

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE

magisterské prezenční studium
2008–2014

Barbora ČERNÍKOVÁ

**Syndrom vyhoření u vysokoškolských
pedagogů: mezinárodní srovnávací studie**

**Burnout Syndrome in University Teachers:
International Comparative Study**

DIPLOMOVÁ PRÁCE
Praha 2014

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Vladimír KEBZA, CSc.

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala profesoru Vladimíru Kebzovi za cenné podněty při vedení práce. Dále mé poděkování patří profesoru Klausu Langovi za podporu výzkumu a jeho vedení na německé straně. Děkuji všem blízkým, rodině, Alekovi, Elišce, Katce, Lence a Martině, kteří při mně stáli a byli mi oporou. V neposlední řadě děkuji všem vysokoškolským pedagogům, kteří si i přes svou pracovní vytíženost našli čas k účasti na mém výzkumu.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

25. července 2014

Barbora ČERNÍKOVÁ

ABSTRAKT

V této diplomové práci je pozornost věnována výskytu syndromu vyhoření u vysokoškolských pedagogů, kteří doposud byli ve spojitosti s touto tematikou spíše opomíjeni. Teoretická část přináší analýzu současných poznatků o vývoji pojetí syndromu vyhoření od počátků zájmu o tuto problematiku v 70. letech 20. století do současnosti, s akcentem kladeným právě na učitelskou profesi zejména v terciárním sektoru vzdělávání.

V empirické části je ověřován výzkumný předpoklad o odlišné míře syndromu vyhoření vysokoškolských pedagogů v zemi bývalého Východního bloku a západoevropské země. Tato mezinárodní studie srovnává úroveň vyhoření u učitelů filozofických fakult české Univerzity Karlovy a německé Universität Regensburg. Za účelem dosažení ucelenějšího pohledu na tuto problematiku byla zkoumána i míra životní angažovanosti a depresivity. Data byla snímána za pomoci Copenhagen Burnout Inventory, Life Engagement Test, Beckovy sebeposuzovací škály depresivity a dotazníku sociodemografických údajů.

Základní výzkumný předpoklad o odlišnosti prožívání míry vyhoření, životní angažovanosti a depresivity u českých a německých vysokoškolských pedagogů se potvrdil pouze v jedné subškále syndromu vyhoření, a sice v subškále ve směru ke studentům. Dále byla potvrzena hypotéza ohledně negativní korelace syndromu vyhoření a životní angažovanosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Syndrom vyhoření, burnout, vysokoškolští pedagogové, Copenhagen Burnout Inventory, Life Engagement Test, mezinárodní srovnávací studie.

ABSTRACT

This thesis is concerned with the phenomenon of burnout in university teachers, who have been previously rather neglected in connection with this topic. The theoretical part provides an analysis of current knowledge regarding the development of the concept of burnout from the very early interest in this issue in the 1970s to the present, with emphasis being placed on the teaching profession, especially in the tertiary education sector.

In the empirical part of the research, the assumption of different levels of burnout in university teachers in the former Eastern Bloc and Western European country was tested. This international study compares the burnout level in teachers from the philosophy faculties of Czech Charles University and German Universität Regensburg. In order to achieve a more holistic view of this topic, the levels of life engagement and depression have been studied as well. The data were collected with the help of Copenhagen Burnout Inventory, Life Engagement Test, Beck Depression Inventory and a sociodemographic questionnaire.

Basic research assumption predicting differences in levels of burnout, life engagement and depression in Czech and German university teachers was confirmed in only one burnout subscale, namely the subscale of student-related burnout. Additionally, the hypothesis regarding the negative correlation between burnout and life engagement was also confirmed.

KEY WORDS

Burnout Syndrom, Burnout, University Teachers, Copenhagen Burnout Inventory, Life Engagement Test, International Comparative Study.

Obsah

0	ÚVOD	7
1	CHARAKTERISTIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ	9
1.1	HISTORIE	9
1.2	DEFINICE	12
1.3	SYMPTOMY	14
1.4	FÁZE SYNDROMU VYHOŘENÍ	18
1.5	DIFERENCIÁLNÍ DIAGNOSTIKA	19
1.5.1	<i>Syndrom vyhoření a deprese</i>	20
1.5.2	<i>Syndrom vyhoření a stres</i>	21
1.5.3	<i>Syndrom vyhoření a chronický únavový syndrom</i>	22
1.5.4	<i>Syndrom vyhoření a další psychické stavy</i>	22
1.6	PŘÍČINY VZNIKU	23
1.6.1	<i>Rizikové a protektivní faktory</i>	24
2	DIAGNOSTICKÉ MOŽNOSTI SYNDROMU VYHOŘENÍ	27
2.1	TRADIČNÍ DIAGNOSTICKÉ METODY	28
2.2	NĚMECKÉ DIAGNOSTICKÉ METODY	30
2.3	DALŠÍ DIAGNOSTICKÉ NÁSTROJE	31
3	PROTIKLADY SYNDROMU VYHOŘENÍ	34
3.1	ENGAGEMENT	35
3.2	VIGOR	37
3.3	WELL-BEING	38
3.4	RESILIENCE	38
4	SPECIFIKA PROFESE VYSOKOŠKOLSKÉHO PEDAGOGA	40
4.1	ČEŠTÍ A NĚMEČTÍ VYSOKOŠKOLŠTÍ PEDAGOGOVÉ	41
4.2	SYNDROM VYHOŘENÍ A STRES U VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGOGŮ	43
EMPIRICKÁ ČÁST		46
5	VÝZKUM	48
5.1	VÝZKUMNÉ CÍLE	48
5.1.1	<i>Hypotézy</i>	50
5.2	POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY	50
5.3	DESIGN VÝZKUMU	52
5.4	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	53
5.5	VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ	65
5.5.1	<i>Srovnání míry vyhoření</i>	66
5.5.2	<i>Srovnání úrovně životní angažovanosti</i>	68
5.5.3	<i>Srovnání míry depresivity</i>	69
5.5.1	<i>Životní angažovanost jako protipól vyhoření</i>	70
5.5.2	<i>Syndrom vyhoření a sociodemografické údaje</i>	71
5.6	SHRNUTÍ	75

6	DISKUZE	77
7	ZÁVĚR	83
8	BIBLIOGRAFIE.....	85
9	SEZNAM PŘÍLOH	97

0 ÚVOD

Práce hraje v životě dospělého jedince ústřední roli – je zdrojem obživy a často i seberealizace, byť pro každého člověka v jiné míře, ovlivňuje sociální status, sociální oporu, jeho identitu a velmi často i jeho zdraví, a to jak fyzické, tak i psychické. Se zvyšujícími se nároky kladenými na výkon člověka dochází i ke zvyšování míry pocíťované zátěže a stresu pramenícího právě z pracovního života. Pojem „stres“ prošel za dobu své existence velkým vývojem. Z termínu ryze odborného, používaného zejména biology, lékaři a psychology, se stal pojem běžně užívaný, který je srozumitelný i laické veřejnosti. Pojem „stres“ je častým tématem mediálního diskurzu. Dnešní výkonově orientovaná společnost neustále vyžaduje od člověka výsledky, které by měly mít kvalitativně i kvantitativně vzestupnou tendenci. Kvůli tomuto tlaku má stres v lidských životech svou neochvějnou pozici. Účinky, jež může na jedince mít, bývají dvojího rázu – pozitivní a negativní. Do druhé kategorie řadíme kromě různorodých zdravotních obtíží i syndrom vyhoření, jenž je tématem této diplomové práce.

