýváme stresory. Nejsou však všechny faktory pouze negativní, existují i pozitivní faktory, tzv. salutory, které naopak dokážou jedince povzbuzovat a dodávat mu energii pro zvládnutí těžkých situací. Existují dva druhy stresu, prvním je distres, to je negativní forma, která se spojuje s nepříjemnými a ohrožujícími pocity, kdy se člověk domnívá, že nemá dosti síly se vypořádat se závažnou situací. Druhým je eustres, ten je naopak v určité míře zdraví prospěšný, povzbuzuje a aktivizuje organismus k větší produktivitě práce (Škoda, Doulík, 2016,

s. 51-52). Švingalová (1999, s. 14) rozděluje druhy stresorů na fyzikální a chemické – distres a psychosociální – eustres.

2.1 Stresory učitele

„V souvislosti s pojmem stres rozlišujeme ještě pojem stresor, což je faktor, kterým je proces stresu vyvoláván nebo vytvářen.“ (Míček, Zeman, 1992, s. 12).

Holeček (2014, s. 69-70) uvádí výsledky průzkumu učitelských stresorů, který prováděla katedra psychologie Fakulty pedagogické v Plzni s učiteli středních škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogů. Vycházelo se z besed, kde sami pedagogové uváděli nejčastější stresory své profese. Učitelé se měli zaměřit na faktory ze školního prostředí a shodli se na uvedených stresorech:

- žáci: zvyšující se počty žáků s poruchami učení, problémovým chováním, vulgárním vyjadřováním, agresivních, nespolupracujících s negativním postojem ke škole;
- rodiče: podřívají autoritu učitele, nemají zájem o prospěch a chování dítěte, vyhrožují učitelům soudem, nemají kritický pohled na své dítě;
- vedení školy: vedení škol se nedokáže zastat svých učitelů při řešení konfliktů s rodiči nebo agresivními žáky, ve své pozici jedná necitlivě, nedemokraticky a autoritativně;
- kolegové: neprofesionální chování, nespolupráce, vzrůstající výskyt syndromu vyhoření a požívání alkoholu;
- pracovní prostředí: nedostatek prostředků na běžný provoz škol, neodpovídající a zastaralé technické vybavení, neuspokojivé psychohygienické podmínky;
- pracovní přetížení (zátěž): nadměrná administrativa, časová náročnost, přílišná zodpovědnost, nedostatek odpočinku (o přestávce dohled na chodbě, konzultace, krátké porady, komunikace s žáky atd.);
- neuspokojená potřeba seberealizace: nízké platy a společenské uznání, pocit, že práce nemá smysl, omezené další vzdělávání.

Švamberk Šauerová (2018, s. 23) dělí stresory do různých skupin. První skupinou jsou stresory fyziologické (bolest, nemoc, úraz, hluk), psychické (to, co se jeví jako nezvladatelné nebo ohrožující – strach, úzkost, přetíženost, možné selhání), sociální (společenský tlak, odchod blízkého, konflikty s okolím). Druhou skupinu rozděluje na stres akutní (okamžitý, například uleknutí, strach, zloba), chronický (hůře se rozpozná, bývá nejasný, většinou nedokážeme určit příčinu). Další stresory dělí dle směru jejich působení na vnitřní, dané osobnostními charakteristikami člověka, a vnější, přicházejí z prostředí života.

Škoda a Doulik (2016, s. 60) vidí povolání učitele jako povolání se značnou mírou subjektivně vnímaného stresu a velkým množstvím prvků, které mohou být percipovány jako stresory. Rozlišují stresory na vztahové, pracovní, výkonné, související se životním stylem, nemocí a v neposlední řadě na každodenní spouštěče různých obav a starostí.

Švingalová (1999, s. 14) rozlišuje stresové situace na:

- **časové** – vznikají z pocitu, že něco nezvládneme, jelikož máme krátký časový termín;
- **ze zodpovědnosti** – jde o strach z důležitého úkolu, ze selhání;
- **sociálně psychologické** – konflikty v komunikaci, neshoda v názorech;
- **z vnitřního nesouladu** – rozpor mezi tím, co mám nařízeno a vnímám situaci osobně jako absurdní;
- **vnější** – vznikají působením hluku, chladu, horka apod.

2.2 Projevy a stádia stresu

Při reakci na jakýkoliv stresor je pravděpodobné, že se v organismu projeví tři stádia adaptace. Poplachová reakce je první fází při působení stresoru, kdy se vyplaví adrenalin a glukóza do krve. Stresory v této fázi mohou způsobit příznaky podobné zvýšené teplotě, pocitu únavy, schvácenost, rychlý dech nebo únavu. Stádium odolnosti organismu je druhý stupeň adaptačního syndromu. Je-li člověk dlouhodobě vystaven stresoru, organismus rozvíjí odolnost zvýšenou činností endokrinních žláz a pomáhá tím organismu přizpůsobit se vůči stresu a obnovovat normální úlohu. V případě, že vliv

zraňujícího stresoru je dlouhý, není organismus schopen odolávat, přichází vyčerpání a může nastat onemocnění (Míček, Zeman, 1992, s. 13).

Švingalová (1999, s. 16) popisuje, v jakých oblastech se stres projevuje. První oblastí je stránka duševní (myšlenky a city), kde dochází k poruchám spánku, můžeme být podráždění, trpět únavou, strachem, depresí, zlobou, agresí, dále může nastat pokles soustředění, zhoršení myšlení, snížení sebevědomí a celková ztráta psychické kapacity. Druhou oblastí je chování, kde se zvýší nebo sníží aktivita, vstupuje neklid, lhostejnost, zkratkovité jednání a zmatenost. Třetí oblastí je stránka tělesná, u které se stres projevuje třesem, svalovou ochablostí, zvracením, poruchami zažívání a může být oslaben i imunitní systém.

Švamberk Šauerová (2018, s. 29-30) představuje stádia stresu, kdy prvním stádiem je alarmová reakce, která vede organismus k mobilizaci a udržení organismu v pohotovosti. Tělo začne vyplavovat tzv. stresové hormony, výsledkem tohoto pochodu je vysoký tep, svalové napětí, zrychlení dechu, rozšíření zornic a nadměrné pocení. Tělo v tomto stádiu mnohdy plýtvá energií a ne hospodárně pracuje. Ve druhém stádiu, tzv. adaptační fázi se tělo přizpůsobuje stresovým reakcím a vytváří takové obranné mechanismy, aby se mohlo bránit tlakům. Učitelská profese je v této fázi náročná, jelikož tělo si vytvoří mechanismus na opakující se stresor, ale zde přicházejí stále nové stresory se silným vlivem. A to je pro organismus nejnáročnější, jelikož je vystavován přerušovanému působení různých stresorů a není možné se na ně včas adaptovat. V posledním třetím stádiu nastává vyčerpání, poněvadž vytvořené obranné mechanismy již nefungují ideálně a začínají se projevovat příznaky nemoci jako je vysoký tlak, psychické poruchy, deprese či syndrom vyhoření. V této fázi může dojít k závažným poškozením organismu.

3 SYNDROM VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření prostupuje společností a postupně přibývá, vzhledem k uspěchanému způsobu života, vysokému životnímu tempu, stále větším nárokům v oblasti ekonomické, sociální a emoční představuje pro populaci čím dál větší riziko. Prodloužila se etapa života, po kterou je zapotřebí těmto nárokům čelit. Vosečková a Hrstka (2010, s. 5) burnout vyhodnocují jako proces, který má svůj vývoj a dotýká se bio-psycho-sociálních oblastí. Pokud se chceme vyhoření vyhnout, předejít mu nebo jeho účinky zmírnit, pokud již nějakou formou trpíme, je nutné burnout více poznat, vědět, co je jeho příčinou v obecné rovině, ale především v souvislostech života jedince.

K vyhoření dochází většinou v profesích, kde se člověk dostává často do emočního kontaktu s jedinci, kteří jsou na něm závislí. Tento kontakt je typický pro pedagogické pracovníky, kde je vysoká emotivní zátěž, a proto představuje riziko vzniku vyhoření (Poschkamp, 2013, s. 7).

Školství je druhou oblastí s největším výskytem syndromu vyhoření hned za zdravotnictvím. Týká se pedagogů všech stupňů škol, ve vyšší míře však pedagogů středních a učňovských škol, dále pak učitelů speciální pedagogiky. Mimořádně náročné je učitelství odborného školství (Křivohlavý, 1998, s. 21).

Edukace se řadí mezi pomáhající profese, kde je stálý kontakt s druhými osobami a edukátor za ně nese zodpovědnost. Podle mnoha autorů učitelství vykazuje zvýšený výskyt syndromu vyhoření, neboť toto povolání již delší dobu nemá vysokou společenskou prestiž a zároveň jsou ve školství špatné pracovní podmínky. Učitelství se považuje za profesi, ve které mají lidé sklon k dlouhodobému stresu a následně k syndromu vyhoření (Ptáček, Raboch, Kebza, 2013, s. 116).

3.1 Pojetí a definice syndromu vyhoření

Křivohlavý (1998, s. 48) nejprve uvádí výroky psychologů, kteří se fenoménem burnout dlouhodobě zabývají. Výroky psychologů poskytují představu o tom, co vše pojem burnout může být. Přesnější a systematictější popis jevu burnout však poskytne pouze věda. Proto Křivohlavý (1998, s. 49–51) uvádí dvě kategorie vymezení fenoménu

burnout, kdy první je souhrn úsilí o popisnou definici. Druhá je pokusem o uspořádanější a korektnější ujasnění toho, co burnout znamená. Představuje popisnou definici Edelwicha a Richelsona (In: Křivohlavý, 1998, s. 49) „*Burnout je proces, při němž dochází k vyčerpání fyzických a duševních energií, k vyhoření celého nitra, k utahání se tím, že se člověk nadměrně intenzivně snaží dosáhnout určitých subjektivně stanovených nerealistických očekávání nebo že se snaží uspokojit takovato nerealistická očekávání, která mu někdo jiný stanoví.*“ Dále představuje dvě zralé definice, Agnes Pines a Elliott Aronson (In: Křivohlavý, 1998, s. 49) „*Burnout je formálně definován a subjektivně používán jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně těžké.*“ A definici Maslach a Jackson (In: Křivohlavý, 1998, s. 50) „*Burnout je syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého osobního výkonu.*“ Křivohlavý (1998, s. 51) dále popisuje společné znaky této řady definic. Uvádějí velkou škálu negativních emocí jako je únava, vyčerpání nebo deprese. Burnout příznaky mohou mít i lidé, kteří jsou jinak psychicky zdraví. Důraz se klade na příznaky a chování, než na tělesné příznaky vyhoření. V souvislosti s burnoutem jsou uváděna různá povolání. Na pokles výkonu při burnoutu má vliv negativní postoj, z něhož plyne chování, neznamena to však, že má dotýčný snížené kompetence, schopnosti a dovednosti.

Burnout můžeme chápat i jako krizi. Řehulka (2016, s. 125) považuje za nutnost takto označit zátěžový, přechodný a otevřený proces změny osobnosti, který ovlivňuje oblast prožitku a jednání, kdy jsou osobnost a její život vtaženy do společného utrpení. Burnout, lze tudíž chápat jako projev profesní krize.

Syndrom vyhoření je dnes již dosti známý jev. Je to stav, kdy přichází extrémní vyčerpání, vnitřní distance, psychosomatické potíže a velmi klesá výkonnost. V populaci přibývá postižených syndromem vyhoření, ale jejich obtíže se v poradnách, ambulancích a na klinikách řeší málokdy. Vyhoření by se tak mohlo stát tichou hrozbou současné společnosti (Kallwas, 2007, s. 9).

3.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření

Jednou z hlavních příčin vyhoření je každodenní stres a působení stresorů. Vedle stresu jsou další příčinou vysoké nároky na výkon a omezená možnost oddechu nebo odpočinku.

Jestliže se člověk dlouhodobě nachází v situaci, kdy se na něho klade nadměrně požadavků, nastane situace, kdy je jeho úsilí neadekvátní výsledku jeho práce a vzniká pravděpodobnost vzniku nebo rozvoje vyhoření.

Syndrom vyhoření se řadí k biopsychosociálním onemocněním, neboť příčiny nelze přiřadit pouze situacím v zaměstnání, ale je nutné pohlížet na reálné předpoklady a sociální okolí dotyčného jedince. U spousty učitelů může vyvolat onemocnění špatná strategie pro zvládání zátěžových situací nebo nedostatečná psychická, mentální a emoční flexibilita spolu s nedostatkem energie (Hagemann, 2012, s. 10).

Švamberg Šauerová (2018, s. 39) uvádí, že syndrom vyhoření vzniká v kombinaci dlouhodobě působících a objektivních příčin. Do subjektivních příčin řadí osobnostní rysy člověka, vysoké nároky na sebe sama, nerozvážnost, nerozhodnost a velkou empatii. Mezi objektivní příčiny řadí hlavně charakter práce, přetěžování zaměstnanců, časovou náročnost, nedodržování termínů, přísné vedení. U pedagogů vidí příčiny i v sociální rovině, především v nedostatku úcty, společenského uznání a ocenění, další příčinou jsou chybějící kvalitní mezilidské vztahy (v době vyučování není prostor), nízké ohodnocení, nevyhovující technické vybavení, neuspokojivý karierní postup.

Kebza a Šolcová (In: Ptáček, Raboch, Kebza, 2013, s. 25) považují za hlavní vnější příčiny vyhoření:

- stálý, těžko zvladatelný stres;
- vysoké požadavky ve vztahu k nízkým pravomocím;
- neuspokojivá sociální opora;
- nedostatek respektu a uznání;
- neodpovídající odměna;
- nízká samostatnost pracovní činnosti.

Jeklová a Reitmayerová (2006, 16 – 18) považují za rizika vzniku syndromu vyhoření všechny faktory, které mohou ovlivnit, zda syndrom vznikne, či ne. Rozdělují je na vnější a vnitřní faktory. Vnější rizikové faktory spojují se situacemi, v nichž se ohrožený může nacházet. Jedná se o podmínky v zaměstnání a organizaci práce, o situaci v osobním životě spojenou s rodinou a příbuznými a v neposlední řadě i o podmínky kladené

společností, v níž žije. Do vnitřních rizikových faktorů začleňují osobnostní rysy jedince, které usnadňují vznik vyhoření a mají vliv na stav organismu, chování a reakce dotyčného v různých podmínkách. Za neutrální faktory z hlediska vzniku a vývoje syndromu vyhoření považují Kebza a Šolcová (2003, s. 16) inteligenci a demografické popisy jakou jsou věk, vzdělání, délka praxe v oboru a osobní stav.

