

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2016 – 2018

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Jana Švagrová**

**Syndrom vyhoření a jeho projevy u profese pedagog**

Praha 2018

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jan Toman

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**MASTER COMBINED PART TIME STUDIES**

**2016 – 2018**

**DIPLOMA THESIS**

**Jana Švagrová**

**Analysis of Burn-out Syndrom Appearance among  
Teachers**

**Prague 2018**

**The Diploma Thesis Supervisor: PaedDr. Jan Toman**

**Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorka(y) .....

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá aktuálním tématem syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. První část práce přibližuje rozličné teorie a názhledy odborníků na danou problematiku. V úvodní části se čtenář seznámí s historií syndromu vyhoření, jeho odbornou definicí, příčinami, projevy a rizikovými faktory. Dále jsou zmíněny jeho fáze a možnost diagnostiky. Druhá teoretická kapitola seznamuje s prevencí syndromu vyhoření v několika klíčových oblastech. Těmi jsou oblast pracovní, oblast pracovních vztahů, životních postojů, organizace času a oblast životního stylu, zejména zdraví. Druhá část je věnována výzkumnému šetření, jež bylo provedeno na přelomu roku 2017 a 2018 mezi pedagogickými pracovníky na středních školách v Praze.

## **Klíčová slova**

Syndrom vyhoření, pomáhající profese, pedagogický pracovník, MBI dotazník, stres

## **Annotation**

The diploma thesis sets a goal to analyze burn-out syndrome appearance among teachers. The first part compares various theories and ideas of professionals in this specific field. The history of burn-out syndrome, its definition, its root causes, its appearances and the other risk factors are described in the introductory part. The diploma thesis dives into phases and possibilities of diagnosis as well. The second theoretical part describes prevention of the burn-out syndrome in a few key areas of people's lives. The key areas include working field, relationships at work, life values, time management and lifestyle field, especially health. The last part of the diploma thesis is aimed at research, which was carried out at the turn of the years 2017 and 2018 among the teachers at secondary schools in Prague.

## **Keywords**

Burn-out syndrome, assisting professions, teachers, MBI questionnaire, stress

## Obsah

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
<b>1. CHARAKTERISTIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ .....</b>	<b>9</b>
1.1 HISTORIE SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	9
1.2 DEFINICE SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	10
1.3 PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	12
1.3.1 PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ U PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ .....	12
1.4 PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	13
1.4.1 PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ U PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ .....	15
1.5 FÁZE SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	15
1.6 RIZIKOVÉ FAKTORY .....	18
1.7 DIAGNOSTIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	19
<b>2. PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ .....</b>	<b>21</b>
2.1 OBLAST PROFESNÍ .....	22
2.2 OBLAST PRACOVNÍCH VZTAHŮ .....	24
2.3 OBLAST ŽIVOTNÍCH POSTOJŮ .....	26
2.4 ORGANIZACE ČASU .....	28
2.5 OBLAST ZDRAVÍ (STRAVA, POHYB, RELAXACE) .....	29
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>32</b>
<b>3. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ .....</b>	<b>35</b>
3.1 CÍL VÝZKUMU A CÍLOVÁ SKUPINA .....	35
3.2 STANOVENÍ HYPOTÉZ .....	36
3.3 REALIZACE VÝZKUMU .....	43
3.3.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ – ZÁKLADNÍ IDENTIFIKAČNÍ ÚDAJE ZKOUMANÉHO SOUBORU 44	
3.3.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ – PROFESNÍ KOMPETENCE A PRACOVNÍ POMĚR .....	45
3.3.3 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ – SUBJEKTIVNÍ POCITY VYHOŘENÍ NA ŠKÁLOVÉM HODNOCENÍ 47	
<b>4. INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT A VYHODNOCENÍ .....</b>	<b>52</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>85</b>

<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>92</b>
<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>93</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>94</b>

## ÚVOD

Cílem diplomové práce je vlastním výzkumným šetřením zodpovědět hlavní a dílčí výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: V jaké míře jsou pedagogičtí pracovníci na středních školách v Praze ohroženi syndromem vyhoření a jaké faktory k tomu přispívají? Součástí práce je také ověřit hypotézy, které jsem si stanovila s cílem lépe uchopit problematiku syndromu vyhoření.

Předpokládám, že v průběhu diplomové práce a s ní souvisejícího výzkumného šetření přesněji pochopím vnitřní strukturu syndromu vyhoření, způsob jakým se projevuje, působí a jak vzniká a snad i dospěji k úvahám o tom, jak syndromu čelit.

Zaměřila jsem svoji pozornost na učitele pražských středních škol, neboť je mi profese pedagoga blízká a sama studuji v Praze. Věřím, že díky tomu snadněji proniknu do specifik výkonu tohoto povolání v hlavním městě a snad i přispěji svou prací k účinnější obraně vůči syndromu vyhoření, který znesnadňuje, komplikuje a ztěžuje život a především výkon vlastní profese mnoha učitelům.

Profese pedagogického pracovníka je z hlediska syndromu vyhoření řazena do popředí. Je to dáno tím, že jsou na pedagogické pracovníky neustále zvyšovány nároky – jedná se zejména o zvyšování odborných znalostí, kompetence motivovat žáky, umění jednat s rodiči a institucemi, prezentování na veřejnosti a podobně. Finanční ohodnocení často nereflektuje všechny tyto požadavky.

Pokud svou prací alespoň nepatrně přispěji k hlubšímu a podrobnějšímu poznání tak škodlivého jevu, jakým je syndrom vyhoření, budu mít nejen dobrý pocit z odvedené práce, ale i motivaci k tomu v ní, třeba i v rámci širšího týmu, pokračovat.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. CHARAKTERISTIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ

Pedagogičtí pracovníci se ve svém každodenním profesním životě setkávají s nesčetnými obtížemi, kterými se musí zabývat. Snahou pedagogů je rozličné situace, jakkoliv obtížné, řešit. Ne vždy se ale setkávají s oceněním, což vede k tomu, že musí neustále čelit pracovnímu tlaku. U některých pedagogů se stane, že se již nejedná o povolání přinášející radost, ale o pouhý zdroj příjmů. Kumulující se problémy a neuspokojení z práce může vyústit až v syndrom vyhoření, neboli burnout syndrom.

### 1.1 Historie syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření se jako diagnóza objevil v poměrně nedávné době. Jako první ji pravděpodobně použil v 70. letech Herbert J. Freudenberger. Freudenberger byl americký vědec německého původu, v první řadě se věnoval psychoanalytice a klinické psychologii. Jeho jméno je úzce propojeno se zavedením termínu syndrom vyhoření, který byl poprvé použit v roce 1974 v časopise *Journal of Social Issues* v článku *Staff Burn-out*. Podle Freudenbergera byl termín burn-out použit původně ve spojení s lidmi užívajícími návykové a psychotropní látky. Až o několik let později byl termín použit v souvislosti s lidmi pracujícími v pomáhajících profesích. U jedinců pracujících v těchto profesích se začaly objevovat příznaky otupělosti, lhostejnosti a netečnosti. Freudenberger si při zkoumání syndromu začal klást rozličné otázky. Nejdůležitější byla otázka: Co je burn-out? Dále si kladl otázky: Jaké jsou příznaky? Jaké osoby jsou více náchylné? Proč se syndrom tak často objevuje mezi spolupracovníky na klinice ale i jedinci pracujícími s lidmi? Co může být konáno jakmile burn-out začne? Jaká opatření můžeme přijmout, abychom zmírnili jeho projevy? (z hlediska vlastní psychiky, ale i prostředí, ve kterém se nacházíme). (Freudenberger, 1974, s. 159)

V období, kdy se syndromu vyhoření věnoval Freudenberger, začala se mu věnovat i psychologička z University of California v Berkeley Christina Maslach. V závislosti na svých rozsáhlých výzkumech, včetně rozsáhlých pozorování a pokusů, společnými silami dospěli k objasnění a lepšímu pochopení syndromu vyhoření. Christina Maslach na

základě zkoumání vytvořila čtyřfázový model. V jednotlivých fázích popisuje čtyři základní stádia syndromu vyhoření. Zároveň je spoluautorkou dotazníku MBI, neboli Maslach Burnout Inventory, jehož podstatou je měření intenzity vyčerpání. (Christina Maslach. *Social Psychology Network* [online]. c2016 [cit. 2017-10-25]. Dostupné z: <https://maslach.socialpsychology.org/>)

V roce 2007 bylo publikováno možné rozdělení jedinců trpících syndromem na dvě skupiny z hlediska zaměření na lidskou fyziologii. První je skupina s nízkým prolaktinem a druhá je skupina s vysokým prolaktinem. Prolaktin je peptidický hormon tvořený 194 až 199 aminokyselinami a je produktem hypofýzy. Primárně u savců ovlivňuje tvorbu mléka při kojení a reprodukční funkce, má ale též význačný vliv na lidskou psychiku. Druhým podstatným hormonem vyskytujícím se u savců a majícím vliv na lidskou psychiku je oxytocin. Peptid, jenž je produktem zadního laloku hypofýzy a bývá označován jako hormon mateřské lásky, důvěry a věrnosti. Narušení rovnováhy v hormonální hladině člověka pak může vést k narušení psychické pohody člověka. Osoby trpící syndromem vyhoření a zároveň s vysokou hodnotou prolaktinu mají zpravidla i vysokou hladinu kortizolu (tzv. stres hormonu) a tím u nich dochází k potlačení únavy a momentálnímu zvýšení energie. Vysoká hladina kortizolu snižuje hladinu hormonu serotoninu (tzv. hormon štěstí a radosti) a dopaminu (tzv. hormon slasti a odměny). Kortizol, serotonin i dopamin jsou tzv. neurotransmitery, což znamená, že jsou úzce navázané na nervovou soustavu člověka. Pro druhou skupinu osob je zpravidla typická vyšší hodnota prolaktinu. S jejím snížením může pomoci podání kortizolu. Z výše zmíněného je patrné, že správné rozlišení mezi těmito dvěma typy je důležité pro stanovení léčebné strategie. (Starka, 2014, s. 362)

## **1.2 Definice syndromu vyhoření**

Syndrom vyhoření je doslovným překladem anglického termínu burnout syndrom. Výkladový slovník tento termín definuje jako stav extrémní únavy nebo nemoci, ať už fyzické nebo psychické, v důsledku těžké namáhavé práce. (Turnbull a kol., 2010, s. 198)

V případě syndromu vyhoření se jedná o tzv. onemocnění duše, tedy primárně postižení psychického stavu, které se projevuje i na fyzické pohodě jedince. Symptomy se pak projevují v oblasti psychické, fyzické a sociální. Motivace pracovníků vykonávat svou

práci je značně oslabena, v nejhorších případech zcela vymizí. Syndrom vyhoření vzniká jako následek dlouhodobé nerovnováhy mezi tím, co je investováno do výkonu zaměstnání a co je z něho získáváno. Reakcí na převážně pracovní stres je ztráta motivace a vyčerpání organismu. Vůči syndromu vyhoření není imunní žádný jedinec. Syndrom postihuje jak muže, tak ženy. Mezi nejčastěji postižené patří pomáhající profese. To znamená povolání, kde se pracuje s lidmi, nezřídka s lidmi ve složitých životních situacích. Jednou z definic syndromu vyhoření je, že se jedná o „*duševní stav objevující se u lidí, kteří pracují s jinými lidmi a jejichž profese je na mezilidské komunikaci závislá. Tento stav ohlašuje celá řada příznaků: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně i tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce, ani radost ze života.*“ (Tošnerová a Tošner, 2002, s. 4)

Syndrom vyhoření je v současné době často diskutován a je znám pod několika názvy. Ačkoliv se jedná o různé názvy, popisují vždy tutéž věc. Lze se setkat s označením syndrom vyhoření, syndrom vypálení, syndrom vyprahlosti či syndrom vyhaslosti. Podle mezinárodní klasifikace Světové zdravotnické organizace je označen kódem ICD 10. Lze se také setkat s označením MKN 10, což označuje 10. revizi mezinárodní klasifikace nemocí. S ohledem na toto třídění jsou pro syndrom vyhoření stanoveny 2 diagnózy a to Z 73 s názvem Problémy spojené s obtížemi při vedení života a s tím úzce provázaná diagnóza Z 73-0 s názvem Vyhasnutí (vyhoření). (Kódy diagnóz. *Syndrom vyhoření: Vše o vyhoření, podrobně a srozumitelně* [online]. c2008-2017 [cit. 2017-10-27]. Dostupné z: <http://www.syndrom-vyhoreni.psychoweb.cz/syndrom-vyhoreni-uvod/kody-diagnoz>)

Pan doktor Cimický charakterizuje syndrom vyhoření slovy: „*Syndrom vyhoření představuje jeden z nejčastějších projevů při dlouhodobém působení stresu a adekvátní formu při některých typech energetického vyčerpání rezerv.*“ (Cimický, 2001, s. 135) Podle doktora Cimického se syndrom vyhoření projevuje u osob, jež jsou neustále v kontaktu s druhými lidmi, pak u osob, jež jsou v izolaci anebo u osob, jež se věnují monotónní a stereotypní činnosti. U těchto skupin nejprve dojde k vyčerpání psychických rezerv, citové atrofii a jedinec se postupně stane imunní vůči prožitkům. To znamená, že se postupně přestává zajímat o své okolí a v široké míře se začínají objevovat pochybnosti o smyslu práce i života. (Cimický, 2001, s. 135)

### **1.3 Příčiny syndromu vyhoření**

Syndrom vyhoření je onemocnění postihující psychický i fyzický stav jedince. Tomu odpovídá i široká škála příčin. Syndrom vyhoření je často provázen zejména ztrátou motivace, jejíž příčinou jsou například nevyhovující podmínky na pracovišti, respektive kritika nadřízeného nebo nadřízených či kolegů v pracovním kolektivu, v soukromém životě kritika od partnera či partnerky nebo manžela či manželky. Pocity nedostatečného uznání, neuspokojivého platového ocenění, neuspokojivého zaměstnání ve smyslu pracovní pozice, jež neodpovídá získané kvalifikaci nebo zkušenostem. K syndromu vyhoření přispívá i perfekcionismus, konflikt hodnot, pocity zbytečnosti. Jedinec může být deprivovaný i z důvodu nejasných nebo dostatečných informací o požadavcích na něho kladených a od něho očekávaných, jsou na něho kladeny nesplnitelné požadavky, pomalu se kupí nedokončené nebo nesplnitelné úkoly. Všechny tyto faktory vytváří pracovní přetížení, které z dlouhodobého hlediska vede k syndromu vyhoření. Další příčinou syndromu vyhoření je workoholismus, vysoké pracovní ale i osobní nároky, neschopnost říci jasné „ne, nebudu dělat.“ Jedinec ztrácí ideály, ale i přesto se snaží dosáhnout mnoha cílů najednou a zvládá špatně zátěžové situace. (Kallwas, 2007, s. 46)

Zde je namístě položit si otázky jaké faktory pomáhají s překonáním syndromu vyhoření? Jaké faktory pomáhají znovu získat motivaci ke každodenním činnostem a zvládnout zátěžové situace? Odpovědi jsou podrobně rozebrány v kapitole 2.

#### **1.3.1 Příčiny syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků**

Pedagogický pracovník se dostává do zátěžových situací z mnoha příčin. Patří mezi ně například náročná výuka dětí s problematickým chováním, nezáměr ze strany dětí o vyučovanou látku či pocity nízké společenské prestiže profese pedagog. Problémy jen prohlubuje neodpovídající finanční ohodnocení. Bohužel na otázku, co přesně vede k syndromu vyhoření, neexistuje jednoznačná odpověď. Nejčteněji jsou zmiňované konflikty ve vztazích, nedostatečná podpora ze strany nadřízených a pracovní tlak, což znamená zvýšené nároky na výkon nadměrného množství práce v příliš krátkém časovém

rozpětí. Někteří jedinci nemusí zvládnout rostoucí zodpovědnost, dokonce se může na pracovišti objevit i mobbing<sup>1</sup> (Kratz, 2005, s. 15 – 16).

Dnešní tzv. uspěchaná doba vytváří na pedagogy, kteří chtějí svou práci vykonávat poctivě, zvýšený tlak. Často mají v představě určité ideály a těm podřizují svou pedagogickou práci, nadšení i empatii. Musí se však mít na pozoru, ať z jejich práce nezmizí elán, nadšení a radost pro to, co vykonávají. Syndrom vyhoření se u pedagogických pracovníků objevuje v souvislosti s neúspěšným jednáním pozorovaným v dlouhodobém kontextu, eventuálně s ponižováním, pomlouvami nebo soupeřením mezi kolegy. Pedagogičtí pracovníci často očekávají, že se pro ně práce stane náplní života, že budou společensky uznáváni. V podstatě potřebují slyšet od vnějšího okolí, že je jejich práce smysluplná. Jestliže tomu tak není, zažívají pocity marnosti a to vede ke snížení kvality a kvantity práce. Výzvou pro pedagogy může být permanentní snaha udržet kázeň ve třídě, neustále se sebevzdělávat a zajistit tak svůj odborný růst, ale na druhé straně musí bojovat s nedostatkem času či finančních prostředků pro další vzdělávání a vysokou mírou zodpovědnosti. (Míček, 1992, s. 14, 15)

V případě, že nejsou reflektovány varovné signály, může dojít k rozvoji syndromu vyhoření. Varovnými signály jsou například ztráta zájmu, snížení výkonnosti, ztráta motivace a kreativity, projevují se stavy beznaděje a pocity zoufalství, u slabších jedinců se mohou objevit i myšlenky na sebevraždu. Poté je již ale nezbytné vyhledat pomoc odborníka. Z výzkumů vyplývá, že jsou více náchylní absolventi nastupující do zaměstnání po ukončení studia. Ti nastupují do práce s nadšením, ale brzy svůj elán ztrácejí, přicházejí o iluze, nadšení i kuráž. (Vaš'átková a Hoferková, 2008, s. 117)

## **1.4 Projevy syndromu vyhoření**

Příznaky syndromu vyhoření se neprojevují hned. Jedná se o pomalý proces, který začíná malými varovnými signály. Avšak nesourodost příznaků činí obtížné jeho diagnostikování. Jakmile se začnou příznaky objevovat, postižení jedinci je často řeší nadměrnou konzumací alkoholu, zvýšenou konzumací kávy (často se stále se zvyšujícím

---

<sup>1</sup> Mobbing je pojem, který se používá pro mezilidské vztahy, při nichž dochází k systematickému, cílenému a často i protiprávnímu zasahování do pracovního a osobního života druhého člověka.

množstvím cukru), během dne téměř vůbec nic nejí nebo se naopak přejídají, užívají léky (na spaní, antidepresiva) nebo nepřetržitě kouří. (Potter, 1997, s. 65)

Projevy, neboli symptomy, syndromu vyhoření dělí Matoušek na vnitřní a vnější vlivy. Mezi vnitřní patří například narušený biorytmus, sebehodnocení, schopnost relaxace, míra pečlivosti. Mezi vnější patří například rodina, zaměstnání, společnost. (Matoušek, 2013, s. 158)

Podle Kallwase dělíme projevy syndromu vyhoření podle toho, zda působí na psychickou, somatickou nebo emocionální rovinu. Syndrom vyhoření se začíná rozvíjet v situaci, kdy se jednotlivé vlivy nebo faktory dostanou do nerovnováhy. (Kallwas, 2007, s. 56)

Psychické příznaky se projevují jako snížená schopnost soustředění, neklid, zapomnětlivost, negativní postoj k vykonávaným činnostem, nedostatek vytrvalosti, narušený vztah k okolí (žáci, kolegové, rodina, přátelé), ale též narušený vztah k životu a k sobě samému. Objevují se pocity úzkosti, smutku, bezmoci, strachu, sklíčenosti. Všechny tyto pocity zvyšují napětí uvnitř organismu. Jedinec neustále očekává nebezpečí či konflikty. Pokud tento stav přetrvává příliš dlouho, může dojít až k depresím. Okolí může jedincovo chování vyhodnotit jako cholerické, jelikož má postižený jedinec sklon k ironii, křiku, posměchu, dokonce i používání nadávek a v horším případě k urážení nebo ponižování osob ve svém okolí. Obzvláště při interakci se žáky je toto chování velice nebezpečné a může u žáků zvyšovat averzi vůči pedagogovi. (Kallwas, 2007, s. 56)

Somatické příznaky jsou reprezentovány například poruchou spánku, zvýšenou únavou nebo chronickým vyčerpáním. Nedostatečný odpočinek a regenerace oslabují imunitní systém jedince a mohou vést k rozvoji chorob nebo chronických onemocnění. U některých jedinců se mohou začít vyskytovat poruchy zažívání, ztížené dýchání, poruchy činnosti srdce, vysoký krevní tlak, zvýšené svalové napětí, i když je jedinec v klidovém stavu. Dále lze pozorovat bolest svalů, šije, ztíženou motoriku, zvýšenou náchylnost k nemocem, drobným úrazům nebo infekčním onemocněním. Objevit se mohou poruchy paměti a problémy se soustředěním, což podstatně snižuje pracovní výkonnost. Jelikož je každý jedinec jiný, mohou se příznaky objevovat v jiné kombinaci a v jiné intenzitě. Vždy záleží na momentálním psychickém a fyzickém stavu postiženého jedince. Pausálně můžeme pozorovat zřetelný úbytek energie, slabost a únavu. (Kallwas, 2007, s. 56)

Emocionální příznaky ovlivňují procesy prožívání, dojetí, vzrušení a celkové hnutí mysli jedince. Na emocionální rovinu jedince mohou negativně působit vlivy vnějšího prostředí. Na jedné straně jedinec pocítuje smutek, lítost a pláč, na druhé straně se projevují pocity vzteku, agresivity, afektivní jednání, nespokojenost. V obou případech se prudce střídají nálady jako důsledek nespokojenosti, nedostatku uznání či nepochopení. I přes případnou pomoc okolí se jedinec cítí bezmocně, sklíčeně a osamoceně. Ze své situace nespatřují žádné východisko. (Kallwas, 2007, s. 56)

#### **1.4.1 Projevy syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků**

Jedním z typických příznaků na psychické, fyzické a sociální stránce pedagoga je celková únava organismu. V emocionální rovině se objevují pocity bezmoci, beznaděje, zoufalství, sklíčenost, ale i pocity viny a nedůvěry. Vytrácí se chuť k životu a motivace pro další počínání. V kognitivní rovině se syndrom projevuje nedostatečnou energií zvláště při zvládání stresových situací, snižuje se výkon, prohlubují se konflikty nebo vznikají nové. Celkově dochází ke zhoršení koncentrace, nedůvěře ve vlastní schopnosti. Fyziologicky je jedinec více náchylný k nemocem vlivem oslabeného imunitního systému. I nepatrná fyzická činnost způsobí únavu. Vlivem narušených biorytmů dochází k poruchám spánku, zvyšuje se krevní tlak, prohlubují se dýchací, srdeční a zažívací potíže, projevuje se bolest v různých částech zad. Takto postižený jedinec není schopen adekvátního odpočinku. Jedinec se postupně distancuje od okolí do izolace. (Křivohlavý, 1998, s. 55)

### **1.5 Fáze syndromu vyhoření**

Na základě výzkumů provedených Christinou Maslach je syndrom vyhoření dělen na čtyři základní fáze. Předně je důležité zmínit, že se nejedná o krátkodobou záležitost, nýbrž o dlouhodobý proces probíhající v několika fázích. Lze přijmout analogii: syndrom vyhoření nevznikl ze dne na den, proto nemůže být ani léčen krátkodobým působením. (Křivohlavý, 2012, s. 83)

- První fáze: nadšení, tj. u jedince se projevuje elán do práce, nadšení a zápal; v kariéře pedagoga je to zpravidla synonymem pro vnímání pedagogické práce jako „poslání,“ po ztrátě prvotního nadšení se může dostavit fáze rozčarování,

- Druhá fáze: přetížení nebo stagnace, tj. vytracení počátečního nadšení často v důsledku mnohých zklamání; pedagogický pracovník již nevykonává svou práci s takovým nadšením a začíná se více zajímat o své finanční ocenění (včetně odměn za práci, kterou vykonává nad rámec svých běžných povinností), pokud v první fázi upřednostňoval svou práci před rodinou a koníčky, v této fázi začíná zjišťovat, že není v jeho silách zastat vše sám,
- Třetí fáze: frustrace, tj. projevy pocitů marnosti, zklamání, objevují se pochybnosti o výsledcích vlastního počínání; pedagogické pracovníky postihuje hlavně v ročnících, ve který se nachází žáci s výukovými nebo kázeňskými problémy, pedagog může v této fázi dokonce začít pochybovat o vlastních schopnostech a kvalitách, situaci zhoršují i případné neshody s kolegy nebo vedením,
- Čtvrtá fáze: apatie, tj. projevy netečnosti, lhostejnosti či úplné pasivity; svým způsobem se jedná o obrannou reakci na předchozí fázi frustrace; pedagogický pracovník nyní vykonává své povinnosti bez zájmu a automaticky, nemá ke svým každodenním činnostem dostatek energie, téměř veškerou svou energii často věnuje tomu, aby vůbec s prací začal; tato fáze je nebezpečná v tom, že dochází ke zhoršování interpersonálních vztahů mezi pedagogem a žáky/kolegy/přáteli.

V některých pramenech bývá přidávána ještě poslední fáze a tou je intervence. Za předpokladu, že je jedinec již postižen syndromem vyhoření, potřebuje často odbornou pomoc, aby opět získal svou duševní rovnováhu.

Podle výzkumů Freudembergera, jeho kolegy Gaila Notha a Johna W. Jamese prochází jedinec při syndromu vyhoření 12 fázemi. (Křivohlavý, 2012, s. 84, 85)

- První fáze: snaha o osvědčení se v pracovním procesu,
- Druhá fáze: snaha dělat vše sám, tj. nedelegovat na jiné osoby,
- Třetí fáze: opomíjení sebe sama, tj. zapomínání na sebe a nezohledňování svých vlastních osobních potřeb,
- Čtvrtá fáze: pracovní úkoly se stávají jedinou věcí, na kterou se jedinec zaměřuje, tj. zaměřuje se jenom na práci, projekty, úkoly, cíle atd.,
- Pátá fáze: chaos v hodnotovém žebříčku, tj. není správně rozlišováno mezi tím, co je a co není nezbytné, respektive co je a co není podstatné,



- Šestá fáze: popírání příznaků, tj. kompulsivní popření rozvíjejících se příznaků týkajících se napětí, respektive jedinec popírá příznaky jako obranu před tím, co se skutečně děje,
- Sedmá fáze: útek, tj. v důsledku ztráty naděje, angažovanosti, dezorientace a rozvoje cynismu začíná jedinec tzv. unikat a hledá útěchu například v nadměrné konzumaci alkoholu, užívání drog, kouření, nadměrné konzumaci potravin, užívání léků, hromadí materiální prostředky (např. peníze), atd.,
- Osmá fáze: změny vnějšího chování zřetelně pozorované jedincovým okolím, tj. radikální změna v sociální interakci, respektive jedinec není schopný snášet kritiku ani rady, vyhýbá se rozhovoru a společnosti druhých lidí; typické je osamocení a sociální izolace,
- Devátá fáze: depersonalizace, tj. odcizení se sám sobě, respektive jedinec ztrácí kontakt sám se sebou a s vlastními životními cíli a uznávanými hodnotami,
- Desátá fáze: prázdnota, tj. jedinec pocítuje zoufalství ze selhání a skončení tzv. na dně, respektive neustále je hnán snahou žít opravdový a smysluplný život, ale tato potřeba není uspokojována,
- Jedenáctá fáze: stísněnost a deprese, tj. u jedince se dostavuje pocit, že nic nefunguje, respektive tzv. self-esteem (sebehodnocení) je téměř na nulovém bodě a jedinec zažívá pocity, že „nic není,“ „všechno je marné“ atp.,
- Dvanáctá fáze: totální vyčerpání, tj. u jedince se objevují fyzické i psychické příznaky totálního vyčerpání a pocity marnosti i samostatného žití, respektive jedinec vyčerpá všechny své zásoby energie a zdroje motivace a již pocítuje jen pocity marnosti.