Syndrom vyhoření se netýká jenom jedinců, kteří jím trpí, ale ve svém konečném důsledku i celé společnosti (Ptáček, 2013). Osoba postižená tímto syndromem prožívá obtíže na úrovni fyzické, psychické i sociální. V určitém slova smyslu jsou osoby žijící v blízkém okolí člověka se syndromem vyhoření konfrontovány a ovlivněny všemi třemi výše jmenovanými rovinami. Zároveň však lze konstatovat, že nejvíce se do všech vztahů (od vztahů rodinných, kolegiálních, až po vztahy klientské) vyhořelého člověka promítá, a tím je i samozřejmě ovlivňuje, úroveň sociální. Právě z toho důvodu lze důsledky působení syndromu vyhoření spatřovat nejenom na úrovni individuální, ale i celospolečenské. Syndrom vyhoření vede k nárůstu chybovosti v práci, ovlivňuje v negativním slova smyslu pracovní fluktuaci, absenci a partnerské vztahy. Dále má vliv na zvýšení konzumace alkoholu, pocíťování fyzické únavy a ztrátu zamilovanosti (Vlachovská, 2011). Z těchto důvodů, ale i řady dalších, které tu všechny nemohou být uvedeny, vyplývá závažnost syndromu vyhoření pro jedince i společnost. Závažnost tohoto syndromu reflektují četné publikace, studie a výzkumy, které se jím zabývají z různých úhlů pohledu.

Syndrom vyhoření byl původně identifikován pouze u pracovníků pomáhajících profesí, avšak s postupem času se o něm začalo mluvit i v souvislosti s dalšími profesemi. Tato diplomová práce se věnuje jedné specifické skupině pracovníků pomáhajících profesí, a sice vysokoškolským

pedagogům. Akademickým pracovníkům nebyla doposud ve vztahu k syndromu vyhoření věnována přílišná pozornost (na rozdíl od primární a sekundární úrovně vzdělávání, které jsou obě výzkumně poměrně detailně zpracované).

Vysokoškolští pedagogové jsou ve svých specializovaných oborech nositeli vzdělání, které předávají svým studentům. Ti v daném oboru chtějí působit a dále tak přispívat na poli vědy, ať už v teoretické či aplikované rovině. Kantoři svým působením ovlivňují budoucí vzdělance národa nejenom po stránce edukativní (výchovné i vzdělávací), ale také lidské (tak je tomu ostatně u všech pedagogů). Dojde-li u akademických pracovníků k syndromu vyhoření, nemohou svým studentům věnovat dostatek času a kvalitní péče, čímž je znesnadněn či dokonce znemožněn celý vzdělávací proces. Studenti, kterým se ve formě vzdělávání nedostane komplexní a důkladné přípravy na výkon jejich budoucího povolání, mohou následně ve své profesi narážet na mnohé neočekávané obtíže, na jejichž výskyt nebyli připraveni a s jejichž řešením si mnohdy nemusí vědět rady. V konečném důsledku tak trpí syndromem vyhoření jedince celá společnost.

Co se týká struktury diplomové práce, je rozčleněna do dvou celků – teoretického a empirického. Teoretická část pojednává o syndromu vyhoření v obecné rovině, své místo zde má jak jeho historie, definice, tak i diagnostické možnosti s přihlédnutím ke specifikům vysokoškolské pedagogické profese. Dále pojednává o současných tendencích ve výzkumu syndromu vyhoření. V empirické části je prezentován výzkum uskutečněný na dvou filozofických fakultách (v Praze a Řezně), následně jsou předloženy a interpretovány jeho výsledky.

1 CHARAKTERISTIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ

Označení *syndrom burnout* pochází z anglického jazyka a tvoří výstižné obrazné označení tohoto jevu (Kebza, Šolcová, 2013). Doslovný překlad anglického frázového slovesa „to burn out“ je vyhořet, vypálit či vyhasnout, v přeneseném slova smyslu selhat, opotřebovat se či vyčerpat se, a to zejména přepracováním. Anglická metafora počátečního hořícího ohně symbolizuje velkou motivaci, aktivitu, energii, chuť a ambice dosahovat v práci excelentních výsledků. Postupem času tak, jak oheň hoří a pálí vše, co mu stojí v cestě, prvotní nadšení a zapálení pro práci u člověka postiženého syndromem vyhoření opadá, až mizí. V samém závěru pak už není nic, co by mohlo hořet. V současné době se v češtině tedy nejčastěji setkáváme s prvotním a velmi přiléhavým označením syndrom burnout (resp. původně burn-out), dále se však pro tento jev vžilo i několik dalších názvů, například syndrom vyhoření či méně často syndrom vyhaslosti (anebo vyhasnutí), dříve i syndrom vypálení či vyprahlosti.

Ptáček (2013) upozorňuje na ambivalenci v současném užívání termínu *syndrom vyhoření* – na jedné straně je tento pojem nadužíván, na druhé straně popírán. Setkáváme se s tím, že konstatování „*jsem vyhořelý*“ je (nejenom u laické veřejnosti) používáno jako synonymum k „*necítím se ve své kůži*“, „*v práci mě to nebaví*“ či „*jsem unavený prací*“, čímž dochází k devalvaci tohoto odborného termínu. Oproti tomu někteří odborníci syndrom vyhoření zcela popírají a zastávají stanovisko „*neexistuje-li syndrom vyhoření jako diagnóza, neexistuje syndrom vyhoření jako takový*“ (Ptáček, 2013).

V akademické obci panuje na dané téma názorová nejednotnost. Přesto, anebo možná právě proto, je potřebné se syndromu vyhoření systematicky výzkumně věnovat. Nesporný přesah do praxe tuto potřebu ještě umocňuje.

1.1 Historie

Pojem *burnout* byl původně užíván k označení lidí závislých na alkoholu, kteří své závislosti zcela propadli (Křivohlavý, 2012). Později se význam pojmu rozšířil a označoval i stav narkomanů, ve kterém drogově závislí touží po droze, nedokáží myslet na cokoli jiného a vůči všemu ostatnímu jsou apatičtí (dnes tento stav, nahlížíme-li ho z opačného úhlu pohledu, nejlépe vystihuje odborný termín *craving* čili česky *bažení*). V poslední fázi se pojem burnout začal používat jako ekvivalent

dnešního výrazu *workoholik*, tedy i pro označení stavu lidí, kteří svou prací doslova žijí a nechávají se jí zcela pohltit (Křivohlavý, 2012).

Do popředí odborných diskusí se syndrom vyhoření dostal v sedmdesátých letech dvacátého století, kdy se lékaři a psychologové začali zabývat stavy fyzického i emočního vyčerpání. Ve svých prvopočátcích byl zkoumán na území USA, kde se ve společnosti v šedesátých letech udály velké sociální, ekonomické a kulturní změny. Syndrom burnout byl vnímán jako určitá reakce na toto dění (Schaufeli et al., 2008).

Jako první pojmenoval syndrom vyhoření americký psychoanalytik s německými kořeny Hendrich Freudenberger (1974). Jeho článek „Staff Burn-Out“ vyšel v čísle amerického časopisu *Journal of Social Issues*, které bylo zaměřeno na americké bezplatné kliniky a vše s nimi související. Freudenberger ve svém článku vychází z vlastních zkušeností s pracovníky a dobrovolníky výše zmiňovaných klinik a na jejich základě přichází s prvotní definicí syndromu vyhoření. Dále popisuje příznaky syndromu vyhoření na úrovni fyzické i behaviorální, a specifikuje, které osoby jsou vůči syndromu vyhoření náchylnější. Upozorňuje na to, že syndrom vyhoření není vzácným úkazem, naopak že je poměrně častý u osob pracujících s lidmi. Zároveň také Freudenberger přináší tipy na prevenci syndromu vyhoření a také na pomoc těm, kteří jsou tímto jevem už zasaženi. Freudenbergerův příspěvek k tomuto tématu byl podmíněn i autobiografickými zkušenostmi, kdy sám vyhoření dvakrát podlehl (Schaufeli et al., 2008). Nejenom díky tomu byl schopen detailně popsat symptomy a pocity lidí zasažených vyhořením. Freudenbergerův pohled na syndrom vyhoření tvoří důležitou a stabilní platformu zkoumání tohoto jevu, byť se v některých ohledech může jevit jako už překonaný.