3.3 Projevy syndromu vyhoření

Lékaři umí rozpoznat podle příznaků, jakou nemocí dotyčný člověk trpí, podobně je tomu u psychického stavu vyhoření, kde se pátrá po skupině symptomů, které tvoří burnout syndrom. Poznat a diagnostikovat, zda se jedná o psychické vyhoření, lze pozorováním vlastního stavu, nebo vypořádáním změn u druhých lidí. Symptomy vyhoření nejsou neobvyklé a těžko bychom hledali někoho, kdo netrpí žádným z nich. (Křivohlavý, 2012, s. 47)

Syndrom vyhoření je charakteristický tím, že má spoustu různých symptomů, které se tváří, jakože spolu vůbec nesouvisí. Tato skutečnost, jež je velmi zrádná, způsobuje přehlížení příznaků v počátečním stádiu. Vše začíná drobnými příznaky, kterým povětšinou nevěnujeme zvýšenou pozornost, ovšem pokud je necháme bez povšimnutí, většinou přerostou v hluboké a trvalé problémy, které následně zasahují výrazným způsobem do všech oblastí postiženého jedince. Až dlouhodobé nahromadění příznaků vede k burnoutu, proto je nutné věnovat všem příznakům pozornost a za pomoci existujících opatření a preventivní psychohygieny vybírat nástroje k jejich redukci (Švamberská Šauerová, 2018, s. 40).

Poschkamp (2013, s. 34) řadí proces vyhoření do čtyř úrovní prožívání:

- fyzická úroveň – symptomy, které omezují tělesnou oblast;
- kognitivní úroveň – symptomy, které ovlivňují schopnost myšlení;
- emoční úroveň – symptomy, které mají vliv na naše chování, prožívání a nálady;
- úroveň chování – symptomy, mění chování jedince.

Původně zastávaný názor, že syndrom vyhoření postihuje především pomáhající profese, kde se pracuje s lidmi, se v posledních letech změnil a vyhoření se připisují také náročné pracovní činnosti s trvalými a nekompromisně prosazovanými požadavky na vysoký, nekolísající výkon, který je udáván jako norma, bez možnosti odchýlení, vysazení, bez možných chyb a mýlek. Pokud jedinec neobstojí požadavkům, začne mít pocit, že jeho úsilí nevede k požadovanému efektu. Pokud vysoké pracovní nasazení trvá dlouhodobě a dochází k trvalému přetížení, začne se psychika a tělo bránit a snaží se ho výstražnými signály přimět ke zpomalení a přehodnocení priorit. Dotyčný se snaží tyto signály nevnímat, nebo se zapře a překoná je. Organismus se ale nedá oklamat a odpoví reakcí na tělesné, psychické nebo sociální úrovni (Kebza, Šolcová, 2003, s. 9).

Švingalová (1999, s. 29) představuje syndrom vyhoření jako konsekvenci dlouhodobě působícího stresu a nepřiměřeného vypořádání se s duševní a tělesnou zátěží. Burnout effect znamená v angličtině vyhoření, vypálení. Autorka si jej představuje jako vyhasnutí vnitřního zdroje energie – ohně života. Pokud oheň hoří, vše je v pořádku a člověk je v rovnováze – oheň nás příjemně zahřívá na těle i duši. Hoří-li příliš silně, vše spálí a vyhoříme. Hoří-li příliš slabě, nezahřeje nás a vychladneme. Důsledkem obou krajností je vyhasnutí naší aktivity, angažovanosti a zájmu. Člověk není v rovnováze, spotřebovává více energie, než doplní, a překračuje tak své hranice fyzických a psychických možností. Symptomy vidí v jednotlivých oblastech takto: psychická oblast – negativní postoj k žákům a rodičům, negativní hodnocení školy, negativní postoj k vlastním schopnostem, ztráta zájmu o profesi, zvýšená agresivita; emocionální oblast – pocit bezmoci, nervozita, sklíčenost, sebelítost, pocit nedostatku uznání; tělesná oblast – rychlé unavení se, náchylnost k nemocím, svalové napětí, poruchy spánku, bolest hlavy, vysoký tlak; sociální oblast – nepřipravenost na vyučování, omezení kontaktů na minimum, konflikty v osobním životě, ztráta zájmu v důležitých životních oblastech.

Syndrom vyhoření představuje skupinu příznaků, které se projevují vlivem stresu a postihují:

- *tělesnou rovinu, kde se setkáváme s celkovým vyčerpáním organismu, apatií, nespavostí, dochází k nechutenství a úbytku váhy, pocitu potíží s dýcháním a může vzniknout závislost na návykových látkách;*

- *psychickou rovinu, kde se setkáváme s mentálním a emocionálním vyčerpáním, se ztrátou motivace, s pocity smutku a beznaděje, snížením pozornosti, zhoršující se pamětí a neschopností prožívat kladné emoce a radovat se;*
- *sociální rovinu, kde nacházíme úplné snížení zájmu o druhé (u pedagoga o problémy žáků), negativní postoj k sobě samému i k druhým, nechť k výkonu povolání, zhoršení interakcí, konflikty v manželství a rodině (Švamber Šauerová, 2018, s. 40–41).*

Stock (2010, s. 25) ve své knize uvádí, že vznik syndromu vyhoření je podmíněn charakterovými vlastnostmi člověka ve spojení s vnějšími podmínkami. Každého však tyto faktory ovlivňují v jiné míře.

3.4 Fáze syndromu vyhoření

Škoda a Doulík (2016, s. 22) se snaží vysvětlit, co syndrom vyhoření v konečném důsledku představuje, a poukazují na nutnost pochopení jeho celistvosti, vývoje a podob. Fáze vyhoření můžou trvat několik měsíců, většinou však trvají spíše několik let a jeho jednotlivé fáze mohou být různě dlouhé.

Hagemann (2012, s. 49–50) popisuje rozvoj syndromu vyhoření. První fáze – fáze po začátku chronického stresu až po období půl roku, v této fázi se daří pracovat, aniž bychom rozpoznali zátěž a bez chyb. Veškeré neřešené konflikty mají společné rysy - byly propojeny se silnými afekty a nebyly uspokojivě zpracovány. K tomu se nedostávalo času, jiné úkoly byly vyřizovány přednostně. Druhá fáze – trvá asi dva roky, je to fáze dělání „jako by“, kdy vyvolávající konflikt je zapomenut. Postižený se snaží adaptovat se a přizpůsobit své chování tak, aby negativní účinky nevypluly na povrch. Vnitřní konflikt se dále rozrůstá. Radost z práce a síla tvořit a být kreativní se postupně vytrácí. Třetí fáze – se vyznačuje rostoucí četností onemocnění, trvá přibližně dva až pět let. Příznaky vyčerpání jsou znatelné a vedou k častým návštěvám lékařů, což způsobuje absenci v zaměstnání. Přibývají zdravotní komplikace, klesá výkonnost a je postrádána setrvalost a spolehlivost. Poslední čtvrtá fáze – je stádium, kdy postižený již nerozezná souvislost s vyvolaným konfliktem a hroutí se ze zdánlivě malicherné příčiny.

Syndrom vyhoření je následkem dlouhodobě působícího stresu a nepřiměřeného vypořádání se s psychickou i tělesnou zátěží. Proces, jehož dovršením je burnout efekt, převážně trvá hodně let a probíhá v několika fázích:

- *fáze nadšení – učitel má vysoké cíle, vůči škole i žákům je nadměru angažovaný;*
- *fáze stagnace – nedaří se dosahovat vysokých cílů, učitele začíná obtěžovat mnoho nároků ze strany žáků, rodičů a vedení školy;*
- *fáze frustrace – učitel začíná vnímat své povolání negativně a je pro něho zklamáním;*
- *fáze apatie – učitel dělá jen to, co musí, vyhýbá se jakýmkoliv činnostem a žáky vnímá negativně;*
- *syndrom vyhoření – učitel je ve stádiu naprostého vyčerpání.*

U velké části osob postižených syndromem vyhoření jsou zasaženy centrální psychofyzické funkce. Projevují se sérií vegetativních a funkčních obtíží a poté postupují i do oblasti sociální (Švingalová, 1999, s. 28).

Bartošíková (2006, s. 35) představuje tyto cesty k vyhoření:

- *ztráta ideálů – v začátcích jsme pro vše nadšení, máme vysoké cíle, to se postupně vytrácí s příchodem reality, překážek, ztrácíme smysl práce a důvěru ve své schopnosti;*
- *workoholismus – práce je nám drogou, potřebujeme stále pracovat, abychom utekli před jinými pocity, ten, kdo pracuje intenzivně s vysokým nasazením a bez odpočinku má větší předpoklad k vyhoření;*
- *„teror příležitosti“ – jsme hodně aktivní, v práci se nám daří, přijímáme nové a nové výzvy, láká nás každá příležitost plnit další úkoly; po čase se ukáže, že dostát všem závazkům nám bere všechen čas a energii, neschopnost slevit nás časem dovede také k syndromu vyhoření. Zde jde o nedostatek umu v organizování života, o horší kontakt s realitou a schopností říkat ne.*

Každá fáze je svým způsobem specifická, i přesto je pro učitele velmi obtížné postřehnout, že přechází jedna do druhé. Učitelé během studia procházejí vzděláváním

v oblasti psychologie, proto by měli alespoň okrajově vědět o nebezpečí syndromu vyhoření. Výzkumy v této oblasti odkrývají skutečnosti, které učitelé zpravidla neznají:

- burnout efekt může postihnout kteréhokoli jedince, jenž svou práci miluje, je pro ni nadšený, věnuje jí všechn svůj volný čas a stanovuje si nereálné cíle;
- vyhoření ohrožuje spíše úspěšné pedagogy nežli neúspěšné, úspěšní jsou v porovnání s méně úspěšnými více úzkostnými, impulzivními a více neurotickými (Holeček, 2014, s. 65 – 66).

4 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

„Prevence je souborem opatření zaměřených na předcházení nežádoucích jevů, zejména onemocněním a sociálně patologickým jevům“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 178)

Stejně jako u jiných onemocnění také u syndromu vyhoření platí, že je lepší syndromu předcházet, než ho později léčit. Burnout efekt se špatně rozeznává, přichází plíživě, a tím je více nebezpečný. Každá metoda, která nám slibuje rychlý úspěch při zvládání tohoto problému, je neseriózní. Zažité vzorce chování se utvářely několik let a možná i desetiletí. Zbavit se těchto stereotypů v chování a nahradit je novými zdravými postoji a způsoby chování potřebuje spoustu času a vytrvalého tréninku. Avšak ani proces vyhoření ani odborná léčba nezaručí, že se člověk stane navždy odolným vůči vyhoření. Proti vyhoření neexistuje žádná imunizace. (Poschkamp, 2013, s. 82).

Výzkumy ukazují, že burnout syndrom má transitorní charakter i přes odstranění stresorů, které zapříčiňují syndrom a vedou k poklesnutí ukazatelů syndromu vyhoření, po návratu do původních podmínek následuje návrat k původnímu stavu (Kebza, Šolcová, 2003, s. 17).

Obecným východiskem prevence je předpoklad, že předcházení poruchám, nehodám, úrazům, nemocem a chorobám je z hledisek zdravotních, sociálních, psychologických, etických i ekonomických výhodnější než zákroky proti vzniklým defektům. Za optimální preventivní strategii se považuje posilování a podpora pozitivních podmínek systémově pojatého zdraví jako celku, což však v praxi nebývá jednoduché, neboť lidské jednání není vždy výsledkem konzistentního racionálního uvažování (Kebza, 2005, s. 35).

Prevence zahrnuje činnosti, které se zaměřují na podporu zdraví se snahou nemocem předcházet. Měla by být zaměřena na aktivity ne proti něčemu, ale pro něco – pro zdraví. Podpora zdraví je obecnější pojem a zahrnuje jak prevenci, tak výchovu ke zdraví. Podporu zdraví lze z jiného úhlu pohledu chápat jako ozdravující aktivitu s důrazem na prevenci (Řehulka, 20016, s. 138).

Za nejvhodnější preventivní strategii je pokládána podpora a posilování pozitivních předpokladů systémově pojatého zdraví jako celku. V rámci preventivních aktivit jsou definovány následující druhy prevence:

1. Primární prevence je považována za nejdůležitější, jelikož je orientována na předcházení vzniku poruch a nemocí. Je rozdělena na prevenci směřovanou na celkový zdravotní stav jedince a na směřovanou přímo proti vzniku konkrétní poruchy nebo nemoci. Právě sem patří hlavní aktivita, kterou je výchova ke zdraví.
2. Sekundární prevence má za cíl předejít rozvoji poruchy, onemocnění či komplikací. Snahou je včasné zachycení příslušných jevů a zamezení jejich dalšího prohlubování.
3. Terciární prevence má zmírnit důsledky problému a zabránit opakování, zahrnuje léčbu, rehabilitaci, rekonvalescenci. Cílem je obnova duševních, tělesných a sociálních funkcí jedince a udržení úrovně kvality života, nebo jeho zlepšení (Kebza, 2005, s. 35–36).

4.1 Interní a externí prevence

Švamberg Šauerová (2018, s. 62) doporučuje při prevenci syndromu vyhoření dodržovat zásady duševní hygieny, dále doporučuje zaměřit se na pravidelný pohyb, relaxaci a dodržování denního režimu, jelikož tyto činnosti činí jedince odolnějším. Vedle zaměření se na duševní hygienu pokládá za důležité soustředit pozornost také na rozvoj odborných a osobnostních kompetencí, které jsou významnou součástí prevence syndromu vyhoření. V oblasti zmíněných kompetencí vidí obrovský význam v učení se z vlastní zkušenosti. Obzvlášť učitelé jsou schopni se tímto způsobem zdokonalit v oblasti dovedností, které jim pomohou snižovat působení stresorů a stresu. U učení se z vlastní zkušenosti jde o vzdělávání, kde dochází taktéž k rozvoji osobnostních rysů a kompetencí, tudíž jde o prolnutí dvou rovin, na které se nesmí při prevenci zapomínat. Při vzniku syndromu vyhoření je důležité, aby si postižený jedinec uvědomil, že není v pořádku a přiznal si svůj stav, jelikož účinná pomoc vězí v pochopení a dobrovolném rozhodnutí se potíží zbavit, ať sám, nebo s pomocí blízkých či odborníků. Problematiku prevence pro zjednodušení rozděluje do dvou skupin: jedna skupina metod je cílená na

ohroženého jedince (interní metody) a druhá skupina aktivit se zaměřuje na úpravu vnějších okolností, které mohou burnout způsobovat, ty se vztahují především k pracovišti jedince (externí prevence).

Interní, tudíž vnitřní prevence syndromu vyhoření je směřována na jedince, jeho vnitřní nastavení a vnímání svých pocitů. Svými technikami nám pro zvládnutí napjatých stavů myslí může pomoci psychohygiena, jejíž pravidla pomáhají dovést jedince k uvědomění si, že to co prožíváme, v nás nevyvolává nikdo jiný než my sami. Pocit smysluplnosti vlastního života, dostatek odpočinku, předcházení stresu, relaxace a dostatek pohybu jsou činitelé, kteří pomáhají zachovat nadhled nad každodenními povinnostmi. Součástí každého dne by se měla stát duševní hygiena v podobě péče o tělesné a duševní zdraví kam patří dostatek kvalitního spánku, zdravá strava, dostatek pohybu, smysl pro humor, dokázat se radovat i z drobností, umět odpočívat, v době volna nepracovat, poznat hranice svých možností a rozvíjet zdravou sebereflexi. Velký význam v rámci prevence má sociální opora a kvalita pozitivních mezilidských vztahů. Nesmírně důležitá je sebedůvěra a důvěra ve vlastní schopnost zvládat stres a problémy, dále také ochota každého jedince projít změnou a vytrvat na cestě k přeměně. Ke změně zažitých návyků je potřebná osobní odvaha a pocit sociálního bezpečí. Tyto změny může jedinec uplatnit v oblasti osobnostního i profesního rozvoje.