Podle Leangleho dělíme syndrom vyhoření na fázi nadšení, fázi vedlejšího zájmu a fázi popela. (Křivohlavý, 1998, s. 64)

Henninga a Keller dělí fáze syndromu vyhoření na nadšení (pedagog se maximálně angažuje pro školu, přichází s novými metodami), stagnaci (stav rezignace, požadavky na jedince kladené ho začínají obtěžovat), frustraci (projevuje se tzv. alergie na žáky, zaměstnání je pro jedince zklamáním), apatii (vznik nepřátelství mezi žákem a pedagogem, pedagog již koná jen ty nejnnutnější činnosti) a syndrom vyhoření (úplná ztráta zájmu o práci a její smysl). (Henning a Keller, 1996, s. 21, 32, 36)

Po prostudování materiálů od různých odborníků lze dospět k závěru, že v podstatě dospívají k identickým fázím syndromu vyhoření. Na počátku je jedinec nadšený, poté se dostaví stav stagnace, který graduje k frustraci a apatii a končí úplným vyčerpáním.

## **1.6 Rizikové faktory**

Nejvýznačnějšími rizikovými faktory jsou často situace, do kterých se jedinec dostává každý den. Míjí se tím situace, které jsou vyhodnoceny jako zátěžové či stresující. Zpravidla se jedná o vnější faktory a to pracovní prostředí. Člověk je ohrožen například přemírou pracovních úkolů, může být vyčerpán konflikty mezi spolupracovníky, je nespokojený s nedostatečným uznáním ze strany nadřízeného či trpí obavami z pracovního selhání. U pedagogů se k výše zmíněným faktorům přidává ještě působení ze strany jeho žáků. Dnešní generaci charakterizuje prosazování vlastního já, pěstování sebevědomí v každém jedinci, ale občas se může stát, že to již hraničí s nepřiměřeným chováním vůči dospělému a autoritě učitele. Žáci mívají i problém s respektováním autorit. Následky nepřiměřeného stresu mohou vést k vyšší náchylnosti k nemocem (únava, ospalost, depresím a nadměrnému užívání alkoholu nebo drog), k pracovní absenci dlouhodobého charakteru, k dřívějšímu odchodu do důchodu, je ovlivněn pracovní výkon, u postiženého jedince se mění nálady a sociální chování. (Vandenberghe a Huberman, 2006, s. 38)

Pedagogové se snaží výchovně působit na žáky, ale v případě, že je jejich úsilí provázeno pocitem neuspokojení, mohou začít zpochybňovat smysluplnost své vlastní práce a začít pociťovat marnost. Zde hrozí riziko snížené schopnosti se nadchnout pro další činnosti, vykonávat své pracovní úkoly s energií, může se snížit pocit zodpovědnosti. V další fázi může dojít ke ztrátě motivace a sebedůvěry ve vlastní konání. Mimo oblast profesní se pro ně stává rizikovým faktorem působení jejich nejbližšího okolí, tj. rodiny. Zde mohou rizikově působit lidé ve společné domácnosti. Ve stresové situaci se jedinec vyskytne v případě manželských problémů, vzájemných neshod například ohledně výchovy potomků, způsobu trávení volného času atp. Z pohledu širšího vnějšího okolí působí na jedince společnost jako celek. Jedinec se může snažit dosáhnout prestižního postavení a stanovuje si stále vyšší cíle. Rizikovými faktory jsou pak pocitem, že jedinec nevydělává

dostatek finančních prostředků, nemá postavení jaké by chtěl. To může vyústit v pocity zklamání a frustrace. (Vandenberghe a Huberman, 2006, s. 39)

Z hlediska vnitřních faktorů se analyzuje osobnost jedince, především míra jeho emocionálního nasazení. Především u profese pedagogický pracovník je emocionální nasazení vysoké. Mezi vnitřní faktory nepatří jen samotná osobnost, ale též fyziologické znaky jako například věk či fyzický stav. (Vandenberghe a Huberman, 2006, s. 39)

Pakliže se zváží osobnostní charakteristiky, jsou více ohroženi lidé s tzv. zápalem pro práci, cílevědomí jedinci, zodpovědní jedinci či tzv. puntíčkáři. Jakmile tyto osoby přestanou zvládat zátěžové a stresové situace a nejsou schopni přijmout opatření k jejich zmírnění, dostávají se okamžitě do fáze vyhoření. Mezi opatření patří například výkon zájmových aktivit, ale i motivace k jejich počínání a nalezení adekvátní podpory. (Vandenberghe a Huberman, 2006, s. 39)

Oblast prožívání různých situací a způsob jejich vnímání je velmi subjektivní a z hlediska vnitřních a vnějších faktorů záleží na každém jedinci, jak dokáže zátěžovým situacím čelit a odolávat jim.

## 1.7 Diagnostika syndromu vyhoření

Výzkumu syndromu vyhoření se po celém světě věnovalo a věnuje několik výzkumných center a odborníků. Na základě jejich výzkumů vznikly metody zjišťování syndromu vyhoření v podobě rozličných dotazníků. Nyní budou jako příklad uvedené některé z nich. (Metody. Zdeňka Židková PSVZ [online]. c2013 [cit. 2017-10-27]. Dostupné z: <http://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/>)

- MBI neboli Maslach Burnout Inventory, tj. metoda vytvořená Christinou Maslachovou, která se jako jedna z prvních začala vědecky zabírat výzkumem syndromu vyhoření; dotazník patří mezi jednu z nejpoužívanějších metod při stanovování stupně vyhaslosti,
- BM neboli Burnout Measure, tj. metoda vytvořená Aronsonem a Pinesem; při výzkumu syndromu vyhoření patří ke druhé nejpoužívanější metodě,
- BPQ neboli Borderline Personality Questionnaire, tj. metoda zaměřující se na hraniční poruchy osobnosti,

- Orientační dotazník autorů D. Hawkinsse, F. Minirtha, P. Maier a Ch. Thurstmana; na jeho základě by mělo být diagnostikováno blížící se nebezpečí a blížící se stav vyhoření,
- Henningův dotazník slouží jako metoda vhodná k sebeposouzení.

## 2. PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Při zohlednění možné prevence syndromu vyhoření je nejdůležitějším aspektem na zvážení duševní hygiena a stress management. Z vědeckého úhlu pohledu se jedná o důkladně propracovaný systém nebo soustavy pravidel majících za úkol nastolit opětovnou duševní rovnováhu, včetně rad k jejímu udržení a prohloubení. Účelem je znovuzískat duševní zdraví a umět odolávat rozličným škodlivým vlivům. Jedinec musí upravit své životní podmínky takovým způsobem, aby byl vyvolán pocit spokojenosti, fyzické a psychické pohody. Poté se dostaví pocity osobního štěstí, zdatnosti a plné výkonnosti. (Míček, 1984, s. 9)

Duševní hygiena je vědou na rozhraní lékařských, psychologických a sociálních věd, avšak je blízká obecné psychologii, jelikož čerpá z poznatků o osobnosti. Dále úzce souvisí s pedagogikou, vývojovou a klinickou psychologií. Pravidla duševní hygieny se upírají na možnosti autoregulace osoby, dále se zaměřují na sebe sama a na aktivní přeměnu vlastního prostředí. Duševní hygiena je určena pro každého jedince ke znovu získání tělesné a duševní rovnováhy. Význam duševní hygieny se projevuje především v prevenci somatických a psychickým nemocí. Její význam lze spatřovat i v pracovní výkonnosti, sociálních vztazích a v neposlední řadě ovlivňuje i spokojenost jedince a přispívá k jeho štěstí. (Míček, 1984, s. 12 – 14)

Preventivní opatření proti syndromu vyhoření často vychází z technik zvládnání a redukce stresu a technik relaxace. Obecně platným pravidlem je skutečnost, že by jedinec měl v co nejvyšší míře redukovat stresové situace a vyhýbat se jim, nepřenášet pracovní problémy mimo pracoviště a naučit se od práce úplně oprostít. K oproštění se od práce ideálně slouží zakomponování prvků relaxace, zdravé stravy a pohybu do každodenního života. Odpočinek by měl být dopřáván pravidelně a nikoliv až v okamžiku, kdy je jedinec na pokraji svých sil. Podstatnou roli při regeneraci, fyzické i psychické, bezpochyby zaujímá i dostatečný a kvalitní spánek. Okamžitě, jakmile začnou být patrné varovné signály začínajícího syndromu vyhoření, měla by být přijata preventivní opatření, aby bylo včas zajištěno jejich odstranění. (Šnýdrová, 2006, s. 118, 119)

## 2.1 Oblast profesní

Každý jedinec tráví zpravidla třetinu svého dne v práci. Jakmile se syndrom vyhoření objeví, je jím z velké části ovlivněno právě chování související s výkonem povolání. Nejen, že jsou ovlivněny sociální vztahy, ale taktéž jsou patrné ekonomické důsledky, jelikož může nastat i situace, kdy jedinec nebude schopný do práce docházet. Syndrom vyhoření může způsobit pracovní absenci, může vyústit až ve změnu zaměstnání, může snižovat pracovní výkonnost a pracovní spokojenost. S ohledem na výše zmíněné je patrné, že je i v zájmu zaměstnavatele, aby kladl na prevenci syndromu vyhoření důraz. Metody, jak toho může dosáhnout, jsou například: přijetí programů zaměřených na osobní rozvoj, firemní poradce pro pracovní záležitosti, trénink profesních dovedností, rozvoj týmové práce včetně identifikace jednotlivých týmových rolí, optimalizace organizační struktury, respektive uvážlivé obsazení všech pracovních pozic od managementu po nižší pracovníky. Lze rozlišovat tři druhy péče o pracovníky. První je povinná péče (na základě zákonů, předpisů), druhá je smluvní péče (na základě kolektivní smlouvy), třetí je dobrovolná péče (jako odraz sociální politiky zaměstnavatele). (Kociánová, 2010, s. 186)

Zaměstnavatel může o své zaměstnance pečovat zejména z hlediska uspořádání pracovní doby a pracovního režimu. Do této oblasti spadá rozvržení pracovní doby, to je směn na pevně stanovenou týdenní pracovní dobu nebo flexibilní rozvržení pracovní doby a dodržování doby odpočinku. Neméně podstatný vliv má pracovní prostředí. Do této kategorie patří například prostorové řešení místa výkonu práce nebo například sociálně psychologické aspekty práce. (Kociánová, 2010, s. 186)

Pracovní prostředí je významným podílníkem na vzniku syndromu vyhoření. V pracovním prostředí působí na jedince sociálně psychologické faktory, fyzikálně chemické faktory a faktory vyplývající z druhu práce a způsobu její organizace. Pracovní prostředí by mělo být upraveno tak, aby na jedince nepůsobilo depresivně, ale naopak aby vytvářelo pocit útulnosti a tím stimulovalo lidské smysly (jednání, myšlení, pocity), podněcovalo produktivitu a vytvářelo pracovní pohodu. Podle Štikaře se dokonalé pracovní prostředí vyznačuje souladem kultury práce, užíváním technologií, dobrého estetického a ergonomického řešení pracovního prostoru. Všechny složky mají jako celek vliv na produktivitu a kvalitu práce, včetně společenského rozvoje a rozvoje schopností

a osobnostních vlastností. Pracovní prostředí by mělo být řešeno s ohledem na potřeby jedince včetně zohlednění jedincových požadavků. (Štikař, 1996, s. 44, 45)

Křivohlavý definuje několik podstatných složek při úpravě pracoviště. Velikost prostoru a jeho členění musí zohledňovat několik základních pravidel. Například privátnost prostředí, respektive vyčlenění prostoru, kde je možné pracovat o samotě, omezení hluku, zejména od ostatních spolupracovníků, osvětlení, použití vhodného ani silného ani slabého osvětlení. Dalšími faktory jsou teplota, respektive suchá a vlhká teplota, tepelné záření a proudění vzduchu, klid, nejen ze strany ostatních spolupracovníků, ale spadají sem též zvonící telefony, zvuky z okolí nebo neustálý pohyb kolegů (například vlivem flexibilně rozvržené pracovní doby). Jako poslední faktor definuje individuální úpravu prostředí, neboli personalizaci prostředí. I ve sdílených pracovištích, v případě pedagogických pracovníků kabinetů, musí mít jedinec možnost vytvořit si podle svých představ svůj úsek. V praxi to znamená úprava stolu a například nástěnky nad ním zavěšením obrázků nebo umístěním květin. (Křivohlavý, 1998, s. 110 – 112)

Nebezpečí syndromu vyhoření v profesní oblasti spočívá i ve zkresleném subjektivním hodnocení sebe sama. Jedinec ztrácí důvěru v sebe, ve vlastní schopnosti, a vnímá se jako neschopný. Jedná se o ryze subjektivní hodnocení. Pokud ale tento pocit přetrvává delší dobu, skutečně dojde k poklesu a oslabení výkonnosti. V praxi se projevuje tak, že ke splnění zdánlivě jednotlivých a rutinních úkolů potřebuje jedinec mnohem více energie a času. Nižší produktivita je přitom jedním z důležitých symptomů syndromu vyhoření. V průběhu času se také prodlužuje doba nezbytná k regeneraci organismu. Zpravidla ani dovolená nebo prodloužený víkend nejsou dostatečné k plné regeneraci. Profesní vyhoření postihuje velice často jedince, na které jsou v zaměstnání kladeny vysoké nároky nebo pracují většinu dnů přesčas. Dalším typickým znakem je to, že jsou v průběhu celého dne v práci a domů se dostaví pouze za účelem spánku. Zdánlivě by se mohlo zdát, že syndrom vyhoření ohrožuje jenom zaměstnance pracující na plný úvazek a často přesčas. Opak je ale pravdou. Syndrom vyhoření postihuje i zaměstnance pracující na částečný úvazek. Jejich práce se vyznačuje menší časovou náročností, avšak na výkon může být stejně složitá jako práce na plný úvazek. Zde se hovoří o vysoké koncentraci práce. Rozhodující pro vznik syndromu vyhoření je kombinace zátěžových a stresových faktorů. (Stock, 2010, s. 22, 25, 26)

## 2.2 Oblast pracovních vztahů

Vztahy mezi jedinci na pracovišti do značně vysoké míry ovlivňují pracovní spokojenost nebo pracovní nespokojenost. Osoba trpící syndromem vyhoření má přitom blíže k nespokojenosti. Při sociální interakci můžeme pozorovat určité vzorce chování. V mezilidských vztazích se objevují rozličné emoce mezi něž patří nepřátelské projevy, agresivní projevy, ponižování ostatních, nedostatečné projevy uznání, zneužití moci, dále například urážky, násilí, nespravedlivé jednání, povýšené jednání, projevy nedůvěry, dodržování slíbených záležitostí, případně hádky, vztahové krize a konfliktní situace. Faktory, jež projevy chování ovlivňují, a jež zapříčiňují rozvoj syndromu vyhoření, se dají ve vztahu nadřízenosti a podřízenosti charakterizovat: kladně, jestliže se nadřízený a podřízený pravidelně setkávají a ne jen v případě, že to vyžadují zvláštní okolnosti nebo v případě výskytu neobvyklých situací; kladně, pokud je ze strany nadřízeného patrný projev důvěry; kladně, jestliže je v zájmu vedoucího harmonizovat vztahy na pracovišti, nikoliv vyvolávat spory; kladně, v případě, že vedoucí seznamuje své podřízené i s dlouhodobou strategií zaměstnavatele včetně ekonomické stránky společnosti; kladně, pokud je nadřízený vzorem svým zaměstnancům zejména z morálního hlediska; kladně, pokud vedoucí projevuje dostatečnou spokojenost s prací svých podřízených a váží si jich jako jedinců i jejich práce. (Křivohlavý, 1998, s. 100 – 104)

Na syndrom vyhoření jsou náchylné zejména profese, kde jedinec přichází do osobního styku s ostatními lidmi. Profese pedagogický pracovník tedy patří do kategorie profesí ohrožených syndromem vyhoření. Rizikem vzniku syndromu vyhoření jsou dle průzkumů více ohroženi jedinci s vyšším vzděláním a měli by tak věnovat zvýšenou pozornost svému duševnímu zdraví. Z této skupiny jsou ohroženější skupinou mladí lidé, kteří vstupují do zaměstnání mimořádně motivovaní, často vykonávají více práce než je po nich požadováno, a to s myšlenkou a s cílem seberealizace. Následně ale často své nadšení ztrácejí, poněvadž nespátřují žádnou satisfakci. Jakmile takto motivovaní lidé ztratí svou motivaci, je to pro společnost velkou ztrátou. (Křivohlavý, 1998, s. 107)

Právě u této skupiny zaměstnanců by měl zaměstnavatel přijmout větší opatření pro podporu duševní hygieny, což znamená redukci stresových situací a informovat o možném riziku vzniku syndromu vyhoření. Preventivní program je vhodné zahájit poučením o tom, co je stres a syndrom vyhoření, jak tento proces začíná, co je jeho



spouštěčem, co ho ovlivňuje, jakými příznaky se projevuje, jaké existují možnosti obrany a způsoby, jak mu předcházet. Současně může zaměstnavatel informovat o možnostech zlepšení pracovních podmínek pro redukci stresu a projevit snahu o rozvoj sociální opory v organizaci. K těmto účelům může vhodně využít firemní porady, konference, školení zaměstnanců, atd. (Křivohlavý, 1998, s. 107)

Proces zajišťování prevence proti syndromu vyhoření se nazývá supervize. Supervize rovněž přispívá ke korekci profesionálního chování. Supervizi v problematice syndromu vyhoření vnímáme jako individuální nebo skupinovou pomoc při níž se řeší profesionální problémy a to v atmosféře, která klade důraz na osobní, především emoční podíl jedince na problémech v práci. Supervize jsou mocným nástrojem pro osobní a profesionální rozvoj. Za předpokladu, že je supervize prováděna pravidelně, stává se z ní jeden z nejeftivnějších nástrojů v boji proti syndromu vyhoření. (Tošnerová a Tošner, 2002, s. 15)

Podstatou supervize je pomoci jedinci s řešením konkrétní problémové situace. Z odborného hlediska je smyslem supervize vzdělávat se v oboru psychoterapeutických poznatků, porozumění jejich aplikaci při jednání s klienty a přemýšlení o nich. Pro nové pracovníky je důležitá z hlediska toho, že je seznamuje s hodnotami na pracovišti a učí je novým dovednostem. Její hlavní podstatou je zaměření se na vztahy, které jsou v pomáhajících profesích nejdůležitější, dále se aplikuje v souvztáznosti k dosažení cíle a procesu, jak je cíle nebo cílů dosahováno. Supervize v sobě zahrnuje jak dohled, neboli kontrolu, tak nadhled, neboli podporu. Rozeznávají se dva typy supervize a to odborná a rozvojová. Odborná je zacílena na problém jedince, kdežto rozvojová na jeho nebo její rozvoj a růst v týmu. Prováděna může být buď tzv. přímo v dění, tedy na místě, kde je jedinec v interakci s ostatními anebo tzv. zprostředkovaně, kdy se jedná o rozhovor s jedincem. Supervize může probíhat jako individuální rozhovor nebo jako skupinové sezení. (Baštecká a Goldman, 2001, s. 368, 369)

Mezi hlavní cíle supervize patří například kontrola správných profesionálních postupů, rozšiřování poznatků o práci, pozorování a úprava neefektivních postupů, proces učení se a sběr zkušeností. (Gabura a Pružinská, 1995, s. 96)

Své místo zaujímá při práci v pomáhajících profesích i koučování. Svou podstatou se jedná o proces, při němž dochází ke kontinuální podpoře jedince při stanovování a

dosahování jeho nebo jejích cílů na úrovni jak profesních tak osobních cílů. Podstatou koučování je rozvoj samostatnosti, aktivity a iniciativy, aniž by bylo využíváno příkazování nebo poučování, čímž je dosahováno zvyšování pracovního výkonu. Podle Grosamové je ale koučování v přímém rozporu se školstvím, jelikož se ve škole spíše snaží zjistit, co žák neumí a na tom ho tak zvaně usvědčit. Koučování naproti tomu jeví snahu o to nalézt, co je na člověka nejlepší a to podporovat a povzbuzovat. (Grosamová, 2007, s. 6 – 9)

### **2.3 Oblast životních postojů**

Pro každého jedince je charakteristické, že má určité zvyky. Zvyky jsou ovlivňovány lidmi v nejbližším okolí a je přirozené, že má každý jedinec jiné povahové vlastnosti a jiné životní postoje, kterými jedinec trpícího syndromem vyhoření vědomě nebo nevědomě ovlivňuje. Samotný jedinec je podle Stocka ovlivňován několika základními motivátory. Prvním je přílišné sebevědomí, druhým je perfekcionismus, třetím je odsun vlastních zájmů do pozadí, čtvrtým je neschopnost jednoznačně vymezit své názory a postoje, pátým je upřednostnění práce pod časovým tlakem a posledním je sklon slibovat stále více povinností. Dokonce v takové míře, která již není možná zvládnout. (Stock, 2010, s. 42, 47)

V případě, že se u jedince vyskytne syndrom vyhoření, je o to více důležité najít smysl života a držet se svých životních postojů. Ovšem stanovení si vlastních hodnot může být velkou výzvou. Pakliže se jedinec snaží znovu získat svou duševní rovnováhu, eventuálně znovu stanovit nebo přehodnotit svůj postoj k životu, hraje v tomto procesu důležitou roli sociální podpora, respektive opora od širšího okolí jedince. Každá osoba je považována za individuálního jedince, nicméně během života se dostává do interakce s mnoha lidmi v okolí, vždy je členem nějaké skupiny nebo komunity. Příkladem komunity je kolektiv v zaměstnání, spolužáci ve škole, rodina, členové sportovních oddílů nebo jiných zájmových aktivit. Křivohlavý uvádí, že se riziko vzniku syndromu vyhoření snižuje úměrně tomu, jak dobré vztahy má daný člověk k druhým lidem. Jinými slovy, čím lepší vztahy má daný jedinec se svým okolím, tím méně je náchylný k syndromu vyhoření. Vytvoření podpůrné sociální sítě přátelských vztahů a upřednostňování ostatních lidí před materiálními věcmi prospívá duševnímu zdraví. (Křivohlavý, 1998, s. 90)

Sociální integrace je považována za významný faktor přispívající k psychické pohodě a zdraví. Bez sociální podpory jedinec jen obtížně dosahuje svých vlastních cílů, což pro něho může být značně demotivující. Do okruhu osob poskytujících sociální podporu patří i tak zvaná skupina signifikantních osob, což jsou osoby nějakým způsobem důležité pro daného jedince. (Kebza a Šolcová, 1999, s. 20)

Sociální opora, jak již název napovídá, slouží jako opora při životních krizích jedince. Patří sem i ochota postiženému jedinci naslouchat, to znamená empaticky vyslechnout jeho nářky eventuálně stížnosti a nechat ho se svěřit se svými problémy. Vždy je dobré mít na paměti, že nelze odsuzovat, dokud nejsou známá všechna fakta. Jedinec se zpravidla s potřebou povzbuzení nebo poskytnutí zpětné vazby obrací právě na své nejbližší. Nejbližší okolí pomáhá regenerovat síly, ochraňuje před dopady stresu, napomáhá budovat sebevědomí. Mimo duševní pomoc se rozlišuje taktéž pomoc materiální nebo finanční. (Křivohlavý, 1998, s. 91) Sociální oporu lze dělit na tzv. strukturální a funkční. Strukturální se zabývá například hustotou vztahových sítí jedince, to je například příslušnost ke skupinám, funkční se zabývá kvalitou vztahů. (Baštecká a Goldmann, 2001, s. 284)

Kebza a Šolcová uvádí čtyři složky sociální opory a to emocionální (tj. emoce – láska, empatie, atd.), hodnotící (tj. sebehodnocení), informační (tj. pomoc vyrovnat se s osobními problémy) a instrumentální oporu (tj. hmotná a materiální pomoc). (Kebza a Šolcová, 1999, s. 25)

Dále se uvádí, že se interpersonální vztahy mohou stát jak přínosem, tak i ztrátou. Je to ovlivněno tím, že se jedná o dynamický proces, při němž se prolíná několik proměnných. Jedinec sociální oporu jednak poskytuje, jednak získává, jednak podněcuje nebo aktivizuje, ale též tlumí, eliminuje nebo odmítá. Upozorňuje se i na riziko možné přílišné závislosti na sociálních vztazích. Nebezpečí tkví v tom, že se jedinec naučí oporu přijímat a tím u sebe vyvolá závislost, ztratí soběstačnost, získá nízké sebevědomí, klesne ocenění individuality, ztratí kontrolu nad vývojem událostí a soukromí. (Výrost a Slaměník, 2001, s. 30)

## 2.4 Organizace času

Ve 21. století je pro pracující obyvatelstvo charakteristický tzv. časový stres, též je možné se setkat s termínem časová tíseň. Přemíra úkolů a nedostatek času zvyšují stresovou odpověď organismu. Uvolnit stresové napětí z nedostatku času lze provést lepší organizací a lepším využitím celého dne. V průběhu dne musí jedinec umět využít volných chvil k relaxaci, rozdělit priority mezi úkoly, které má splnit a tím maximalizovat využití nejcennějších chvil během dne. Jinou technikou je rozdělení dne do několika časových úseků a ty uvážlivě využívat, omezovat časové ztráty, rozumně rozvrhnout práci a povinnosti, střízlivě odhadnout vlastní časové a pracovní možnosti, realisticky posoudit závažnost úkolů a omezit výkon zbytečností. (Míček, 1984, s. 59 – 62)

Osvědčenou strategií je rozdělení velkých úkolů na malé. Malé úkoly si jedinec rozvrhne do svého pracovního dne, týdne a měsíce a eliminuje tak pocit zahlcení, jelikož se malé úkoly snáze plní. Jedinec tím získává neustálý pocit satisfakce ze svých úspěchů a podporuje duševně hygienický efekt. Po splnění několika dílčích úkolů je schopen splnit i velké, náročné a hlavní cíle. (Novák a Capponi, 1998, s. 51). Pro zvýšení motivace může být stanoven i systém odměn, to znamená, že za splnění malého úkolu získá jedinec malou odměnu, za splnění důležitějšího úkolu větší odměnu. (Potter, 1997, s. 131). Jinou možnou strategií pro zvýšení motivace je vypracování přehledu povinností. Přehled může mít formu sloupce úkolů seřazených dle priority od nejnaléhavějšího po méně důležité. V úplném závěru se mohou nacházet úkoly, které se dají případně odložit na později v ten samý den eventuálně na jiný den a na ty, které je možné vynechat úplně. Po vytvoření seznamu bude jedinec postupovat od shora dolů, respektive od nejdůležitějšího po nejméně důležitý, a průběžně bude označovat již splněné akce. (Gregor, 2002, s. 78)