Nejméně tři čtvrtě století před tím, než Freudenberger (1974) přišel s odborným pojmenováním tohoto jevu, se syndrom vyhoření dostal do beletristických literárních děl. Za zmínku stojí například kniha *Buddenbrookovi*, první román Thomase Manna (1985) už z roku 1901 či dílo *Vyhaslý případ* (v anglickém originále „A Burn Out Case“) Grahama Greena (2007) z roku 1961, ve kterých se hlavní protagonisté potýkají s příznaky syndromu vyhoření. Rush (2003), Kaschka, Korczak a Broich (2011), Křivohlavý (2012) a další poukazují na fakt, že zmínky o projevech syndromu vyhoření se objevily dokonce už i ve Starém zákoně v Bibli (např. příběh proroka Eliáše, který se snažil Izraelity obrátit na víru v Boha, ale cítil se ve své snaze velmi osamocen a vnímal své dílo bez většího účinku, načež tváří konfrontován se ztrátou smyslu života se rozhodl zemřít).

Mezi další průkopníky výzkumu syndromu vyhoření je také řazena sociální psycholožka Christina Maslachová (1976), která se tématu syndromu vyhoření věnovala nezávisle na Freudenbergerovi přibližně v tutéž dobu. Její článek Burned-Out v časopise Human Behavior popisuje zejména různorodé strategie, které lidé využívají ke zvládnání emočně vypjatých situací ve svém profesním životě. Syndrom vyhoření v jejím pojetí představuje důsledek dlouhodobého působení stresu, který je způsoben jednak specifickými rysy daného pracovního prostředí a jednak také nároky kladenými na pracovníka (Maslach, Schaufeli, 1993; Maroon, 2012).

Zájem o výzkum syndromu vyhoření procházel určitými etapami (Kebza, Šolcová, 2013). První fáze plynule navázala na Freudenbergerův publikovaný článek Staff Burn-Out v roce 1974 a trvala přibližně do druhé poloviny let osmdesátých. Druhou fází zájmu o problematiku vyhoření vymezují Kebza a Šolcová (2013) přelomem osmdesátých a devadesátých let, tedy dobou, ve které evropská společnost procházela markantními sociopolitickými změnami a které měly vliv nejenom na politický a společenský život jedinců, ale také na jejich život osobní a profesní.

Schaufeli et al. (2008) nahlíží na etapový vývoj zájmu o syndrom vyhoření podobně. Zatímco v sedmdesátých letech dvacátého století byl o burnout největší zájem v USA, v osmdesátých letech se zájem rozšířil do západní Evropy. V polovině let devadesátých se koncept vyhoření dostal do zbylých zemí Evropy, Asie, Latinské Ameriky, Austrálie a na Nový Zéland. Na přelomu dvacátého a dvacátého prvního století pak přišlo rozšíření i do Afriky, Číny a Indie. Schaufeli et al. (2008) naznačuje souvislost mezi vnímáním aktuálnosti vyhoření a ekonomickým rozvojem zainteresovaných zemí.

V současné existuje ve světě několik výzkumných center, která se syndromu vyhoření intenzivně věnují (Kebza, Šolcová, 2008). Jedná se například o USA (Maslachová a Pinesová na univerzitě v Berkeley), o Kanadu (Leiter na Acadia University), Nizozemí (Schaufeli na univerzitě v Utrechtu), Izrael (Melamed na klinice v Ranana a Shirom na Tel Aviv University). V žádném případě však není výše uvedené úplným výčtem.

V České republice se větší zájem o výzkum syndromu vyhoření objevil v devadesátých letech dvacátého století (Kebza, Šolcová, 2013). Prvními autory článků či publikací na toto téma byli Haškovcová (1994), Kebza, Šolcová (1998), Křivohlavý (1998), Libigerová (1999) a další. V současnosti se tématu mimo již vícekrát zmiňovaných Kebzy a Šolcové (2013) věnují také Křivohlavý (2012), Honzák (2013) či Ptáček (2013). Zároveň také na toto téma vznikají mnohé

bakalářské, diplomové a doktorské práce. Schaufeli, Leiter a Maslachová (2008) odhadují, že na téma syndromu vyhoření bylo publikováno více než 6000 knih, kapitol, dizertací a článků. Zájem o toto téma dokládají také četné konference a symposia zabývající se syndromem vyhoření.

1.2 Definice

Čtyřicet let po pojmenování syndromu vyhoření neexistuje všeobecně platná definice, na které by se odborná veřejnost jednohlasně shodla. Obecně lze říci, že mezi odbornou veřejností panují dva názory ohledně vyhoření. Jedna skupina syndrom vyhoření považuje za reálný aktuální problém a druhá skupina syndrom vyhoření považuje za jakýsi mýtus či módní záležitost. Jako argument proti existenci syndromu vyhoření lze například považovat to, že syndrom vyhoření neexistuje jako diagnóza, což znamená, že jako takový není považován za nemoc, čili není samostatnou nosologickou jednotkou (Jaggi, 2008).

Höschl (2013) diagnózu syndromu vyhoření považuje z medicínského hlediska za redundantní z toho důvodu, že symptomy popisující vyhoření lze najít i v jiných psychiatrických diagnózách. Její přínos spatřuje pouze v laickém označení reakce, která je medicínsky klasifikována jinak než syndrom vyhoření. Pro přijetí diagnózy syndromu vyhoření hovoří například výsledky studie Epsteina (1984), který se zaměřil na vliv *compliance* na zdraví. Pojem *compliance* označuje ochotu dodržovat zásady léčebného režimu a spolupracovat se zdravotnickým personálem (Kebza, 2005). Epstein (1984) upozorňuje na fakt, že rozumí-li pacient své diagnóze, je pro něj snazší dodržovat ve větší míře léčebný režim, což automaticky předpokládá lepší léčebné výsledky. Na základě této studie lze tedy odvozovat, že v případě existence diagnózy syndromu vyhoření a jejího diagnostikování pacientovi by pro něj bylo jednodušší dodržovat lékařem stanovený léčebný postup a díky tomu se i snáze uzdravit.

Ptáček (2013) také poukazuje na vývoj v oblasti diagnóz a konstatuje, že některé dnes všeobecně přijímané diagnózy byly ještě nedávno považovány za neexistující (např. deprese u dětí). Tvzení, že diagnóza syndromu vyhoření neexistuje, není ale univerzálně platné. Schaufeli et al. (2008) upozorňuje, že tato diagnóza v některých státech s propracovaným systémem sociálního zabezpečení už existuje (jmenovitě v Nizozemí od roku 2000 a ve Švédsku od roku 1997), díky čemuž mohou být praktičtí lékaři i další specialisti trénováni ve schopnosti brzkého rozpoznání syndromu vyhoření a mohou tak následně včas přejít k adekvátní léčbě. Zároveň pacienti, u nichž je syndrom

vyhoření formálně diagnostikován, tak mohou z existence této diagnózy profitovat díky nárokům na finanční kompenzace, poradenství, psychoterapeutickou léčbu a další rehabilitaci.

V Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) vydávané Světovou zdravotnickou organizací (WHO) můžeme syndrom vyhoření navzdory neexistenci jeho samostatné diagnózy zařadit pod kategorii Z 73 (Problémy spojené s obtížemi při vedení života) konkrétně jako Z 73.0 – vyhasnutí (vyhoření), které je definováno jako stav životního vyčerpání, případně se také dá začlenit do kategorie Z 56 (Problémy spojené se zaměstnáním a nezaměstnaností). Čeledová, Ptáček, Čevela, Žukov, Kuželová (2010) uvádějí, že syndrom vyhoření bývá velmi často „skryt“ pod dalšími psychiatrickými diagnózami, jako jsou například Neurotické poruchy, Stresové poruchy a Somatoformní poruchy (F 40 – F 48). Kebza (2005) dodává, že syndrom vyhoření v závislosti na konkrétním klinickém obrazu a dominujících symptomech, může být řazen zejména do kategorie F 48.0 (Neurastenie), F 48.1 (Depersonalizační a derealizační syndrom), případně F 43 (Reakce na těžký stres a poruchy přizpůsobení), v posledním jmenovaném případě je však důležité zdůraznit fakt, že v úvahu připadá pouze souvislost s chronickým stresem působícím v dlouhodobém časovém horizontu. Jako řešení tohoto problému navrhuje Kaschka et al. (2011) zavést novou kategorii poruch depresivního spektra (*depression spectrum disorders*) analogickou k již v anglo-americké psychiatrii používané kategorii poruch schizofrenního spektra (*schizophrenia spectrum disorders*). Do kategorie poruch depresivního spektra by bylo následně možné syndrom vyhoření zařadit.

Ve formulování definic syndromu vyhoření lze vyzorovat různé pohledy. Mezi nejcitovanější autory definice syndromu vyhoření patří jeho průkopnice Christina Maslachová, která sama v průběhu své kariéry není v nahlížení na syndrom burnout jednotná a definici pozměňuje. V jedné z prvotních definic (Maslachová, Jacksonová, 1981a, s. 99) je akcentován fakt, že se vyhoření týká lidí pracujících s druhými: „*Burnout je syndrom charakteristický emocionálním vyčerpáním a cynismem, který se často vyskytuje u osob pracujících s lidmi.*“ O dvacet let později dominuje její definici fakt, že se jedná o odpověď na sociálně podmíněný stres (Maslachová, Schaufeli, Leiter, 2001, s. 397): „*Vyhoření je prolongovaná odpověď na chronické emocionální a interpersonální stresory spojené s pracovní činností, a je charakterizováno třemi dimenzemi - vyčerpáním, cynismem a neefektivitou.*“ Z výše uvedeného je tedy patrné, že nahlížení syndromu vyhoření stále prochází vývojem.

V odborné literatuře je dohledatelné velké množství definic syndromu vyhoření. Ačkoliv neexistuje jednotné vnímání definice syndromu vyhoření, lze formulovat charakteristiky, které jsou většinou společné (Kebza a Šolcová, 1998):

- jedná se o psychický stav;
- vyskytuje se ve zvýšené míře zejména u pracovníků těch profesí, součástí jejichž pracovní náplně je vztah s druhými lidmi, kontakt a práce s nimi;
- podstatnou součástí vyhoření je emoční exhausce, kognitivní vyčerpání a mnohdy i celková únava;
- rezultuje z chronického stresu.

Křivohlavý (2012) k výše uvedeným bodům doplňuje ještě dva:

- vyhoření se vyskytuje u jinak psychicky zcela zdravých lidí;
- snížená výkonnost souvisí s negativními postoji a nikoliv s nízkou kompetentností či nedostatečnými schopnostmi člověka postiženého syndromem vyhoření.

Z hlediska definice syndromu burnout považuje Ptáček (2013) za důležité, že se odborná veřejnost shoduje ve dvou bodech – v příčině syndromu vyhoření (výkon profese se zvýšeným kontaktem s lidmi) a v jeho důsledcích (pocit únavy, vyčerpání, zvýšený cynismus). Vzhledem k tomu považuje Ptáček (2013) syndrom vyhoření za akceptovatelný a srozumitelný v celosvětovém měřítku. Proti jeho názoru vystupuje Höschl (2013), který z pohledu psychiatra považuje příznaky tohoto syndromu za nestabilní a nekonzistentní, čímž podporuje tezi o ambivalentním vnímání syndromu vyhoření u odborné veřejnosti.

1.3 Symptomy

Odborníci (Burisch, 1994; Freudemberger, 1974; Kebza, 2005; Křivohlavý, 2012; Maslachová, 1976; Rush, 2003 a další) nahlíží na symptomy syndromu vyhoření z různých úhlů pohledu a třídí je do odlišných kategorií. Jako první se popisu symptomů syndromu burnout věnoval Freudemberger (1974). Rozlišuje příznaky na úrovni *fyzické*, kam řadí pocity únavy až vyčerpání, neschopnost setřást ze sebe chlad, časté bolesti hlavy, gastrointestinální obtíže, nespavost a dušnost. Do *behaviorální* roviny řadí symptomy jako tendenci rychle se rozčítit, okamžité podráždění či frustraci. Dále sem patří snížená schopnost ovládat své emoce a rigidita v myšlení.

Osoba postižená syndromem vyhoření vypadá a jedná jako depresivní. Maslachová (1976) popisuje vyhořelého člověka jako osobu, která ztratila zájem o osoby, s nimiž pracuje, a emocionální citění s nimi. Zároveň s nimi jedná odosobněným či až dehumanizujícím způsobem.

Rush (2003) nahlíží na symptomy vyhoření z poněkud odlišného úhlu pohledu. Na základě pozorovatelnosti vymezuje symptomatické skupiny dvě, a sice vnější a vnitřní. Mezi vnější symptomy řadí Rush (2003) ty symptomy, které jsou na první pohled viditelné a pozorovateli dávají na první pohled zprávu o tom, že se daná osoba ocitla ve stavu vyhoření. Za první symptom lze považovat *nepoměr mezi vzrůstající aktivitou a stagnující (či klesající) produktivitou*. Vyhořelý člověk se tak dostává do začarovaného kruhu, ze kterého není jednoduchého úniku. Pokles produktivity se snaží nahradit zvýšenou aktivitou, která však k zamýšlenému cíli nevede, naopak jejím důsledkem je zvýšení únavy a frustrace člověka se syndromem vyhoření narůstá. Neustálá *fyzická únava*, nedostatek až ztráta energie je další vnější příznak syndromu vyhoření. Dále je sem řazena *podrážděnost* či *snížená tolerance*. Vyhořelého člověka snadno podráždí či znejistí i to, nad čím by obvykle „mávnul rukou“ a co by bez povšimnutí přešel. Vyhořelí lidé svou zlobu směřují kvůli frustraci z nedosahování kýžených cílů a výsledků na sebe, na druhé kvůli kladení překážek na cestě k úspěchu a v neposlední řadě na svou vlastní práci, kterou spatřují jako zdroj podrážděnosti. Posledním vnějším symptomem je *neochota riskovat* pramenící ze ztráty důvěry v sebe a své schopnosti. Sklon k riskování považuje Rush (2003) za obecnou charakteristiku úspěšných, výkonných jedinců, která jim často dopomůže k ještě lepším výsledkům.