Do externí prevence zahrnuje úpravu vnějších podmínek zaměstnance buď jeho přímým působením, nebo působením zaměstnavatele či kolegů. Zaměstnavatelům doporučuje, předcházet této problematice pomocí různých programů zaměřených na osobní rozvoj, pracovní poradenství, identifikaci rolí v týmu, psychohygieny nebo zavedením metod programu wellness na pracoviště. Další důležité faktory prevence spatřuje ve stanovení jasných pracovních podmínek, přesně vymezených kompetencích, poskytování zpětné vazby, v zavedení motivačních programů, ve stimulaci spolupráce, vzájemného naslouchání a uznání. Poukazuje na řadu studií, které prokázaly, že důležité je začlenění člověka do sociální struktury, jelikož sociální opora je významná, osoby mající kladné vazby na ostatní lidi více dokáží odolávat stresorům v životě i práci. Psychohygienickou stránku prevence spatřuje zejména v pracovních podmínkách, úpravě pracoviště (vzhled), velikosti sborovny (společná neumožňuje odpočinek a soukromí), dostupnosti učebních pomůcek, ergonomičnosti prostředí. Za důležité považuje péči o duševní pohodu

zaměstnanců, moderní školy podporují aktivity k odreagování od pracovních činností. Například prostřednictvím finančních příspěvků na tělesné aktivity a relaxační cvičení, kulturu, rekreaci, dále poskytováním zákonem stanovených dnů na sebevzdělávání a nabídkou různých benefitů.

Externí prevenci spatřuje také ve vzdělávání, jelikož trvalým trénováním se dá předejít syndromu vyhoření nebo v případě ohrožení zabránit jeho projevům u ohroženého pracovníka (Švamberk Šauerová, 2018, s. 58–61).

Učitelská profese vyžaduje rozvinuté – vyšší emoce jako jsou estetické, intelektuální a etické city (smysl pro krásu a harmonii, zvědavost, touha po poznání, čestnost, upřímnost a spravedlnost atd.). Učitel by měl být převážně optimisticky naladěný, jelikož je zodpovědný za vytvoření atmosféry, oboustranného porozumění a spolupráce. Nejdůležitější vlastností učitele je citová zralost a rovnováha mezi intelektuální a emocionální složkou psychiky. Učitelé se shodují v názoru, že z fakult nejsou dostatečně připraveni na zvládnutí tolika oblastí a přicházejí do škol „pedagogicky naivní“. Nikdo je neupozornil, že místo výuky budou řešit tolik dalších požadavků a úkolů, na které je nikdo nepřipravil. Je žádoucí, aby se stále vzdělávali a účastnili se nejen odborných seminářů zaměřených na jejich obor, ale zároveň nejrozličnějších vzdělávacích kurzů, na nichž by se učili zvládat specifické školní poměry, konflikty, nezvladatelné žáky a další stresové situace. Je velmi důležité, aby odolnost vůči stresu a emocionální rovnováha byla nepochybnou součástí osobnostní charakteristiky každého učitele, jelikož ovlivňuje prožívání, chování svých žáků, a působí tak i na jejich duševní zdraví. Výzkumy v oblasti psychohygieny ukazují, že účinnou sebevýchovou a sebevzděláváním lze odolnost vůči stresu zvyšovat. Předpokládá to ale, že učitel zná a využívá v pracovní i soukromé rovině opatření, kterými lze stresovým situacím předcházet. Nejčastěji je doporučováno:

- volit únosnou míru zátěže;
- dodržovat zdravý životní styl a životosprávu;
- dostatečně spát
- myslet pozitivně, mít smysl pro humor;
- rozumně se hýbat, sportovat, relaxovat;

- najít si čas na své zájmy;
- udržovat dobré mezilidské vztahy;
- pojmenovat stresory a vyhýbat se jim;
- nebát se změn (v jednání a myšlení);
- radovat se z maličkostí;
- ventilovat se komunikací (vypovídat se, svěřit se někomu).

Pro zvládnutí náročné práce ve škole a ochranu svého zdraví je nezbytně nutné umět odpočívat, relaxovat, uvolnit tělo i mysl. (Holeček, 2014, s. 72–74).

Henning, Keller (1996, s. 93–94) shrnují rady jak předejít stresu a následně možnému vyhoření. Doporučují snížit příliš vysoké ideály (každý člověk chybuje a nikdo není dokonalý), naučit se říkat NE a nenechat se přetěžovat (myslet především na sebe), stanovit si priority (hospodařit se svou energií a zaměřit se jen na podstatné činnosti), stanovit si plán a hospodařit s časem (cíle rozdělit do etap, tak aby byly lépe zvládnutelné, nenosit si práci domů), doplňovat energii a dělat přestávky (prostor k relaxaci). Dále se naučit vyjadřovat své pocity, hledat emocionální podporu, vyvarovat se negativnímu myšlení a dokázat přijmout nabídnutou pomoc.

Křivohlavý (2012, s. 93–97) uvádí několik doporučení prevence a terapie jevu vyhoření v podání několika autorů. Daniel Heczko (2011, s. 12), jako duchovní prožil velmi hluboké vyhoření a sepsal, co mu pomohlo se ze stavu vyhoření dostat. „*Nebát se o sobě slyšet pravdu, nechat si poradit. Věřit v naději a Boží lásku než svým negativním pocitům. Změnit životosprávu – zdravě jíst, sportovat, odpočívat. Počítat s tím, že léčba bude dlouhá. Nezůstávat se svými myšlenkami sám, ale omezit kontakty jen ta pozitivní. Nepěstovat sebelítost, ale držet se klíčových biblických zaslíbení.*“ Venglářová (2011, s. 33–38) doporučuje být připraven na možnost vyhoření a vyzdvihuje nutnost uvědomit si rizika své práce. Dále pokládá za důležité pečovat o sebe a mít se rád, přijímat se, vážit si sebe sama, mít k sobě úctu, znát hranice svých možností, pečovat o vlastní sociální síť, mít dobrého nadřízeného, který dokáže pochválit a ocenit, uvědomovat si své vlastnosti, schopnosti a nedostatky (sebepoznání a sebehodnocení), mít svého supervizora, nezapomínat na svůj osobní život a dokázat se přepnout z pracovní pozice do soukromé

pozice, pracovat na své dobré tělesné kondici, nezapomínat na umění změnit se a adaptovat se na změny.

Žádné stoprocentní pravidlo pro prevenci vyhoření nebo zotavení se po něm bohužel neexistuje. Existují ovšem různá opatření, která riziko burnoutu snižují a usnadňují zotavení. Velmi důležitá je osvěta a vzdělávání v této oblasti, o které bylo mnoho napsáno, přesto se zdá, že v pomáhajících profesích je stav znalostí dosti nejednotný (Poschkamp, 2013, s. 82–84).

Snad nejvýznamnější preventivní doporučení je pozitivní přístup k životu. Naučit se pozitivně myslet a naučit se zacházet s negativy. Na každém dni si lze najít něco hezkého, radostného, nebo alespoň zajímavého (Holeček, 2014, s. 67).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY, HYPOTÉZY

5.1 Cíl výzkumu

Cílem magisterské diplomové práce je zjistit míru výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybraných středních odborných škol. Vytvořit informační leták s návrhem preventivních opatření pro pedagogické pracovníky vybraných středních odborných škol.

5.2 Výzkumné otázky

Před zahájením výzkumného šetření bylo definováno šest výzkumných otázek.

Otázka č. 1: Jaká je míra emocionálního vyčerpání pedagogických pracovníků středních odborných škol?

Otázka č. 2: Má délka praxe vliv na míru emočního vyčerpání pedagogických pracovníků odborných středních škol?

Otázka č. 3: Jaká je míra depersonalizace v profesním životě u pedagogických pracovníků středních odborných škol?

Otázka č. 4: Má délka praxe vliv na depersonalizaci v profesním životě pedagogických pracovníků odborných středních škol?

Otázka č. 5: Jakého uspokojení z práce dosahují pedagogičtí pracovníci středních odborných škol?

Otázka č. 6: Má délka praxe vliv na míru uspokojení z práce u pedagogických pracovníků odborných středních škol?

5.3 Hypotézy

S výše zmíněnými výzkumnými otázkami souvisejí následující hypotézy.

Hypotéza č. 1: Minimálně 60 % pedagogických pracovníků odborných středních škol dosahuje vysoké míry emočního vyčerpání.

Hypotéza č. 2: Minimálně 40 % pedagogických pracovníků odborných středních škol po 16 a více letech praxe dosahuje vysoké míry emočního vyčerpání.

Hypotéza č. 3: Minimálně 45 % pedagogických pracovníků odborných středních škol dosahuje vysoké míry depersonalizace v profesním životě.

Hypotéza č. 4: Minimálně 40 % pedagogických pracovníků odborných středních škol po 16 a více letech praxe dosahuje vysoké míry depersonalizace.

Hypotéza č. 5: Vysokou míru osobního uspokojení z práce pocítuje maximálně 30 % pedagogických pracovníků odborných středních škol.

Hypotéza č. 6: Minimálně 60 % pedagogických pracovníků odborných středních škol po 16 a více letech praxe pocítuje nízkou míru osobního uspokojení z práce.

6 METODIKA VÝZKUMU

6.1 Charakteristika zvolené skupiny dotazovaných

Cílovou skupinou jsou odborní pedagogičtí pracovníci tří vybraných středních odborných škol v Ústeckém kraji. Vybrané školy jsou zaměřeny na vzdělávání v oblasti gastronomie, cestovního ruchu a služeb. Školy nabízejí převážně učební obory a umožňují i studium maturitních oborů, ovšem v menší míře. Nejprve byli s metodikou a dotazníkem seznámeni ředitelé vybraných škol a byli požádáni o souhlas k provedení výzkumu u pedagogů. Z celkového počtu oslovených odborných škol zastoupených 214 učiteli se výzkumného šetření zúčastnilo 105 respondentů. Cílová skupina není věkově omezena, výzkum je porovnáván především z hlediska doby praxe, proto věk není relevantní.

6.2 Metodologie výzkumu

Metodika teoretické části diplomové práce je postavena na samostudiu a analýze dostupné odborné literatury z oblasti pedagogiky, psychologie osobnosti a psychologie práce, dále na studiu literatury zabývající se problematikou pracovní zátěže, burnout syndromu a prevence.

V empirické části byla použita pro získání potřebných dat kvantitativní metoda za pomoci osobního dotazníku (škola, délka praxe, otázky zaměřené na prevenci syndromu vyhoření), ke zjištění míry vyhoření bylo použito kvantitativní šetření pomocí standardizovaného dotazníku Maslach Burnout Inventory (dále jen „MBI“), který obsahoval výběrové a škálové otázky. Výsledky dotazníku jsou zpracovány a z výstupních informací jsou vytvořeny tabulky a grafy. Každá dílčí výzkumná otázka a hypotéza jsou analyzovány a je ověřeno, zda se jednotlivé dílčí hypotézy naplnily. Kompletním zpracováním a na základě vyhodnocených dat získaných ve výzkumné části je vypracován informační leták, který funguje jako andragogická intervence. Tento informační leták shrnuje anonymní výsledky dotazníku a nabízí preventivní opatření pro pedagogické pracovníky, kteří na vybraných odborných středních školách vyučují.

6.2.1 Organizace výzkumu

Výzkum proběhl ve čtyřech fázích v rozmezí čtyř měsíců. Nejprve byl definován výzkumný problém a proběhla příprava formou studia několika knih a článků. Následovala příprava výzkumných postupů, výběr metody a výběr výzkumného nástroje.

V další fázi výzkumu byly stanoveny výzkumné otázky a hypotézy, následovala tvorba dotazníku. K ověření srozumitelnosti otázek a pochopení principu dotazníku proběhl v měsíci lednu 2021 pilotní průzkum na skupině 15 pedagogů na jedné z vybraných středních odborných škol. Vzhledem k současné situaci (uzavření škol v souvislosti s pandemií COVID-19) nemohlo proběhnout osobní setkání jak v rámci pilotního průzkumu, tak i dále při hlavní fázi výzkumu. Pro tvorbu dotazníku a sběr dat byl proto zvolen portál Survio.cz a rozeslání informačního letáku rovněž proběhlo v rámci on-line prostředí. V rámci pilotního průzkumu byla odhalena technická chyba v nefunkčním přeskokování otázek. Proběhla oprava on-line dotazníku. Další připomínky ke srozumitelnosti a fungování dotazníku nebyly vzneseny.

Ve druhé fázi proběhlo oslovení ředitelů vybraných středních odborných škol, během něhož jim byl dotazník pro pedagogy představen. Ředitelé byli zároveň požádáni o souhlas s výzkumem a umožnění distribuce dotazníků pedagogům prostřednictvím vnitřní pošty školy. Všichni oslovení ředitelé s výzkumem souhlasili, dokonce někteří projevíli nadšení a shledali zpětnou vazbu v podobě informačního letáku jako velmi přínosnou.

V závěrečné fázi proběhly sběr dat na webovém portálu Survio.cz a vyhodnocení 105 vyplněných dotazníků.

6.2.2 Osobní dotazník

Osobní dotazník je nedílnou součástí dotazníku MBI, je zaměřen na získání údajů týkajících se respondentů, které nebylo možné získat ze standardizovaného dotazníku. Dotazník má část oslovení, kde je vysvětleno, k čemu bude použit s ujištěním, že zůstane striktně anonymní. Další část tvoří otázky a poděkování. První dvě otázky se zaměřují na délku praxe respondentů a v jakém městě se nachází vybraná střední odborná škola. Posledních šest otázek dotazníku je zaměřeno na prevenci syndromu vyhoření. Cílem

těchto otázek je zjistit, zda respondenti znají pojem vyhoření, zda by u sebe dokázali odhalit příznaky počínajícího syndromu vyhoření. Dále jsou otázky zaměřeny na prevenci syndromu vyhoření v osobní rovině a v rámci pracovního prostředí.