Do časového harmonogramu dne musí být adekvátně zahrnutý i čas na odpočinek. Odpočinek má být samozřejmostí v každodenním životě. Avšak existuje jen málo osob, které umí správně relaxovat a které jsou schopné svou mysl zklidnit a žít pouze přítomným okamžikem. V případě, že jedinec rozpracovává svůj denní harmonogram nesmí zapomenout zahrnout i čas na odpočinek, jelikož platí několik základních pravidel. Za první, lehká únava se odstraní snadněji než kompletní vyčerpání organismu, za druhé, aktivní odpočinek je lepší prostředek pro uklidnění než úplná nečinnost, za třetí,

kvalitnější odpočinek podpoříme změnou prostředí a za čtvrté dojde k duševnímu zklidnění organismu. (Míček, 1984, s. 53)

Přibližně jednu třetinu svého dne, tj. 8 hodin, by měl dospělý jedinec každý den bezpodmínečně věnovat spánku. Aby bylo spánkem dosaženo požadované regenerace těla, měl by jedinec projít všemi jeho fázemi. Během spánku se tělo adekvátně uvolní, přičemž klesá celková spotřeba energie až o jednu třetinu a zároveň se mění hladina hormonů. Před spaním by se již jedinec měl věnovat klidovým aktivitám a celkově se uklidnit, například četbou. Měl by se vyvarovat i nadměrnému působení světla z obrazovky počítače nebo televize a utlumit i osvětlení. Místnost, ve které se spí, by měla být ideálně temná, dostatečně vyvětraná, eventuálně by měla být zajištěna cirkulace vzduchu a teplota by měla dosahovat cca 16 až 18°C. Kvalitu spánku podtrhují i určité zvyky – jedinec by měl uléhat a probouzet se v určitou, každý den stejnou dobu. Tím si tělo navykne na pravidelný rytmus. (Borzová, 2009, s. 12, 13, 15)

## **2.5 Oblast zdraví (strava, pohyb, relaxace)**

Každý jedinec má několik možností jak syndromu vyhoření předcházet. Jedním z nejdůležitějších faktorů je relaxace. Při jejím nedostatku se ve zvýšené míře objevuje svalové napětí. Napětí se projevuje na principu setrvačnosti. To znamená, že situace, ve které se jedinec nacházel a která ho vyvolala už pravděpodobně dávno pominula, ale napětí, neboli tenze, přetrvává i nadále. Zajímavým úkazem napětí je i skutečnost, že se má snahu hromadit. Jeho hromadění lze předcházet právě relaxací. Ta pomáhá snižovat citlivost na negativní podněty z okolí. Relaxace je definována jako schopnost člověka vnořit se do svého vlastního nitra, tím regulovat své fyziologické reakce a napravit své narušené psychosomatické vztahy. (Irmiš, 1996, s. 109)

Jedinec, který se naučí relaxovat, je schopný lépe čelit stresovým situacím a snadněji se vypořádává s jejich následky. Úspěšné vypořádání je nezbytné pro získání pocitu zdraví, přispívá k pocitu spokojenosti, vytváří dobrou morálku a je dobrým předpokladem pro projevy radosti v životě. Každý jedinec, nejen pedagogický pracovník, se může naučit předcházet stresovým situacím za využití relaxačních technik a cvičení. Tím je lidský organismus udržován v rovnováze mezi napětím a uvolněním. Uvolněním je míněno tzv.

přepnutí ze vzrušení a ponechání prostoru pro zotavovací procesy. Relaxací nejen že dojde k uvolnění napětí, ale též se zlepší koncentrace. (Gregor, 2002, s. 155)

Pro plné využití potenciálu relaxačních technik musí být zajištěno několik základních faktorů. Patří mezi ně například vytvoření příjemného prostředí, zpravidla charakteristického tichem a klidem. Jedinec by měl přijmout taková opatření, aby se nacházel v klidné místnosti, kde ho nebude rušit vnější okolí. Vnějšími okolím jsou míněny jednak lidé a jednak podněty z venkovního prostředí, jež mohou jedince rozčilovat a dít se bez jeho vůle. Při relaxaci volíme oděv, který je volný, odkládáme obuv a pohybujeme se na cvičební podložce nebo na koberci. (Mihulová a Svoboda, 2002, s. 148)

Pakliže chce jedinec redukovat dopady stresu na svůj každodenní život, je vhodné přijmout taková opatření, aby byla relaxace vykonávána každý den, zpočátku alespoň 5 minut, později se čas prodlužuje na deset, dvacet až třicet minut. Čas věnovaný pro relaxaci je možné též rozdělit například na tři pětiminutové úseky během dne (ráno, během obědové pauzy a večer před spaním). Čím více bude jedinec techniky relaxace procvičovat, tím snáze dosáhne celkového zklidnění organismu během několika desítek vteřin. (Davis, 2001, s. 6, 14)

Doktor Bruce Lipton ze Stanford University Medical School dokonce uvádí, že stres způsobuje 95 % všech nemocí. Jakmile je jedinec ve stresu, ihned dojde k několika fyziologickým změnám. Mezi ně patří například zhoustnutí krve a tím jejího zpomalení průtoku, dech se stane rychlejší a mělčí, tělo začne ukládat tukové buňky (pro případ, že by nemělo přístup k potravě po určitý časový úsek), začne se uvolňovat kortisol, adrenalin a norepinefrin (tyto hormony umožňují tělu rychlý pohyb), zvyšuje se hladina krevního cukru (slouží jako rychlé palivo pro tělo), snižují se hladiny melatoninu, serotoninu a oxytocinu,<sup>2</sup> zhoršuje se zažívání. Tyto všechny změny může pozorovat jedinec, který je v neustálém chronickém stresu. (Cronin, 2015, s. 24, 25)

Nyní bude následovat několik vhodných technik pro redukci stresu a udržení si zdraví. Jednou z nejdůležitějších je výše zmiňovaná meditace. Jeden z propagátorů meditace, Tom Cronin, uvádí, že stačí svou mysl zklidňovat meditací dvakrát denně a ideální je

---

<sup>2</sup> Melatonin je hormon podporující spánek, serotonin je tzv. hormon štěstí a oxytocin je hormon lásky. (Cronin, 2015, s. 25)

dopracovat se k 15 až 20 minutám při jednom meditačním sezení. (Cronin, 2015, s. 37) Další technikou uvolňující stres je cvičení a zejména strečink. Pro uvolnění stresu se jeví jako ideální cvičit jógu se zaměřením na strečink. V případě, že chce jedinec podpořit své zdraví pohybem každý den, může provádět 10 minutové protahování každé ráno a večer. (Cronin, 2015, s. 42) Mimo provádění strečinku se doporučuje i klasické cvičení, jelikož napomáhá odplavení toxinů z těla, snižuje krevní tlak, posiluje srdce a plíce, rozvíjí svalový tonus, zmírňuje stres, zlepšuje náladu a podporuje imunitní systém. (Cronin, 2015, s. 51 – 52) Další známou metodou pro uvolnění stresu je dostatečný spánek. Aby nebyla narušena jeho kvalita, měli by se jedinci vyhýbat jakýmkoliv technologiím – všechny počítače a televize by měli být vypnuté ve 21:30. Nejvyššího spánku je přitom možné dosáhnout mezi 22:00 a 6:00. Dospělý jedinec zpravidla potřebuje přibližně 8 hodin spánku denně. (Cronin, 2015, s. 57)

Mezi další stres uvolňující techniky patří například masáže nebo teplá lázeň, méně tradiční technikou jsou pak například mantry. Mantry znamenají opakování si určitých pozitivních prohlášení, často o své vlastní osobě. (Cronin, 2015, s. 70)

Jestliže jedinec trpí chronickým stresem, měl by se vyhýbat několika základním věcem a vyvinout úsilí na snížení či úplné redukci svých zlovyků. V praxi to znamená omezit příjem kofeinu a alkoholu, jednoduchých cukrů, potravin z fast foodů, trvanlivých potravin a na místo toho zvýšit příjem čerstvých potravin a kvalitních tuků. V průběhu dne je podstatné hlídat pitný režim a dodržovat pravidelný režim jídla – ideálně 3 hlavní porce, eventuálně 2 svačiny. (Cronin, 2015, s. 84 – 88)

## PRAKTICKÁ ČÁST

Pedagogickým pracovníkem je ve smyslu odst.1 ustanovení § 2 zák.č. 563/2004 Sb. (v platném znění) „*ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“

Svoji práci jsem zaměřila na otázku ohrožení syndromem vyhoření poměrně nevelké cílové skupiny pedagogických pracovníků – učitelů středních škol v Praze.

Pedagogické povolání je velmi specifické a náročné. Úkolem pedagoga je vzdělávat mladou generaci, připravovat ji na praktický život a společenské uplatnění. Nejde tu zdaleka jen o samotné vzdělávání, ale také o formování základního hodnotového žebříčku – a to v období, kdy se mladý člověk fyzicky i psychicky bouřlivě rozvíjí a v prostředí, kde se střetávají často i rozdílné postoje hned několika fenoménů. Rodiny, vrstevníků a společnosti v rámci sice tradičních, ale stále se vyvíjejících kulturních vzorců. Mladá generace je pod vlivem nejrůznějších podnětů, které se mnohdy vzájemně popírají. Škola by měla dát mladým lidem funkční a použitelný návod, jak společenským procesům porozumět, pochopit je a najít si v nich své místo a současně je také na praktický život připravit.

Především na druhých stupních základních škol a na školách středních dochází mezi pedagogy a žáky ke generačnímu střetu, který mívá i značně dramatický průběh. Obstát v něm je velmi psychicky náročné, neboť také samotný pedagog samozřejmě zůstává člověkem se všemi omezeními z toho vyplývajícími.

Na pedagogovi spočívá obrovská odpovědnost jak vůči těm, které vzdělává, tak vůči společnosti. Pedagogická praxe hlavně na základních a středních školách představuje trvalý stres. Učitel je denně konfrontován s tím, jak v dynamickém prostředí vzdělávacího a výchovného procesu dochází ke střetu mezi tím, co se od něho očekává, mezi úkoly, které má plnit a těmi, k nimž jeho úsilí směřuje. Výchovný a vzdělávací proces je



především na základních a středních školách trvalým konfliktem, v němž pedagog zdaleka ne vždy je tou nejsilnější stranou. Každý konflikt je spojen i s určitými oběťmi. Učitel je prakticky denně svědkem toho, jak jsou jeho ideje, představy, vůle a úsilí podrobovány zkouškám. Je trvale nucen vyrovnávat se s řadou zklamání a neúspěchů, jen částečně kompenzovaných uspokojením z dílčích dobrých výsledků. S tím se setkávají všichni, kteří profesionálně působí v pomáhajících profesích, ale právě v případě pedagogů je tato konfrontace mimořádně intenzivní. Ve většině pomáhajících profesí zpravidla ti, k nimž pomoc směřuje, vědí, co chtějí a ve větší či menší míře v procesu spolupracují. V pedagogické praxi je však míra spolupráce mezi učitelem a žáky omezená a limitována úkoly a požadavky, jimž je nucen vyučující dostát. Zachovat si za těchto okolností potřebný odstup a nadhled, aniž by současně nedošlo k narušení nutné míry vzájemné důvěry mezi učitelem a jeho žáky (studenty), je úkol mimořádně obtížný a jen částečně jej pomáhá řešit delší praxe. Ta dokonce naopak může být někdy i příčinou řady problémů, vznikajících mezi učitelem a žáky, ale i mezi učitelem a jeho kolegy a nadřízenými.

V pedagogických povoláních je výskyt pocitů zmaru, neúspěchu, neporozumění, vyčerpanosti a vyprahlosti velmi častý a silný a může přerůst v jakýsi permanentní, chronický stav, v němž se pedagog nachází. Syndrom vyhoření je v pedagogickém povolání zcela běžný, ohrožen jím může být pravděpodobně každý učitel, který svoji práci vnímá jako poslání a svou osobní zodpovědnost a poctivě a trvale se snaží splnit vše, co od něj očekává společnost, ale i jeho žáci (případně i jejich rodiče). Neodvažují se tvrdit, že nejrůznější preventivní opatření vůči hrozícímu syndromu vyhoření mohou mít 100% účinnost a speciálně v případě pedagogických pracovníků se obávám, že prevence může přinášet spíše jen dílčí pozitivní výsledky.

Povolání středoškolského učitele má svá specifika, která jsem obecně shrnula v sedmi bodech, uvedených dále v kapitole 3 (výzkumné šetření) v části 3.2 (stanovení hypotéz) a v bodě 3.2.1 (hypotéza č.I).

Domnívám se, že tak, jak je povolání středoškolského učitele mezi ostatními pedagogickými pracovníky specifické, i jeho ohrožení pocitem vyhoření vykazuje určité zvláštní, snad i charakteristické prvky a rysy a ve své výzkumné práci jsem se je pokusila identifikovat. Byla bych ráda, aby tato práce nebyla pouze popisem jednoho z rizik a

problémů, s nimiž se středoškolští pedagogové setkávají, ani jen výčtem faktorů, které jsou příčinou vzniku syndromu vyhoření u výše zmíněné cílové skupiny, ale aby se mohla stát i podnětem k dalšímu zkoumání tohoto závažného jevu. Neskromně se odvažuji přispět některými poznatky, s jejichž pomocí by bylo snadnější hledat určitá, byť patrně opět jen dílčí řešení, nebo alespoň cesty k tomu, jak se s tímto negativním jevem vyrovnat.

Moje práce, zaměřená na relativně velmi úzkou cílovou skupinu pedagogů, by se mohla z jistého pohledu jevit jako málo využitelná. Vždyť syndrom vyhoření je komplexní jev, který zasahuje a ohrožuje nemalou část populace. Zdaleka nejen středoškolské učitele, nejen pedagogy obecně a nejen pracovníky v pomáhajících profesích, ačkoli mezi nimi je jevem typickým. Stále častěji se se syndromem vyhoření můžeme setkávat i v dalších povoláních, náročných na zvládnání stresu a zabývajících se mezilidskými vztahy, v administrativě apod. A dokonce i v povoláních technických, v nichž se ve větší míře uplatňuje a vyžaduje duševní činnost.

### 3. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření je zaměřeno na pedagogické pracovníky pracující na středních školách v hlavním městě Praze. Hlavní výzkumná otázka zní: **V jaké míře jsou pedagogičtí pracovníci na středních školách v Praze ohroženi syndromem vyhoření a jaké faktory k tomu přispívají?** Dotazníkové šetření dále poslouží jako podklad pro zodpovězení dílčích otázek, kterými jsou:

- 1) *Jsou k syndromu vyhoření náchylnější pedagogové s víceletou praxí?*
- 2) *Ovlivňuje rozsah pracovní doby náchylnost k syndromu vyhoření?*
- 3) *Je syndrom vyhoření prohlouben i stresem způsobeným tím, že je pedagog (z jakéhokoli důvodu) nucen vykonávat více než jedno zaměstnání? Cítí se ohrožen i tím, že je zaměstnán na dobu určitou?*
- 4) *Co patří mezi nejintenzivnější pocity přispívající k vyhoření?*

Základem šetření je anonymní dotazník, distribuovaný pražským středoškolským učitelům, který zahrnuje oblast rámcově identifikující osobnost respondenta (věk, pohlaví), jeho profesní a pracovní kompetence a poměry (vzdělání, doba pedagogické praxe, forma a rozsah pracovního poměru, typ zaměstnavatelské organizace, případné druhé zaměstnání) a konečně 22 otázek směřujících k identifikaci pocitů, charakteristických pro syndrom vyhoření. V posledně zmíněné skupině otázek jsou zahrnuty ve smyslu metody MBI (*Maslach Burnout Inventory*) otázky, identifikující tři základní složky syndromu vyhoření EE (emocionální vyčerpání), DP (depersonalizace) a PA (snížený pracovní výkon).

#### 3.1 Cíl výzkumu a cílová skupina

Cílovou skupinou jsou pedagogičtí pracovníci na středních školách v Praze.

Tabulka 1: Harmonogram výzkumného šetření


## 3.2 Stanovení hypotéz

Výzkumné šetření je zaměřeno na pedagogické pracovníky pracující na středních školách v hlavním městě Praze. Hlavní výzkumná otázka zní: V jaké míře jsou pedagogičtí pracovníci na středních školách v Praze ohroženi syndromem vyhoření a jaké faktory k tomu přispívají? Dotazníkové šetření dále poslouží jako podklad pro zodpovězení dílčích otázek, kterými jsou:

- 1) *Jsou k syndromu vyhoření náchylnější pedagogové s víceletou praxí?*
- 2) *Ovlivňuje rozsah pracovní doby náchylnost k syndromu vyhoření?*
- 3) *Je syndrom vyhoření prohlouben i stresem způsobeným tím, že je pedagog (z jakéhokoli důvodu) nucen vykonávat více než jedno zaměstnání? Cítí se ohrožen i tím, že je zaměstnán na dobu určitou?*
- 4) *Co patří mezi nejintenzivnější pocity přispívající k vyhoření?*

Z výše uvedených otázek vyplývá úvaha, podle níž jsou učitelé na pražských středních školách ohroženi syndromem vyhoření (dále jen SV) a někteří jím pravděpodobně trpí.

Vycházím z toho, že zkoumaný jev může být ovlivňován:

- *Dobou vykonávané pedagogické praxe (a do určité míry věkem pedagoga);*
- *Intenzitou této praxe (rozsahem pracovní doby) a základními pracovními podmínkami (zda je pedagogická činnost vykonávána v hlavním nebo vedlejším pracovním poměru, jako soukromá praxe – OSVČ, na dobu neurčitou či určitou);*
- *Zda případné druhé zaměstnání má vliv na SV ;*
- *Jaké nejintenzivnější pocity charakterizují ohrožení SV nebo již jeho přítomnost u konkrétní osoby.*

To vše si zaslouží podrobnější vysvětlení.

### 3.2.1 Hypotéza č. I

Jak jsem se již v Úvodu do praktické části mé práce zmínila, je SV jevem typickým v profesích vyžadujících intenzivní duševní činnost za současné přítomnosti

některých stresorů (např. času, objemu práce a úkolů, vnějších tlaků a požadavků, pocitu zodpovědnosti, etických hledisek, společenského ocenění práce, ekonomických podmínek atd.). SV bývá velmi častým jevem u pracovníků v pomáhajících profesích včetně pedagogických pracovníků.

Nepovažuji v tomto směru středoškolské učitele v Praze za výjimku, nicméně mám za to, že mezi osobami ohroženými či postiženými SV představují zvláštní skupinu. Oproti pedagogům na ostatních typech škol lze u této zkoumané skupiny konstatovat určité odlišnosti. Středoškolský pedagog

- 1) pracuje s mentálně lépe disponovanými žáky, kteří již přivykli určitému školnímu režimu a zpravidla mají vyšší zájem o vzdělání;
- 2) nemusí ve větší míře čelit některým nerealistickým a nepřiměřeným požadavkům rodičů žáků, kteří předpokládají, že škola bude suplovat nezbytnou výchovu v rodině;
- 3) se těší již značnému společenskému uznání, zejména pak ti z pedagogů, kteří působí na „prestižních“ ústavech;
- 4) finanční ohodnocení práce středoškolského učitele je o poznání lepší, než učitelů základních škol;
- 5) zpravidla jsou středoškolští učitelé nuceni se vypořádat s velmi specifickými problémy dospívající mládeže (s pubertou žáků), jejichž konkrétní projevy mohou představovat značná rizika a vyžadují mimořádnou opatrnost a zodpovědnost v přístupu ze strany pedagoga;
- 6) obecná společenská podpora sebeprosazování jedince může v kontextu s dospíváním představovat pro středoškolské učitele velmi delikátní a občas i krajně obtížně řešitelný soubor konkrétních problémů;
- 7) středoškolský učitel se může dostávat i pod velmi tvrdý až bezohledný tlak některých ambiciózních rodičů žáků, který může v krajních případech velmi negativně postihnout učitele profesně či dokonce existenčně.

Body 1, 2 a 4 naznačují nižší zátěž středoškolského pedagoga vůči kolegům působícím na základních školách, body 5 a 6 částečně i 7 však tuto výhodu v opačném

smyslu kompenzují. Převážit by tedy mohl ve prospěch nižšího ohrožení SV středoškolského učitele bod 3, který reflektuje významné společenské ocenění pedagogické práce i v oblasti nemateriální. Pedagog vnímá tuto specifickou zpětnou vazbu velmi citlivě. Odvážuji se k domněnce, že učitelé na venkovských středních školách, kteří zpravidla jsou v menších sídlech vnímáni jako místní intelektuální elita a požívají nemalé autority, jsou i proto méně ohroženi syndromem vyhoření, než jejich kolegové ze škol nižších stupňů. V Praze a dalších velkoměstech (Brno, Plzeň atd.) je však v tomto ohledu situace o něco odlišnější. Prestiž, ale i nezanedbatelný ekonomický efekt, zde snadněji dosahují obdobně vzdělaní a profesionálně zdatní odborníci nejen v oblasti vzdělávání, ale ještě spíše v rozsáhlé komerční sféře či v ústředních státních institucích. Budovat a udržet si v takovém prostředí odborné renomé i vlastní sebedůvěru je velmi obtížné, stojí velké úsilí a značnou psychickou, ale i fyzickou odolnost. Společenské ocenění je mimořádně důležitou zpětnou vazbou učitele, kterou si ověřuje kvalitu své práce. Pomáhá mu mj. posilovat sebedůvěru, vůli k co nejvyššímu pracovnímu úsilí, reprezentaci školy i sebe sama a k zvládnutí náročného povolání. Nedostatečné společenské ocenění, nebo jeho mimořádně obtížné nabývání a udržení, může být důležitým faktorem, vedoucím v důsledcích až ke vzniku syndromu vyhoření.

Na základě těchto úvah proto formuluji **hypotézu č.I**, podle níž *jsou pedagogičtí pracovníci na pražských středních školách syndromem vyhoření významně ohroženi*.

### 3.2.2 Hypotéza č.II

Vycházím rovněž z toho, že na vzniku SV se projeví doba vykonávané pedagogické praxe. Osobně se nedomnívám, že musí být po delší době pedagogické praxe učitel nutně ohrožen víc, než ten, který ji vykonává jen krátkou dobu. Tak jednoduché to podle mne není. Řadu let trvající výkon učitelského povolání sice nepochybně přináší mnohem více osobních zklamání a třeba i neúspěchů, spoustu energie vynaložené při výuce, výchově, sebevzdělávání, domácí přípravě a třeba i v bojích s byrokracií a často a zásadně se měnícími požadavky společnosti či jen nadřízených. Ale v této dlouhé době pedagog určitě zažil i ne jeden úspěch, který jej potěšil a „nabil“ a také si dokázal vypěstovat celou řadu vlastností, postupů a postojů, jež mu umožňují s nepříznivými okolnostmi a vlivy více či méně účinně bojovat. Získal potřebný nadhled a odstup, posílil

svoji imunitu vůči SV. Již jej od poctivého pedagogického úsilí neodrazují selhání „jeho“ studentů, není rozčarován a znechucen překážkami, které se mu staví do cesty. Dovede si poradit s horami pracovních úkolů, společenskými povinnostmi, vztahy se studenty, s kolegy a nadřízenými, ovládá komunikaci s rodiči žáků, rozlišuje podstatné a nevýznamné excesy a překážky, získal autoritu i vhléd a porozumění do problémů studentů i svých kolegů, lépe se orientuje v požadavcích nadřízených, v měnících se systémech atd. Je zkušený. Jistě, ne každý, a sotva dokáže čelit všemu. Ale už samotnou dobou, po kterou vykonává pedagogickou činnost, osvědčuje svoji vysokou imunitu vůči SV, jakkoli je třeba méně rezistentní např. vůči profesionální deformaci a nemusí mu být cizí jistá míra cynismu.

Mladý, začínající pedagog naproti tomu je posilován svým elánem, nadšením a posláním, snadněji porozumí svým žákům, snadněji vstřebává nové znalosti a informace, má více energie k boji s nepříznivými okolnostmi, může si umět nalézt vhodné způsoby odreagování a věnovat se jim.

Může jej však hned zpočátku znejistit a odradit tvrdý střet s drsnou realitou, může se stát obětí své nezkušenosti v kontaktu se svými žáky, jejich rodiči nebo s kolegy a nadřízenými. Snadněji zapochybuje o svých schopnostech a kompetencích, nedokáže si třeba ještě lépe zorganizovat svoji práci a poradit si s velkým množstvím úkolů. Snadněji podlehne nejružnějším atakům, projevům sympatií i antipatií, pocitům zklamání, rozladí jej někdy složité vztahy mezi kolegy. Zklamání a pocit, že se mu nedaří naplňovat své ideje, ačkoli tomu úsilí věnuje tolik energie, vůle a času, že bývají nepochopeny jeho dobré úmysly a snaha, že je znevažována a pomíjena jeho kompetence a že se mu nedostává takového společenského uznání ani finančního ohodnocení, jako třeba jeho vrstevníkům, působícím v komerční sféře na méně odpovědných funkcích, může časem vést k vyvolávání a prohlubování negativních pocitů, vedoucích nakonec až k SV – a to třeba i v relativně krátké době od okamžiku, kdy svoji pedagogickou praxi zahájil.

Dovolím si proto vyslovit **hypotézu č.II**, že *samotná délka pedagogické praxe sama o sobě není zásadní a rozhodující pro ohrožení či dokonce postižení SV*. Poskytuje nám však představu o tom, jaké jsou vyhlídky učitele v případě ohrožení SV a jaké prostředky může využít k obraně. V procesu pedagogické praxe se v souvislosti se SV uplatňuje soubor specifických prostředků, okolností a pomůcek: teoretické znalosti a

výcvik učitele, jeho zkušenosti, faktor času a osobní dispozice (charakterové vlastnosti, psychická a fyzická kondice a vůle).

Velmi záleží na osobnostních vlastnostech konkrétního učitele a na okolnostech, za nichž svoji pedagogickou praxi vykonává. Doba této praxe může mít (ale ani nemusí) jen subsidiární význam a dlouhá pedagogická praxe může stejně dobře být v jednom případě významným faktorem ohrožení SV a v jiném případě naopak dobrou a účinnou ochranou vůči němu – vždy v závislosti na osobnostních vlastnostech a předpokladech konkrétní osoby.

### 3.2.3 Hypotéza č.III

Intenzita pedagogické praxe a základní pracovní podmínky pedagoga jsou důležitým faktorem, který se významně projevuje v případě ohrožení SV a podle jejich povahy jej může potencovat, nebo naopak minimalizovat. Dovolím si vyslovit **hypotézu č.III**, že *výkon učitelského povolání na plný úvazek má z pohledu syndromu vyhoření větší negativní vliv než dílčí úvazek.*

Okolnost v jakém režimu je pedagogická praxe vykonávána, je významným faktorem ohrožení SV. Domnívám se, že učitelská práce v hlavním pracovním poměru a na plný úvazek je z hlediska ohrožení SV rizikovějším faktorem, než výkon učitelského povolání ve vedlejší pracovním poměru (DPČ a DPP) a na částečný úvazek.