Vnitřní symptomy syndromu vyhoření jsou dle Rushe (2003) na první pohled skryté, a tedy obtížněji pozorovatelné. Zpravidla vnějším symptomům předcházejí – procesy, které se odehrávají uvnitř člověka, se manifestují navenek až posléze. Zároveň tyto symptomy hrají určující roli při stanovování diagnózy, předpokládá se proto alespoň základní míra schopnosti introspekce. Rush (2003) do vnitřních příznaků řadí *ztrátu odvahy* pramenící z poklesu sebedůvěry a zapříčiňující neochotu riskovat, dále *ztrátu osobní identity a sebeúcty*, která přímo souvisí jednak se sníženou schopností dosahovat výsledků zapříčiněnou mimo jiné zvýšenou únavou, ale také i se ztrátou smyslu života. *Ztráta objektivnosti* a celkově *negativní postoje* jsou dalšími vnitřními symptomy. Lidé trpící syndromem vyhoření se dívají na svět negativně a jejich pohled bývá často zkreslený, bez schopnosti náhledu a odstupu. Soudí nikoliv na základě racionálních úvah a principů, nýbrž na základě svých často záporně laděných pocitů. Jejich postoje vůči životu jsou a priori negativní, velmi často nejsou schopni se vyrovnat s obtížemi jakéhokoliv rázu a rozměru a zároveň je pro ně také

téměř nemožné vnímat příležitosti. V neposlední řadě do vnitřních symptomů řadíme *emocionální vyčerpání*, která spolu s vnitřním napětím a pocitu opotřebovanosti doprovází únavu fyzickou. S podobným dělením symptomů přichází i Křivohlavý (2012), který definuje kategorie příznaků *objektivních* (zjistitelné druhými, tedy spolupracovníky či příjemateli služeb) a *subjektivních* (na první pohled zvenčí nepozorovatelné).

Další dělení symptomů vyhoření může být například dle úrovní, na kterých se vyskytují, tedy na úrovni psychické, fyzické a na úrovni sociálních vztahů (Kebza, Šolcová, 2013). Na *psychické úrovni* dochází u lidí postižených syndromem vyhoření k duševní (zejména kognitivní a emocionální) únavě, převládá neuspokojivý pocit z nedosahování kýžených cílů. Nepoměr mezi vynaloženým množstvím energie a snahy a mezi dosahovanými výsledky zapřičiňuje nízkou efektivitu práce, motivace k práci klesá, až se může zcela ztratit. Aktivita vyhořelého člověka je celkově utlumená, obzvláště patrné to je u kreativity, iniciativy, spontaneity a invence. K (pracovním) činnostem přistupují rutinním způsobem, ve zvýšené míře užívají stereotypní fráze a klišé. Převažuje depresivní ladění, pocity smutku, sebelítosti, vlastní postradatelnosti, zaujímají negativní postoj vůči práci, ale i vůči lidem, kteří jsou v ní nějakým způsobem zainteresovaní (pacienti, klienti, zákazníci, apod.). Na *fyzické úrovni* dochází k různým somatickým obtížím přes dýchací obtíže, bolesti hlavy, spánkové poruchy, bolesti ve svalech až po vegetativní obtíže jako jsou například bolesti u srdce, poruchy krevního tlaku, změny srdeční frekvence či zažívací obtíže. Lidé se syndromem vyhoření prožívají celkové vyčerpání organismu, pocity nepolevujícího napětí, rychleji se unaví a mají zvýšenou náchylnost k rozvoji závislostí všeho druhu (např. na alkoholu, tabáku, drogách atd.). Co se týče úrovně *sociálních vztahů*, mají lidé se syndromem vyhoření tendenci k nižší sociabilitě, omezují své sociální kontakty (s klienty, nezřídka i s kolegy a dalšími lidmi, kteří mají určitou spojitost s pracovním životem). Svou profesi a vše, co k ní náleží, vykonávají s očividnou nechutí a velmi často se nejsou schopni vcítit do svých klientů (nízká empatie se objevuje zejména u původně velmi empatických jedinců). Lze také pozorovat nárůst konfliktů jako důsledek lhostejného přístupu a nedostatku zájmu o pracovní záležitosti, ale i o okolní vztahy (Kebza, 2005).

Nejucelenější pohled na symptomatologii syndromu vyhoření přináší s největší pravděpodobností Burisch (1994). Zanalyzoval tehdy veškerou dostupnou odbornou literaturu popisující příznaky syndromu vyhoření, a po vyřazení opakujících se synonymních výrazů sestavil seznam více než 130 symptomů, které rozdělil na pojmy nadřazené a podřazené. Vzniklo tak sedm

oblastí symptomů vyhoření, které Burisch dále člení a k nimž jednotlivé symptomy přiřazuje. Symptomy vyhoření dle Burische (1994, s. 18 - 19):

- **varovné symptomy v počínající fázi**
 - *zvýšená angažovanost při dosahování cílů* (např. hyperaktivita, pocit neustálého nedostatku času, sociální kontakt pouze s klienty),
 - *vyčerpání* (např. nedostatek energie, chronická únava, nespání),
- **snížená angažovanost**
 - *vůči klientům, pacientům, apod.* (např. ztráta pozitivních pocitů vůči klientům, větší odstup od klientů, stereotypizace klientů),
 - *vůči druhým obecně* (např. ztráta empatie, cynismus, obtíže při naslouchání druhým),
 - *v práci* (např. negativní postoj vůči práci, denní snění, neustálé pokukování po hodinkách, přetahování pracovních pauz),
 - *zvýšené požadavky* (např. ztráta ideálů, pocit nedostatečného uznání, žárlivost, konflikty s vlastními dětmi, partnerské problémy),
- **emocionální reakce, připisování viny**
 - *deprese* (např. pocity viny, ztráta smyslu pro humor, tendence plakat, ztráta klidu, apatie, pesimismus, suicidální myšlenky),
 - *agrese* (např. připisování viny druhým anebo „systému“, výčitky směrem k druhým, netrpělivost, netolerance, negativismus),
- **snížení**
 - *kognitivní výkonnosti* (např. obtíže s koncentrací a pamětí, nepřesnost, neschopnost se rozhodnout, dezorganizace),
 - *motivace* (např. snížená produktivita, iniciativa),
 - *kreativity* (např. snížená fantazie a flexibilita),
 - *schopnosti rozlišovat* (např. rigidní černobílé myšlení, odpor vůči změnám všeho druhu),
- **zploštění**
 - *emocionálního života* (např. oploštění emocionálních reakcí, lhostejnost),
 - *sociálního života* (např. vyhýbání se neformálním kontaktům, osamělost, vyhýbání se rozhovorům o vlastní práci),
 - *duchovního života* (např. znuděnost, vzdání se svých koníčků, nezájem),

- **psychosomatické reakce** (např. poruchy spánku, noční můry, sexuální problémy, bušení srdce, nevolnost, snížená obranyschopnost, neschopnost odpočinout si ve volném čase),
- **beznaděj** (např. ztráta naděje, pocit ztráty smyslu života, existenciální beznaděj).

1.4 Fáze syndromu vyhoření

Na syndrom vyhoření je možno nahlížet jako na proces, který má svůj počátek, průběh a konec, ale zároveň i jako na aktuální stav vznikající jako konsekvence řady okolností (Kebza, Šolcová, 1998). Výše uvedené symptomy se v průběhu procesu vyhořívání neobjevují pokaždé a ne vždy ve stejné míře. Odborníci proto hovoří o fázích neboli stádiích vývoje syndromu vyhoření, pro které jsou typické vždy jen určité symptomy v různé intenzitě. Zároveň Farber (2000) upozorňuje, že proces vyhořívání může být tak pomalý a pozvolný, že si ho ani jedinec jím postižený nemusí do poslední chvíle uvědomit.