6.2.3 Dotazník Maslach Burnout Inventory – MBI

Lidé zaměstnaní v pomáhajících profesích pracují v intenzivním a dlouhodobém kontaktu s lidmi. Jsou vystavováni frustracím a problémům svých klientů, což může mít přímý vliv na jejich duševní zdraví. Maslach, Jackson a Leither (1986, s. 192) popisují syndrom vyhoření jako emocionální vyčerpání (EE), depersonalizaci (DP) a snížení osobního uspokojení (PA) u lidí, kteří se v rámci své profese setkávají s jinými lidmi. Klíčovým aspektem syndromu vyhoření je rostoucí pocit emocionálního vyčerpání. Při úplném vyčerpání emočních rezerv většinou nastupuje pocit, že daná osoba ze sebe nedokáže v psychologické rovině nic vydat. Dalším aspektem syndromu vyhoření je rovina depersonalizace, která se vyznačuje negativismem, cynickým postojem a ztrátou empatie vůči svým klientům. Maslach, Jackson a Leither (1986, s. 192) uvádějí, že člověk, který prochází depersonalizací, vnímá své klienty jako někoho, kdo si své nezdravé a problémy zaslouží. Aspekt depersonalizace úzce souvisí s aspektem emočního vyčerpání. Posledním aspektem syndromu vyhoření dle Maslach, Jackson a Leither (1986, s. 192) je pocit osobního uspokojení. Nedostatek osobního uspokojení z práce se projevuje negativním sebehodnocením, a to především ve vztahu k práci s klienty. MBI dotazník je proto sestaven tak, aby dokázal posoudit, jaké míry syndromu vyhoření jednotlivci dosahují, a to právě na základě tří výše uvedených aspektů – emoční vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení z práce.

Dotazník je tvořen 22 otázkami, přičemž každá otázka obsahuje hodnotící škálu vyjadřující osobní pocity respondenta. Škála se pohybuje v rozmezí od 1 do 7. Pocity respondentů jsou hodnoceny na stupnici intenzity pocitů, kde 1 vyjadřuje hodnotu „vůbec“ a 7 hodnotu „velmi silně“. Následně je vyhodnoceno celkové skóre respondenta. Výsledné skóre měří syndrom vyhoření ve třech výše uvedených dimenzích, tedy emoční vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení z práce. Jednotlivým dimenzím odpovídají konkrétně určené otázky. Míra vyhoření je rozdělena do tří stupňů, a to na základě výsledného skóre jednotlivých skupin otázek příslušících každé dimenzi. Stupně dělíme na nízký stupeň vyhoření, mírný stupeň vyhoření a vysoký stupeň vyhoření. Tři

stupně vyhoření jsou stěžejním prvkem výzkumné části, neboť díky nim se dá jasně a jednoznačně určit míra syndromu vyhoření v jednotlivých dimenzích a lze tak získat jasnou odpověď na výzkumné otázky.

6.2.4 Operacionalizace

Tři dimenze syndromu vyhoření tak, jak je popisuje v rámci MBI Maslach, Jackson a Leither (1986, s. 192) rozdělíme následovně: dimenze emocionálního vyčerpání (odpovídá otázkám č. 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16), dimenze depersonalizace (odpovídá otázkám č. 5, 10, 11, 15, 22) a dimenze osobního uspokojení z práce (odpovídá otázkám č. 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21).

Výsledná hodnota u všech tří dimenzí bude určena součtem příslušných hodnot v jednotlivých otázkách. Tento postup je aplikován u všech respondentů. Výsledné hodnoty tří dimenzí jsou dále rozděleny do tří skupin vymezených dle délky praxe a stupně vyčerpání.

Tabulka 1: Stupně syndromu vyhoření v jednotlivých dimenzích

Stupeň emocionálního vyčerpání (EE)	
Nízký	1–16
Mírný	17–26
Vysoký	27 a více (vyhoření)
Stupeň depersonalizace (DP)	
Nízký	1–6
Mírný	7–12
Vysoký	13 a více (vyhoření)
Stupeň osobního uspokojení z práce (PA)	
Vysoký	39 a více
Mírný	38–32
Nízký	31–1 (vyhoření)

Zdroj: Židková, 2016, s. 4

Tabulka 2: Otázky MBI dotazníku

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

20	Mám pocit, že jsem na konci svých sil.
21	Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.
22	Cítím, že studenti mi přičítají některé své problémy.

Zdroj: Židková, 2016, s. 5

7 VYHODNOCENÍ A KOMPARACE DAT

7.1 Vyhodnocení dotazníku - obecné otázky

Tabulka 3: Rozdělení respondentů dle délky praxe

Délka praxe	Počet respondentů	Četnost v %
1–5 let	16	15,2 %
6–15 let	29	27,6 %
16 a více let	60	57,1 %
Celkem	105	100 %

Zdroj: vlastní šetření, 2021

Tabulka 4: Rozdělení respondentů dle měst, v nichž se škola nachází

Město	Počet respondentů	Četnost v %
Děčín	29	27,6 %
Teplice	33	31,4 %
Ústí nad Labem	43	41,0 %
Celkem	105	100 %

Zdroj: vlastní šetření, 2021

7.2 Vyhodnocení MBI dotazníku

7.2.1 Dimenze emocionálního vyčerpání

V první části je vyhodnocena celková míra emocionálního vyčerpání pedagogických pracovníků středních odborných škol. Této části odpovídá první výzkumná otázka a hypotéza. Následuje posouzení závislosti délky praxe na emocionálním vyčerpání pedagogických pracovníků středních odborných škol, čemuž odpovídá druhá výzkumná otázka a hypotéza.

Otázka č. 1: Jaká je míra emocionálního vyčerpání pedagogických pracovníků středních odborných škol?

Na základě hodnot získaných z dotazníku MBI byla vyhodnocena míra emocionálního vyčerpání pedagogických pracovníků středních odborných škol. Výsledné hodnoty jsou uvedeny v tabulce č. 5.

Tabulka 5: Míra emocionální vyčerpání

Míra EE	Počet respondentů	Četnost v %
Nízká EE celkem	29	27,7 %
Mírná EE celkem	37	35,2 %
Vysoká EE celkem	39	37,1 %
Celkem respondentů	105	100 %

Zdroj: vlastní šetření, 2021

Otázka č. 2: Má délka praxe vliv na míru emočního vyčerpání pedagogických pracovníků středních odborných škol?

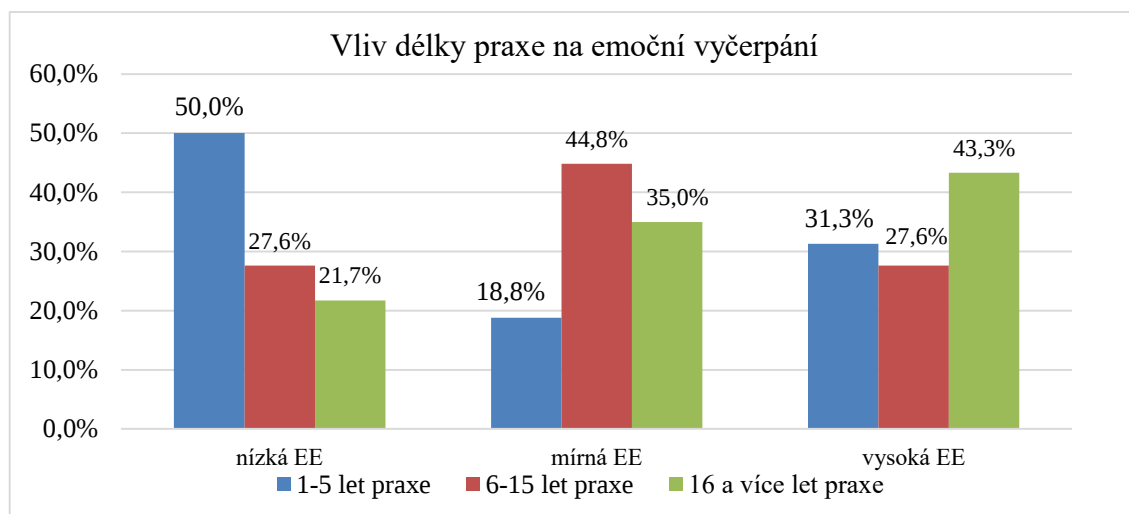
Na základě hodnot získaných z dotazníku MBI byla u pedagogických pracovníků středních odborných škol vyhodnocena míra emocionálního vyčerpání v závislosti na délce praxe. Výsledné hodnoty jsou uvedeny v tabulce č. 6. Graf č. 1 pak přehledně porovnává míru emočního vyčerpání jednotlivých skupin respondentů rozdělených dle délky praxe.

Tabulka 6: Míra emočního vyčerpání v závislosti na délce praxe (počet respondentů)

Míra EE	1–5 let praxe	6–15 let praxe	16 a více let praxe
Nízká	8	8	13
Mírná	3	13	21
Vysoká	5	8	26

Zdroj: vlastní šetření, 2021

Graf 1: Vliv délky praxe na emoční vyčerpání



Zdroj: vlastní šetření, 2021

Závěr:

Hypotéza č. 1: Minimálně 60 % pedagogických pracovníků středních odborných škol dosahuje vysoké míry emočního vyčerpání.

Výzkumná otázka č. 1 byla prověřena. Hypotéza č. 1 **nebyla potvrzena**. Z tabulky č. 5 je patrné, že z celkového počtu 105 respondentů je 37,1 % (39 respondentů) pedagogických pracovníků středních odborných škol dosahuje vysoké míry emočního vyčerpání. Mírného stupně emočního vyčerpání dosahuje 35,2 % (37 respondentů) pedagogických pracovníků a nízkého stupně emočního vyčerpání dosahuje 27,7 % (29 respondentů).

Hypotéza č. 2: Minimálně 40 % pedagogických pracovníků středních odborných škol po 16 a více letech praxe dosahuje vysoké míry emočního vyčerpání.

Výzkumná otázka č. 2 byla prověřena. Hypotéza č. 2 **byla potvrzena**. Z tabulky č. 6 je patrné, že skupina pedagogických pracovníků odborných středních škol s praxí 16 a více let dosahuje vysoké míry emočního vyčerpání (26 respondentů, 43,3 %). Správnost hypotézy dokládají současně i hodnoty prezentované Grafem č. 1, který znázorňuje rozdíl v míře emočního vyčerpání pedagogických pracovníků středních odborných škol

v závislosti na délce praxe. Z grafu dále jasně vyplývá, že s přibývajícím rokem praxe roste i míra emočního vyčerpání pedagogických pracovníků středních odborných škol. Nejnižší míry emočního vyčerpání dosahují pedagogičtí pracovníci s praxí v rozmezí 1-5 let (8 respondentů, 50 %) a mírného emočního vyčerpání dosahují pedagogičtí pracovníci s praxí v rozmezí 6–15 let (13 respondentů, 44,8 %).

7.2.2 Dimenze depersonalizace

V první části je vyhodnocena celková míra depersonalizace pedagogických pracovníků středních odborných škol. Této části odpovídá třetí výzkumná otázka a hypotéza. Následuje posouzení závislosti délky praxe na depersonalizaci pedagogických pracovníků odborných středních škol, čemuž odpovídá čtvrtá výzkumná otázka a hypotéza.

Otázka č. 3: Jaká je míra depersonalizace v profesním životě u pedagogických pracovníků středních odborných škol?

Na základě hodnot získaných z dotazníku MBI byla vyhodnocena míra depersonalizace pedagogických pracovníků středních odborných škol. Výsledné hodnoty jsou uvedeny v Tabulce č. 7.

Tabulka 7: Míra depersonalizace

Míra DP	Počet respondentů	Četnost v %
Nízká DP celkem	26	24,8 %
Mírná DP celkem	52	49,5 %
Vysoká DP celkem	27	25,7 %
Celkem respondentů	105	100 %

Zdroj: vlastní šetření, 2021

Otázka č. 4: Má délka praxe vliv na depersonalizaci v profesním životě pedagogických pracovníků středních odborných škol?

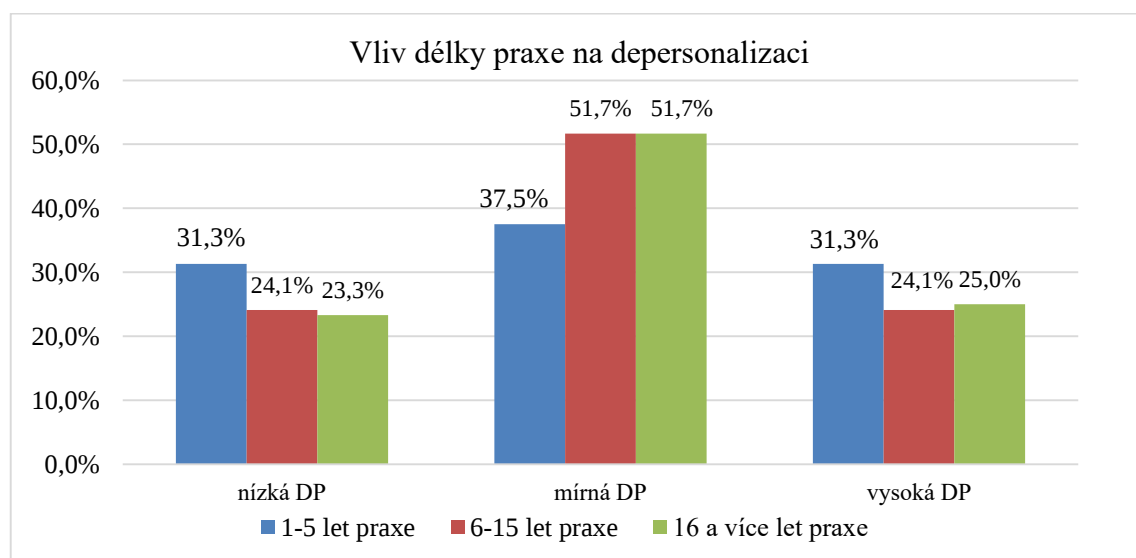
Na základě hodnot získaných z dotazníku MBI byla u pedagogických pracovníků středních odborných škol vyhodnocena míra depersonalizace v závislosti na délce praxe. Výsledné hodnoty jsou uvedeny v Tabulce č. 8. Graf č. 2 pak přehledně porovnává míru depersonalizace jednotlivých skupin respondentů rozdělených dle délky praxe.

Tabulka 8: Míra depersonalizace v závislosti na délce praxe (počet respondentů)

Míra DP	1–5 let praxe	6–15 let praxe	16 a více let praxe
Nízká	5	7	14
Mírná	6	15	31
Vysoká	5	7	15

Zdroj: vlastní šetření, 2021

Graf 2: Vliv délky praxe na depersonalizaci



Zdroj: vlastní šetření, 2021

Závěr:

Hypotéza č. 3: Minimálně 45 % pedagogických pracovníků středních odborných škol dosahuje vysoké míry depersonalizace v profesním životě.

Výzkumná otázka č. 3 byla prověřena. Hypotéza č. 3 **nebyla potvrzena**. Z Tabulky č. 7 je patrné, že z celkového počtu 105 respondentů dosahuje vysoké míry depersonalizace pouze 25,7 % (27 respondentů) pedagogických pracovníků středních odborných škol. Mírného stupně depersonalizace dosahuje 49,5 % (52 respondentů) pedagogických pracovníků a nízkého stupně depersonalizace dosahuje 24,8 % (26 respondentů).