### 3.2.4 Hypotéza č.IV

*Práce na dobu určitou může i z hlediska ohrožení syndromem vyhoření představovat významný stresor toto ohrožení posilující, než výkon práce na dobu neurčitou.*

Opět ovšem je patrně zásadní psychická odolnost konkrétního učitele a jeho charakterové vlastnosti. Úplné profesní pohlčení učitele, který pedagogickou praxi vykonává v hlavním pracovním poměru, na plný úvazek a v pracovním poměru na dobu určitou, se mi jeví jako zvláště „nešťastná“ kombinace závažných stresorů, která již ani nepotřebuje významné osobnostní dispozice učitele k tomu, aby se u něho poměrně brzy objevily některé z typických pocitů a jevů, charakteristických pro ohrožení SV.



### 3.2.5 Hypotéza č.V

Za zajímavou považuji otázku případného druhého zaměstnání, které učitel vykonává vedle své pedagogické praxe. Domnívám se, že je potřeba posuzovat takovou eventualitu z několika hledisek.

- a) Z jakého důvodu učitel druhé zaměstnání vyhledal a vykonává;
- b) O jaký druh zaměstnání se jedná;
- c) Jak dalece je druhé zaměstnání pro učitele důležité, jak na něm „lpí“;
- d) V jaké formě je vykonává (DPČ, DPP, OSVČ).

Ve vztahu k případnému druhému zaměstnání si dovoluji formulovat následující **hypotézu č. V: *Druhé zaměstnání, vykonávané proto, že odměna za „hlavní“ pedagogickou činnost učiteli neumožňuje uspokojovat jeho životní a osobní potřeby, případně krýt přijaté závazky, je stresorem, který může potencovat ohrožení syndromem vyhoření.***

Druhé zaměstnání, vykonávané učitelem i jako forma určité záliby a odreagování, kterým rozšiřuje svůj obzor, získává nové informace a zkušenosti, případně jím dosahuje i společenského uznání a jež navíc přináší i zajímavý ekonomický efekt, může naopak podstatně oslabovat jiné negativní faktory, které vedou k ohrožení SV.

### 3.2.6 Hypotéza č.VI

Subjektivní pocity, které lze vnímat jako charakteristické pro ohrožení SV, jsou velmi rozmanité a pokusila jsem se je postihnout v bodech č.10-31 dotazníkového šetření. Nemyslím si, že jsou v těchto bodech zahrnuty všechny vyčerpávajícím způsobem, ale domnívám se, že je lze vnímat jako dostatečně reprezentativní, aby umožnily signalizovat ohrožení či dokonce již vzniklý (existující) syndrom vyhoření a naopak stav, který nic takového (třeba jen prozatím) nevykazuje. Samy o sobě však tyto jednotlivé (a charakteristické) pocity podle mne ještě samotnou přítomnost SV neznamenaají, ba dokonce nemusí nutně znamenat ani to, že dotyčný je SV vážněji ohrožen. Domnívám se, že se musí vyskytovat ve větším počtu, vyšší intenzitě, po jistou dobu a zapojit se do specifického uzavřeného systému, abychom tu mohli vážně hovořit o SV. Za významný pocit, do jisté míry shrnujícím řadu jiných, dílčích pocitů, spojený s ohrožením SV, tím

spíše s již přítomným SV osobně považují ten, kdy učitel neshledává formální i praktické společenské ocenění své pedagogické činnosti za adekvátní úsilí, jež on sám vyvíjí, přičemž toto své úsilí vnímá jako hraniční a maximální, jehož je schopen.

Chtěla bych v této souvislosti formulovat poslední **hypotézu č.VI: *Výskyt více symptomů, charakteristických pro syndrom vyhoření u jediného subjektu, ještě sám o sobě neodůvodňuje k závěru, že subjekt byl syndromem postižen.***

Za samotné postižení syndromem vyhoření považuji stav, kdy konkrétní osoba vnímá své působení za profesní a osobní selhání, považuje se za nezpůsobilou plnohodnotně vykonávat svoji činnost v příslušném oboru. Vážným ohrožením SV je stav, kdy subjekt začíná vážně pochybovat o svých profesních kompetencích i osobnostních předpokladech k jejich úspěšnému výkonu (a tomu odpovídajícímu společenskému ocenění). Čím vyšší počet nejrůznějších pochybností se vyskytuje a v čím vyšší intenzitě se objevují, tím je ohrožení syndromem větší.

Zvláštní roli zde hraje otázka společenského ocenění práce učitele. Pedagogičtí pracovníci, zvyklí průběžně, operativně a transparentně hodnotit práci žáků a studentů, jsou značně citliví na to, jak společnost vnímá jejich činnost, jak je oceňuje – a to nejenom ekonomicky, ale také uznáním a vážností. Patrně více jak pro většinu ostatní populace, je pro ně důležitý prestiž a negativně vnímají jakékoli nedostatky a pochybení ze strany společnosti v tomto směru. Pochybnosti učitele, resp. pocit, že jeho práce nenalézá adekvátní odezvu ve společnosti, může být spouštěčem dalších negativních pocitů.

Domnívám se, že z obecného společenského nedocnění náročné pedagogické práce, pocity vyčerpání a vyhoření u učitelů nepramení. Snad dokonce naopak – společný „boj“ pedagogů za vyšší společenské uznání a ocenění, který posiluje pocit profesní sounáležitosti, jednoty a jisté výlučnosti, je účinnou obranou proti SV. Tato obrana však doznává dramatickou trhlinu tehdy, kdy JEDNOTLIVEC nabývá pocitu izolace v pedagogickém společenství. Tehdy, kdy konkrétní učitel nabývá dojmu, že on sám se dostává do vleku okolností, které není schopen řídit a ovlivňovat, kdy získá pocit, že nezvládá svoji práci alespoň stejně uspokojivě jako jeho kolegové, kdy se dostává do izolace a sílí v něm obava, že ať udělá cokoli a ať zmobilizuje jakékoli síly a rezervy, vždy bude výsledek špatný a kdy z jeho pohledu nedostatečné společenské ocenění se týká (subjektivně) jen jeho samotného, stává se jeho ohrožení SV velmi akutním.

Postupně ztrácí schopnost nadhledu a objektivního porovnání sebe sama s ostatními kolegy, často již nevidí, že i oni řeší podobné problémy a i oni kromě úspěchů zaznamenávají neúspěchy a mají potíže, a má tendenci se vnímat jako jakousi „černou ovci“. Takové důsledně a přísně soukromé a „utajené“ sebehodnocení může v kolektivu vést ke konfliktům s kolegy a nadřízenými, ke zvýšené nemocnosti apod.

Původně jen zdánlivá izolace jednotlivce se postupně stává skutečnou, vrcholí v postižení syndromem vyhoření, často k odchodu postiženého z ústavu kde pracoval na jiné působiště, nebo dokonce zcela mimo rezort.

### **3.3 Realizace výzkumu**

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila formu anonymního dotazníkového šetření. Soubor a strukturu otázek v dotazníku jsem konzultovala s vedoucím diplomové práce. Dotazník jsem generovala s využitím systému Survio a rozeslala do pražských středních škol a jejich sběr proběhl prostřednictvím společnosti Survio. Menší počet dotazníků jsem obdržela elektronicky přímo na vlastní adresu. (Tyto dotazníky byly zpravidla doplněny krátkými komentáři respondentů k některým otázkám.)

Na území hlavního města Prahy se nachází 107 středních škol, z toho 2 zahraniční, 4 církevní, 7 konzervatoří, 15 obchodních akademií, 17 odborných škol (z toho 2 s pedagogickým zaměřením) a 62 gymnázií.

Ve snaze o minimalizaci veškerých formalit jsem ponechala vyplnění dotazníků a odeslání zpět zcela na dobré vůli respondentů – i s ohledem na anonymitu a ochranu jejich soukromí. Do stanoveného termínu se vrátilo 102 dotazníků, které jsem následně zpracovala a vyhodnotila. Domnívám se, že i uvedený počet vyplněných a odevzdaných dotazníků, jakkoli představuje jen zlomek pedagogů, působících na středních školách v Praze, může podat zajímavý vhled do problematiky syndromu vyhoření v této cílové skupině, a snad i naznačit určité možnosti a směry, kam zaměřit pozornost při řešení tohoto problému, nebo alespoň dalšího výzkumu, který by k němu mohl vést.

Jisté interpretační potíže mohou respondentům působit body č. 13, 16 a 31. Speciálně pak u bodu č.31 je zřejmé, že se zde promítá pedagogická praxe, která jako stěžejní považuje známkování žáků/studentů a pedagog nemusí vnímat sebe sama jako

zdroj problémů s žáky. (Je třeba ovšem vzít v úvahu subjektivní povahu sebehodnocení, která specificky právě u pedagogů (profesionální deformace) může být zkreslená. Při interpretaci výsledků šetření je třeba postupovat s krajní opatrností.)

### **3.3.1 Dotazníkové šetření – základní identifikační údaje zkoumaného souboru**

Otázka č. 1 : Věk

Věk respondenta má pouze orientační vypovídací hodnotu, z níž lze (a ještě jen velmi přibližně) usuzovat na míru zkušeností životních a praktických, přičemž snad pouze obě krajní hodnoty (věk do 18 let a nad 50 let) by měly odrážet právě tento rozdíl, který se může významněji odrazit v rezistenci či naopak nižší imunitě vůči ohrožení SV.

Nutno ovšem konstatovat, že věk středoškolského učitele do 18 let je spíše výjimkou (zpravidla na úrovni učitelů a mistrů praktické výuky), mezi respondenty se častější výskyt takových osob nepředpokládá. Zato ostatní věkové kategorie (18-30, 31-50 a nad 50 let) představují z hlediska výzkumného šetření (a ve vztahu k délce vykonávané pedagogické praxe) významné cílové skupiny, kdy kategorie 18-30 let zahrnuje nejmladší a začínající pedagogy, kategorie 31-50 let nejširší skupinu učitelů a kategorie nad 50 let pak většinou nejzkušenější pedagogy. (Ve všech zmíněných věkových skupinách se ovšem mohou vyskytovat také pedagogičtí pracovníci, kteří praxi vykonávají pouze na částečný pracovní úvazek a jako své vedlejší zaměstnání, kde pravděpodobně bude ohrožení SV nižší).

Otázka č.2: Pohlaví

I zde se jedná spíše jen o podpůrný údaj, který však osobně považuji za zajímavý s ohledem na určité psychologické rozdíly mezi oběma pohlavími. Samotná výzkumná práce se hlediskem a případnými rozdíly mezi pohlavími nezabývá a ani se nepokouší je reflektovat – mj. i s vědomím stále ještě feminizovaného školství v ČR. To sice v posledních letech již na úrovni středoškolské postupně ztrácí tento (svým způsobem) až nepřirozený charakter, stále však nepovažuji současný stav personálního složení pedagogických pracovníků z genderového hlediska za odpovídající a proporcionální a neodvažovala bych se za takové situace vyvozovat jakékoli závěry.

Nicméně jsem se rozhodla i toto hledisko okrajově sledovat, ačkoli jsem si v tomto směru nestanovila ani žádnou konkrétnější hypotézu. Jde tu spíše o to, zda výsledky dotazníkového šetření budou signalizovat některé rozdíly mezi pohlavími i v této oblasti,

když obecně jsou známy a popsány rozdílné přístupy k vnímání a řešení problémů. (Zajímalo mne, zda se i v tomto případě potvrdí specificky ženské přístupy, charakterizované jistým perfekcionismem, smyslem pro detail, menší ochotou improvizovat a „pečovatelským“ instinktem na straně jedné a mužské tendence ke generalizaci, praktickému přístupu a zevšeobecnování, nižším zapojením emočních hledisek a ochotou riskovat. Jakkoli se z hlediska konkrétního výzkumného šetření nejednalo o sledovaný moment, předpokládala jsem, že ohroženy budou SV spíše ženy než muži).

### **3.3.2 Dotazníkové šetření – profesní kompetence a pracovní poměr**

Otázka č.3: Stupeň dosaženého (pedagogického) vzdělání.

Záměrem výzkumného šetření je pokusit se v korelaci s ostatními otázkami v dotazníku (zejm. pak s výroky č.10-31), nalézt případný vztah mezi úrovní dosaženého vzdělání a ohrožením pedagoga SV, přičemž obecně předpokládám, že vyšší vzdělání (a zejména pak DVPP) by mělo absolventy lépe připravit a vyzbrojit i vůči SV. V rámci vyhodnocení výzkumného šetření proto také sleduji, zda respondenti – absolventi DVPP, vykazují vyšší rezistenci vůči ohrožení.

Zdůrazňuji však, že toto není a nebylo cílem šetření a může nanejvýš naznačit určité možnosti prevence. Případné závěry v tomto smyslu vyslovené, mohou mít jen nízkou relevanci. V každém případě se však domnívám, že podrobnější výzkum, zaměřený tímto směrem by mohl být přínosným.

Otázka č.4: Kolik let vykonáváte práci pedagoga?

Otázka je v přímém vztahu k hypotéze č.II a dílčí otázce č.1. Ve vazbě na ostatní response, zejména na výroky č.10-31 by měla naznačit, jak dalece je doba vykonávané pedagogické praxe významná pro ohrožení učitele SV.

Otázka č.5: Na základě jakého pracovního poměru vykonáváte profesi pedagog?

Je zde úzká vazba na hypotézu č.III a dílčí otázku č.2. Míra (intenzita) vykonávané pedagogické praxe by se měla odrazit na úrovni ohrožení SV. Obecný předpoklad očekává podstatnější rozdíly v míře ohrožení SV – např. mezi pedagogickou praxí vykonávanou v hlavním pracovním poměru a na Dohodu o pracovní činnosti.

Otázka č.6: Na jaký úvazek vykonáváte práci pedagoga?

Obdobně jako u otázky č.5 je zde vazba na hypotézu č. III a dílčí otázku č.2. Také v tomto případě je očekáván významnější rozdíl v míře ohrožení SV mezi osobami, vykonávajícími pedagogickou činnost v plném pracovním úvazku a naopak pouze na částečný pracovní úvazek.

Otázka č.7: Jste zaměstnán na dobu určitou/neurčitou?

Je zde vztah k hypotéze č.IV a dílčí otázce č.3 a osobně předpokládám, že výkon pedagogické činnosti ve smlouvě na dobu určitou může představovat rozdílnou míru ohrožení SV, než v případě, kdy učitel pracuje ve smlouvě na dobu neurčitou. Úzká vazba je zde samozřejmě také na otázku č.6.

Otázka č.8: V jakém typu organizace pracujete?

Odpovědi na tuto otázku (ve vztahu k ostatním responsím) by mohly naznačit, zda je reálný rozdíl v ohrožení SV pro pedagogy, působící ve státním sektoru nebo v soukromých institucích, případně vykonávajících pedagogickou praxi jako OSVČ. S ohledem na relativně omezený počet respondentů se však neodvažují činit z výsledku šetření v tomto případě zásadní závěry. Domnívám se však, že podrobný výzkum, zaměřený na toto téma, by mohl být přínosným.

Otázka č.9: Vykonáváte souběžně více než jedno zaměstnání?

Zde je vazba na hypotézu č.V a dílčí výzkumnou otázku č.3. Musím konstatovat, že až následné úvahy o úloze a vlivu druhého zaměstnání na míru ohrožení učitelů SV mne vedou k přesvědčení, že tento problém si заслужuje podstatně podrobnější výzkum a zpracování. Mé vlastní výzkumné šetření se jej dotýká pouze okrajově, a ačkoli jsem mu věnovala samostatnou hypotézu a dílčí výzkumnou otázku, nebylo zřejmě možné v rozsahu této práce se problematikou zabývat podrobněji – tak, jak by vyžadovala.

### 3.3.3 Dotazníkové šetření – subjektivní pocity vyhoření na škálovém hodnocení

Body 10-31 v dotazníku jsou zaměřeny k identifikaci charakteristických pocitů a jevů, signalizujících ohrožení syndromem vyhoření a také míru tohoto ohrožení.

SV je jev mezi pedagogy dobře známý a diskutovaný. Bylo by troufalé se domnívat, že dotazník nebude adresáty vnímán jako součást výzkumu, zaměřeného (přínejmenším mimo jiné) na SV. To přirozeně vzbudí jistou pozornost a respondent se při jeho vyplnění už podvědomě této okolnosti přizpůsobí. To může vést k určitému zkreslení odpovědí i výsledků a je nutno s tím dopředu počítat.

Pokud však má šetření poskytnout konkrétní, použitelné a kvantifikovatelné výsledky, není možno volit otázky zastřené, nekonkrétní a svým obsahem vyvolávající pochybnosti, pokud jde o jejich srozumitelnost a jednoznačnost. Proto jsou voleny otázky - výroky poměrně velmi konkrétní a postihující nejčastější a nejtypičtější pocity, signalizující možné ohrožení SV. Přesto, že se jedná o dotazník důsledně anonymní, směřují výroky č. 10-31 do soukromí respondentů, vyžadují jejich sebehodnocení – a to v případě velmi delikátním a citlivém, neboť SV je jev poměrně obávaný. Pro většinu lidí (a pedagogů zvláště) bývá velmi nesnadné si připustit, že pocity, které tento jev charakterizují, se u nich také vyskytují a akt ztotožnění se s určitým výrokem, jakkoli anonymního dotazníku, může být pro samotného respondenta jakýmsi nechtěným potvrzením jeho skrytých obav. Nezbyvá, než proto předem počítat s tendencemi jisté části respondentů bagatelizovat tyto pocity, přikládat jim menší váhu a význam - a především se (už podvědomě) vystříhat extrémním hodnocením (dokonce i tehdy, pokud by byla na místě).

Body č. 10 – 31 obsahují výroky, tvrzení, s nimiž má respondent vyjádřit na osmistupňové škále míru svého ztotožnění s nimi od „0“ (vůbec ne) po „7“ (velmi silně, plně vystihuje).

Výrok č.10: Práce mne citově vysává.

Výrok míří do sféry emocionálního vyčerpání podle MBI. Jde o typický pocit související s ohrožením SV. Tyto pocity samozřejmě občas zažívá téměř každý a samy o sobě ještě nepředstavují zvláštní riziko, pokud se nestávají intenzivními a dlouhodobými či dokonce trvalými. Je vždy nutné sledovat také to, zda se vyskytují samy o sobě, nebo společně s některými dalšími. Jedná se o subjektivní hodnocení, které může každý respondent vnímat odlišně –

v závislosti na svých vlastnostech, psychické odolnosti i momentálním stavu psychickém i fyzickém.

Výrok č.11: Na konci pracovního dne se cítím být na dně.

Výrok se týká jak emocionálního vyčerpání, tak i sníženého pracovního výkonu podle MBI. Psychická i fyzická únava je po intenzivním pracovním dni přirozená a může představovat i určitou překážku v domácí přípravě, sebevzdělávání apod., vyskytuje-li se však spíše výjimečně (respondent ani necítí potřebu ji zdůraznit vyšším stupněm), nepředstavuje akutní nebezpečí. Pokud se však již jedná o silný pocit vyčerpání a vyprahlosti, který se pravidelně, případně i denně dostavuje a brání nebo dramaticky omezuje další aktivity, včetně volnočasových, zasahuje do vztahů v rodině a je (případně) i kompenzován únikovými a otupujícími činnostmi (alkohol, uklidňující prostředky, drogy, silné kouření, prášky na spaní apod.), jednalo by se o závažnou poruchu, signalizující hrozbu SV. Vyloučeny tu nejsou ani psychosomatické potíže, zvýšená nemocnost atd.

Výrok č.12: Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.

Opět tu jde o emocionální vyčerpání a psychický blok, který však může mít již vážnější negativní dopad na pracovní výkon. Mimořádný, výjimečný případ výskytu není však ničím pozoruhodným a zpravidla i v dlouhodobém horizontu unikne pozornosti samotného respondenta. Časté a opakované případy však již bývají provázeny dalšími negativními pocity a stavy (trvalou vyčerpání, averzemi, podrážděností, nespokojeností, cynismem, bezohledností atd.) a jsou zřejmým projevem poruchy, která nemusí sice znamenat SV, ale je pro něj typická – především ve své „chronické“ podobě.

Výrok č.13: Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků/studentů.

Míra porozumění a empatie vůči jednotlivým žákům či jejich kolektivům, ověřuje nakolik je učitel dobrým pedagogem a vychovatelem. Pocit ztráty nebo výrazného snížení tohoto vzájemného porozumění a důvěry oproti minulosti, signalizuje depersonalizaci – jako pocit, typický pro ohrožení SV.



Výrok č.14: Mám pocit, že někdy se studenty/žáky jednám jako s neosobními věcmi. Opět případ depersonalizace, který, pokud se častěji opakuje nebo dokonce stává trvalejším jevem, naznačuje, že učitel je ohrožen SV.

Výrok č.15: Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.

Výrok z oblasti emocionálního vyčerpání dává najevo poruchu. Profese pedagoga je přirozeně především celodenní prací s lidmi a s tím jsou také učitelé srozuměni a za obtížnou, nepříjemnou a namáhavou činnost to zpravidla nepovažují. V okamžiku, kdy se tento pocit stává častějším a trvalejším (a kdy jej doprovázejí další negativní pocity), můžeme předpokládat, že tu dochází k ohrožení pocitem vyhoření.

Výrok č.16: Jsem schopen/schopna velmi účinně vyřešit problémy svých žáků/studentů. Tento výrok může vyvolat jisté interpretační problémy. Jde o to, zda jej respondent chápe jako vlastní ochotu řešit se studenty jejich problémy, či otázku kompetenční – zda je povolán k tomu, aby řešil problémy studentů, případně zda jej problémy studentů zajímají, nebo zda má na ně vůbec čas. Hodnotit tento bod bude třeba v kontextu ostatních odpovědí respondenta. Náleží do sféry depersonalizace, případně i sníženého pracovního výkonu.

Výrok č.17: Cítím „vyhoření“, vyčerpání ze své práce.

Výrok vyjadřuje emocionální vyčerpání. Jedná-li se o trvalejší pocit, bývá indikátorem vážnějšího ohrožení SV.

Výrok č.18: Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a naladřuji.

Ne každý učitel je i za „normálních“ okolností schopen zcela naplňovat tuto dovednost a sebehodnocení v tom smyslu, že tomu tak není, nemusí samo o sobě ještě znamenat nic vážného, pokud není takový pocit příliš intenzivní. Vyjadřuje-li respondent nesouhlas s výrokem společně s dalšími pocity emocionálního vyčerpání či depersonalizace, půjde tu pak už patrně o ohrožení pocitem vyhoření.

Výrok č.19: Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal/a jsem se méně citlivým/citlivá k lidem.

Pocit vyjadřuje jistou depersonalizaci, stojí-li sám o sobě nebo s dalšími jen nepatrně intenzivními pocity depersonalizace nebo emočního vyčerpání, nemusí ještě znamenat vážnou poruchu. Vždy je třeba vnímat jej v kontextu dalších sebehodnocení.

Výrok č.20: Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým/tvrdou.

Pocit, vyjadřující jistou emoční vyčerpanost, pokud není příliš silný a není doprovázen několika dalšími pocity, indikujícími ohrožení, nemusí ještě znamenat poruchu.

Výrok č.21: Mám stále hodně energie.

Neztotožnění s výrokem, naznačujícím sníženou pracovní výkonnost, vyjádřené pedagogem, který praxi již dlouhodobě vykonává, neznamená dramatické ohrožení pocitem vyhoření, nejde-li o skutečně silný a trvalý pocit vyčerpání.

Výrok č.22: Moje práce mi přináší pocity marnosti, nespokojení.

Výrok, naznačující emoční vyčerpanost, pokud následuje jako bezprostřední reakce na konkrétní neúspěch či zklamání není ničím neobvyklým. Pokud s ním však respondent vyjádří ztotožnění ve vyšším stupni škály, může indikovat vážnější ohrožení.

Výrok č.23: Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.

Výrok, naznačující snížený pracovní výkon, pokud je vyjádřen spolu s několika dalšími negativními pocity, signalizuje přinejmenším minimální úroveň ohrožení.

Výrok č.24: Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky/studenty.

Zřejmá depersonalizace naznačující, že učitel rezignuje na klasickou zpětnou vazbu, kterou si pedagog běžně ověřuje svoji úspěšnost, je signálem ohrožení SV.

Výrok č.25: Práce s lidmi mi přináší silný stres.

Tvrzení je v pedagogické komunitě netypické. Pokud s ním respondent vyjadřuje vyšší míru ztotožnění, naznačuje jistou poruchu a emocionální vyčerpanost.

Výrok č.26: Dovedu u svých žáků/studentů vyvolat uvolněnou atmosféru.

Nesouhlas s tvrzením nemusí ještě znamenat nic vážnějšího, pokud nejsou intenzivněji přítomny další negativní pocity. Může pouze naznačovat, že respondent je poměrně sebekritický. Nutno hodnotit v úzkém kontextu s dalšími responsemi.

Výrok č.27: Cítím se svěží a povzbuzený/á, když pracuji s žáky/studenty.

Míra neztotožnění s tímto výrokem naznačuje emocionální vyčerpání, depersonalizaci a případně dokonce až snížení pracovního výkonu.

Výrok č.28: Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/á a udělal/a hodně dobrého.

Pokud se s výrokem neztotožňuje mladý, začínající pedagog, není třeba tomu věnovat zvláštní pozornost. Neztotožnění s výrokem v případě zkušeného učitele, dlouhodobě vykonávajícího svoji praxi, však signalizuje emocionální vyčerpání.

Výrok č.29: Mám pocit, že jsem na konci svých sil.

Vcelku běžná reakce na přechodné období zvýšeného pracovního vypětí. Signalizuje však snížený pracovní výkon a emocionální vyčerpání tehdy, pokud již stojí za to, aby jej respondent označil jiným, než maximálně nejnižšími stupni (1,2) škály.

Výrok č.30: Citové problémy v práci řeším klidně-vyrovnaně.

Formulace výroku není patrně nejšťastnější, ale zdá se, že většinou respondentů byl správně pochopen. Málokdo je ovšem ochoten připustit si svůj podíl a vinu na konfliktech. V kolektivu pedagogů je určité soupeření poměrně častým jevem. Vyšší míra neztotožnění se s tvrzením však naznačuje vážnější úroveň emocionálního vyčerpání, izolaci učitele a ohrožení SV.

Výrok č.31: Cítím, že žáci/studenti mi přičítají některé své problémy.

V tomto případě byl bohužel výrok patrně částí respondentů ne zcela přesně pochopen. (Jak jsem dodatečně poznala z komentářů na dotazníky, zaslané mimo Survio.) Zdá se, že část učitelů vnímá problémy žáků/studentů především v souvislosti s hodnocením jejich práce (na nichž ovšem svůj podíl většinou neshledávají). Hodnotit response na tento bod je proto nutné v širším kontextu ostatních odpovědí konkrétního respondenta.

## 4. INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT A VYHODNOCENÍ

Zpracovala a vyhodnotila jsem celkem 102 vyplněných dotazníků z výzkumného šetření, které jsem elektronickou cestou rozeslala na pražská středoškolská pracoviště. Sběr vyplněných dotazníků proběhl prostřednictvím společnosti Survio.