Prvotní pohled na vývoj syndromu vyhoření přináší Freudenberger (1974), který ve své stati Staff Burn-Out popisuje dva základní stupně procesu vyhořívání. Nejprve se jedná o fázi velkého zapálení, nadšení, angažovanosti a věnované energie, která se postupem času změní v druhé stádium, což je fyzické i psychické vyčerpání a absolutní nepřítomnost výše uvedených charakteristik. O dvacet let později přichází Freudenberger (1994) s modelem syndromu vyhoření rozšířeným na celkem dvanáct etap:

1. potřeba prosadit se;
2. zvýšené úsilí a nasazení;
3. tendence opomíjet své potřeby;
4. přehlížení vnitřních konfliktů a zanedbávání svých potřeb;
5. odlišné chápání potřeb;
6. opětň popírání problémů;
7. stáhnutí se zpět;
8. velmi nápadné změny chování;
9. depersonalizace;
10. pocit vnitřní prázdnoty;
11. deprese;

12. naprosté vyčerpání syndromem vyhoření.

Burisch (1994) stanovil na základě podrobné analýzy symptomů doprovázejících syndrom vyhoření sedmifázový model, počínající varovnými symptomy jako je například přílišná angažovanost a končící naprostou beznadějí. Každá fáze jeho modelu odpovídá jednotlivé symptomatologické kategorii (viz 1.3). Golembiewski et al. (1998) vychází ve svém osmifázovém (I – VIII) modelu z konceptu syndromu vyhoření Maslachové a Jacksonové (1981). U každé fáze specifikuje, v jaké míře (nízké anebo vysoké) se v ní vyskytují dimenze syndromu vyhoření (depersonalizace, emocionální vyčerpání a snížená osobní výkonnost). V první fázi se všechny tři úrovně syndromu vyhoření vyskytují v nízké míře a naopak v osmém stádiu všechny ve vysoké. Zároveň upozorňuje na fakt, že není vždy nutné projít fázemi vyhoření postupně, tedy od první fáze až po osmou.

Jak je z výše uvedeného patrné, popis, průběh a počet jednotlivých etap se u různých autorů liší. Ve většině případů se však jedná o proces, v jehož počátku je velké nasazení, energie, entuziasmus a ideály. Následně však přichází fáze konfrontace s realitou, jakési vystřízlivění či prozření, na které navazují pocity frustrace a zklamání. Pracovník se najednou hůře vyrovnává s každodenními problémy, které má v rámci svého pracovního života řešit a zároveň začíná své klienty (pacienty, zákazníky, studenty atp.) vnímat negativně. Předposlední stadium je charakterizováno apatií a hostilitou nejenom vůči klientům, ale i vůči všemu (případně všem), co je s pracovním životem spojeno. Koncová fáze úplného vyčerpání je doprovázena projevy cynismu a odosobněného až dehumanizujícího jednání (Kebza, Šolcová, 1998). Vlachovská (2011) uvádí, že v některých novějších studiích je možné se setkat s tzv. fází intervenční jakožto posledním stádiem syndromu vyhoření. Tou se rozumí jakýkoliv čin vykonaný jako reakce na vyhoření, a jehož účelem je obnovení pozitivních postojů nejenom k práci jako takové, ale i vůči klientům a kolegům.

1.5 Diferenciální diagnostika

Vzhledem k tomu, že syndrom vyhoření není v české klinické ani výzkumné praxi dosud chápán jako samostatná diagnostická kategorie a že se jeho symptomy mohou podobat symptomům jiných chorob či poruch anebo se s nimi do určité míry překrývat, je nutné burnout vůči příbuzným onemocněním přesně vymezit. V rámci diferenciální diagnostiky je cílem nejenom specifikovat charakteristiky typické pro vyhaslost, ale i popsat odlišnosti příznačné pro jiné choroby,

aby se předešlo nejasnostem a zmatení v chápání syndromu vyhoření. V odborné literatuře se nejčastěji setkáváme s vymezováním syndromu vyhoření vůči depresi, stresu a chronickému únavovému syndromu (Kebza a Šolcová, 1998; Křivohlavý, 1998 a 2012; Rösingová, 2011). Dále je syndrom vyhoření vymezován vůči odcizení, dysthymii a alexithymii (Kebza, Šolcová, 1998; Kebza, 2005; Křivohlavý, 1998).

1.5.1 Syndrom vyhoření a deprese

Spojitosť syndromu vyhoření a deprese je velká, mnohé symptomy vyhoření (jako např. ztráta motivace a energie, pocit bezcennosti) se shodují se symptomy deprese. Křivohlavý (1998) uvádí, že vztah mezi vyhořením a depresí vyjádřený Pearsonovým korelačním koeficientem dosahuje hodnot kolem $r = 0,40$. Podobnost těchto dvou negativních emocionálních jevů je tedy natolik vysoká, že je možné se setkat s otázkou, zda vyhoření není určitým podtypem deprese (Rösingová, 2011) či dokonce s tvrzením, že tomu tak je (Hallstein, 1993).

Rozdílnosti v pojetí vyhoření a deprese spočívají v tom, u koho se objevují. Zatímco deprese není vázána na pracovní prostředí, a může tedy vypuknout jak u pracujících lidí, tak u nezaměstnaných, syndrom vyhoření je vázán na pracující populaci (Jaggi, 2011; Křivohlavý, 2012). K pracovnímu prostředí (k náplni práci, klientům, kolegům či výkonům a výsledkům) se také vztahují negativní myšlenky a postoje lidí s vyhořením, kdežto u deprese záporné pocity zahrnují všechny životní oblasti, nikoliv pouze tu pracovní (Kebza, 2005). Bakker et al. (2000) výše uvedené shrnuje a uvádí, že syndrom burnout je fenomén spojený s pracovním prostředím oproti depresi, která se může vyskytovat bez závislosti na jakémkoliv kontextu. Burnout a deprese se dle Křivohlavého (1998) dále liší v možnostech léčby - depresi lze léčit farmakoterapeuticky na rozdíl od vyhoření, kde se uplatňuje léčba psychoterapeutická.

Berger et al. (2012) na základě výsledků celonárodní studie zdraví dospělých německých občanů (Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland, DEGS) upozorňuje, že v některých případech (zejména u pacientů s vyšším socioekonomickým statusem) bývá deprese označována jako syndrom vyhoření kvůli tomu, aby nedocházelo k sociální stigmatizaci pacienta. Stigmatizaci pacientů se syndromem vyhoření se věnoval Korczak et al. (2010). Výsledky jeho metastudie založené na systematickém přehledu více než 850 anglických a německých studií zveřejněných od roku 2004 však nepotvrdily, že by ke stigmatizaci docházelo.

1.5.2 Syndrom vyhoření a stres

Pod pojmem *stres* v jeho obecném významu rozumíme nadlimitní zátěž přesahující zvládací schopnosti organismu (Kebza, 2005), někdy se též setkáváme s tím, že je tento pojem užíván jako synonymum k výrazům frustrace, úzkost či konflikt (Vlachovská, 2011). Nahlížíme-li na stres dle délky jeho působení, rozlišujeme stres *akutní*, který má zpravidla spíše aktivizační účinky na organismus, a stres *chronický*, který (spolu s dalšími faktory) zapříčiňuje syndrom vyhoření. V pojetí stresu zároveň rozlišujeme druhy stresu, jednak *distres* mající negativní dopad na člověka a jednak *eustres* spojovaný s kladnými emocemi. Distres stejně jako syndrom vyhoření patří dle Křivohlavého (2012) do negativních emocionálních zážitků. Vyznačuje se nerovnováhou mezi zdroji zátěže fyzické, psychické i sociální povahy (tzv. *stresory*) a zdroji možností tuto zátěž zvládat (tzv. *salutory*).