Hypotéza č. 4: Minimálně 40 % pedagogických pracovníků odborných středních škol po 16 a více letech praxe dosahuje vysoké míry depersonalizace.

Výzkumná otázka č. 4 byla prověřena. Hypotéza č. 4 **nebyla potvrzena**. Z Tabulky č. 8 je patrné, že skupina pedagogických pracovníků středních odborných škol s praxí 16 a více let nedosahuje vysoké míry emočního vyčerpání (15 respondentů, 25 %). U pedagogických pracovníků středních odborných škol s praxí 16 a více let převažuje mírná forma depersonalizace (31 respondentů, 51,7 %). Graf č. 2 znázorňuje rozdíl v depersonalizaci pedagogických pracovníků středních odborných škol v závislosti na délce praxe. Oproti původnímu předpokladu z grafu dále vyplývá, že nejvyššího stupně depersonalizace dosahují pedagogičtí pracovníci s délkou praxe 1–5 let (5 respondentů, 31,3 %).

7.2.3 Dimenze osobního uspokojení z práce

V první části je vyhodnocena celková míra osobního uspokojení z práce u pedagogických pracovníků středních odborných škol. Této části odpovídá pátá výzkumná otázka a hypotéza. Následuje posouzení závislosti délky praxe na osobní uspokojení z práce u pedagogických pracovníků středních odborných škol, čemuž odpovídá šestá výzkumná otázka a hypotéza.

Otázka č. 5: Jakého uspokojení z práce dosahují pedagogičtí pracovníci středních odborných škol?

Na základě hodnot získaných z dotazníku MBI byla vyhodnocena míra osobního uspokojení z práce u pedagogických pracovníků středních odborných škol. Výsledné hodnoty jsou uvedeny v tabulce č. 9.

Tabulka 9: Míra osobního uspokojení z práce

Míra PA	Počet respondentů	Četnost v %
Vysoká PA celkem	56	53,3 %
Mírná PA celkem	32	30,5 %
Nízká PA celkem	17	16,2 %
Celkem respondentů	105	100 %

Zdroj: vlastní šetření, 2021

Otázka č. 6: Má délka praxe vliv na míru uspokojení z práce u pedagogických pracovníků středních odborných škol?

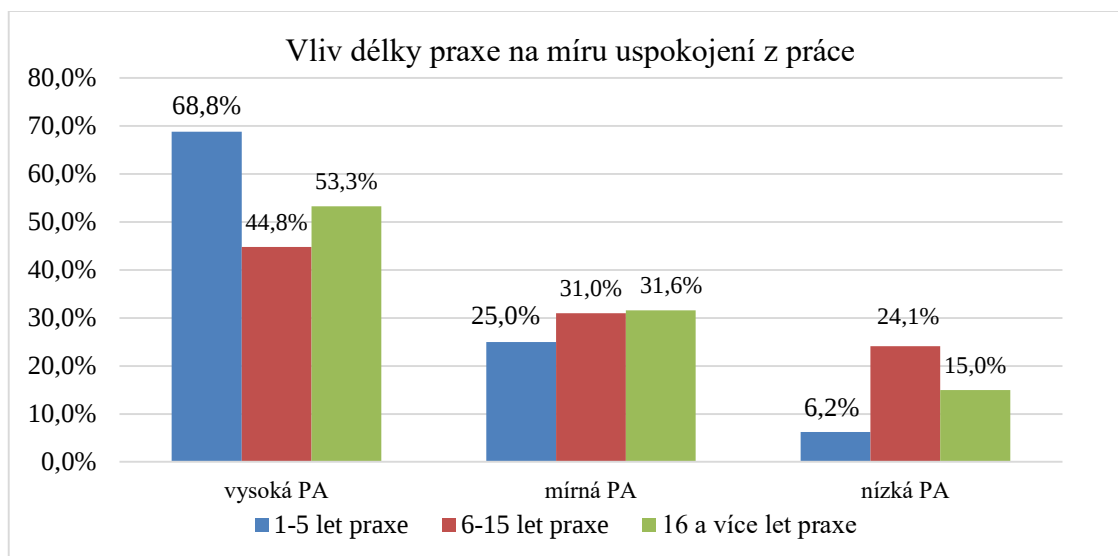
Na základě hodnot získaných z dotazníku MBI byla u pedagogických pracovníků středních odborných škol vyhodnocena míra osobního uspokojení z práce v závislosti na délce praxe. Výsledné hodnoty jsou uvedeny v Tabulce č. 10. Graf č. 3 pak přehledně porovnává míru osobního uspokojení z práce u jednotlivých skupin respondentů rozdělených dle délky praxe.

Tabulka 10: Míra osobního uspokojení z práce v závislosti na délce praxe (počet respondentů)

Míra PA	1–5 let praxe	6–15 let praxe	16 a více let praxe
Vysoká	11	13	32
Mírná	4	9	19
Nízká	1	7	9

Zdroj: vlastní šetření, 2021

Graf 3: Vliv délky praxe na míru uspokojení z práce



Zdroj: vlastní šetření, 2021

Závěr:

Hypotéza č. 5: Vysokou míru osobního uspokojení z práce pocítuje maximálně 30 % pedagogických pracovníků středních odborných škol.

Výzkumná otázka č. 5 byla prověřena. Hypotéza č. 5 **nebyla potvrzena**. Z Tabulky č. 9 je patrné, že z celkového počtu 105 respondentů dosahuje vysoké míry osobního uspokojení z práce 53,3 % (56 respondentů) pedagogických pracovníků středních odborných škol. Mírného stupně osobního uspokojení z práce dosahuje 30,5 % (32 respondentů) pedagogických pracovníků a nízkého stupně osobního uspokojení z práce dosahuje 16,2 % (17 respondentů).

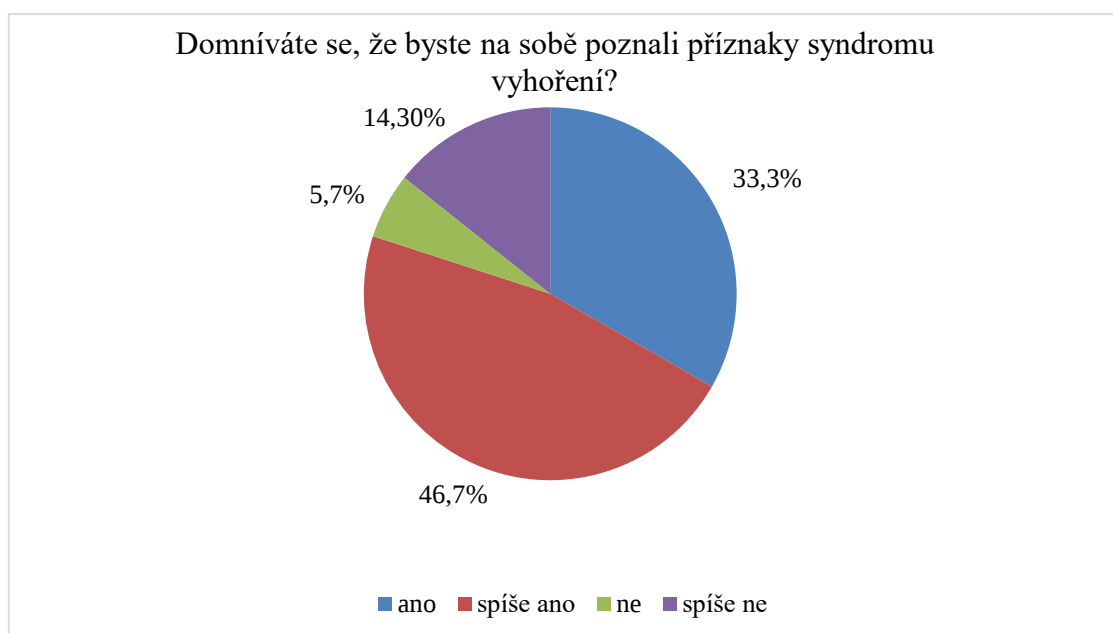
Hypotéza č. 6: Minimálně 60 % pedagogických pracovníků odborných středních škol po 16 a více letech praxe pocítuje nízkou míru osobního uspokojení z práce.

Výzkumná otázka č. 6 byla prověřena. Hypotéza č. 6 **nebyla potvrzena**. Z Tabulky č. 10 je patrné, že skupina pedagogických pracovníků středních odborných škol s praxí 16 a více let má nízkou míru osobního uspokojení z práce pouze z 15 % (9 respondentů). Graf č. 3 znázorňuje rozdíl v osobním uspokojení z práce u pedagogických pracovníků středních odborných škol v závislosti na délce praxe.

7.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření – prevence

Na základě vyhodnocených dat získaných ve výzkumné části je vypracován informační leták, který shrnuje výsledky dotazníku MBI a nabízí individuální preventivní doporučení pro pedagogické pracovníky, kteří na vybraných středních odborných školách vyučují. Pro účely informačního letáku bylo nutné zjistit, jak prevenci vzniku syndromu vyhoření vnímají jednak respondenti sami, ale i jejich zaměstnavatelé, tedy vedení škol. Tématu prevence se věnují otázky číslo 25 až 30. Výsledky otázek jsou shrnuty v Grafech číslo 4 až 9.

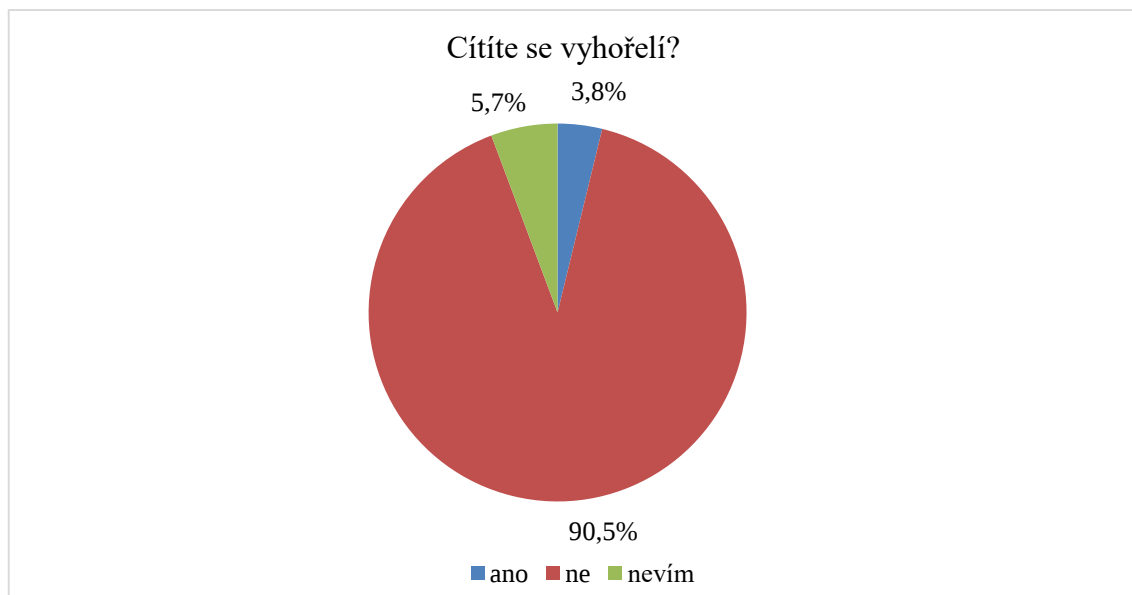
Graf 4: Domníváte se, že byste na sobě poznali příznaky syndromu vyhoření?



Zdroj: vlastní šetření, 2021

Závěr: Z celkového počtu 105 respondentů 35 pedagogů, tj. 33,3 %, uvedlo, že by na sobě poznalo příznaky syndromu vyhoření a 49 pedagogů, tj. 46,7 %, uvádí, že by příznaky syndromu vyhoření spíše poznalo. Příznaky syndromu vyhoření by nepoznalo celkem 6 pedagogů, tj. 5,7 % a 15 pedagogů, tj. 14,3 %, na sobě příznaky syndromu vyhoření spíše nepozná.

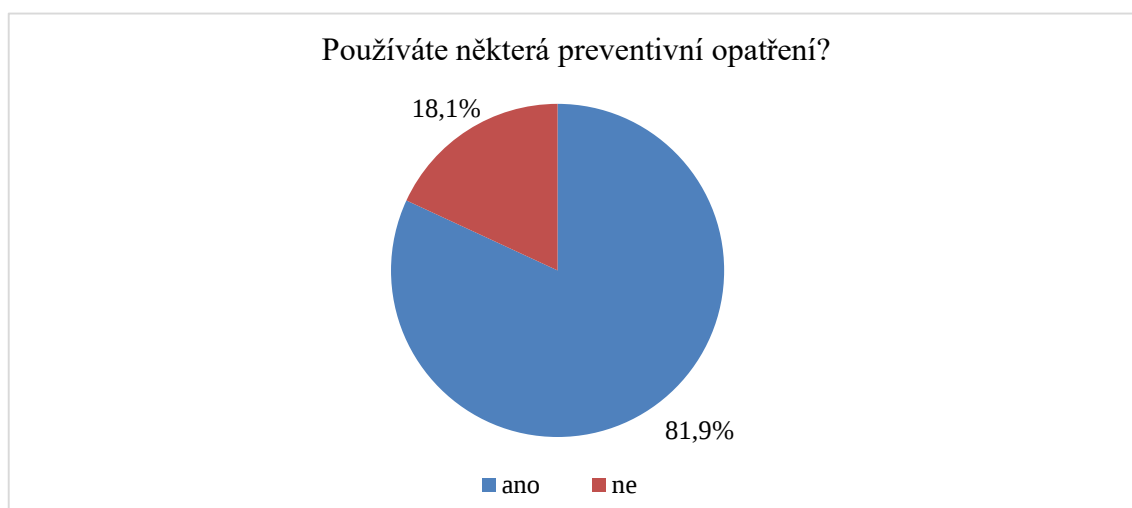
Graf 5: Cítíte se vyhořelí?



Zdroj: vlastní šetření, 2021

Závěr: Z celkového počtu 105 respondentů se 4 pedagogové, tj. 3,8 %, cítí být vyhořelí, 95 pedagogů, tj. 90,5 %, tedy naprostá většina pedagogů, uvádí, že se necítí být vyhořelá. 6 pedagogů, tj. 5,7 %, neumí určit, zda je nebo není vyhořelá.