Dotazníky neuváděly, co je předmětem výzkumného šetření, ale z obsahu otázek a jejich struktury bylo každému průměrně informovanému člověku zřejmé, že se týkají syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků.

SV je pojmem mezi pedagogy obecně dobře známým. Nevzniká náhle, ze dne na den, proces jeho vzniku je dlouhodobý a vcelku nenápadný, ale postižený je jím hluboce zasažen a může znamenat i konec jeho pedagogické kariéry. Řada učitelů se jej proto obává a své pocity i jednání, které považují za možné projevy ohrožení syndromem (případně dokonce už i za samotné postižení), si často nechávají pro sebe, snaží se je skrývat před kolegy, žáky, známými a dokonce i před lékařem.

Bylo proto nezbytné zajistit, aby dotazníkové šetření bylo evidentně anonymní. V opačném případě by sotva mohlo přinést nějaké použitelné a vypovídající výsledky. Anonymita dotazníků byla garantována využitím služeb společnosti Survio, jejímž prostřednictvím byly generovány a v hrubé podobě pak také zpracovány, přičemž však vlastní vyhodnocení výsledků a dat a jejich interpretace již zůstalo mým samostatným úkolem.

Jak jsem již zmínila, je SV mezi pedagogy obávaným jevem a získat povědomí o jejich pocitech, které jej charakterizují, znamená poměrně značný zásah do soukromí – navíc v oblasti velmi citlivé a chráněné. Předpokládala jsem proto určitou zdrženlivost a opatrnost respondentů při vyplňování dotazníku. Také proto jsem hodnotící škálu vytvořila v rozsahu osmi stupňů (0-7), kterou jsem se pokusila rozbít tradiční zavedenou pětistupňovou škálu ve školách a tím respondentům umožnit volnější úvahu, nezatíženou tradičními klasifikačními vzorci.

Dále jsem při vyhodnocování brala důsledně v úvahu, že v případě otázek (výroků) v bodech 10-31 jde o velmi subjektivní sebehodnocení respondentů, kteří přes anonymitu dotazníku mohou mít tendenci určité varovné signály zlehčovat a snižovat jejich význam – třeba i proto, že se někteří obávají sami sobě připustit ohrožení syndromem vyhoření. Jde tu však o neobyčejně jemné nuance, které nelze kompenzovat

např. započítáním nějakého koeficientu (lžiskóru). Citlivost a úzkostlivost jednotlivých osob se výrazně liší – a proto nezbývalo, než váhu jednotlivých responsí ještě porovnávat v kontextu ostatních otázek zodpovězených konkrétní osobou. Přirozeně i tak tu vzniká poměrně široký prostor nepřesnosti a též i subjektivního přístupu (tentokrát daný mou vlastní osobou jako hodnotitele), ale toto riziko jsem již byla nucena podstoupit.

Konečně jsem při vyhodnocování a interpretaci odpovědí na body 10-31 musela vzít v úvahu také specifické vlastnosti učitelů, dané povahou práce, kterou vykonávají (profesionální deformaci). Ta patrně není příliš rozvinuta u mladých a začínajících pedagogů (do 5 let praxe) a nejspíš ani u pedagogických pracovníků, působících na jiný než hlavní pracovní poměr (DPC, DPP) nebo jen na částečný pracovní úvazek. Praxe nad 5 let v hlavním pracovním poměru a na plný úvazek však zřejmě v tomto ohledu zanechává na osobnosti učitele jisté stopy, které se mohou projevit určitým zkreslením sebehodnocení. Nelze to odstranit jen „standardizovanými“ výroky a respondentovi uložit pouze vyjádření míry ztotožnění se s nimi, ale je to patrně nejúčinnější možnost, jak zkreslení minimalizovat. Přesto opět nezbývá, než jeho hodnocení pečlivě interpretovat v kontextu jeho ostatních odpovědí. Problém tím sice není zdaleka odstraněn, ale snad skutečně minimalizován.

#### **4.1 Metodika vyhodnocení dotazníků**

Otázky č.1-9 jsou identifikačního charakteru a mají za úkol přiřadit k jednotlivým cílovým podskupinám pedagogických pracovníků (rozděleným dle věku, pohlaví, délky pedagogické praxe, dosaženého vzdělání, druhu pracovního poměru, rozsahu pracovního závazku, výkonu práce na dobu určitou či neurčitou, typu zaměstnavatele (státní sektor, soukromý sektor, OSVČ) a případného výkonu druhého souběžného zaměstnání) míru jejich případného ohrožení syndromem vyhoření.

Výroky v bodech 10-31, které charakterizují možnost ohrožení syndromem vyhoření či dokonce již i jeho přítomnost, jsem zpracovala do dvou tabulek – podle toho, zda míra ztotožnění s výrokiem ohrožení signalizuje (body 10, 11,12, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 29 a 31 v Tabulce A), nebo naopak (body 13, 16, 18, 21, 26, 27, 28 a 30 v Tabulce B). V Tabulce A jsem pak přiřadila ztotožnění vyjádřené hodnotou 0-2 bodem 0, hodnotami 3-5 bodem 1 a hodnocení 6 a 7 bodem 2. V Tabulce B je pak (ne)ztotožnění

s výrokem na úrovni 0-1 jako bod 2, 2-4 jako bod 1 a 5-7 jako bod 0. Každá odpověď tak může získat 0-2 body.

Výsledný součet dosažených bodů (v Tabulkách A a B) pak vyjadřuje riziko ohrožení syndromem vyhoření takto: Při dosažení 0 – 10 bodů je respondent podle mne zcela „bez rizika“ ohrožení, 11 – 20 bodů naznačuje „mírné riziko“ ohrožení, 21 – 29 bodů signalizuje „riziko“ možného vzniku SV, 30 – 36 dosažených bodů znamená „vysoké riziko“ vzniku SV a více jak 36 bodů již „existující syndrom vyhoření“.

Přihlédnu dále k tomu, jaké jsou podmínky, v nichž respondent vykonává svou pedagogickou praxi (otázky č.1-9) a z korelace vyjádřeného rizika (dle výroků 10-31) k těmto podmínkám a okolnostem, se pak snažím vyvozovat další závěry.<sup>3</sup>

Z použité metodiky pak v samotném výzkumném šetření vyplynulo, že v kategorii „bez rizika“ ohrožení se ze vzorku 102 respondentů výzkumného šetření nachází 19 osob (18,6%), v kategorii „mírného rizika“ 53 osob (52%), v kategorii „rizika“ ohrožení 23 osob (22,5%), v kategorii „vysokého rizika“ ohrožení 3 osoby (2,9%) a v kategorii pravděpodobně již „vzniklého syndromu vyhoření“ 1 osoba (0,98%). Dále se podrobněji zabývám kategoriemi „riziko ohrožení“, „vysoké riziko ohrožení“ a „existující syndrom vyhoření“, tj. celkem 27 osobami, tedy zhruba ¼ respondentů.

Až na několik (5) skutečných výjimek, patrně všechny osoby ze zkoumaného vzorku pražských středoškolských učitelů zažívají některý z pocitů, charakterizujících dojem vyhoření. Ve většině případů se však zřejmě nejedná o vážnější problémy, půjde patrně o občasné a obvyklé rozlady, běžně související s výkonem profese pedagoga. Můžeme-li věřit, že dotazníky byly poctivě, seriózně a zodpovědně vyplněny, objevují se tyto pocity sice asi natolik často, že je respondenti sami u sebe zaregistrovali, ale podle všeho nevykazují takovou frekvenci ani intenzitu, která by signalizovala vážnější

---

<sup>3</sup>V případě respondentů, kteří dosáhli podle mého šetření již rizika ohrožení, vyjádřeného v Tabulce A a B hodnocením RO, VRO či dokonce SV, uvádím v pravém horním poli konkrétní tabulky pro snazší orientaci další důležité charakteristiky respondenta: délka pedagogické praxe je písmenem A nižší jak 5 let, písmenem B je 5-10 let a písmenem C více jak 10 let. Typ pracovního poměru je vyjádřen takto: HPP – písm. A, DPP – písm.B, DPC – písm.C, OSVČ – písm.D. Plný pracovní úvazek je vyjádřen písmenem A, poloviční písmenem B a jiný písmenem C. Druhý pracovní poměr je v kladném případě písm.A, v záporném písm.B. Tyto celkem čtyři záznamy jsou v tabulce vyjádřeny ve tvaru „A/A/A/A“.

poruchu. Devatenáct respondentů ze zkoumaného vzorku je prakticky bez potíží. U 53 respondentů se negativní pocity, jež by mohly (ale také nemusí) souviset se syndromem vyhoření, vyskytují častěji, ve větším počtu, kombinacích a intenzitě, ale ani ony patrně nepředstavují významnější ohrožení. (Je ovšem na místě uvažovat o vhodných formách prevence).

Celkem 23 respondentů však podle všeho trpí častými a nejspíš i intenzivními negativními pocity, jež je již možno považovat za vážnější ohrožení. V těchto případech se domnívám, že nejrůznější formy prevence a posilování psychické i fyzické odolnosti jsou nanejvýš potřebné. Bez vhodné obrany by se zřejmě mohla nepříznivá situace dále zhoršovat.

Pouze ve třech případech se nejspíš může jednat o skutečně velmi vážné ohrožení vznikem syndromu vyhoření. V jednom případě, pokud byl dotazník vyplněn poctivě a zodpovědně, zřejmě již respondent syndromem trpí.

Bohužel musím konstatovat, že několik dotazníků bylo patrně vyplněno pouze formálně – především body 10-31, aniž by se nad nimi respondenti více zamysleli (či se dokonce snažili pochopit jejich smysl) a zaznamenávali paušálně stejné hodnoty (buď mezní, nebo střední). Je to zřejmé z kontextu (respondent např. na jednu stranu vyjadřuje hned v několika výrocích vyčerpanost psychickou i fyzickou, apatii atd. a na druhou stranu prohlašuje, že „má stále spoustu energie“ apod.). Zdá se, že v tomto směru nejvíce formální (a možná i zcela nepochopené) responze došly od nejmladších (do 18 let) a nejméně zkušených respondentů s nejnižším dosaženým vzděláním. Naštěstí se jedná pouze o nevelkou skupinu osob. Je ovšem smutné, že právě s takovým přístupem se setkáváme zrovna mezi pedagogy, kde bych očekávala pochopení pro podobná šetření i zodpovědnost a seriózní přístup.

#### **4.1.1 Základní identifikační údaje.**

Otázka č. 1: Věk

Ze 102 respondentů bylo 7 (6,9%) ve věku do 18 let, 21 (20,6%) ve věku 18-30 let, 42 (41,2%) ve věku 31-50 let a 32 (31,4%) ve věku nad 50 let.

Z 27 respondentů, kteří byli vyhodnoceni jako ohrožení vznikem SV byli 4 (14,8%) do 18 let, 4 (14,8%) ve věku 18-30 let, 8 (29,6%) respondentů ve věku 31-50 let a 11 (40,7%) starších 50 let.

Zřejmé rozdíly podílů jednotlivých věkových kategorií mezi osobami vykazujícími vyšší „ohrožení“ oproti jejich absolutnímu zastoupení ve zkoumaném vzorku pedagogů, jsou velmi nápadné. Po podrobném prostudování zaslaných dotazníků se domnívám, že

a) respondenti do 18 let pojali šetření značně formálně a patrně i poněkud nezodpovědně – jimi zaslané odpovědi na výroky č.10 - 31 lze jen těžko považovat za relevantní, cca polovina se uchýlila k („paušálnímu“) vyznačení mezních hodnot, druhá polovina pak vyznačila hodnoty důsledně průměrné. Tak masivní vyznačení extrémních hodnocení nemá jinak mezi respondenty obdoby a nezbuzuje důvěru. Nemohu sice tato jejich hodnocení odmítnout jako záměrně zmanipulovaná, lze si jistě představit, že mladí lidé krátce po nástupu do pracovní praxe mohou být zaskočení a nepříjemně překvapeni a zklamáni realitou, avšak masivní hodnocení dokonce i takových okolností, s nimiž za krátkou dobu (cca 0,5 roku) svého působení v praxi nemohli mít ani mnoho zkušeností, vyvolává skutečně vážné pochybnosti. Domnívám se, že v tomto případě došlo ke zkreslení výsledků výzkumu. Mám za to, že v případě seriózního přístupu k šetření by sice byl podíl osob v této věkové kategorii vyšší, než jejich celkový podíl na zkoumaném vzorku osob, nikoli však v takovém rozsahu.

b) podíl ostatních věkových kategorií zvláštní překvapení nepředstavuje. V kategoriích 18-30 let a 31-50 let se projevuje v prvním případě mládí respondentů a s ním vyšší psychická a fyzická odolnost vůči stresu, ve druhém případě i větší zkušenost, spojená s vytvořením obranných mechanismů. V kategorii nad 50 let se nutně již projevuje věk respondentů a patrně i jistá únava organismu, která jej pak činí méně rezistentním vůči nepříznivým vlivům, okolnostem a událostem.

Pokud byly výsledky šetření výše uvedeným způsobem skutečně poškozeny, je to politováníhodné. Naštěstí však se zřejmě jedná o početem velmi malou skupinu, která do celkových výsledků šetření zásadnějším způsobem nepromlouvá.



Tabulka 2: Věková struktura respondentů.

Věk	Odpovědí	Podíl
do 18 let	7	6,9 %
18 – 30 let	21	20,6 %
31 – 50 let	42	41,2 %
nad 50 let	32	31,4 %

#### Otázka č.2: Pohlaví.

Dotazník vyplnilo 32 mužů (31,4%) a 70 žen (68,6%). To zřejmě zhruba odpovídá podílu žen ve školství, resp. na pražských středních školách.

Z výzkumného šetření vyplývá, že mezi osobami významněji ohroženými pocitem vyhoření (resp. pocity, jež jsou pro ně charakteristické), je celkem 11 mužů (40,7%) a 16 žen (59,3%).

Nelze tedy přímo hovořit o tom, že by podíl „postižených“ žen a mužů přesně kopíroval jejich absolutní podíl na zkoumaném vzorku pedagogů. Rozdíl (cca 10%) je zřejmý. Částečně jej sice můžeme přičíst na vrub zkreslení, k němuž došlo (jak je zmíněno výše u otázky č.1), ale vše to nevysvětluje. Domnívám se, že důvodem budou některé psychické a morálně-volní vlastnosti žen, které zvyšují jejich odolnost vůči stresu v pedagogické praxi, možná i okolnost, že své problémy mohou snadněji komunikovat a tím je alespoň částečně řešit, než muži, kteří jsou v pedagogické komunitě přeci jen více izolováni. Věřím, že přesnější odpověď na tuto zajímavou otázku by mohli podat psychologové.

#### Otázka č.3. Stupeň dosaženého (pedagogického) vzdělání.

Zkoumaný vzorek tvoří 8 osob (7,8%) se středním odborným vzděláním, 8 osob (7,8%) s vyšším odborným vzděláním, 40 osob (39,2%) s vysokoškolským bakalářským vzděláním, 35 osob (34,3%) s vysokoškolským magisterským vzděláním, 10 absolventů (9,8%) dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a 8 osob (7,8%) udává jiný typ vzdělání.

Z 27 respondentů, které považují za ohrožené SV, je 5 osob (18,5%) se středním odborným vzděláním, 1 osoba (3,7%) s vyšším odborným vzděláním, 9 osob (33,3%) s vysokoškolským bakalářským vzděláním, 7 osob (26%) s vysokoškolským

magisterským vzděláním, 2 osoby (7,4%) absolvovaly DVPP a 3 osoby (11,1%) udávají vzdělání jiné.

Výrazný nepoměr zastoupených osob v ohrožené skupině v případě středoškoláků může částečně souviset s důvody, o nichž se v souvislosti s osobami do 18 let věku zmiňuji u otázky č.1 (jedná se současně i o absolventy SŠ). Není vyloučeno, že část z nich ve skutečnosti ani ohrožena není, ale pouze „nezodpovědně“ vyplnila dotazník. Absolventi VŠ a DVPP jsou také pravděpodobně lépe vyzbrojeni a připraveni i na střet s pocitů vyhoření a konečně se též domnívám, že se (u středoškoláků) pravděpodobně může jednat o učitele praktické výuky a mistry odborného výcviku, kteří nejsou tak důkladně připravováni na pedagogickou profesi a ve školách, kde působí, často tvoří další malou, více-méně autonomní komunitu, jsou více izolováni a mají omezené možnosti své případné problémy komunikovat. Neodvážuji se tvrdit, že tomu tak v tomto případě je, pro to mi chybí jakékoli důkazy, respondenty osobně neznám a nevím kde a na jaké pozici působí, ale i takové vysvětlení této anomálie si dokážu představit.

Pokud jde o ostatní, nedomnívám se, že jejich zastoupení v ohrožené skupině je dramaticky odlišné od jejich zastoupení v celém zkoumaném vzorku a další závěry z toho již nevyvozují.

Samotná otázka vzdělání je ovšem i v případě otázek spojených se syndromem vyhoření významná – vyšší vzdělání by mělo absolventa lépe teoreticky připravit na nejrůznější eventuality, včetně možného ohrožení syndromem. To se nepochybně týká také DVPP. (Měla jsem v úmyslu podrobněji sledovat, jak absolventi DVPP jsou (či nejsou) rezistentní vůči ohrožení. Počet 10 absolventů ve zkoumaném vzorku však nemá velkou vypovídací hodnotu. Přesto však skupina ohrožených obsahuje 2 zástupce absolventů DVPP (7,4%) oproti jejich podílu 9,8% ve zkoumaném vzorku pedagogů. Jeden z absolventů DVPP je sice shodou okolností jedinou osobou, která vykazuje zřejmé znaky plného postižení SV (dosáhla hodnocení 38 bodů z maximálně možných 44), nicméně celkový podíl absolventů DVPP v ohrožené skupině je nižší, než by odpovídalo jejich početnímu zastoupení ve sledovaném vzorku pedagogů, S velkou opatrností se tak odvážuji tvrdit, že v tomto ohledu prokázalo DVPP svoji oprávněnost.)

Otázka č.4: Kolik let vykonáváte práci pedagoga?

V celém zkoumaném souboru je 37 osob (36,3%), které jako pedagogové působí dobu kratší než 5 let, dále 23 osob (22,5%) s pedagogickou praxí 5-10 let a 42 osob (41,2%) s praxí delší 10 let.

V „ohrožené“ skupině 27 respondentů má 11 osob (40,7%) praxi kratší 5 let, 4 osoby (14,8%) praxi 5-10 let a 12 osob (44,4%) praxi delší 10 let.

Sledovala jsem, zda a jak se délka pedagogické praxe odráží na ohrožení SV a jeho míře ve smyslu hypotézy č.II a dílčí výzkumné otázky č.1. Nejlépe je tento vliv samozřejmě vidět na skupině „ohrožených“. Také zde výsledky vzdáleně kopírují strukturu celého zkoumaného vzorku, nicméně můžeme pozorovat rozdíl. Podstatně více jsou zde zastoupeny skupina s praxí přes 10 let a pak skupina s praxí do 5 let. Procentuální zastoupení „ohrožených“, nekoresponduje přesně s procentuálním zastoupením celého vzorku. Upoutá hlavně výrazně nízké zastoupení učitelů s praxí 5-10 let. Je tedy zřejmé, že doba praxe se jako jistý faktor uplatňuje, avšak jakým způsobem?

Domnívám se, že jsem to postihla v komentáři k hypotéze č.II. V zásadě tu máme tři základní hlediska: a) zkušenost; b) samotné působení času; c) dispozice konkrétních osob (jejich morálně-volní vlastnosti, psychickou a fyzickou odolnost, temperament, charakterové rysy atd.).

SV je jev, který souvisí s obtížností vyrovnat se s tlakem nejrůznějších vnějších okolností, s nepříjemnostmi, zklamáním apod. Čelit mu je možné s využitím různých zkušeností, se schopností řešit nejrůznější krizové situace a konflikty pracovního i soukromého charakteru za pomoci řady dovedností, které učitel získá mj. také až delší praxí. Těmito zkušenostmi, dovednostmi, autoritou a nezbytným nadhledem, ale i psychickou (a fyzickou) odolností již většinou disponují zkušenější učitelé, kteří svoji praxi vykonávají delší dobu, jsou na vrcholu produktivity atd. Proto bývají v tomto směru vůči ohrožení pocitu vyhoření mnohem více odolní učitelé s delší pedagogickou praxí a zkušenostmi. Ti si nejrůznější krizové situace již nejednou prožili a naučili se je zvládat. Ačkoli ani oni nejsou samozřejmě imunní vůči všemu, odolávají krizím lépe a tak snadno nepodléhají tendencím ke zkratkovitému jednání. Není proto velkým překvapením, že právě učitelé s praxí 5-10 let (i více) se stávají méně často obětmi ohrožení SV.

Samotný čas také hraje svoji významnou roli. V jeho průběhu člověk vyzraje, získá odolnost, mnohému se naučí, mnohé dokáže zvládat bez nepřiměřeného emocionálního vypětí a nasazení, které jej vyčerpává. V průběhu času si postupně učitel

buduje svoji autoritu, ale bohužel také nabývá některých návyků, stereotypů a vzorců jednání, které se časem přežijí, ztratí účinnost a efekt. S postupem času a s přibývajícím věkem ztrácí člověk postupně i schopnost pružně, rychle a operativně reagovat, více váží své kroky, stává se i pohodlnějším a konzervativnějším – a mnohem méně odolným, než tomu bylo dříve. S budováním vlastní kariéry také souvisí menší ochota ke komunikaci, zejména tehdy, když se jedinec dostává pod tlak. Přes veškeré výhody, které má zkušený a dlouholetý učitel s nemalou autoritou, bývají později, cca okolo padesátého roku, opět krizové a zátěžové situace, vyžadující maximální mobilizaci sil a prostředků, pro něj opět obtížně zvládnutelné a na rozdíl od mladých kolegů se sice do jeho arzenálu pevně zařadila moudrost a rozvaha, ale zato jej stále víc opouští energie i ochota k riskantním nebo nevyzkoušeným, neobvyklým a neosvědčeným řešením. Snadněji se pak stává objektem ohrožení (i ohrožení SV) a i jistá neochota komunikovat své problémy může vést k tomu, že někdo ohrožení podléhá.

K tomu, aby člověk zvládal nejrůznější zátěžové situace, překonával různé překážky i sebe sama, zpravidla nepostačí vždy jen důkladný výcvik, zkušenosti a naučené dovednosti nebo dobrá fyzická kondice. Velmi důležité jsou specifické vlastnosti, charakter, psychická odolnost, kreativita a schopnost i ochota je mobilizovat a zapojit do řešení situace. Každý jsme jiný. Ne každý tyto vlastnosti má, ne každý ve stejné míře a ne každý je dokáže v pravý čas a vhodným způsobem zapojit a využít. Proto jsou schopni i mnozí mladí a nezkušení učitelé řešit a překonávat krize, na nichž třeba ztroskotají někteří jejich zkušenější kolegové. Morálně-volní vlastnosti, nadhled, psychická odolnost a osobní nasazení často pomohou překonat ohrožení nejrůznějším lidem, bez zvláštního ohledu na věk, zkušenosti a podporu okolí.

Díky tomu všemu nepodlehne SV každý začínající učitel, ani každý učitel na sklonku své profesní dráhy. Proto však naopak někdy neuspějí zkušení a životem i pedagogickou praxí ošlehaní jedinci na vrcholu svých sil.

Doba pedagogické praxe je tedy faktorem, který ovlivňuje míru ohrožení SV, pokud ji chápeme jako proces, v jehož rámci se člověk dostává do zátěžových situací, vypořádává se s nimi, nabývá dalších zkušeností, učí se využívat své vlastnosti i pracovat s faktorem času. Délka pedagogické praxe konkrétního učitele nám může napovědět, jaké jsou jeho vyhlídky v případě ohrožení SV a jakými prostředky může s ohrožením bojovat.

Lze konstatovat, že Hypotéza č.II (Samotná délka pedagogické praxe sama o sobě není zásadní a rozhodující pro ohrožení či dokonce postižení SV) byla v zásadě potvrzena, neboť zastoupení osob s nejkratší a nejdelší pedagogickou praxí je v ohrožené skupině přibližně stejné. Odlišuje se však výrazně skupina osob se středně dlouhou pedagogickou praxí. Její ohrožení SV je evidentně nižší a myslím, že mohu v té souvislosti vyslovit názor, že se zde projevuje jednak větší pedagogická zkušenost oproti začínajícím učitelům a jednak větší psychická i fyzická odolnost vůči učitelům starším.

Tabulka 3: *Respondenti podle délky pedagogické praxe.*

Délka praxe	Odpovědí	Podíl
méně jak 5 let	37	36,3 %
5 - 10 let	23	22,5 %
více jak 10 let	42	41.2 %

Otázka č.5: Na základě jakého pracovního poměru vykonáváte profesi pedagog?

Ve zkoumaném vzorku pracuje v hlavním pracovním poměru 68 respondentů (66,7%), 16 osob (15,7%) pracuje na Dohodu o provedení práce, 12 osob (11,8%) na Dohodu o pracovní činnosti a 6 osob (5,9%) jako OSVČ.

Ve skupině „ohrožených“ pracuje v hlavním pracovním poměru 15 osob (55,5%), 3 osoby (11,1%) na DPP, 4 osoby (14,8%) na DPČ a 5 osob (18,5%) jako OSVČ.

Je zde přímá vazba na Hypotézu č.III (Výkon učitelského povolání na plný úvazek má z pohledu SV větší negativní vliv než dílčí úvazek). V tomto případě je zcela zřejmé, že učitelé v hlavním pracovním poměru jsou SV nepochybně podstatně více ohroženi, než ti, kteří pedagogickou praxi vykonávají ve vedlejších pracovních poměrech – na DPP nebo DPČ. V případě OSVČ je ohrožení syndromem zřejmě vyšší. Jejich malé zastoupení v celém zkoumaném vzorku pedagogů však poněkud relativizuje v tomto smyslu jinak jednoznačný závěr.

Lze ovšem konstatovat, že hypotéza č. III byla z hlediska této otázky potvrzena.

Také dílčí výzkumná otázka č.2 (Ovlivňuje rozsah pracovní doby náchylnost k syndromu vyhoření?) se úzce dotýká této otázky a z výsledků šetření mohu konstatovat, že rozsah pracovní doby učitele nepochybně ovlivňuje náchylnost k ohrožení SV – a to přímoúměrně. Čím větší je rozsah pracovní doby učitele, tím je pravděpodobnější, že může být SV ohrožen.

Otázka č.6: Na jaký úvazek vykonáváte funkci pedagoga?

Ve sledovaném vzorku učitelů vykonává svoji pedagogickou praxi na plný pracovní úvazek celkem 65 osob (tj. 63,7%), na poloviční pracovní úvazek 17 osob (16,7%) a na jiný úvazek 20 osob (19,6%).

Ve skupině ohrožené SV pracuje na plný pracovní úvazek celkem 17 osob (tj.63%), na poloviční úvazek 3 osoby (11,1%) a na jiný úvazek 7 osob (26%).

Je zde opět vazba na dílčí výzkumnou otázku č.2 (Ovlivňuje rozsah pracovní doby náchylnost k syndromu vyhoření?) a na Hypotézu č.III (Výkon učitelského povolání na plný úvazek má z pohledu SV větší negativní vliv než dílčí úvazek.)