Selye (1976) definuje tři fáze všeobecného adaptačního syndromu, který je chápán jako stresová odpověď na nadměrnou psychickou zátěž. Příznaky charakteristické pro první stadium označované též jako poplachová fáze či jako šok (např. katabolismus tkání, hypoglykémie atp.) ve druhém stádiu známém jako rezistentní fáze či stav pohotovosti a vypětí organismu mizí, aby se znovu objevily ve třetím stádiu čili fázi vyčerpání či dekompenzaci. V posledním stupni všeobecného adaptačního syndromu se objevuje pocit chronické únavy a deprese. V tomto bodě lze tedy spatřovat shodu mezi důsledky působení stresorů s charakteristikami syndromu vyhoření (Vlachovská, 2011).

Hlavní odlišnosti mezi syndromem vyhoření a stresem spatřuje Křivohlavý (2012) v tom, u koho a kdy se tyto dva jevy objevují. Zatímco se stres může vyskytnout u kohokoliv, vyhoření postihuje motivované jedince zaujaté svou prací. Není-li tedy člověk prvotně pro svou práci nadšen, může se dostat do stresu, avšak syndrom vyhoření u něj nevzniká (Křivohlavý, 1998). Zároveň se burnout vyskytuje u lidí, jejichž pracovní náplň jsou činnosti vyžadující úzký osobní kontakt s druhými lidmi, kdežto stres se může projevit při jakýchkoliv činnostech, i těch ryze samotářských (Křivohlavý, 2012). Další rozdíl lze vnímat v tom, jak je syndrom vyhoření a stres chápán. Zatímco je vyhoření považováno za negativní psychický stav (a to jak člověkem jím postiženým, tak i jeho okolím), stres může být za určitých okolností považován za pozitivní. Pozitivní přínos stresu dle Frankse (1994) spočívá zejména v určité rozmanitosti, kterou nám přinášejí naše reakce na něj a dále možnosti rozvoje, ke kterému bychom bez stresu nebyli nuceni.

1.5.3 Syndrom vyhoření a chronický únavový syndrom

Kebza (2005) upozorňuje na obtíže při určování syndromu chronické únavy (Chronic Fatigue Syndrom) plynoucí z nejednotného pohledu, při kterém hraje důležitou roli etiologie (na rozdíl od burnout syndromu). Syndrom chronické únavy má k syndromu vyhoření v určitých symptomech poměrně blízko, v obecné rovině se jedná zejména o vyčerpání, depresivní ladění, poruchy kognitivních funkcí a sníženou schopnost soustředění. Příznakem vyčerpání je únava, která za normálních okolností bývá nejčastěji důsledkem více či méně náročné fyzické aktivity. Takovýto druh únavy bývá zpravidla vnímán pozitivně jako příjemný pocit po dobře odvedené práci a zároveň není příliš obtížné se ho zbavit relaxací, spánkem, odpočinkem atp. (Křivohlavý, 1998). Pro vyčerpání pociťované při vyhoření toto však neplatí, právě naopak.

Odlišností mezi vyhořením a chronickým únavovým syndromem je dle Rösingové (2011) ohraničení vyčerpání, které se u vyhoření vztahuje na pracovní život, kdežto u chronického únavového syndromu (stejně jako u deprese) tomu tak není. Dle Westmanové et al. (2001) může syndrom vyhoření negativně ovlivňovat i privátní sféru života, avšak bývá tomu tak spíše zřídka. Další rozdílnosti lze najít v samotných symptomech syndromu chronické únavy, kterými jsou například zvýšená teplota, bolesti v krku, bolesti svalů, vnímané zhoršení krátkodobé paměti a koncentrace, citlivost až bolestivost lymfatických uzlin, světloplachost atp. (Jaggi, 2008; Kebza, 2005). Syndrom vyhoření má spíše postupně přicházející procesuální povahu, ve které je úplné vyčerpání charakteristické až v poslední fázi.

1.5.4 Syndrom vyhoření a další psychické stavy

Určité podobnosti se syndromem vyhoření lze najít i u dalších negativních psychických stavů. Křivohlavý (1998) vymezuje burnout vůči konceptu odcizení (alienation) Emila Durkheima, který ho chápe jako určitý druh anomie (tj. stav rozkladu sociálního řádu, morálních a kulturních norem, stav sociální integrace individua spojený s pocitem osamělosti, bezmoci, se sociálními konflikty). Pro ilustraci uvádí příklad práce válečných zajatců, jejichž úkolem bylo vyrábět zbraně, které následně způsobovaly až smrtelná zranění jejich kolegům či kamarádům z fronty. Válečný stav je obecně příznačný právě ztrátou morálních norem a hodnot, sociálním rozkladem. Pocity odcizení se u vyhoření objevují až v posledním stádiu, nikoliv na začátku. Za hlavní odlišnost burnout syndromu a odcizení lze opět považovat odvislost vyhoření od pracovního života. Zároveň se

odcizení (na rozdíl od vyhoření) neobjevuje u lidí, pro které to, co dělali, bylo smyslem jejich života (Křivohlavý, 1998).

Dysthymie, trvalá afektivní porucha, je charakterizována chronickým průběhem a nižší intenzitou depresivních syndromů (Libigerová, 2006). Diagnostickými kritérii, která se shodují s vyhořením, jsou např. snížená aktivita, ztráta sebedůvěry nebo pocity nedostačivosti, pocity beznaděje, snížená výkonnost a sociální stažení. Základní projevy dysthymie – chronická únava, anhedonie a ztráta motivace – se vztahují na všechny oblasti života, nikoliv pouze na pracovní, jako tomu je u vyhoření. Zároveň v profesním životě mohou být lidé s dysthymií velmi úspěšní (Šolcová, Kebza, 1998; Kebza, 2005; Libigerová, 2006).

Určité podobnosti se syndromem vyhoření můžeme najít i u alexithymie, poruchy schopnosti verbálně vyjádřit svůj emoční stav a potřeby. Paralelu s vyhořením tvoří emoční oploštělost, otupělost v sociálních vztazích, netečnost, snížená invence a kreativita (Kebza, Šolcová, 1998). Tato porucha často vzniká po významné emoční ztrátě, která nebyla adekvátně zpracována (např. úmrtí blízké osoby nebo rozchod s ní), což ji od vyhaslosti významně odlišuje (Herman et al., 2004). Lidé trpící syndromem vyhoření také disponují dostatkem slov k vyjádření svých emocí, byť své emoce redukují, dokáží je verbalizovat (Kebza, Šolcová, 1998). Souvislost mezi alexithymií, vyhořením, depresí a rodinnou oporou zkoumal Bratis et al. (2009). Výsledky jejich studie poukazují na to, že alexithymie může být nezávislým rizikovým faktorem.

1.6 Příčiny vzniku

Otázky pátrající po příčinách syndromu vyhoření byly jedním z prvotních námětů výzkumů syndromu vyhoření. Jak již bylo zmíněno, výzkumníci se věnovali výskytu syndromu burnout primárně u zdravotnických, školských a pomáhajících profesí. V těchto pracovních odvětvích hraje podstatnou roli mnohdy vyčerpávající mezilidský vztah poskytovatel – příjemce služby (Kopřiva, 2006), který může být velkým zdrojem stresu. Postupem času se zkoumání syndromu vyhoření rozšířilo i na další zaměstnanecká (manažeři, piloti, obchodníci, úředníci, atd.) i nezaměstnanecká povolání (sportovci, duchovní, atd.) (Kebza, Šolcová, 1998). I dnes je syndrom vyhoření nejčastěji spojován s pracovní oblastí, avšak lze ho najít prakticky ve všech oblastech života, např. i v partnerském či manželském vztahu (Kallwassová, 2007; Křivohlavý, 1998 a 2012), u studentů (Rösingová, 2011) či u pacientů (Rush, 2003; Stock, 2010).