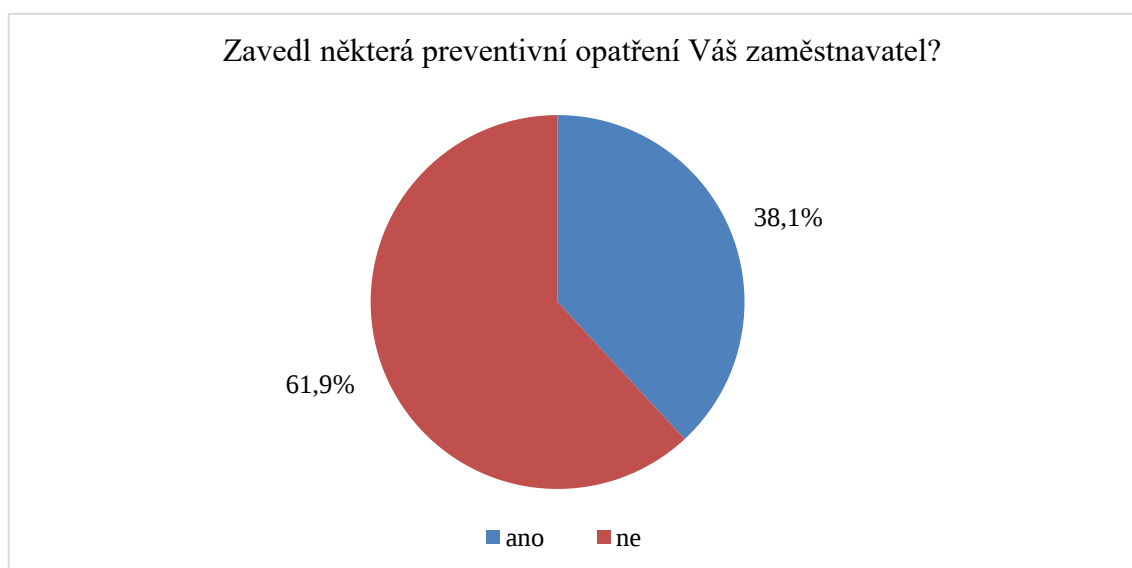
Graf 6: Používáte některá preventivní opatření?



Zdroj: vlastní šetření, 2021

Závěr: Z celkového počtu 105 respondentů 86, tj. 81,9 %, uvedlo, že preventivní opatření používá. Pouze 19 pedagogů, tj. 18,1 %, uvedlo, že preventivní opatření v rámci prevence vzniku syndromu vyhoření nepoužívá. Největší počet respondentů tj. 55 uvedlo, že používá jako prevenci proti syndromu vyhoření sport (turistiku, jógu, cvičení, procházky v přírodě), 25 respondentů vidí prevenci v setkávání s rodinou, dětmi a přáteli, 20 respondentů používá k prevenci své koníčky, 17 respondentů uvedlo práci na zahradě jako svůj přístup k prevenci, 9 respondentů relaxuje a 9 v rámci prevence čte.

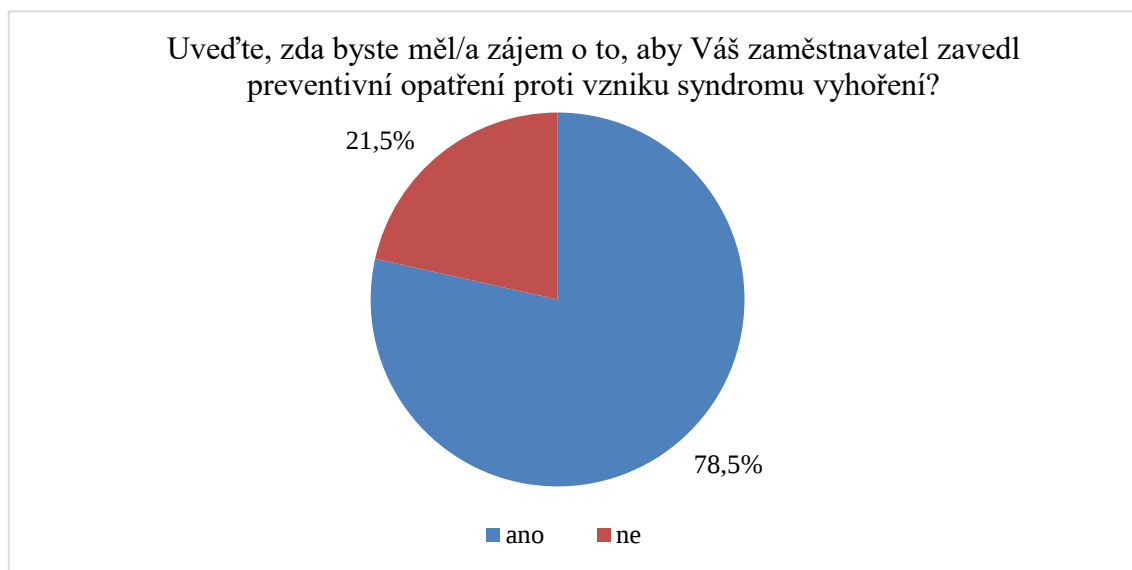
Graf 7: Zavedl některá preventivní opatření Váš zaměstnavatel?



Zdroj: vlastní šetření, 2021

Závěr: Z celkového počtu 105 respondentů 40, tj. 38,1 %, uvedlo, že zaměstnavatel zavedl některá preventivní opatření. Dle 65 respondentů, tj. 61,9 %, zaměstnavatel žádná preventivní opatření nezavedl. Respondenti uvedli, že ze strany zaměstnavatele se nejčastěji používá jako forma prevence školení, uvedeno 26 respondenty, 13 respondentů uvedlo přednášku a tři respondenti uvedli možnost čerpání příspěvku z FKSP na masáže.

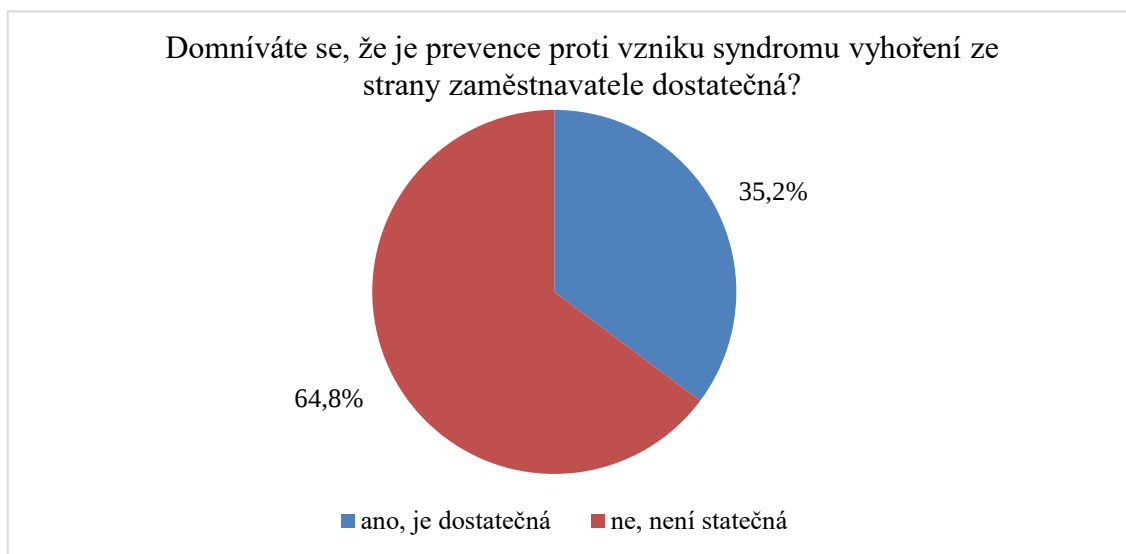
Graf 8: Uved'te, zda byste měl/a zájem o to, aby Váš zaměstnavatel zavedl preventivní opatření proti vzniku syndromu vyhoření?



Zdroj: vlastní šetření, 2021

Závěr: Z celkového počtu 65 respondentů 51, tj. 78,5 %, uvedlo, že by mělo zájem o to, aby zaměstnavatel zavedl některá preventivní opatření na jejich škole. Naopak 14 respondentů, tj. 21,5 %, uvedlo, že o zavedení preventivních opatření na pracovišti nemá zájem.

Graf 9: Domníváte se, že je prevence proti vzniku syndromu vyhoření ze strany zaměstnavatele dostatečná?



Zdroj: vlastní šetření, 2021

Závěr: Z celkového počtu 105 respondentů se 37, tj. 35,2 %, domnívá, že preventivní opatření, která zaměstnavatel zavedl proti vzniku syndromu vyhoření, jsou dostatečná. Naopak 68 respondentů, tj. 64,8 %, uvádí, že zaměstnavatelem zavedená opatření dostatečná nejsou.

8 DISKUZE

Syndrom vyhoření je dnes často zahrnován do kategorie civilizačních nemocí. Přesto však neexistuje ucelená a jednoznačná definice syndromu vyhoření. Je ovšem obecně platné, že syndrom vyhoření hrozí jedincům, kterým se dlouhodobě nedaří vypořádat s chronickým stresem. Stres, který pedagog v rámci své profese často zažívá, pramení nejen ze špatného chování studentů, ale také z nespokojenosti v rámci pracovního prostředí (nízké finanční ohodnocení, personální problémy, časový management). Dle šetření z roku 2019, realizovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, populace učitelů stárne. Průměrný věk českého učitele je 47,2 let. Šetření také poukázalo na problém se začínajícími učiteli. Začínající učitelé tvoří v průměru pouhé 3,7 % z celku. Mimo tyto problémy se vzdělávací systém České republiky potýká s problémem nedostatku pedagogů. Jedním z cílů výzkumu bylo zmapovat míru syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků středních odborných škol a porovnat, jak se míra vyhoření mění s přibývajícím roky pedagogické praxe. Dalším cílem bylo v rámci andragogické intervence respondentům poskytnout doporučení pro prevenci syndromu vyhoření. Celkem je stanoveno šest výzkumných otázek, na které je hledána odpověď. První dvě otázky se týkaly míry emocionálního vyčerpání pedagogických pracovníků a toho, do jaké míry se na emocionálním vyčerpání podílí dlouhodobá praxe. Třetí a čtvrtá otázka pak sledovala míru depersonalizace a její vývoj s přibývajícím roky praxe. Poslední dvě otázky, pátá a šestá, sledovaly míru uspokojení z práce, a jak se uspokojení z práce mění s délkou praxe.

První dvě otázky dotazníkového šetření se zabývaly délkou praxe a místem výkonu pedagogické praxe. Bylo zajímavé sledovat rozložení respondentů dle délky praxe. Převážná většina respondentů se nacházela ve skupině s praxí 16 let a více. Krátkou a střednědobou praxí měla mnohem menší skupina respondentů. Z výsledku se dá usuzovat, že pedagogická profese zřejmě neláká mladou generaci. Ve zkoumané oblasti míry syndromu vyhoření v rámci tří základních dimenzí – emocionální vyčerpání, depersonalizace a uspokojení z práce, byl výsledek poměrně překvapující. Obecně lze říct, že hypotézy k jednotlivým otázkám byly spíše pesimistické a předpokládaly rostoucí míru vyhoření s přibývajícím roky praxe. Jak se však ukázalo, tyto předpoklady se většinou nepotvrdily.

První oblast zkoumání se věnovala emocionálnímu vyčerpání. Je to jedna z dimenzí, která je měřena MBI dotazníkem v otázkách č. 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16. Hypotéza č. 1 byla taková, že minimálně 60 % pedagogických pracovníků středních odborných škol bude dosahovat vysoké míry vyčerpání. Hypotéza zkoumala míru emočního vyčerpání pedagogických pracovníků jako celku, a to bez ohledu na délku praxe. První hypotéza však v závěru potvrzena nebyla. Předpoklad, že většina, tedy minimálně 60 % pedagogických pracovníků středních odborných škol dosahuje vysoké míry emočního vyčerpání, byla mylná. Přesto však z výsledků vyplývá, že nejvyšší procento pedagogů dosahuje vysoké míry emocionálního vyčerpání, ačkoliv je výsledné procento nižší než předpoklad. Téměř stejná část respondentů pak v rámci této dimenze pocítuje mírnou formu emočního vyčerpání. Součet těchto dvou stupňů vyčerpání pak tvoří většinovou část zúčastněných respondentů. Hypotéza č. 2 v rámci dimenze emočního vyčerpání předpokládala, že minimálně 40 % pedagogických pracovníků středních odborných škol po 16 a více letech praxe dosahuje vysoké míry emočního vyčerpání. Oproti první hypotéze se tato hypotéza potvrdila. Celých 43,3 % pedagogických pracovníků s praxí 16 a více let dosahuje vysoké míry emocionálního vyčerpání. Dle mého názoru se v dimenzi emočního vyčerpání zrcadlí i delší doba, kterou pedagog ve školství strávil, neboť emoční vyčerpání je stav, který se často projevuje naprostým vyčerpáním a ztrátou chuti žít. Emočně vyčerpaný člověk je laxní a neprojevuje zájem o žádnou činnost. Obecně lze faktor emočního vyčerpání vnímat jako nejsilnější ukazatel syndromu vyhoření.

Druhá oblast zkoumání se věnovala depersonalizaci. Je to jedna z dimenzí, která je měřena MBI dotazníkem v otázkách č. 5, 10, 11, 15, 22. Hypotéza č. 3 byla taková, že minimálně 45 % pedagogických pracovníků středních odborných škol dosahuje vysoké míry depersonalizace v profesním životě. Ani tato hypotéza se nepotvrdila. Největší procento respondentů v této oblasti dosahuje mírného stupně depersonalizace. Hypotéza č. 4, že minimálně 40 % pedagogických pracovníků odborných středních škol po 16 a více letech praxe dosahuje vysoké míry depersonalizace, se také nepotvrdil. Je zajímavé sledovat, že skupina pedagogů s praxí mezi 1 až 5 lety dosahuje vysoké míry depersonalizace. Mladý člověk, který ze studijního prostředí přechází do prostředí pracovního, má určitá očekávání, která bohužel nekorespondují s realitou současného stavu školství. Mladý pedagog očekává aktivní žáky, kladnou odezvu na práci, kterou provádí, a v případě nedostatku těchto impulzů u něj často dochází k depersonalizaci.

Třetí oblast zkoumání se věnovala osobnímu uspokojení z práce. Je to jedna z dimenzí, která je měřena MBI dotazníkem v otázkách č. 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. Hypotéza č. 5 byla taková, že vysokou míru osobního uspokojení z práce pocítuje maximálně 30 % pedagogických pracovníků středních odborných škol, se nepotvrdila. Jen zanedbatelné procento respondentů dosahuje nízkého uspokojení z práce. Překvapivým výsledkem je, že více než polovina respondentů dosahuje naopak vysoké míry uspokojení z práce. Poslední hypotéza č. 6, že minimálně 60 % pedagogických pracovníků středních odborných škol po 16 a více letech praxe pocítuje nízkou míru uspokojení z práce, se také nepotvrdila. Délka praxe nemá na míru uspokojení z práce až tak významný vliv. Pedagogičtí pracovníci s praxí 6 až 15 let projevovali ze všech tří skupin nejnižší míru uspokojení z práce. Důvod proč právě tato skupina ze všech tří vykazuje nejnižší uspokojení z práce, je diskutabilní. Domnívám se, že mladí lidé s krátkodobou praxí jsou v pedagogickém procesu příliš krátce na to, aby necítili uspokojení z práce. Pedagogičtí pracovníci s praxí 16 a více let jsou naopak na opačném konci spektra a jsou si vědomi skutečnosti, že jejich profesní život se blíží konci, rovněž finanční ohodnocení je na znatelně lepší úrovni.