Z výsledků šetření je především zřejmé, že i z tohoto hlediska se Hypotéza č.III potvrzuje a nic na tom nemění okolnost, že zastoupení osob pracujících jako učitelé na plný úvazek odpovídá i jejich procentnímu zastoupení v ohrožené skupině. Hodnotit výsledky jen podle této otázky nelze izolovaně, ale v kontextu s výsledky jiných šetření.

Jako jednoznačná se však nejeví odpověď na to, zda existuje větší ohrožení SV pro osoby pracující na poloviční nebo jiný pracovní úvazek. Z výsledků by se mohlo zdát, že „jiný“ úvazek je rizikovější, nicméně celkový nízký počet ohrožených osob v této kategorii, i podobně nízký počet těchto osob v celkovém vzorku skutečně bohužel neumožňuje jednoznačnou odpověď. Neujde však pozornosti, že všech 7 osob s „jiným“ pracovním úvazkem v ohrožené skupině, náleží také k jedné ze dvou nejohroženějších skupin z hlediska délky pedagogické praxe – do skupiny A (do 5 let praxe) či – a především – do skupiny C (nad 10 let praxe).

Pokud jde o odpověď na dílčí výzkumnou otázku č.2, pak lze konstatovat, že rozsah pracovní doby náchylnost k SV ovlivňuje – opět s největší pravděpodobností přímoúměrně. Čím vyšší je rozsah pracovní doby učitele, tím je jeho ohrožení SV větší. Přesto však to podle mne ještě neznamená, že pouze rozsah pracovní doby je základním a rozhodujícím faktorem, který rozhoduje o tom, zda je (bude) učitel SV vážně ohrožen. Tak tomu zřejmě není.

Tabulka 4: Složení zkoumané skupiny pedagogů podle rozsahu pracovního úvazku

Pracovní úvazek	Odpovědi	Podíl
1	65	63,7 %
0,5	17	16,7 %
jiný	20	19,6 %

Otázka č.7: Jste zaměstnán/a na dobu určitou, neurčitou?

Za zkoumaného vzorku pedagogů pracuje na dobu určitou 39 osob (tj. 38,2%) a 63 osob (61,8%) pracuje na dobu neurčitou.

Ze skupiny ohrožené SV pracuje 11 osob (40,7%) na dobu určitou, kdežto 16 osob (59,2%) pracuje na dobu neurčitou.

Problémem se zabývá Hypotéza č.IV (Práce na dobu určitou může i z hlediska ohrožení SV představovat významný stresor toto ohrožení posilující, než výkon práce na dobu neurčitou) a druhá část dílčí výzkumné otázky č.3 (Cítí se (učitel) ohrožen i tím, že je zaměstnán na dobu určitou?).

Přesně opačný poměr osob pracujících na dobu určitou a neurčitou ve zkoumaném vzorku pedagogů a ve skupině ohrožené SV, přičemž v ohrožené skupině je vyšší ve „prospěch“ osob pracujících na dobu určitou, dává v tomto případě vcelku jasnou odpověď a Hypotézu č.IV potvrzuje. Je nanejvýš pravděpodobné, že učitel, pracující na dobu určitou se tím cítí více ohrožen a tato stresující okolnost tak zvyšuje riziko ohrožení syndromem, jak implikuje otázka č.3.

Tabulka 5: Složení respondentů podle toho, zda práci vykonávají na dobu určitou či neurčitou.

Práce na dobu	Odpovědi	Podíl
Určitou	39	38,2 %
Neurčitou	63	61,8 %

Otázka č.8: V jakém typu organizace pracujete?

Ve zkoumaném vzorku pracuje 64 osob (tj.62,7%) ve státní organizaci, 32 osob (31,4%) v organizaci nestátní a 6 osob (5,9%) vykonává pedagogickou praxi jako OSVČ.

Ve skupině ohrožené SV pracuje ve státní škole 15 osob (55,5%), v nestátním zařízení 7 osob (26%) a jako OSVČ 5 osob (18,5%).

Poměry osob zaměstnaných ve státním a nestátním sektoru jsou obdobné jak v celkovém zkoumaném vzorku, tak v ohrožené skupině a zdá se, že pro riziko ohrožení SV není tato otázka rozhodující. Zaujme však procento ohrožených SV mezi OSVČ, které

je výrazně vyšší, než by odpovídalo jejich podílu na celkovém zkoumaném vzorku. Vysvětlují si tuto okolnost tím, že na těchto osobách leží i další povinnosti a odpovědnost, které jsou také stresující. Tyto osoby také zpravidla pracují na „jiný“ pracovní úvazek, který může být v reálu stejný, či dokonce i vyšší než plný pracovní úvazek v závislých činnostech podle Zákoníku práce.

Otázka č.9: Vykonáváte souběžně více než jedno zaměstnání?

Ve zkoumaném vzorku pedagogů vykonává druhé zaměstnání 39 osob (38,2%), učitelství je jediným zaměstnáním pro 63 osob (61,8%).

Ve skupině ohrožené SV vykonává 15 osob (55,5%) druhé zaměstnání a jediné zaměstnání má 12 osob (44,5%).

Vztahem případného druhého zaměstnání k ohrožení SV se zabývá Hypotéza č.V: (Druhé zaměstnání, vykonávané proto, že odměna za „hlavní“ pedagogickou činnost učiteli neumožňuje uspokojovat jeho životní a osobní potřeby, případně krýt přijaté závazky, je stresorem, který může potencovat ohrožení SV). Týká se jí také první část dílčí výzkumné otázky č.3: (Je syndrom vyhoření prohlouben i stresem způsobeným tím, že je pedagog (z jakéhokoli důvodu) nucen vykonávat více než jedno zaměstnání?)

Případ, kdy někdo vykonává druhé zaměstnání především proto, že tím uspokojuje některé své záliby a zájmy, je skutečně velmi výjimečný. Hlavním důvodem souběžného zaměstnání bývá především okolnost, že odměna za hlavní zaměstnání nepostačuje k uspokojování životních a osobních potřeb jednotlivce nebo jeho rodiny. Už to samo o sobě je velmi stresujícím faktorem a v kontextu pedagogické práce tu patrně výrazně vystupuje do popředí otázka neadekvátního společenského ocenění a uznání učitelského povolání.

Sociálnímu statutu středoškolského učitele neodpovídající jeho materiální zabezpečení, jež jej nutí vykonávat vedle své náročné a mimořádně zodpovědné práce ještě jinou, je významným stresorem. Že je to poměrně rozšířený jev dokazuje mj. téměř 40% pedagogů ve zkoumaném vzorku, kteří druhé zaměstnání vykonávají. Není proto ani nijak překvapivé, že v ohrožené skupině je takových osob dokonce téměř 56% a představují tedy více než polovinu těch, kteří jsou SV ohroženi.

Dotazníkové šetření neumožnilo hlouběji proniknout do povahy druhého zaměstnání, které respondenti vykonávají (a můžeme se domnívat, že zpravidla toto



zaměstnání zhruba odpovídá sociálnímu statutu učitelů), přesto je podíl 55,5% pedagogů, ohrožených SV, kteří druhé zaměstnání vykonávají, mimořádně výmluvný. Konstatuji proto, že Hypotéza č.V byla šetřením potvrzena. Výsledek by mohl svádět k úvaze, zda druhé zaměstnání pedagoga není dokonce jedním z hlavních faktorů, které riziko SV přinášejí, ale v tomto směru si dovoluji být opatrnější. Jde tu podle mne o faktor významný, ale nepřikládám mu natolik zásadní roli, abych jej označila za jev, který již sám o sobě signalizuje ohrožení. I v tomto případě bude nutný souběh více faktorů a negativních pocitů dostatečné intenzity k tomu, abychom mohli hovořit o přímém ohrožení SV.

Kladně můžeme odpovědět i na příslušnou část dílčí výzkumné otázky č.3. Ano, syndrom vyhoření, resp. ohrožení syndromem, je nepochybně prohlubováno i stresem, způsobeným nutností pedagoga vykonávat více než jedno zaměstnání.

Tabulka 6: *Respondenti podle toho, zda vykonávají druhé souběžné zaměstnání.*

Druhé zaměstnání	Odpovědi	Podíl
Ano	39	38,2 %
Ne	63	61,8 %

#### 4.1.2 Subjektivní pocity vyhoření na škálovém hodnocení

V Tabulkách A a B (Příloha č.2 a 3) je přehledně, avšak zjednodušeně, zachycena míra ztotožnění jednotlivých respondentů s výroky, charakteristickými pro popis pocitů, jevů a stavů souvisejících se syndromem vyhoření.

V Dotazníku jsou v bodech 10-31 uvedeny výroky, které buď charakterizují pocity, jevy a stavy typické pro SV (Tabulka A) nebo naopak pocity, jevy a stavy popisující „ideální“ stav (Tabulka B).

V závislosti na tom, v jaké míře s výrokem respondent souhlasí či nikoli, pak lze s jistou rezervou hodnotit, zda v konkrétním případě zažívá respondent pocit nebo stav typický pro syndrom vyhoření. Musím však zdůraznit onu rezervu. Je třeba mít stále na paměti, že se tu nejedná o zcela objektivní hodnocení, ale o sebehodnocení respondenta. Anonymita dotazníkového šetření sice s největší pravděpodobností odstranila případné

obavy respondentů z možného zneužití jejich odpovědí, ale stále zde zůstává akt zásahu do soukromí, kdy je respondent nucen vyjádřit své pocity a postoje a tím si je přiznat, resp. sám jim přisoudit nějakou míru závažnosti. Je zřejmé, že výroky směřují k identifikaci ohrožení syndromem vyhoření (ostatně výrok č.17 to dokonce výslovně uvádí), poměrně obávanému jevu, a respondentovi nastavuje jakési zrcadlo jeho vlastního stavu. Ne každý je ochoten sám sobě připustit existenci nežádoucího stavu, v němž se případně nachází, jakkoli to i podvědomě vnímá. Je nutné počítat s tím, že přinejmenším část respondentů může mít tendenci některé své pocity bagatelizovat nebo snižovat jejich intenzitu či četnost. Nikoli proto, aby možný nepříznivý stav „utajili“ před výzkumníkem, ale sami před sebou. Stejně tak je třeba brát v úvahu i samotnou osobnost a vlastnosti konkrétního respondenta. Co jeden vnímá citlivě, čemu přičítá význam, to jiný přejde třeba bez povšimnutí, nebo registruje jen s minimální pozorností a další dokonce může určitý pocit (např.) považovat za „normální“, samozřejmý a přirozený. Již podle toho se musí nutně lišit míra závažnosti, jakou jednotliví respondenti tomu či onomu výroku, pocitu, jevu či stavu přikládají.

Bylo by patrně možné dotazníkové šetření učinit podstatně důkladnější a detailnější, zaměřit se v něm např. i na četnost výskytu některých pocitů v průběhu přesněji stanoveného období apod. Obávám se však, že by se jednalo o velmi složitý materiál, náročný i na jeho samotné správné vyplnění, které by od respondentů vyžadovalo i nemálo času a energie (a mnohem hlubší „ponor“ do svého soukromí) a je diskutabilní, zda by se našlo dost těch, kteří by se dotazníkem vůbec byli ochotni zabývat. Také samotné vyhodnocení dotazníkového šetření by zabralo nejen nemálo času, ale pravděpodobně by vyžadovalo zapojení celého týmu spolupracovníků.

Dalším relativizujícím faktorem je osobnost výzkumníka – tedy mne samotné. Jakkoli mne výzkum zaujal a fenomén syndromu vyhoření mne velmi zajímá, musím připustit omezené penzum vědomostí a zkušeností v tomto směru, které mi znesnadňuje interpretaci získaných dat, především pokud jde o jejich relevanci a vypovídací hodnotu. Jako osoba, která nezná jednotlivé respondenty, sice mohu garantovat objektivní přístup k získaným údajům, ale sebekriticky musím konstatovat, že samotná interpretace údajů již nutně odráží omezený rozsah mých znalostí a zkušeností. Využívala jsem samozřejmě možnosti průběžně konzultovat průběh výzkumu i samotné vypracování diplomové práce s jejím vedoucím (a musím mu opět vyjádřit velké poděkování za ochotu, podnětné

připomínky a doporučení i čas a námahu, kterou mi věnoval), práce je však nakonec prací mojí vlastní a samostatnou, včetně interpretace dat a vyvozovaných závěrů.

#### **4.1.3 Zpracování a interpretace získaných dat**

Při vědomí výše uvedených omezení a nedokonalostí jsem proto sice ponechala respondentům prostor, aby na osmistupňové škále (0-7) vyjádřili poměrně detailně míru svého ztotožnění s výroky v bodech 10-31 dotazníku, avšak sama jsem se necítila natolik povolánou, abych stejně podrobně dokázala získané údaje interpretovat a hodnotit. Domnívám se, že na stávající úrovni mých znalostí a zkušeností se zkoumaným jevem jsem schopna identifikovat, zda jednotliví respondenti i celé jejich skupiny jsou či nejsou ohroženi syndromem vyhoření a rozlišit, zda se jedná o ohrožení skutečně závažné, či zda tu o ohrožení v pravém slova smyslu nejde.

Při interpretaci získaných údajů jsem vycházela z předpokladu, že žádný z pocitů, jevů či stavů popsaných výroky 10-31 nemusí být sám o sobě identifikátorem SV – a to dokonce ani tehdy, jedná-li se o pocit (atd.) intenzivní a častý (trvalý). Teprve v kombinaci většího počtu „negativních“ pocitů a hodnocení, při jejich současné vyšší než malé intenzitě, se odvažuji uvažovat o známkách toho, že dotyčný respondent je již vážněji atakován syndromem.

Krajní polohy – bez příznaků a syndrom, nebo velmi vážné ohrožení syndromem, jsem označila v prvním případě „BO“ – bez ohrožení, ve druhém případě jako „SV“ – syndrom vyhoření a „VRO“ – vysoké riziko ohrožení. Široký prostor mezi nimi, který zaplňuje většina respondentů, a který je charakterizován častějším, ale nikoli masivním výskytem „příznaků“ o různé intenzitě, jsem pak zařadila do dvou kategorií: „MR“ – mírné riziko a „RO“ – riziko ohrožení. Kategorii „MR“ pak pro potřeby této práce považuji za ještě v podstatě bezproblémovou, kdežto kategorii „RO“ již za stádium, hodné zvýšené pozornosti a prokázaného ataku syndromem a skupiny osob v kategoriích „SV“, „VRO“ a „RO“ jsem pak zařadila do větší skupiny osob ohrožených SV, jimž se v praktické části této práce věnuji podrobněji.

Pro potřeby této práce (a v důsledku mých limitovaných znalostí a zkušeností) se při zpracování výsledků a jejich hodnocení ukázalo jako vhodnější nepracovat se škálou osmi stupňů. Míru ztotožnění s výrokiem v případě, že je charakteristický pro SV (Tabulka A) jsem proto ocenila 0-2 body, kdy žádnému nebo jen velmi nízkému

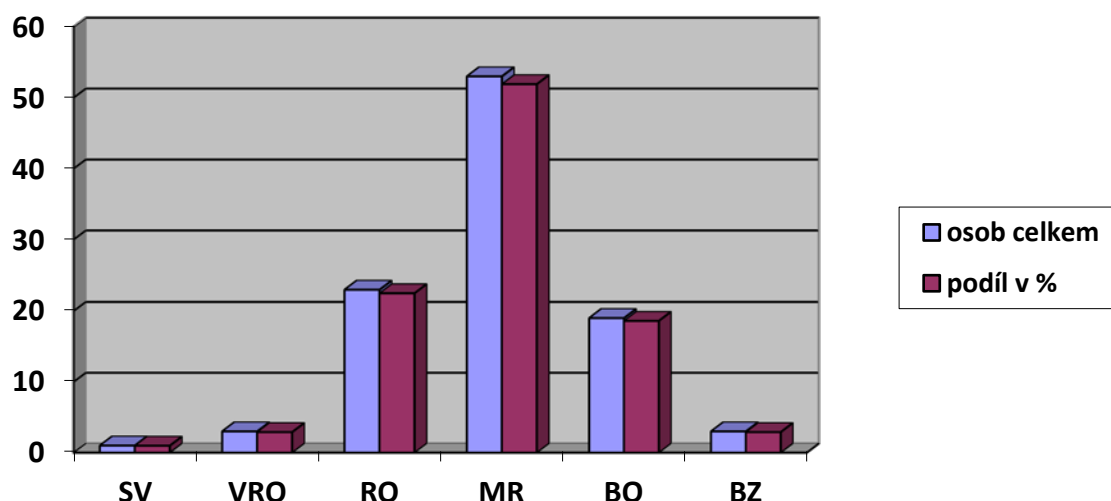
ztotožnění (v osmistupňové škále vyjadřované respondenty body 0-2) jsem přiřadila 0 bodů, částečnému ztotožnění (3-5) jeden bod a vysokému ztotožnění (6 a 7) dva body. Obdobně byla míra neztotožnění s výrokem, charakterizujícím „optimální“ stav (Tabulka B) vyjádřena následovně: 0 bodů (5-7), 1 bod (2-4), 2 body (0 a 1). Součet dosažených bodů, zaznamenaný v Tabulkách A a B mi naznačil závažnost ohrožení respondenta syndromem, kdy jsem kategorii „BO“- bez ohrožení přiřadila celkový počet 0-10 dosažených bodů (žádný nebo jen ojedinělý výskyt spíše méně intenzivních symptomů, charakteristických pro SV), kategorii „MR“ 11-20 dosažených bodů (charakteristické symptomy se vyskytují ve větším počtu, ale zpravidla v nižší intenzitě), kategorii „RO“ 21-29 bodů (charakteristické symptomy jsou četné a některé nabývají na intenzitě), kategorii „VRO“ 30-36 bodů (symptomatika je zřejmá a snadno vysledovatelná) a kategorii „SV“ více jak 36 dosažených bodů (příznaky jsou natolik výrazné a nepřehlédnutelné, že není pochybnost o postižení).

Tabulka 7: Výpočet ohrožení SV podle míry ztotožnění s výroky 10 – 31

Body na škále 0-7, slovní vyjádření	Body ohrožení	
	Tabulka A	Tabulka B
0 – nesouhlasím, neodpovídá	0	2
1 – nepatrně, téměř vůbec	0	2
2 – výjimečně, velmi málo	0	1
3 – mírný souhlas, občas	1	1
4 – souhlasím, poměrně často	1	1
5 – velmi často	1	0
6 – ano, téměř plný souhlas	2	0
7 – plně se ztotožňuji	2	0

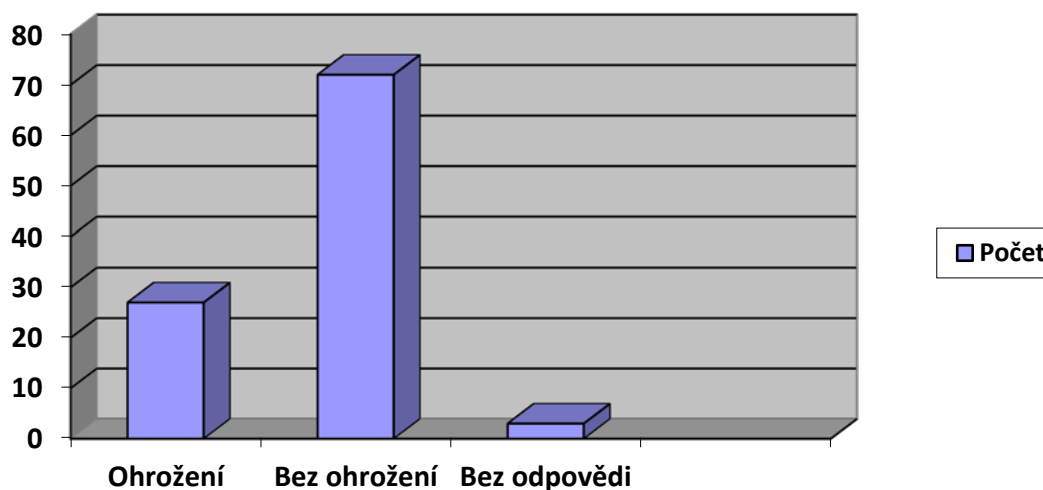
Za předpokladu poctivého vyplnění dotazníkového šetření jsem neočekávala, že by se vyskytly dotazníky, vykazující ve všech bodech 10-31 zcela krajní polohy (0, 7). Přesto se takové objevily a musím přiznat, že mne to (nepříjemně) překvapilo. Naznačuje to, že respondent dotazník vyplnil formálně, mechanicky a bezmyšlenkovitě. (Podobně tomu mohla být paušální volba „zlaté střední cesty“ – na škále body 3 a 4 – kde je však již identifikace formálního přístupu podstatně obtížnější). Takto mechanicky a formálně vyplněné dotazníky zařadily respondenta do kategorie „RO“ (v případě, kdy volil

paušálně hodnocení „7“ nebo „MR“ (pokud volil hodnocení „0“). V Tabulkách A a B jsou tyto, s největší pravděpodobností jen formálně vyplněné, response označeny v bodovém poli oranžovou barvou. Celkem se jich vyskytlo 5, z toho 4 respondenti zvolili ve všech případech hodnocení „0“. (Čtyři takto vyplněné dotazníky uvádějí věk do 18 let, středoškolské vzdělání a pedagogickou praxi do 5 let). To samozřejmě poněkud snižuje vypovídací hodnotu dotazníkového šetření (podíl s největší pravděpodobností formálně vyplněných dotazníků činí 4,9%), domnívám se, že však je ještě v toleranci. Bohužel ve třech případech respondenti body 10-31 nevyplnili – zdá se, že to nebylo jejich vinou, ale selháním elektronického systému, který jejich odpovědi nezaregistroval. Mohu tedy počítat nejméně s 8 problematickými dotazníky (7,8% všech vyplněných dotazníků), což je již poměrně vysoké číslo, ale přesto doufám, že stále ještě mělo šetření potřebnou relevanci.



**Graf č.1: Vyplněné dotazníky**

Syndrom vyhoření (SV)	1x (0,98%)
Vážné riziko ohrožení (VRO)	3x (2,9%)
Riziko ohrožení (RO)	23x (22,5%)
Mírné riziko (MR)	53x (51,9%)
Bez ohrožení (BO)	19x (18,6%)
Bez záznamu	3x (2,9%)
Celkem dotazníků	102 (100%)



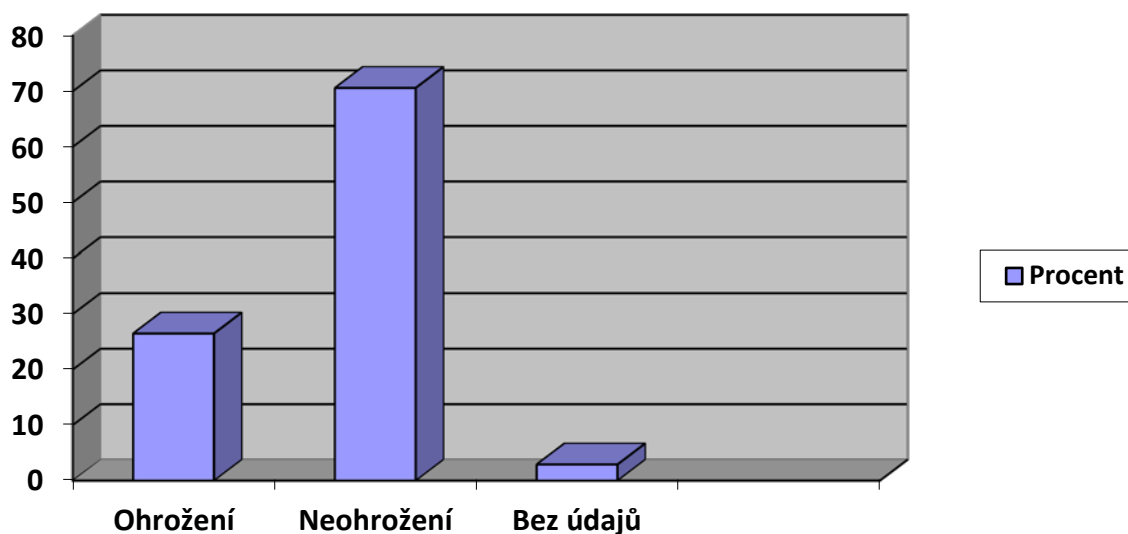
**Graf č.2: Skupiny respondentů**

Ohrožení syndromem (SV+VRO+RO)	27
Bez ohrožení (BO + MR)	72
Bez odpovědi (nevyplněno)	3

#### **4.1.4 Hlavní výzkumná otázka a Hypotéza č.I.**

Vyjádření respondentů na body 10-31 dotazníkového šetření měla odpovědět na první část hlavní výzkumné otázky: „V jaké míře jsou pedagogičtí pracovníci na středních školách v Praze ohrožení syndromem vyhoření?“ a prověřit Hypotézu č.I: „Pedagogičtí pracovníci na pražských středních školách jsou syndromem vyhoření významně ohrožení“.

Z Grafů č.1 a zejména č.2 a 3 je zřejmé, že pedagogičtí pracovníci na pražských středních školách syndromem vyhoření ohrožení jsou, nicméně míra jejich ohrožení není extrémně vysoká, jak vyplývá i z Grafu č.3 níže.



**Graf č.3: Míra ohrožení v procentech**

Ohrožení (SV+VRO+RO)	26,5%
Neohrožení (BO+MR)	70,6%
Bez údajů	2,9%

Musím samozřejmě brát v úvahu, že zkoumaný vzorek 102 osob patrně nelze považovat za naprosto reprezentativní, přesto však považuji jeho výpovědní hodnotu za dostatečnou.

Protože mi nejsou známy žádné relevantní údaje o tom, jak jsou celkově ohroženi pedagogičtí pracovníci v celé naší republice, případně v jednotlivých regionech, nemohu vyjádřit příslušné srovnání, ale mohu konstatovat, že z mého výzkumného šetření vyplývá, že cca 26,5% středoškolských učitelů v Praze je ohroženo syndromem vyhoření.

Z dalších získaných údajů pak mohu konstatovat, že z této ohrožené skupiny je pravděpodobně již přímo syndromem vyhoření postiženo cca 3,7% osob (v absolutním poměru 0,98% pražských středoškolských pedagogů), velmi vážně je syndromem ohroženo 11,1% osob ze skupiny ohrožených (absolutně 2,9% učitelů) a přímo ohroženo dalších 85,2% z celé skupiny ohrožených, v absolutním vyjádření 22,5% pražských středoškolských pedagogů.

Tato míra ohrožení syndromem podle mne nepředstavuje kritické nebezpečí, nepochybně však ji nelze podceňovat a na místě je třeba systémově hledat prostředky a opatření, jak syndromu vyhoření čelit již na úrovni prevence. Tento požadavek považuji za o to naléhavější, že je zde velká skupina osob, pravděpodobně až téměř 52% pražských

středoškolských učitelů, která signalizuje možné ohrožení syndromem, jakkoli jeho příznaky ještě nelze považovat za zcela jednoznačné.

Pokud jde o Hypotézu č.I, mohu konstatovat, že byla pouze částečně potvrzena – v tom smyslu, že pražští středoškolští pedagogové jsou syndromem vyhoření ohroženi (a někteří jím zřejmě již trpí), samotné ohrožení však není extrémní. Je otázka, zda je lze považovat za „významné“, ale pokud za takové bych měla považovat jen to, jež by se vyjadřovalo na úrovni vyšší než 50% učitelů pražských SŠ, pak v tomto ohledu hypotéza potvrzena nebyla.

#### *4.1.4.1 Jaké faktory přispívají ke vzniku syndromu vyhoření?*

Z hlavní výzkumné otázky pak zbývá zodpovědět, jaké jsou (nejvýznamnější) faktory, které vedou k SV.

Především bych chtěla konstatovat, že s největší pravděpodobností nelze označit jeden faktor za rozhodující a nejvýznamnější. Je jich celá řada, vzájemně se potencují a k postižení SV zřejmě dochází až kombinací několika z nich za předpokladu, že působí dostatečně intenzivně a po dostatečně dlouhou dobu. (Tato doba však je individuálně různá a mění se v závislosti na osobních dispozicích, zkušenostech a psychické a fyzické odolnosti jedince).

Podle MBI postižení syndromem charakterizuje výskyt tří poruch – emocionálního vyčerpání (EE), sníženého pracovního výkonu (PA) a depersonalizace (DP).

Podle Tošnera a Tošnerové můžeme vysledovat čtyři narušené složky: kognitivní (poznávací, rozumovou), emocionální, tělesnou (fyzickou) a sociální. Každá z nich se projevuje specifickým způsobem.

Jak s MBI, tak s výše uvedenými autory jistě nelze než souhlasit.

Z mého vlastního pozorování a studia se pak domnívám, že ohrožení syndromem vyhoření má čtyři základní faktory: psychickou a fyzickou vyčerpanost, izolaci subjektu a neadekvátní společenské ocenění zejména v materiální rovině.

K fyzickému a psychickému vyčerpání patrně není třeba podrobnějšího vysvětlení. Obojí lze do značné míry kompenzovat už v rámci prevence (životosprávou, tréninkem, vzděláním, speciální individuální přípravou atd.).

Pokud jde o izolaci, mám tím na mysli stav, kdy se subjekt uzavírá sám do sebe, o svých problémech s ostatními nehovoří a takovým rozhovorům se pokud možno



vyhýbá. Své problémy vnímá jako osobní selhání a nabývá dojmu, že na jejich řešení je zcela sám, že jiní mu nechtějí a snad ani nemohou pomoci.

Teprve až při vyhodnocování a interpretaci výsledků dotazníkového šetření jsem si uvědomila, že by bylo vhodné rozšířit výroky, kde respondenti vyjadřují míru svého ztotožnění s nimi, ještě alespoň o jeden: „Své pracovní problémy si řeším sám/sama a druzí mi v tom nemohou nebo nechtějí pomoci“.

Pokud mám uvažovat o možné prevenci, pak je jí především komunikace, neuzavírání se s problémy před ostatními a případné společné hledání vhodných řešení.

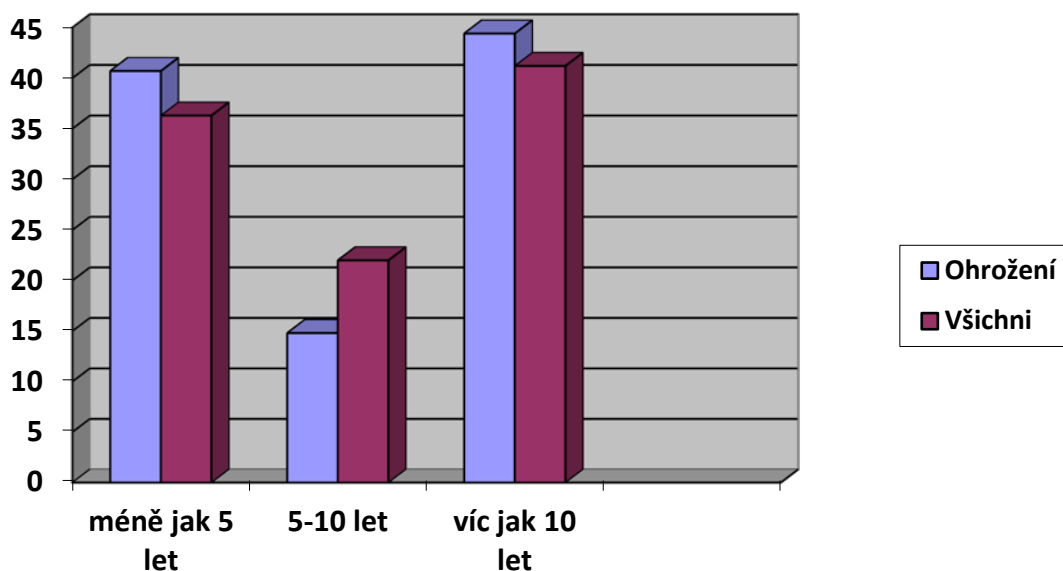
Neadekvátní společenské ocenění je u pedagogických profesí velmi palčivý problém, neboť pedagog je zvyklý intenzivně využívat zpětnou vazbu. Takovou je přirozeně i společenské ocenění jeho práce. Proto bývá učitel velmi citlivý na situaci, kdy je takové ocenění podle jeho názoru nedostatečné, především tehdy, kdy je nucen přijmout ještě další zaměstnání, aby s jeho pomocí mohl uspokojit životní a osobní potřeby své a své rodiny.

V tomto případě je možné kompenzovat významný rizikový a stresující faktor pouze zvnějšku – ze strany zaměstnavatele.

Když vycházím ze studia příslušné odborné literatury, z rozhovorů s řadou pedagogů a odborníků a z provedeného výzkumného šetření, odvažuji se konstatovat, že jedním z nejvýznamnějších faktorů je nedostatečné společenské ocenění práce pedagoga. To má svoji rovinu materiální, ale také neméně významnou rovinu etickou a váže se na něj řada dalších důležitých okolností. Třeba neuspokojivé pracovní a technické podmínky, nebo administrativa, které již tak obtížnou práci učitele dále komplikují a ztěžují. Významným faktorem je také vysoké emoční zatížení, které je ve střetu s realitou běžného života podrobováno opakovaně těžkým zkouškám. Práce pedagoga je náročná i fyzicky, především pro její množství a čas, který jí musí být věnován. Dokáže často odčerpat energetické rezervy, které učiteli zbývají, a je podle mne třetím základním rizikovým faktorem.

#### **4.1.5 Jsou k syndromu vyhoření náchylnější pedagogové s víceletou praxí?**

První dílčí výzkumná otázka, kterou reflektuje Hypotéza č.II: „Samotná délka pedagogické praxe sama o sobě není zásadní a rozhodující pro ohrožení či dokonce postižení SV“.



**Graf č.4: Ohrožení syndromem ve skupině „ohrožených“ podle doby praxe.**

Praxe méně jak 5 let:	40,7%
Praxe 5-10 let:	14,8%
Praxe více jak 10 let:	44,5%

Z Grafu č.4 je zřejmý poměrně nepatrný rozdíl mezi prokázaným ohrožením SV učitelů s nejkratší praxí (pod 5 let) a učitelů s praxí nejděší (nad 10 let) ve prospěch této druhé skupiny. Ve sledovaném vzorku činil tento rozdíl jedinou osobu. Ačkoli intuice mi napovídá, že pedagogové s dlouholetou praxí jsou více syndromem ohroženi, obávám se, že nemohu prohlásit, že učitelé s víceletou praxí jsou náchylnější k syndromu.

Kdyby tomu tak bylo, měl by mít graf stoupající tendenci od nejméně ohrožených učitelů s nejkratší praxí po ty s praxí nejděší, ale tak tomu evidentně není. Skupina pedagogů s praxí 5-10 let se velmi výrazně liší, jakkoli svým početním zastoupením ve zkoumaném vzorku (viz str.63) činí jejich podíl pouze 13,8% ve prospěch učitelů s praxí pod 5 let a 18,7% ve prospěch učitelů s praxí nad 10 let. Ve skupině ohrožených je však podíl pedagogů s nejkratší praxí 25,9% a s nejděší praxí dokonce 29,7% ve prospěch učitelů s praxí 5-10 let. Tyto výsledky tedy zřejmě vzájemně nekorrespondují, odchylky jsou velmi značné a důvody je zřejmě třeba hledat jinde. Jak jsem se již ve svém

komentáři v bodě 4.1.1 u otázky č.4 vyjádřila, samotná doba praxe je sice významná, ale hrají zde roli ještě další činitelé – zkušenost, osobní dispozice a obecné působení času (bez přímého vztahu k době praxe).

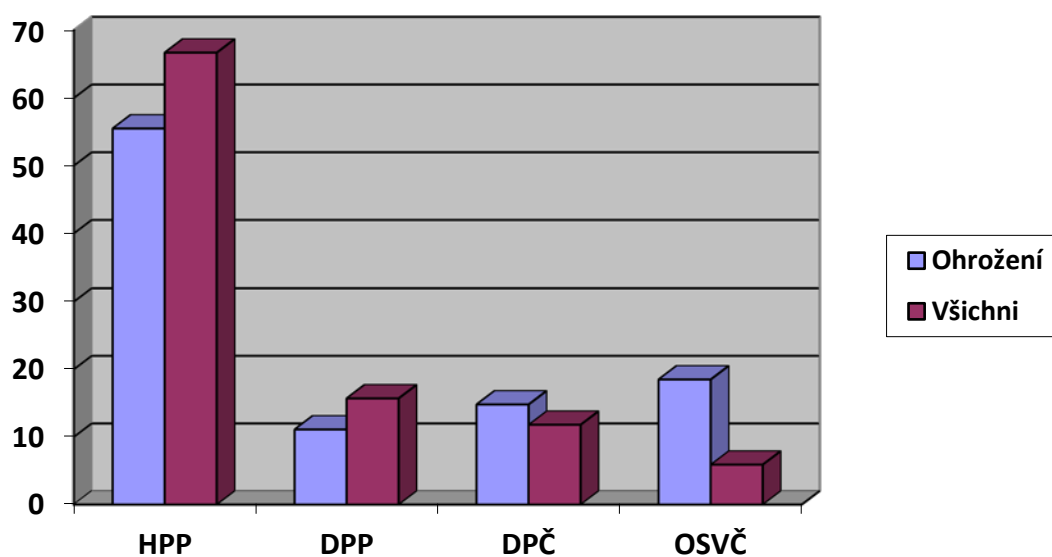
Odpověď na dílčí výzkumnou otázku č.1 proto tedy formuluji následovně: Rizikovými skupinami z hlediska možného ohrožení SV mezi pedagogy jsou učitelé s nejkratší a nejdelší pedagogickou praxí. Délka samotné pedagogické praxe má v tomto ohledu subsidiární význam, odvislý od dalších okolností (např. zkušenosti, resilienci, pracovního prostředí a podmínek, vzdělání atd.).

Pokud jde o Hypotézu č.II, je z výše uvedeného zřejmé, že byla potvrzena jen zčásti, neboť se ukazuje, že skupina pedagogů ve vrcholném období své aktivity, která má za sebou již víceletou praxi (5-10 let) je zřejmě vůči SV více rezistentní, než jejich kolegové s nejkratší a naopak nejdelší pedagogickou praxí. Délka pedagogické praxe tedy má jistý význam při náchylnosti k SV, nikoli však zásadní. Více se skutečnosti tedy přibližuje vysvětlující komentář u Hypotézy č.II v bodě 3.2.2 než samotná formulace hypotézy.

#### **4.1.6 Ovlivňuje rozsah pracovní doby náchylnost k syndromu vyhoření?**

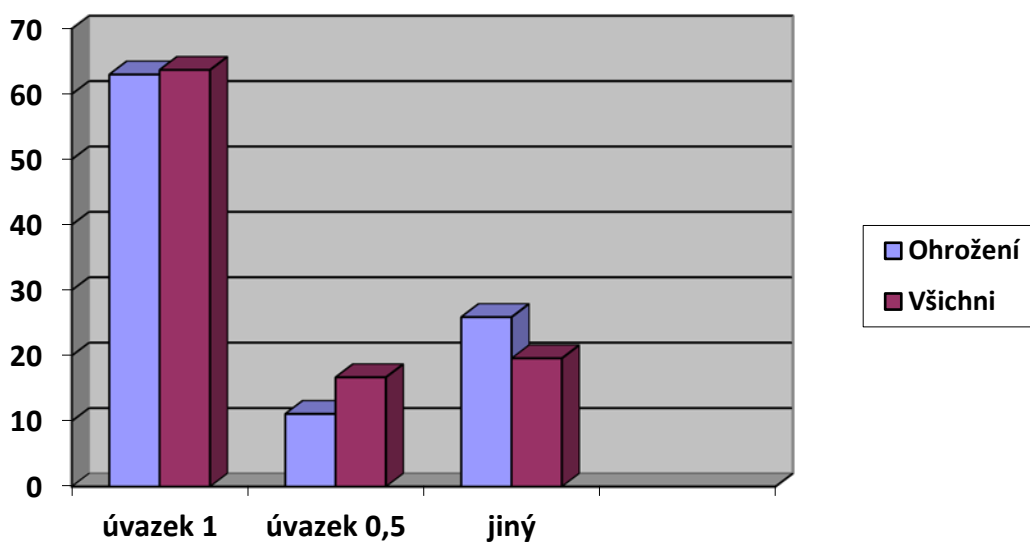
Touto otázkou se zabývá druhá dílčí výzkumná otázka č.2 a Hypotéza č.III: „Výkon učitelského povolání na plný úvazek má z pohledu SV větší negativní vliv než dílčí úvazek“.

V dotazníkovém šetření mají úzký vztah k výše uvedenému problému otázky č.5 a 6. Zajímavý pohled na tuto problematiku nám nabízejí následující dva grafy.



**Graf č.5: Skupina ohrožených. Podíl osob podle typu pracovního poměru**

HPP:	55,5%
DPP:	11,1%
DPČ:	14,8%
OSVČ:	18,5%



**Graf č.6: Skupina ohrožených. Podíl osob podle rozsahu pracovního úvazku**

Prac.úvazek 1:	63,0%
Prac.úvazek 0,5:	11,1%
Jiný úvazek:	25,9%

V tomto případě nepřineslo výzkumné šetření žádný překvapivý výsledek. Výkon pracovní činnosti je přirozeným stresorem, a čím větší je jeho rozsah, tím je také jedinec ohroženější SV. Ani pedagogičtí pracovníci v tom evidentně nejsou výjimkou. Proto lze také na dílčí otázku č.2 odpovědět jednoznačně: Rozsah pracovní doby ovlivňuje náchylnost k syndromu vyhoření a to přímoúměrně. Čím větší je rozsah pracovní doby, tím větší je také riziko ohrožení syndromem.

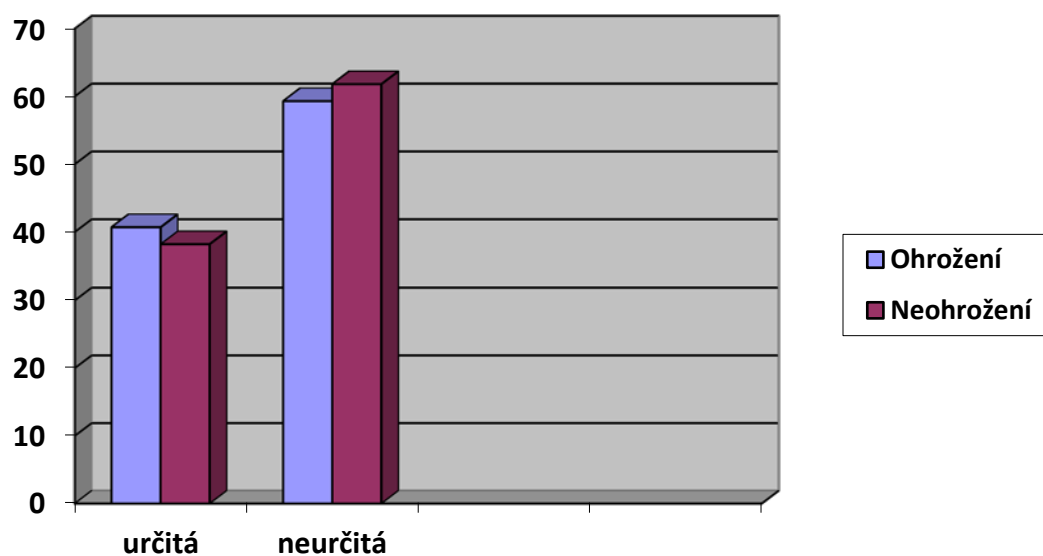
V této souvislosti však stojí za pozornost výsledek, jehož dosáhly osoby samostatně výdělečně činné. Z celkem 6 osob ve zkoumaném vzorku pedagogů se jich hned 5 (!) zařadilo do ohrožené skupiny (18,5%), ačkoli jejich podíl v celém zkoumaném vzorku činí pouhých 5,9%. Můžeme se domnívat, že i na relativně vysokém procentu (25,9%) ohrožených osob s jiným pracovním úvazkem, se významně podílejí právě OSVČ. Zdá se, že výkon pedagogické praxe jako OSVČ je značně stresující a rizikový z hlediska ohrožení SV. Má to nepochybně své racionální vysvětlení, neboť OSVČ mají kromě běžných povinností pedagoga ještě významný stresor v podobě plné odpovědnosti za své ekonomické výsledky, řadu dalších administrativních povinností vyplývajících z platné legislativy i existenční nejistotu, vyplývající ze samotného postavení OSVČ.

Také Hypotézu č.III lze považovat za plně verifikovanou. Přičemž za dílčí úvazek v tomto smyslu považuji pouze úvazek 0,5, neboť „jiný“ nelze jednoznačně vnímat za dílčí. Může být dokonce i rozsáhlejší, než plný pracovní úvazek v rozsahu stanoveném Zákoníkem práce, pokud jej vykonává např. OSVČ.

#### **4.1.7 Cítí se učitel ohrožen i tím, že je zaměstnán na dobu určitou?**

Jde o druhou část dílčí výzkumné otázky č.3, kterou se také zabývá Hypotéza č.IV: „Práce na dobu určitou může i z hlediska ohrožení SV představovat významný stresor toto ohrožení posilující, než výkon práce na dobu neurčitou“.

Nejistota budoucího pracovního uplatnění, založená smlouvou na dobu určitou, vyvíjí na učitele další tlak, jehož je pedagog pracující na dobu neurčitou ušetřen. Můžeme ji tak přičíst k dalším z řady faktorů, které zvyšují riziko ohrožení syndromem.



**Graf č. 7: Porovnání struktury ohrožené a neohrožené skupiny respondentů podle práce na dobu určitou či neurčitou (v procentech)**

Ohrožení : Doba určitá:	40,7%
Doba neurčitá:	59,3%
Neohrožení: Doba určitá:	38,2%
Doba neurčitá:	61,8%

Graf sice opticky sleduje strukturu všech respondentů, pracujících ve smlouvě na dobu určitou (38,2%) a na dobu neurčitou (61,8%), nicméně u ohrožené skupiny je rozdíl menší o 5% ve „prospěch“ osob, pracujících na dobu určitou. V tak relativně malém zkoumaném souboru to potvrzuje domněnku, že práce na dobu určitou představuje další stresující faktor, který zvyšuje riziko ohrožení SV. Na druhou stranu je však také třeba konstatovat, že tu nejde o nijak zásadní nepoměr a naznačuje to, že značná část pedagogů, pracujících na dobu určitou se zřejmě dokázala s touto nevýhodou vcelku dobře vyrovnat.

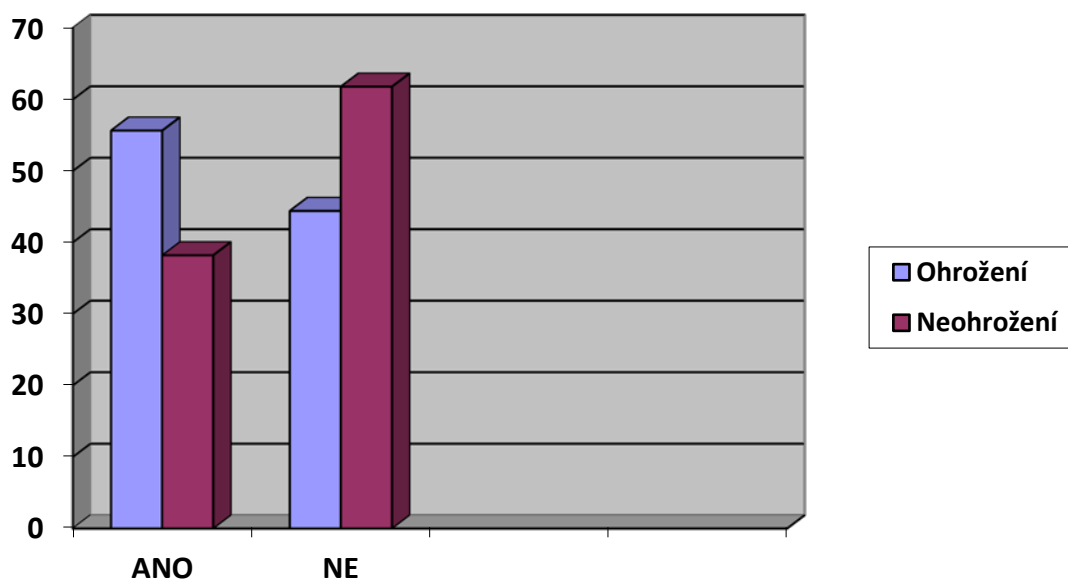
Mohu však i ze svého šetření potvrdit, že pedagogové vnímají práci na dobu určitou jako stres a ohrožení, jak naznačuje druhá část dílčí otázky č.3.

Pokud pak jde o Hypotézu č.IV, lze ji také potvrdit s tím, že se zde však zřejmě nejedná o významný stresor, ale spíše o ohrožení, s nímž se velká část pedagogů umí vyrovnat.

#### **4.1.8 Je syndrom vyhoření prohlouben i stresem způsobeným tím, že je pedagog (z jakéhokoli důvodu) nucen vykonávat více než jedno zaměstnání?**

Jde o první část třetí doplňkové výzkumné otázky a zabývá se jí též Hypotéza č.V: „Druhé zaměstnání, vykonávané proto, že odměna za „hlavní“ pedagogickou činnost učiteli neumožňuje uspokojovat jeho životní a osobní potřeby, případně krýt přijaté závazky, je stresorem, který může potencovat ohrožení SV“.

Výkon druhého souběžného zaměstnání velmi úzce souvisí se společenským oceněním, zejména s jeho materiální stránkou a představuje i zpětnou vazbu pedagoga, jak je jeho práce vnímána a oceňována. V pedagogické komunitě se jedná o neobyčejně citlivé téma a nedostatečné ocenění práce, které učitele nutí saturovat své ekonomické potřeby dalším pracovním poměrem, v tomto smyslu funguje jako silný stresor. Nejde tu pouze o otázku finanční, ale výkon druhého zaměstnání přirozeně zabírá i nemálo času, energie a přináší i další stresové situace, související se samotným výkonem druhého pracovního poměru. Ze všech těchto důvodů považují výkon druhého zaměstnání za velmi rizikový faktor, který oslabuje rezistenci pedagoga vůči ohrožení syndromem vyhoření. Nasvědčuje tomu i výzkumné šetření, které výmluvně vyjadřuje následující graf.



**Graf č.8: Srovnání skupiny respondentů ohrožených a neohrožených SV ve vztahu k výkonu druhého zaměstnání.**

Ohrožení: Druhé zaměstnání ANO:	55,6%
Druhé zaměstnání NE :	44,4%
Neohrožení: Druhé zaměstnání ANO:	38,2%
Druhé zaměstnání NE:	61,8%

Z grafu je zřejmý přesně opačný stav. Ve skupině ohrožených SV je výrazně více respondentů, vykonávajících druhé zaměstnání, než těch, kteří se věnují jen jedinému zaměstnání. Naopak ve skupině neohrožených SV je podíl osob s druhým zaměstnáním podstatně menší, než osob pouze s jedním zaměstnáním. Mezi ohroženými SV tvoří učitelé, vykonávající ještě druhé zaměstnání více jak polovinu respondentů, kdežto v případě osob neohrožených syndromem, je tento podíl přesně opačný.

Z výše uvedeného pak jednoznačně vyplývá odpověď na dílčí výzkumnou otázku č.3: Stres, způsobený nutností vykonávat druhé zaměstnání, velmi významně přispívá k ohrožení syndromem vyhoření.

Je tak současně možno konstatovat, že je potvrzena i Hypotéza č.V.

#### **4.1.9 Co patří mezi nejintenzivnější pocity přispívající k vyhoření?**

Jedná se o čtvrtou dílčí výzkumnou otázku a problému se věnuje i Hypotéza č.VI: „Výskyt více symptomů, charakteristických pro syndrom vyhoření u jediného subjektu, ještě sám o sobě neodůvodňuje k závěru, že subjekt byl syndromem postižen“.

Frekvence negativních pocitů je velmi rozmanitá a široká a dovolují si vyslovit přesvědčení, že určitý negativní pocit sám o sobě, pokud dlouhodobě nepřetrvává a není opravdu intenzivní, ještě nutně neznamená atak syndromu. Dokonce i tehdy, jedná-li se o silný a dlouhodobější pocit, není-li doprovázen alespoň několika dalšími obdobnými, nemusí signalizovat ohrožení SV. Avšak kombinace řady negativních pocitů, zahrnují-li více složek (emocionální, sníženou pracovní výkonnost, depersonizaci, anebo jinak vyjádřeno, třeba psychické nebo fyzické vyčerpání, izolaci subjektu a pocity neadekvátního společenského ocenění práce), byť nemusí (prozatím) dosahovat vysoké intenzity, je již podle mne typická pro ohrožení syndromem, jakkoli se může třeba jednat o rané a nenápadné stadium.

Při podrobnějším studiu získaných údajů se však objevuje výrazně vyšší frekvence některých konkrétních negativních pocitů, které lze považovat za nejčastější. Nemusí ovšem znamenat, že subjekt je již syndromem ohrožen. Často se jedná o pocity, které se objevují běžně v souvislosti s pracovním nasazením, pracovními podmínkami nebo třeba i jen s drobnými neúspěchy či zklamaným očekáváním.



Sestavila jsem žebříček pěti nejfrekventovanějších výroků, postihujících negativní pocity tak, jak se vyskytují u celého zkoumaného souboru pedagogů a pěti nejfrekventovanějších výroků, postihující negativní pocity v nejintenzivnější formě ve skupině 27 respondentů, kterou považuji za nejvíce ohroženou SV. Je svým způsobem zajímavé, že s jedinou výjimkou se tyto dva soubory výroků nekryjí.

Tabulka 8: *Nejfrekventovanější negativní pocity v celém zkoumaném souboru pedagogů.*

Výrok č.	Výrok, pocit	A	B	C
21	Obava, že se subjektu nedostává energie	70x	15x	18x
30	Neschopnost s nadhledem a v klidu řešit emoce v práci	66x	17x	17x
27	Ztráta motivace a elánu při práci se studenty	63x	19x	17x
18	Ztráta schopnosti motivovat druhé	61x	9x	18x
11	Pracovní vyčerpání („Na konci prac.dne se cítím být na dně“)	60x	13x	26x

**Legenda:** A: celková frekvence výroku s nejméně střední intenzitou (hodnocené alespoň stupněm 3, resp.4 – dle povahy výroku).