Poslední oblast zkoumání byla zaměřena na prevenci syndromu vyhoření. Cílem bylo zjistit úroveň prevence v rámci pracovního a osobního prostředí respondentů, a to za účelem získání relevantních dat, která byla použita pro vypracování letáku s doporučenou prevencí (viz. Příloha A). Pro přehlednost byl současně vytvořen seznam praktických doporučení, který je přílohou práce (viz. Příloha C). Leták a seznam praktických doporučení byly odeslány učitelům a ředitelům škol, kteří se výzkumu účastnili. Mimo otázky zaměřené na prevenci byly součástí dotazníkového šetření i otázky, které zjišťovaly subjektivní názor respondentů na schopnost u sebe rozpoznat syndrom vyhoření. Výsledky prvních dvou otázek ukázaly, že se celkem 80 % pedagogických pracovníků středních odborných škol domnívá, že by na sobě příznaky syndromu vyhoření spíše poznalo nebo poznalo. Příznaky syndromu vyhoření by nepoznalo nebo spíše nepoznalo celkem 20 % respondentů. Současně se pouze 3,8 % respondentů skutečně cítí být vyhořelými a 5,7 % neumí určit, zda jsou nebo nejsou vyhořelí. Pokud porovnáme výsledky MBI dotazníku v jednotlivých dimenzích se subjektivními pocity respondentů, zjistíme, že vysoké úrovně emočního vyčerpání dosahuje 37,1 % a mírné úrovně vyčerpání 35,2 %. V rovině depersonalizace dosahovali respondenti nejčastěji

mírné úrovně vyhoření. Z výzkumu pak dále vyplývá, že respondenti dosahují poměrně vysokého uspokojení z práce. Dimenze emočního vyčerpání ze všech tří dimenzí nejlépe vypovídá o stavu testované osoby. U této dimenze lze konstatovat, že respondenti zažívají převážně mírný, či vysoký stupeň vyhoření. Subjektivní názor respondentů na míru vyhoření tedy nekorresponduje s výsledky, které o stavu respondentů přinesl dotazník MBI. Dotazník se dále věnoval prevenci v rámci pracovního a osobního prostředí. Z výsledku plyne, že se většina respondentů věnuje nějaké formě prevence. Přestože velké procento respondentů uvádí, že se prevenci věnuje, můžeme na základě výsledků MBI dotazníku usuzovat, že se i přes osobní formu prevence u pedagogických pracovníků postupně rozvíjí syndrom vyhoření, neboť ve všech třech dimenzích se respondenti nachází převážně ve stupni mírného či vysokého stupně vyhoření. Jako nejčastější formu prevence respondenti uváděli: sport (turistiku, jógu, cvičení, procházky v přírodě), setkávání se s rodinou, dětmi a přáteli, práce na zahradě, relaxace, čtení a koníčky. Poslední otázky dotazníkového šetření se soustředily na prevenci syndromu vyhoření v pracovním prostředí. Z odpovědí vyplývá, že prevence v rámci školství je nedostatečná a pedagogičtí pracovníci by měli zájem o zavedení preventivních opatření v rámci pracovního prostředí.

9 PRAKTICKÁ DOPORUČENÍ

Cílem této kapitoly je nabídnout pedagogům na základě výsledků výzkumné části adekvátní možnosti prevence. Z výzkumu vyplývá, že většina dotazovaných pedagogických pracovníků dosahuje vysokého či mírného stupně emocionálního vyčerpání a depersonalizace.

9.1 Doporučení k prevenci emocionálního vyčerpání

Vysoké míry vyhoření v dimenzi emocionálního vyčerpání dosahovali učitelé s praxí nad 16 let. Emoční vyčerpání je stav pocitu vyčerpání v důsledku nahromaděného stresu z osobního nebo pracovního života nebo kombinací obou. Lidé, kteří zažívají emoční vyčerpání, mají často pocit, že nemají žádnou moc ani kontrolu nad tím, co se v životě stane. Mohou se cítit „uvěznění“. V rámci dimenze emocionálního vyčerpání by prevence měla být soustředěna na posilování interních metod prevence. Interní metody prevence jsou směřovány na jedince a jeho vnitřní nastavení a vnímání svých pocitů. Psychohygiena, dostatek odpočinku, předcházení stresu, relaxace, pohyb a zdravá strava to vše jsou metody, díky kterým lze přecházet stavu emočního vyčerpání. Jedná se o metody, které provádí jednotlivec sám vlastními silami. Prevence syndromu vyhoření v rovině emocionálního vyčerpání musí probíhat nejen formou zavádění různých technik a metod, ale i formou vnitřního nastavení. Jednotlivcům vystaveným riziku syndromu vyhoření lze doporučit intenzivní práci na time managementu, tedy být produktivní, ale současně čas organizovat tak, aby se nám dostávalo i kvalitního volného času. Dále aktivně pracovat s negativními věcmi v našem okolí a pokusit se snížit množství stresových situací během dne, současně je potřeba učit se schopnosti vyrovnávat se se stresovou situací, které se nelze vyhnout (změna postoje, relaxační cvičení).

9.2 Doporučení k prevenci zmírnění depersonalizace

V dimenzi depersonalizace vysoké míry vyhoření dosahovali učitelé s praxí v rozmezí 1 až 5 let. Dle Pranjić a Bilić (2014, s. 284) je depersonalizace jako dimenze vyhoření vyjádřena změnou postojů k práci a změnou chování ke klientům (studentům). Je popisována jako postupná ztráta idealismu, energie a pocitu smysluplnosti vlastní práce.

Projevuje se jako pocit nedostatku kontroly nad pracovními povinnostmi a tendence k negativnímu myšlení.

Vyhoření v rovině depersonalizace přináší značné riziko v rámci pracovního kolektivu, neboť pedagog, který prochází procesem depersonalizace, se často distancuje od svých kolegů, a zanikají tak sociální vztahy na pracovišti. Tento fenomén může vést ke konfliktům a problémům na pracovišti. Prevence v rámci dimenze depersonalizace by měla být soustředěna na posilování externích metod prevence. Cílem preventivních opatření v této rovině je úprava vnějších podmínek zaměstnance vedená zaměstnavatelem. Zaměstnavatel by se měl v tomto případě zaměřit na osobní rozvoj svých zaměstnanců, pracovní poradenství, identifikaci rolí v týmu, teambuilding a posilování sociálních vazeb mezi svými zaměstnanci či zavádění metod programu wellness na pracovišti. Konkrétním doporučením by bylo zavedení teambuildingu minimálně dvakrát ročně. Součástí teambuildingu by měl být program zaměřený nejen na posilování mezilidských vztahů na pracovišti, ale i na různé formy relaxace a vzdělávání v oblasti prevence vzniku syndromu vyhoření. Ze všech dimenzí byla právě dimenze depersonalizace jedinou, ve které učitelé s praxí 1 až 5 let vykazovali nejhorší výsledek. Na základě tohoto výsledku by bylo vhodné na školách zavést funkci mentora. Zavedení funkce mentora by mělo být povinnou, nikoliv volitelnou možností pro vedení škol. Je nezbytné věnovat se „zaučování“ nově nastupujících učitelů, neboť vysoká škola poskytne učitelům znalosti v oboru, ale nenaučí učitele být učitelem. Učitelovy povinnosti se nicméně neomezuji pouze na samotné učení. Učitel musí mimo jiné plnit administrativní povinnosti, komunikovat s rodiči a vést si svou agendu (zapisování do třídnice, katalogy, ŠVP). Funkce mentora by nově příchozímu učiteli poskytla pocit opory a jistoty a současně by mentor byl prvním krokem k začlenění se do nového kolektivu. Je důležité zdůraznit, že pro nově příchozí mladé pedagogy je náročné se do kolektivu začlenit, neboť populace učitelů stárne.

9.3 Doporučení k prevenci v rámci pracovního prostředí

Pro prevenci syndromu vyhoření je rovněž velmi důležité vůbec rozpoznat, že nám nějaké riziko hrozí. V rámci školního prostředí bych dále doporučila zavedení povinnosti v pravidelných intervalech absolvovat anonymní dotazníkové šetření, které by poskytlo

vedením škol, ale i jednotlivcům, bližší pohled na stav pedagogického sboru, a jednotlivci by získali náhled na to, jak si stojí v oblasti burnoutu. Vyhodnocení dotazníku by nejprve provedli jednotlivci sami a následně by anonymní dotazník předali vedení (možnost využití „schránek důvěry“).

Respondenti dle výzkumu považují prevenci syndromu vyhoření ze strany zaměstnavatele za nedostatečnou a jeví zájem o zavádění preventivních opatření v rámci pracovního prostředí. Syndrom vyhoření je poměrně diskutovaným tématem a o jeho existenci dnes už není pochyb. Světová zdravotnická organizace v roce 2019 zařadila syndrom vyhoření mezi nemoci. Rozhodnutí kodifikovat syndrom vyhoření by mělo být následováno konkrétními kroky na pracovištích. Postupně roste snaha zaměstnavatelů syndromu vyhoření předcházet. Tento trend se začíná projevovat i v pedagogickém prostředí. Národní pedagogický institut nabízí on-line kurzy zaměřené na psychohygienu učitelů. Duševním zdravím v pedagogické profesi se však zabývají i soukromé subjekty jako například společnosti Infra s.r.o. či společnost Nevypust' duši, z.s. Snaha vedení škol své zaměstnance v oblasti syndromu vyhoření a psychohygieny formálně vzdělávat však není dostatečná. Je potřeba zavádět konkrétní preventivní opatření i v rámci pracoviště. Nadnárodní společnosti o své zaměstnance pečují a zajímají se o duševní zdraví svých zaměstnanců, neboť zaměstnanci jsou pro společnosti důležitou komoditou. V osobní rovině jsou pak zajímavým trendem poslední doby také možnosti on-line terapií pro jednotlivce (např. Terap.io či Hedepy).

V rámci výzkumné části práce byl ze získaných dat vypracován leták (viz. Příloha A), který respondentům a vedením škol poskytuje základní přehled o současném stavu vyhoření u pedagogických pracovníků vybraných škol. Součástí letáku je shrnutí výsledků, stručné informace o burnoutu a také preventivní doporučení. Současně byl vypracován stručný a přehledný seznam praktických doporučení, který byl rovněž předán ředitelům a učitelům vybraných středních odborných škol (viz. Příloha C).

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit míru výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybraných středních odborných škol a následně vytvořit informační leták s návrhem preventivních opatření.

Teoretická část práce se nejprve zaměřuje na stěžejní teoretická východiska, která objasňují pojmy učitel, profese učitele, kvalifikační předpoklady, profesní kompetence, profesní etiku, osobnostní předpoklady učitele, stres v učitelské profesi a vliv stresu na zdraví. Hlavním cílem empirické části práce bylo zjistit, jaké míry vyhoření dosahují pedagogičtí pracovníci na vybraných středních odborných školách. Do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 105 učitelů. Míra vyhoření byla měřena prostřednictvím standardizovaného dotazníku MBI, a to ve třech dimenzích – emoční vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení z práce. Rozsah vyhoření byl porovnán v závislosti na délce praxe. Součástí dotazníku byly také otázky zaměřené na úroveň prevence v osobní a profesní rovině.

Hypotéza, že minimálně 60 % pedagogických pracovníků odborných středních škol dosahuje vysoké míry emocionálního vyčerpání, se nepotvrdila. Přesto však lze konstatovat, že se všechny skupiny respondentů ocitají většinou ve stupni mírného či vysokého stupně emocionálního vyčerpání. Výsledky ukázaly, že delší praxe má vliv na míru emocionálního vyčerpání. Vysoká míra emocionálního vyčerpání představuje nejvyšší riziko vzniku syndromu vyhoření. Oproti tomu v rovině depersonalizace se ve stupni vysoké míry vyhoření naopak ocitla skupina pedagogů s nejkratší praxí. Pozitivním výsledkem je fakt, že většina pedagogických pracovníků pociťuje osobní uspokojení z práce. Na základě výstupních dat získaných z výzkumné části vznikla praktická doporučení a tato doporučení společně s výsledky výzkumu byla zpracována do informativního letáku, který sloužil jako andragogická intervence pro vedení škol a jednotlivé pedagogické pracovníky těchto škol. Snahou práce bylo nejen podat ucelený pohled na míru vyhoření pedagogických pracovníků středních odborných škol, ale především poskytnout na základě získaných dat i adekvátní zpětnou vazbu, která je hmatatelným přínosem pro kolegy z oboru.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŠÍKOVÁ, I., 2006. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotních oborů. ISBN 80-7013-439-9.

BĚLÍK, V., 2012. *Rizikové chování a jeho prevence v terciálním vzdělávání pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-237-9.

ČÁP, J., J. MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

DYTRTOVÁ, R., M. KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 987-80-2472-863-6.

FONTANA, D., 2014. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.

GILLERNOVÁ, I., V. KEBZA a M. RYMEŠ, 2011. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2798-1.

HAGEMANN, W., 2012. *Syndrom vyhoření u učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-364-9.

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

HONZÁK, R., 2013. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Nakladatelství Vyšehrad, spol. s r. o. ISBN 978-80-7429-331-3.

HOLEČEK, V., 2015. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3704-1.

HOLEČEK, V., 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-739-4.

JEKLOVÁ, M., E. REITMAYEROVÁ, 2006. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-74-1.

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

KEBZA, V., 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1307-5.

KEBZA, V., I. ŠOLCOVÁ, 2003. *Syndrom vyhoření*. 2. rozšířené a doplněné vydání. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.

KEBZA, V., I. ŠOLCOVÁ, 1998. *Syndrom vyhoření funkční duševní porucha*. 1. vydání. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-099-3.

KOLEKTIV AUTORŮ, 2015. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-106-5

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

KŘIVOHLAVÝ, J., 2003. *Psychologie zdraví*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-774-4.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. přepracované vyd., Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-573-3.

LAZAROVÁ, B., 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80- 7315-114-6.

LIŠKA, V., 2008. *Zpracování a obhajoba bakalářské a diplomové práce*. 1. vyd. Praha: Profesional Publishing. ISBN 978-80-86946-64-1

MAROON, I., 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0180-9.

MARTINÍK, K., 2007. *Výchova ke zdraví a zdravému životnímu stylu*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-177-3.

MÍČEK, L., V. ZEMAN, 1992. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0521-1.

MINIRTH, F., 2011. *Jak překonat vyhoření: naučte se rozpoznávat, chápat a zvládat stres*. Praha: Návrat domů. ISBN 978-80-7255-252-8.

PAULÍK, K., 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2959-6.

PONĚŠICKÝ, J., 2011. *Zásady prevence a psychoterapie neurotických a psychosomatických onemocnění*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-518-3.

POSCHKAMP, T., 2013. *Vyhoření – rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Albatros Media a. s. ISBN 978-80-266-0161-6

PTÁČEK, R., J. RABOCH a V. KEBZA, 2013. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5114-6.