B: frekvence výroku s nejvyšší intenzitou (hodnocení stupněm 6 a 7, resp. 1 a 0 – dle povahy výroku).

C: uváděno respondenty ve skupině ohrožených s nejméně střední intenzitou (hodnoceno alespoň stupněm 3, resp.4 – dle povahy výroku)

Tabulka 9: *Nejfrekventovanější a nejintenzivnější pocity ve skupině ohrožených SV*

Výrok č.	Výrok, pocit	A	B	C
23	„Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává“	16x	56x	19x
20	„Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým/tvrdou“	14x	45x	14x
17	„Cítím „vyhoření“, vyčerpání ze své práce“	13x	52x	14x
22	„Moje práce mi přináší pocity marnosti, nespokojení“	13x	46x	16x
11	Pracovní vyčerpání („Na konci prac.dne se cítím být na dně“)	12x	60x	13x

**Legenda:** A: uváděno ve skupině s nejvyšší intenzitou (hodnocení stupněm 6 a 7).

B: celková frekvence výroku ve zkoumaném souboru pedagogů s nejméně střední intenzitou (hodnocení alespoň stupněm 3 a vyšším).

C: frekvence výroku s nejvyšší intenzitou (hodnocení stupněm 6 a 7) v celém zkoumaném souboru pedagogů.

Z Tabulek č.8 a 9 je zřejmé, že (s výjimkou výroku č.11) nejsou nejčastěji uváděné negativní pocity těmi nejintenzivnějšími. Pro ilustraci sem tedy ještě vkládám tabulku pěti negativních pocitů, nejčastěji respondenty uváděných s hodnocením 6 a 7, resp. 1 a 0 (dle povahy výroku), bez ohledu na to, zda byly uváděny ve skupině ohrožené syndromem, nebo mimo ni. Můžeme tyto pocity považovat za nejintenzivnější z těch, které se vyskytovaly v „nabídce“ dotazníku.

Tabulka 10: *Nejintenzivnější negativní pocity.*

Výrok č.	Výrok, pocit	Frekvence
23	„Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává“	19x
27	Ztráta motivace a elánu při práci se studenty	19x
16	Ztráta schopnosti účinně řešit problémy studentů	18x
30	Neschopnost s nadhledem a v klidu řešit emoce v práci	17x
22	„Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení“	16x

Obecně si dovoluji tvrdit, že intenzita prožívání nějakého negativního pocitu je přísně individuální a týká se přirozeně toho, co subjekt vnímá momentálně jako svůj největší problém, s nímž s větším či menším úspěchem bojuje. Pětice nejčastěji a nejintenzivněji prožívaných negativních pocitů však svojí povahou naznačuje, co pravděpodobně zkoumaný soubor pedagogů vnímá nejčastěji jako nejvíce stresující. Vyčerpání z práce (výrok č.23), ztrátu motivace, nadšení a chuti do práce (výrok č.27), ztrátu kompetencí v komunikaci se studenty (výrok č.16), rozlady a afektivní jednání v interpersonálních vztazích na pracovišti, resp. neuspokojivé vztahy v týmu (výrok č.30) a zklamání ze ztráty ideálů a pocit nenaplněnosti svého poslání (výrok č.22). Není patrně žádným překvapením, že výše uvedené výroky postihují jak emocionální vyčerpání, tak depersonalizaci i ztrátu pracovního výkonu podle MBI – a neskromně dodávám, že i fyzické a psychické vyčerpání a nízké společenské ocenění práce pedagoga, podle mého pozorování. Chybí pouze ona izolace subjektu (nemůžeme-li ji snad vystopovat ve výroku č.30), možná i proto, že vhodně formulovaný výrok v dotazníku chyběl.

Intenzivní negativní pocity, charakteristické pro syndrom vyhoření, které se u jednotlivce vyskytují, mohou signalizovat ohrožení syndromem, ale nemusí nutně vést k tomu, aby se plně rozvinul. K tomu je podle mého názoru třeba, aby se spojily ve svého druhu uzavřený systém, v němž se navzájem doplňují a potencují. To se snaží postihnout Hypotéza č.VI, která naznačuje, že je ke vzniku a rozvinutí syndromu vyhoření zřejmě třeba ještě něčeho dalšího, než pouze četných a intenzivních příznaků – charakteristických negativních pocitů.

Domnívám se, že pro syndrom charakteristické symptomy se musí spojit v systém, v němž různé negativní pocity vedou až k zásadní (a více méně dlouhodobé, ne-li trvalé) změně chování postiženého.

Pokud se některé neadekvátní projevy (hysterie, verbální agrese, cynismus, dekoncentrace, apatie, bezohlednost atd.) objevují krátkodobě a nárazově v reakci na momentální extrémní pracovní přetížení, neúspěch, zklamání, konflikt apod. a brzy odezní, jde tu podle mne o sice vážné, ale stále „jen“ ohrožení syndromem vyhoření.

Dojde-li však k „trvalé“ změně chování, pro něž jsou výše zmíněné reakce a postoje již běžným, častým a opakujícím se jevem, pak teprve lze zřejmě hovořit o skutečném postižení syndromem vyhoření.

Jedná se o proces, který sice k postižení syndromem vede, ale nikoli nezvratně. Dokonce se mi věc jeví tak, že vyústění onoho procesu do postižení syndromem je spíše výjimečné.

Od prvních a ojedinělých negativních pocitů k samotnému postižení syndromem může uběhnout relativně dlouhá doba (závislá patrně na psychické a fyzické resilienci učitele, jeho zkušenostech, nadhledu a morálně-volních vlastnostech, ale také na vnějších vlivech), během níž se ony negativní pocity stávají častější a intenzivnější, postupně nacházejí svůj odraz v konkrétních reakcích, chování, postupech (a třeba i psychosomatickém stavu) subjektu, jež mohou dospět až k onomu postižení SV. Ale mohou také (v optimálním případě) odeznít, mohou být překonány bez výraznějšího negativního dopadu. Pripustme, že některé z výše uváděných projevů mohou mít i jiné příčiny a dopady, mohou být příznakem i jiných poruch.

Neměli bychom také zapomínat na to, že v žádném případě tu nejde jen o osobnost ohroženého subjektu, že zdaleka nezáleží jen na něm, na jeho odolnosti, dispozicích a schopnosti čelit překážkám a problémům. Pocity charakteristické pro SV a další příznaky jsou zpravidla vždy reakcí na nějaké vnější podněty. Ty mohou mít povahu vis major (učitel si nevybírá své žáky ani jejich rodiče, zpravidla nerozhoduje o osnovách ani o povinnostech, které mu ukládají nejrůznější předpisy, není pánem času atd.), ale i povahu překážek subjektivních a ovlivnitelných, které však přesto může sám regulovat jen částečně. Třeba poměry v pracovním kolektivu, systém odměňování, pracovní a technické podmínky, personální zajištění atd. Velmi záleží na prostředí a atmosféře, v jaké učitel pracuje, na podmínkách, jaké ke své práci má na konkrétním místě a pozici. To vše má zásadní vliv na to, jak „snadno“ se pedagog ocitne v situacích, jež jej mohou vést k ataku syndromem vyhoření.

Je zřejmé, že zdaleka ne všichni učitelé, ačkoli mnohdy působí v podobných podmínkách (poměrně velmi úzké vymezení mého výzkumu, zaměřeného pouze na středoškolské učitele v Praze, do značné míry pracuje s takovou skupinou), se stávají obětí syndromu vyhoření – a to i přesto, že naprostá většina z nich uvádí více, či méně četné příznaky, pro tento syndrom typické. Ze stovky respondentů, působících v relativně podobných podmínkách (SŠ v Praze), pouze 27 uvádí symptomy, které již znamenají intenzivnější atak syndromu, tři z nich pak již skutečně vážné potíže a jen jediný je pravděpodobně již SV postižen. Čtyři procenta nejsou mnoho a mám za téměř jisté, že z oněch zbývajících 23 osob se jen jejich malá část posune do vážnější situace, kdežto ostatní najdou vhodný způsob, jak se s problémem vyrovnat. Z tohoto hlediska lze tedy konstatovat, že přes celkově masivní výskyt řady pocitů, charakteristických pro SV u většiny respondentů, je syndromem vážněji ohrožena jen malá část z nich a mohu tak Hypotézu č.VI označit za ověřenou.

## ZÁVĚR

Proč už dávno nebyl burnout syndrom oficiálně uznán za nemoc? Nejsem odborník, nemám ani přístup k žádným důvěrným informacím a už vůbec nemám právo se k tomu vážně vyjadřovat, ale dovolím si malý bonmot: Možná proto, že zdravotní pojišťovny a podnikatelské svazy v obavě, aby nemusely postiženým proplácet léčbu, zavalili aparát, který o tom rozhoduje, nesmyslnými překážkami, které u zodpovědných úředníků vyvolaly syndrom vyhoření, až ztratili výkonnost do té míry, že nedokázali doposud syndrom zařadit mezi nemoci z povolání.

Syndrom vyhoření je ovšem velmi vážný problém, který bohužel nejčastěji postihuje především schopné, zodpovědné a pracovité lidi, perfekcionisty, kteří přicházejí do praxe se srdcem na dlani, plní ideálů pomáhat druhým a svoji profesi vnímají jako poslání, obětují jí všechno, včetně svého soukromí a často i zdraví.

Během studia literatury a dalších materiálů pro zpracování této diplomové práce, jsem si osvojila mnoho nových poznatků a prohloubila své znalosti z psychologie a sociologie a v neformálních rozhovorech jsem více nahlédla do nelehké, náročné a svým způsobem krásné práce nejen středoškolských učitelů, která však bohužel často zůstává nedoceněna. Tento moment – neadekvátní společenské ocenění práce učitelů – jsem ve své práci nejednou připomněla a nezakrývám, že jej považuji za jeden z nejvýznamnějších faktorů, které vedou k postižení řady pedagogů syndromem vyhoření.

Náleží sem stručné shrnutí toho, čím jsem se ve své diplomové práci zabývala, k jakým výsledkům jsem dospěla a dovolím si je proto zde krátce rekapitulovat.

Na hlavní výzkumnou otázku „V jaké míře jsou pedagogičtí pracovníci na středních školách v Praze ohroženi syndromem vyhoření a jaké faktory k tomu přispívají?“ jsem na základě studia a především provedeného výzkumného šetření odpověděla, že až 27% středoškolských učitelů v Praze je pravděpodobně ohroženo syndromem vyhoření a zhruba 4% z nich vážně.

Přispívá k tomu celá řada nejrůznějších faktorů, ale zde si dovolím vyjádřit svůj názor, že jedním z nejvýznamnějších je nedostatečné společenské ocenění práce pedagoga. To nemá jen svoji rovinu materiální, ale také etickou a váže se na něj řada

dalších významných okolností, např. mnohdy neuspokojivé pracovní a technické podmínky, či administrativa, které již tak obtížnou práci učitele dále komplikují a ztěžují. Podobně významným faktorem je také extrémně vysoké emoční zatížení, které je ve střetu s mnohdy velmi drsnou realitou běžného života podrobováno opakovaně těžkým zkouškám. Práce pedagoga je ovšem náročná i fyzicky, zejména s ohledem na její množství a čas, který jí musí být věnován. Dokáže mnohdy odčerpat poslední energetické rezervy, které ještě učiteli zbývají, a je podle mne třetím základním rizikovým faktorem. Kombinace už jen těchto tří faktorů (bez ohledu na ostatní) vytváří živné prostředí pro ohrožení syndromem vyhoření.

Hypotézu č.I, kterou jsem formulovala ve vztahu k hlavní výzkumné otázce, jsem podle mne částečně potvrdila v tom smyslu, že pražští středoškolští učitelé syndromem vyhoření ohroženi jsou, nepotvrdila jsem však, že významně, neboť 4% vážně ohrožených a celkem necelých 27% potenciálně ohrožených učitelů nepovažují za ohrožení významně vysoké, jakkoli se mnou nemusí každý souhlasit.

Na 1. dílčí otázku „Jsou k syndromu vyhoření náchylnější pedagogové s víceletou praxí?“ jsem s využitím výsledků výzkumu mohla odpovědět, že z hlediska ohrožení syndromem jsou více ohroženi pedagogové s nejkratší a nejdelší pedagogickou praxí, kdežto zkušení učitelé v období střední délky pedagogické praxe jsou zřejmě vůči syndromu více rezistentní.

V obdobném smyslu formulovaná hypotéza č.II byla zčásti potvrzena, neboť z výzkumného šetření vyplynulo, že samotná délka pedagogické praxe má pro ohrožení syndromem spíše subsidiární význam, neboť spíše jak otázka doby praxe je patrně významnější penzum získaných zkušeností, výcvik pedagoga, jeho osobnostní předpoklady, ale též i to, co bychom mohli nazvat „únavou organismu“, danou věkem a dlouhodobou náročnou a málo oceňovanou prací.

Na druhou dílčí otázku „Ovlivňuje rozsah pracovní doby náchylnost k syndromu vyhoření?“ jsem mohla i na základě dosažených zjištění vcelku snadno odpovědět, že ano. Čím větší je rozsah pracovní doby a tím i delší a intenzivnější působení tohoto stresoru, tím více stoupá riziko ohrožení syndromem vyhoření.

Druhé dílčí otázky odpovídala i hypotéza č.III, která byla šetřením podle očekávání potvrzena.

Třetí složená dílčí otázka „Je syndrom vyhoření prohlouben i stresem způsobeným tím, že je pedagog nucen vykonávat více než jedno zaměstnání? Cítí se ohrožen i tím, že je zaměstnán na dobu určitou?“ si vyžádala formulaci hned dvou hypotéz. Výzkumné šetření velmi transparentně potvrdilo, že stres způsobený nutností souběžného výkonu druhého zaměstnání významně přispívá k riziku ohrožení syndromem.

V tomto smyslu pak byla potvrzena i hypotéza č.IV s tím, že v případě výkonu práce na dobu určitou se jedná o stresor, který však podle všeho dokáže většina pedagogů, jichž se týká, úspěšně překonávat. Naopak hypotéza č.V, věnovaná přímo otázce druhého zaměstnání učitele, byla šetřením potvrzena bez nejmenších pochybností.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka „Co patří mezi nejintenzivnější pocity přispívající k vyhoření?“ se ukázala složitější, než se na první pohled jevila. Můj výzkum, byť prováděný jen na malém vzorku beztak relativně nepříliš početné cílové skupiny pražských středoškolských učitelů, totiž nedokázal vylišit nejintenzivnější negativní pocity, charakteristické pro syndrom vyhoření. Prakticky nebylo možné žádný „favorizovat“ a označit jej za nejintenzivnější, resp. nejrizikovější. Každý může nabýt vysoké intenzity, každý v sobě skrývá nějaké riziko a potenciál, jenž se však projeví zpravidla až v kombinaci s jinými. Negativních pocitů, které mohou být v určitém stádiu ohrožení i mimořádně intenzivní, je velké množství a domnívám se, že jejich prožívání je velmi individuální. Prakticky na každého může působit jiný, nebo jiná jejich kombinace.

Pokusila jsem se alespoň z různých hledisek sestavit tři pětice respondenty nejčastěji uváděné pocity (resp. výroky, jež je vystihují), ale nemohu než konstatovat, že průnik těchto skupin je nevelký. Jako mnohem podstatnější se z tohoto pohledu jeví oblasti, kterých se dotýkají. Zde lze prakticky ve všech případech vystopovat oblast emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého pracovního výkonu, nebo, chceme-li, pak oblast kognitivní, emocionální, fyzickou i sociální.

V zásadě jsem podobný výsledek očekávala a tomu jsem také přizpůsobila předpoklad, formulovaný hypotézou č.VI. Ta navíc vyslovila tezi, že ani výskyt intenzivních negativních pocitů, charakteristických pro syndrom vyhoření, ještě neznamená, že subjekt je syndromem postižen.

Můj výzkum prokázal, že řadu charakteristických (a intenzivních) pocitů uvádí většina respondentů, ačkoli jen jejich poměrně malá část je syndromem patrně vážněji ohrožena. V tomto smyslu pak byla poslední hypotéza potvrzena.

Pedagogové obecně jsou právem považováni za skupinu významně ohroženou syndromem vyhoření a jsou předmětem zájmu mnoha odborníků, zabývajících se burn-out syndromem. Nepochybuji, že moje výzkumná práce nepředstavuje v této oblasti nějaký významný posun, nicméně neskromně se domnívám, že snad mohla alespoň upozornit na oblasti, kam by další, skutečně důkladný a seriózní výzkum mohl směřovat – např. na ohrožení osob samostatně výdělečně činných, působících v pedagogické praxi, nebo na oblast druhého zaměstnání pedagogických pracovníků apod.

Ačkoli to nebylo předmětem mé diplomové práce, nemohu nezmínit otázku prevence postižení syndromem. V mnohém závisí na samotných učitelích a je rámcově pojednána v Teoretické části mé práce. Burnout syndrom je ovšem také reakcí pedagoga na řadu nepříznivých vnějších podmínek, z nichž nemálo z nich může ovlivnit i příslušný ústřední orgán státní správy a řada jich spočívá i na zaměstnavatelích. Dovolím si připomenout, že největším zaměstnavatelem ve školství stále ještě zůstává stát. Mnohé se mění k lepšímu, semináře, školení a další vzdělávání pedagogů jsou zaměřeny i na to, aby je lépe vůči syndromu vyzbrojily a připravily, ale nepochybně zde ještě zůstávají nemalé rezervy, které by bylo možno využít. Například právě v odpovídajícím společenském ocenění práce učitelů. Zde soukromě vidím největší prostor k možné nápravě a zlepšení stavu.

Velmi by mne potěšilo, kdyby moje práce přinesla alespoň některé další podněty, kam zaměřit další vážný výzkum, nebyla by pak určitě zbytečná a musím se přiznat, že bych na takových výzkumných úkolech také nesmírně ráda spolupracovala.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

#### Knižní zdroje

BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001, 438 s. ISBN 80-7178-550-4

BORZOVÁ, Claudia a a kol. *Nespavost a jiné poruchy spánku: Pro nelékařské zdravotnické obory*. Praha: Grada, 2009, 144 s. ISBN 978-80-247-2978-7

CIMICKÝ, Jan. *Sám sobě psychologem: Jak se bránit stresu a udržet duševní pohodu*. Praha: Formát, 2001, 196 s. ISBN 80-86155-82-X

GABURA, Ján a Jana PRUŽINSKÁ. *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1995, 147 s. ISBN 80-85850-10-9

GREGOR, Ota. *Žít se stresem, to je kumšt*. Druhé, rozšířené vydání. Praha: Galén, 2002, 220 s. ISBN 8072620533

HENNING, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: Projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996, 99 s. ISBN 80-7178-093-6

IRMIŠ, Felix. *Nauč se zvládat stres*. Praha: Alternativa, 1996, 190 s. ISBN 80-85993-02-3

KALLWAS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál, 2007, 144 s. ISBN 978-80-7367-299-7

KOCIANOVA, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010, 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3

KRATZ, Hans-Jürgen. *Mobbing: Jak ho rozpoznat a jak mu čelit*. Praha: Management Press, 2005, 132 s. ISBN 80-7261-127-5

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2012, 176 s. ISBN 978-80-7195-573-3

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998, 136 s. ISBN 8071695513

MATOUŠEK, Oldřich a a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Třetí, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portal, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0213-4

MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 208 s. ISBN 14-400-84

MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 169 s. ISBN 8021005211

MIHULOVÁ, Marie a Milan SVOBODA. *Proti únavě a stresu*. Liberec: Santal, 2002, 192 s. ISBN 80-85965-31-3

NOVÁK, Tomáš a Věra CAPPONI. *Sám sobě psychologem*. Praha: Grada, 1998, 128 s. ISBN 80-7169-505-X

POTTER, Beverly A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. Olomouc: Votobia, 1997, 264 s. ISBN 80-7198-211-3

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010, 112 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5

ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Manažerka a stres*. Praha: Grada, 2006, 176 s. ISBN 80-247-1272-5

ŠTIKAR, Jiří a a kol. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum, 1996, 203 s. ISBN 80-7184-091-2

VAŠŤATKOVÁ, J., HOFERKOVÁ, S. (eds.) *Příručka sociálního pracovníka*. Olomouc: VUP, 2008, 230 s. ISBN 978-80-244-1991-6

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada, 2001, 260 s. ISBN 80-247-0042-5

### **Odborné publikace**

GROSAMOVÁ, Nad'a. *Stanu se lepším a ještě lepším..* Psychologie dnes, 2007, 13 (2)

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Sociální opora jako významný protektivní faktor.* Československá psychologie, 1999, 43 (1)

STÁRKA, Luboslav. *Syndrom vyhoření a hormony.* Přírodovědecký časopis Vesmír. Praha, 2014, Vesmír 93 (6)

TOŠNEROVÁ, Tamara a Jiří TOŠNER. *Burn - Out syndrom: Syndrom vyhoření.* Praha: Hestia: Národní dobrovolnické centrum, 2002, 16 s.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

CRONIN, Tom. *Faster Deeper Calm: How to live without anxiety and panic.* Australia: The Stillness Project, 2015, 114 s.

DAVIS, Patrick. *How to Relax: Enhancing Your Mental and Physical Health through the Art of Inner Self-Regulation.* United States of America: Writers Club Press, 2001. ISBN 0-595-17441-8

FREUDENBERGER Herbert J., *Journal of Social Issue: A Journal of the Society for the Psychological Study of Social Issues.* New York, 1974, Number 1 (Volume 30).

TURNBULL, Joanna a kol. *Oxford Advanced Learner's Dictionary: Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.* New 8th edition. United Kingdom: Oxford University Press, 2010. ISBN 978-0-19-4799041.

VANDENBERGHE, Roland a Michael A. HUBERMAN. *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice.* United Kingdom: Cambridge University Press, 2006, 380 s. ISBN 978-0521028691

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

Christina Maslach. *Social Psychology Network* [online]. c2016 [cit. 2017-10-25]. Dostupné z: <https://maslach.socialpsychology.org/>

Kódy diagnóz. *Syndrom vyhoření: Vše o vyhoření, podrobně a srozumitelně* [online]. c2008-2017 [cit. 2017-10-27]. Dostupné z: <http://www.syndrom-vyhoreni.psychoweb.cz/syndrom-vyhoreni-uvod/kody-diagnoz>

Metody. Zdeňka Židková PSVZ [online]. c2013 [cit. 2017-10-27]. Dostupné z: <http://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/>

## **SEZNAM ZKRATEK**

BO – bez ohrožení

DP - depersonalizace

DPCĚ – Dohoda o pracovní činnosti

DPP – Dohoda o provedení práce

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

EE – emocionální vyčerpanost

HPP – Hlavní pracovní poměr

ICD -International classification of diseases and related health problems

MBI – Maslach Burnout Inventory

MR – mírné riziko ohrožení

OSVČ – Osoba samostatně výdělečně činná

PA – snížený pracovní výkon

RO – riziko ohrožení

SŠ – střední škola

SV – Syndrom vyhoření (Burnout Syndrom)

VRO – vysoké riziko ohrožení

VŠ – vysoká škola

WHO -World Health Organisation – Světová zdravotnická organizace

# SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Harmonogram sběru dat .....	32
Tabulka 2: Věková struktura respondentů.....	59
Tabulka 3: Respondenti podle délky pedagogické praxe.....	63
Tabulka 4: Složení zkoumané skupiny pedagogů podle rozsahu pracovního úvazku.....	65
Tabulka 5: Složení respondentů podle toho, zda práci vykonávají na dobu určitou či neurčitou.....	65
Tabulka 6: Respondenti podle toho, zda vykonávají druhé souběžné zaměstnání.....	67
Tabulka 7: Výpočet ohrožení SV podle míry ztotožnění s výroky 10-31.....	71
Tabulka 8: Nejfrekventovanější negativní pocity v celém zkoumaném souboru pedagogů.....	83
Tabulka 9: Nejfrekventovanější a nejintenzivnější pocity ve skupině ohrožených SV.....	83
Tabulka 10: Nejintenzivnější negativní pocity.....	84

## Seznam grafů

Graf 1: Vyplněné dotazníky .....	72
Graf 2: Skupiny respondentů .....	72
Graf 3: Míra ohrožení v procentech .....	73
Graf 4: Ohrožení syndromem ve skupině „ohrožených“ podle doby praxe.....	76
Graf 5: Skupina ohrožených. Podíl osob podle typu pracovního poměru.....	78
Graf 6: Skupina ohrožených. Podíl osob podle rozsahu pracovního úvazku.....	78
Graf 7: Porovnání struktury ohrožené a neohrožené skupiny respondentů podle práce na dobu určitou či neurčitou (v procentech).....	80
Graf 8: Srovnání skupiny respondentů ohrožených a neohrožených SV ve vztahu k výkonu druhého zaměstnání.....	81

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1 – Dotazník .....	I
----------------------------	---

## **Příloha 1 - Dotazník**

### 1. Věk

do 30 let

30 – 50 let

nad 50 let

### 2. Pohlaví

Muž

Žena

### 3. Stupeň dosaženého pedagogického vzdělání

Střední odborné

Vyšší odborné

Vysokoškolské bakalářské

Vysokoškolské magisterské

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

Jiné

### 4. Kolik let vykonáváte práci pedagoga?

Méně než 5 let

5 až 10 let

Více než 10 let

### 5. Na základě jakého pracovního poměru vykonáváte profesi pedagog?

Hlavní pracovní poměr

Dohoda o provedení práce

Dohoda o pracovní činnosti

OSVČ

### 6. Na jaký úvazek vykonáváte práci pedagoga?

1

0,5

Jiné

7. Jste zaměstnán/a na dobu:

Určitou

Neurčitou

8. V jakém typu organizace pracujete?

Státní organizace

Nestátní organizace

OSVČ

9. Vykonáváte souběžně více než jedno zaměstnání?

Ano

Ne

*U dalších výroků uveďte prosím intenzitu svého pocitu, za předpokladu 0 = vůbec a 7 = velmi silně.*

10. Práce mne citově vysává

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

12. Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a

13. Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků

14. Mám pocit, že někdy s žáky jedním jako s neosobními věcmi

15. Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá

16. Jsem schopen/schopna velmi účinně vyřešit problémy svých žáků

17. Cítím "vyhoření", vyčerpání ze své práce

18. Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a naladuju

19. Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal/a jsem se méně citlivým k lidem

20. Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým/tvrdou

21. Mám stále hodně energie



22. Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení
23. Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává
24. Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky
25. Práce s lidmi mi přináší silný stres
26. Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru
27. Cítím se svěží a povzbuzený/á, když pracuji s žáky
28. Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/á a udělal/a hodně dobrého
29. Mám pocit, že jsem na konci svých sil
30. Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně
31. Cítím, že žáci mi přičítají některé své problémy

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Jana Švagrová**

**Obor: Andragogika (Mgr.)**

**Forma studia: kombinovaná**

**Název práce: Syndrom vyhoření a jeho projevy u profese pedagog**

**Rok: 2018**

**Počet stran textu bez příloh: 81**

**Celkový počet stran příloh: 3**

**Počet titulů české literatury a pramenů: 27**

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 5**

**Počet internetových zdrojů: 3**

**Vedoucí práce: PaedDr. Jan Toman**