PROKEŠOVÁ, M., 1997. *Základy psychologie*. 2. přeprac. vyd. Ostrava: VAVA. ISBN 80-902357-7-8.

PRŮCHA, J., J. VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-2473-960-1.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

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

PRŮCHA, J., 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

ŘEHULKA, E., 1995. *Psychologické koncepty zkoumání zatížení učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-02-8.

ŘEHULKA, E., 2016. *Zdraví – učitelé – škola*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8254-0.

ŘEHULKA, E., O. ŘEHULKOVÁ, 1999. *Učitelé a zdraví 2*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepelka. ISBN 80-902653-2-4

STOCK, Ch., 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-2473-553-5.

ŠIFLER, F., 2004. *Jak psát odbornou práci a diplomovou práci zvláště*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-167-2

ŠKODA, J., P. DOULÍK, 2016. *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-992-4.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-2710-470-3.

ŠVARCOVÁ, E., 2008. *Zdraví a nemoc vybraná témata pro učitele*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-418-7.

ŠVINGALOVÁ, D., 1999. *Stres v učitelské profesi*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-382-3.

UZEL, J., 2008. *Prevence a zvládání stresu*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce. ISBN 978-80-86973-99-9.

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

VOSEČKOVÁ, A., Z. HRSKA, 2008. Kapitoly z psychologie zdraví: učební text pro vysokoškolskou výuku 2. díl. Hradec Králové: Univerzita obrany. ISBN 978-80-7231-332-7.

WIEDENOVÁ, M., 1998. *Psychohygienu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-312-2.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

MASLACH, C., JACKSON, S. E., LEITER, M. P., SCHAUFELI, W. B., a SCHWAB, R. L., 1986. *Maslach burnout inventory*. Palo Alto, CA: Consulting psychologists press. Vol. 21, pp. 3463-3464.

PRANJIC, N., L. BILIČ, 2014. *Depersonalization or cynicism as dimension of burnout syndrome*. Asian academic research journal of multidisciplinary. ISBN 26. 283- 94

Seznam použitých internetových zdrojů

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících*. [online] 2013-2020 [cit. 2021-25.02]. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zmeny-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Stav učitelů v regionálním školství v ČR, statistika*. [online] 2019 [cit. 2021-12-03]. Dostupné z: <https://www.msmst.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>

MINISTERSTVO VNITRA ČR. *Nařízení vlády, kterým se mění nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů*. In: Sbírka zákonů České republiky. [online] 2015-10-26. [cit. 2021-25-03]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu>

ŽIDKOVÁ, Z. *Dotazník MBI*. Nedatováno. [cit. 2021-05-03]. Dostupné z: <http://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/>

MASHA, T. *Unavený podnikatel v práci* [online] [cit. 2021-05-03] Dostupné z: <https://crello.com/cs/user/projects/6082aaddb3092235c3546f8c/> licencovaný CC0 1.0 Univerzální (CC0 1.0), [online] licenční podmínky dostupné na adrese <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/deed.cs>

MASHA, T. *Obchodní kancelář pracovníci* [online] [cit. 2021-05-03] Dostupné z: <https://crello.com/cs/user/projects/6082aaddb3092235c3546f8c/> licencovaný CC0 1.0 Univerzální (CC0 1.0), licenční podmínky dostupné na adrese <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/deed.cs>

SEZNAM ZKRATEK

BMI Maslach Burnout Inventory

EE Emoční vyhoření

DP Depersonalizace

PA Osobní uspokojení z práce

FKSP Fond kulturních a sociálních potřeb

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Unavený podnikatel v práci I

Obrázek 2: Obchodní kancelář pracovníci II

Seznam tabulek

Tabulka 1: Stupně syndromu vyhoření v jednotlivých dimenzích 46

Tabulka 2: Otázky MBI dotazníku 47

Tabulka 3: Rozdělení respondentů dle délky praxe 49

Tabulka 4: Rozdělení respondentů dle měst, v nichž se škola nachází 49

Tabulka 5: Míra emocionální vyčerpání 50

Tabulka 6: Míra emočního vyčerpání v závislosti na délce praxe 51

Tabulka 7: Míra depersonalizace 53

Tabulka 8: Míra depersonalizace v závislosti na délce praxe 54

Tabulka 9: Míra osobního uspokojení z práce 56

Tabulka 10: Míra osobního uspokojení z práce v závislosti na délce praxe 57

Seznam grafů

Graf 1: : Vliv délky praxe na emoční vyčerpání	52
Graf 2: Vliv délky praxe na depersonalizaci	54
Graf 3: Vliv délky praxe na míru uspokojení z práce	58
Graf 4: Domníváte se, že byste na sobě poznali příznaky syndromu vyhoření?	59
Graf 5: Cítíte se vyhořelí?	60
Graf 6: Používáte některá preventivní opatření?	60
Graf 7: Zavedl některá preventivní opatření Váš zaměstnavatel?	61
Graf 8: Uveďte, zda byste měl/a zájem o to, aby Váš zaměstnavatel zavedl preventivní opatření proti vzniku syndromu vyhoření?	62
Graf 9: Domníváte se, že je prevence proti vzniku syndromu vyhoření ze strany zaměstnavatele dostatečná?	63

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Leták k prevenci syndromu vyhoření.....	I
Příloha B – Dotazník.....	III
Příloha C – Seznam praktických doporučení.....	VII

Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků odborných středních škol

Lidé zaměstnaní v pomáhajících profesích pracují v intenzivním a dlouhodobém kontaktu s lidmi, jsou vystavováni frustracím a problémům svých klientů, což může mít přímý vliv na jejich duševní zdraví.

Většina učitelů vstupuje do procesu vzdělávání s pocitem, že jejich profese není jen zdrojem obživy, ale stává se do určité míry i posláním a finance tak většinou u nich nejsou u klíčovým prvkem.

„Burnout je vystupňovaná nespokojenost ze ztráty iluzí.“

„Burnout je situací totálního vyčerpání sil.“



Výzkum na třech severočeských školách analyzoval míru syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Na základě získaných výsledků tak bylo možné navrhnout nejvhodnější formu prevence v rámci osobního i pracovního prostředí.

Cílem letáku, který právě čtete, je seznámit Vás s výsledky dotazníkového šetření, kterého jste se zúčastnili a poskytnout Vám na základě získaných výsledků nejvhodnější formu prevence.

„Burnout je emoční vyprahlost.“

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

Výsledky dotazníkového šetření

Z celkového počtu 105 respondentů dosahuje 37,1 % pedagogických pracovníků odborných středních škol vysoké míry emočního vyčerpání. Mírného stupně emočního vyčerpání dosahuje 35,2 % pedagogických pracovníků a nízkého stupně emočního vyčerpání dosahuje 27,7 %. S přibývajícím rokem praxe roste i míra emočního vyčerpání pedagogických pracovníků odborných středních škol !!!

Emoční vyčerpání: úplné vyčerpání emočních rezerv - většinou nastupuje pocit, že osoba ze sebe nedokáže v psychologické rovině nic vydat.

Depersonalizace se vyznačuje negativismem a cynickým postojem vůči studentům.

Z celkového počtu 105 respondentů dosahuje vysoké míry depersonalizace pouze 25,7 % pedagogických pracovníků odborných středních škol. Mírného stupně depersonalizace dosahuje 49,5 % pedagogických pracovníků a nízkého stupně depersonalizace dosahuje 24,8 %. Nejvyššího stupně depersonalizace dosahují pedagogičtí pracovníci s délkou praxe 1-5 let !!!

Z celkového počtu 105 respondentů dosahuje vysoké míry osobního uspokojení z práce 53,3 % pedagogických pracovníků odborných středních škol. Mírného stupně osobního uspokojení z práce dosahuje 30,5 % pedagogických pracovníků a nízkého stupně osobního uspokojení z práce dosahuje 16,2 %. Pedagogičtí pracovníci se střednědobou praxí projevují nejnižší míru uspokojení z práce !!!

Nedostatek **osobního uspokojení** z práce se projevuje negativním sebehodnocením a to především ve vztahu k práci s klienty

Výsledky v oblasti prevence syndromu vyhoření

Celkem **80 % respondentů** se domnívá, že by na sobě příznaky syndromu vyhoření **spíše poznalo** nebo **poznalo**.

Pouze **3,8 % respondentů** se skutečně cítí **být vyhořelá** a 5,7 % neumí určit, zda je nebo není vyhořelá.

Celkem **81,9 % respondentů** uvedlo, že preventivní opatření v osobním životě používá.

Celkem **78,5 % respondentů** uvedlo, že by mělo zájem o to, aby zaměstnavatel zavedl některá preventivní opatření na jejich škole.

Celkem **38,1 % respondentů** uvedlo, že zaměstnavatel na pracovišti zavedl některá preventivní opatření.

Celkem **64,8 % respondentů** uvádí, že zaměstnavatelem zavedená preventivní opatření nejsou dostatečná.



Preventivní doporučení

„Stejně jako u jiných onemocnění, také u syndromu vyhoření platí, že je lepší syndromu předcházet nežli ho později léčit.“

Pro zvládnutí náročné práce ve škole a ochraně svého zdraví je nezbytně nutné umět odpočívat, relaxovat, uvolnit tělo i mysl. Za nejpodstatnější preventivní doporučení je považován pozitivní přístup k životu. Naučit se každý den najít něco alespoň trochu pěkného, pozitivního nebo zajímavého.

Doporučení ...

- volit únosnou míru zátěže
- dodržovat zdravý životní styl a životosprávu
- dostatečně spát
- myslet pozitivně, mít smysl pro humor
- rozumně se hýbat, sportovat, relaxovat
- najít si čas na své zájmy
- udržovat dobré mezilidské vztahy
- pojmenovat stresory a vyhýbat se jim
- nebát se změn (v jednání a myšlení)
- radovat se z maličkostí
- ventilovat se komunikací (vypovídat se)

Jak nevyhořet ... praktická doporučení

Učit se! Učit se! Učit se!

- kurzy **Národního pedagogického institutu** (on-line kurzy zaměřené na psychohygienu)

- kurzy společnosti **Infra** (psychohygienu v učitelské profesi)

- kurzy duševního zdraví od společnosti **Nevypust' duši, z.s.** (Duševní zdravověda pro učitele)

Když si nepomůžu sám...

- terapie on-line od společnosti **Terapio**

- psychoterapie se společností **Hedepy**

Příloha B – Dotazník:

Vážení kolegové a kolegyně,

tento dotazník je součástí výzkumu, který bude začleněn do mé diplomové práce. Dotazník bude striktně anonymní! Prosím, odpovídejte zcela pravdivě! Výsledky dotazníkového šetření Vám budou představeny formou informačního letáku, jehož součástí budou i preventivní doporučení. Vaše anonymita bude zachována.

Cílem dotazníku je zjistit míru výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybraných středních škol a dále vytvořit informační leták s návrhem preventivních opatření.

U otázek 3 až 24 vyberte na stupnici číslo, označující sílu pocitů, které obvykle prožíváte (1 = Vůbec, 7 = Velmi silně)

Děkuji za spolupráci!

Dotazník

Syndrom vyhoření a jeho prevence u učitelů středních odborných škol

1. Jaká je délka Vaší praxe?

- a) 1 – 5 let
- b) 6 – 15 let
- c) 16 a více let

2. Vyberte město, ve kterém se nachází Vaše škola.

- a) Děčín
- b) Teplice
- c) Ústí nad Labem

3. Práce mne citově vysává.

VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ

4. Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.

VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ

5. Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/unavena.
- VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ
6. Velmi dobře rozumím pocitům svých studentů.
- VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ
7. Mám pocit, že někdy se studenty jednám jako s neosobními věcmi.
- VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ
8. Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.
- VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ
9. Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých studentů.
- VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ
10. Cítím „vyhoření“, vyčerpání ze své práce.
- VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ
11. Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a nalaďuji.
- VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ
12. Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivý k lidem.
- VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ
13. Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým.
- VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ
14. Mám stále hodně energie.
- VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ
15. Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.

VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ

16. Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.

VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ

17. Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými studenty.

VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ

18. Práce s lidmi mi přináší silný stres.

VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ

19. Dovedu u svých studentů vyvolat uvolněnou atmosféru.

VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ

20. Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými studenty.

VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ

21. Za roky své práce jsem udělal/a hodně dobrého.

VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ

22. Mám pocit, že jsem na konci svých sil.

VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ

23. Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.

VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ

24. Cítím, že studenti mi přičítají některé své problémy.

VŮBEC 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 VELMI SILNĚ

25. Domníváte se, že byste na sobě poznali příznaky syndromu vyhoření?

a) Ano

b) Spíše ano

c) Ne

- d) Spíše ne
26. Cítíte se vyhořelí?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím, nepoznám to
27. Používáte některá preventivní opatření proti syndromu vyhoření Vy sami? (koníčky, záliby, relaxační techniky)
- a) Ne
 - b) Ano, uveďte jaká: ...
28. Zavedl/používá některá preventivní opatření Váš zaměstnavatel? (přednášky, školení, psychohygiena)
- a) Ne
 - b) Ano, uveďte jaká: ...
29. Uveďte, zda byste měl/a zájem o to, aby Váš zaměstnavatel zavedl preventivní opatření proti vzniku syndromu vyhoření?
- a) Ano, měl/a.
 - b) Ne, neměl/a.
30. Domníváte se, že je prevence proti vzniku syndromu vyhoření ze strany Vašeho zaměstnavatele dostatečná?
- a) Ano, je dostatečná.
 - b) Není dostatečná.

Příloha C – Seznam praktických doporučení

Praktická doporučení prevence syndromu vyhoření zaměřená na jedince:

dodržovat zásady psychohygieny – relaxace, zdravá strava, předcházení stresu, dostatek pohybu a odpočinku;

zaměřit se na time management – být produktivní, ale současně si čas organizovat tak, aby se vám dostávalo i kvalitního volného času;

učit se schopnostem vyrovnat se se stresovou situací (změna postoje);

sebevzdělávat se v oblasti duševního zdraví – například online formou (společnost Infra s.r.o. či společnost Nevypust' duši, z.s.)

využívat možnost online terapie (například od společnosti Terap.io či Hedepy);

ověřovat si pravidelně prostřednictvím dotazníků MBI svou míru vyhoření.

Praktická doporučení prevence syndromu vyhoření směřovaná na pracoviště a zaměstnavatele:

podpořit osobní rozvoj a motivovat zaměstnance k dalšímu vzdělávání;

zprostředkovat možnost poradenství v pracovní oblasti;

zavést každoroční teambuilding pro celý kolektiv s programem zaměřeným na vzdělávání v oblasti prevence vzniku syndromu vyhoření, posilování mezilidských vztahů na pracovišti a relaxace;

zavést funkci mentora, který zaučí nově nastupující učitele;

provádět pravidelně anonymní šetření formou dotazníků MBI a zjišťovat míru vyhoření u svých učitelů.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Monika Fischer

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Syndrom vyhoření a jeho prevence u učitelů středních odborných škol

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh: 65

Celkový počet stran příloh: 7

Počet titulů českých použitých zdrojů: 50

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 6

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Svobodová, CSc.