Při procesu vyhořívání hrají roli mnohé různorodé faktory. Příčiny syndromu vyhoření lze najít jak na intrapersonální, interpersonální, tak i na institucionální úrovni, přičemž velmi často dochází ke kombinaci všech tří rovin. Mezi hlavní příčiny jsou řazeny následující (Honzák, 2013; Kebza, Šolcová, 2013; Křivohlavý, 1998 a 2012; Stock, 2010):

- chronický, obtížně zvladatelný stres, velká zátěž a přetížení;
- přílišné emocionální zatížení;
- negativní vztahy mezi lidmi a nedostatek sociální opory;
- vliv prostředí, pracovních podmínek a organizace práce (nepoměr mezi vysokými nároky a neodpovídajícími pravomocemi, nízká autonomie pracovní činnosti);
- neuspokojení našich potřeb a očekávání, nedostatek respektu, uznání a odměny.

Na příčiny vzniku syndromu vyhoření lze také pojímat podle toho, kde vznikají. Vevera (2013) například přichází s dělením příčin na *zevní* a *vnitřní*. Do prvně jmenované skupiny řadíme vše, co souvisí s rysy pracovního prostředí, např. zaměstnanecký stav, nároky kladené na pracovníka apod. Do druhé kategorie spadají osobnostní charakteristiky pracovníka, např. velká ambicióznost, touha po úspěchu, perfekcionismus, pečlivost a svědomitost apod.

Schaufeli et al. (2008) se zamýšlí nad důvody aktuálnosti syndromu vyhoření i ve dvacátém prvním století, tedy v době, kdy jsou pracovníci více poučeni o možných rizicích a měli by mít i lepší přístup k informacím ohledně prevence vyhoření. Pojmenovává dvě hlavní příčiny vzniku syndromu burnout. Jedná se o neustálou nerovnováhu mezi požadavky kladenými na pracovníky a jejich zdroji. Druhou příčinu spatřuje Schaufeli et al. (2008) v konfliktu hodnot. Ten se může objevit jednak v tom, že zaměstnanci v dnešní době nazírají na mise, cíle a hodnoty organizací s určitou mírou skepticismu a zároveň také poměrně často vyznávají jiné osobní hodnoty než hodnoty organizace, v níž pracují. Další oblastí konfliktu hodnot je rozdíl mezi hodnotami organizací navenek deklarovanými a těmi, jež jsou následně opravdu dodržovány.

1.6.1 Rizikové a protektivní faktory

S příčinami vzniku syndromu vyhoření úzce souvisí i rizikové faktory, jež k syndromu vyhoření přispívají (jsou tzv. burnout podněcující). Stock (2010) přichází s členěním rizikových faktorů na osobnostní a na související se zaměstnáním. Mezi osobnostní řadí například *vzorce*

chování dle kardiologů Friedmana a Rosenmana (1974). Typ A je vůči syndromu vyhoření náchylnější z důvodů vyššího pracovního nasazení, větší soutěživosti, ambicióznosti a také kvůli tomu, že má častější tendenci vyvolávat konflikty mezi lidmi. Na druhou stranu lidé typu B vykazují nižší míru agresivity a soutěživosti a naopak vyšší míru klidu a trpělivosti. K práci zaujmají spíše uvolněnější postoj a obvykle bývají méně efektivní. To může vést ke zvýšené nespokojenosti, nikoliv však k syndromu vyhoření (Stock, 2010). Mezi osobnostní rizikové faktory dále Stock (2010) řadí *nízkou odolnost* a některé *osobní postoje či zásady* (tendenci vše zvládnout sám na vlastní pěst, udržovat se všemi dobré vztahy za každou cenu, sklony k perfekcionismu, dispozice k rychlému životnímu tempu a potřebu stále něčeho dosahovat). Ve skupině rizikových faktorů souvisejících se zaměstnáním se nachází *zvýšená pracovní zátěž*, která je odvozována od vysokého tlaku na produktivitu, a tudíž i rostoucích povinností jednotlivých pracovníků. Do této skupiny také patří *nedostatek samostatnosti*, kvůli kterému nemohou pracovníci aktivně ovlivňovat dění ve své práci a který zamezuje jejich svobodné seberealizaci, dále *nedostatek uznání*, který se projevuje nedostatečnou odměnou za práci či nízkou motivací a *špatný kolektiv*, který podněcuje mezilidské konflikty na pracovišti a ovlivňuje pracovní atmosféru. V neposlední řadě sem také řadíme *nespravedlnost*, kdy neférový přístup nadřízeného může být velkým zdrojem psychické zátěže a *konflikt hodnot*, jež je charakterizován jako rozpor mezi individuálními hodnotami jedince a hodnotami firemními (Stock, 2010). Lucká a Koblíková (2007) za rizikový faktor pro týmy a organizace ještě považují nedostatek vnitřní struktury organizace a nevymezení kompetencí pracovníků.

Dalšími rizikovými faktory dle autorů Kebzy a Šolcové (1998, s. 439) mohou (mimo výše uvedené) například být:

- původně vysoká empatie, obětavost, zájem o druhé;
- původně střední až vysoká senzitivita;
- nízká asertivita;
- vnější locus of control;
- nízké či nestabilní sebepojetí a sebehodnocení;
- syndrom „hopelessness – helplessness“ (prožitek bezmoci a beznaděje).

Vedle rizikových faktorů lze také definovat faktory protektivní. Vybrané burnout tlumící faktory dle autorů Kebzy a Šolcové (1998, s. 439):

- chování typu B;

- dostatečná asertivita;
- schopnost a dovednosti relaxovat;
- vhodná organizace času (time-management);
- pracovní autonomie, pestrost a proměnlivost práce;
- pocit adekvátního společenského a ekonomického uznání a hodnocení.

2 DIAGNOSTICKÉ MOŽNOSTI SYNDROMU VYHOŘENÍ

V odborné literatuře se setkáváme s dělením výzkumu syndromu vyhoření do dvou fází (Maslachová et al., 2001; Rösingová, 2011). První, neboli průkopnickou etapu, charakterizují četné klinické studie a detailní popisy kazuistických případů. Důraz byl kladen zejména na popis symptomů a praktické využití poznatků, ne příliš na teoretický koncept jako takový. Z výzkumného hlediska této fázi dominoval kvalitativní přístup s nejčastěji používanými metodami rozhovorů a pozorování. Druhá, empirická fáze, začala v USA v osmdesátých letech. Rozhodujícím bodem bylo v roce 1981 zveřejnění jednoho z prvních diagnostických nástrojů syndromu vyhoření, jehož autorkami jsou Maslachová a Jacksonová, a rozšíření konceptu syndromu vyhoření a zájmu o jeho zkoumání i za hranice Spojených států amerických. Následkem toho kvalitativní studie syndromu vyhoření ubývají, až téměř zcela mizí. Interview a zúčastněná pozorování se stávají příliš nákladnými, spíše je nahrazují nově vyvinuté dotazníky s různými počty otázek zjišťující úroveň syndromu vyhoření (Rösingová, 2011). V této souvislosti poukazuje Křivohlavý (2012) na jednu nedotazníkovou metodu, a sice tzv. *Personal Subjective Analysis* (PSA), rozbor osobního vnitřního stavu. Jeho podstatou je zamýšlení se nad vlastní hodnotou a zanášení těchto pocitů na stupnici vlastní hodnoty.

V současné době existuje tedy poměrně široká paleta standardizovaných diagnostických nástrojů, téměř výhradně dotazníkových, které vychází z různých teoretických konceptů, mapují vyhoření u různých profesních skupin a reagují tak na aktuální dění nejenom ve společnosti obecně, ale i v akademických kruzích. Ne zřídka se též setkáváme s formou orientačních samoobslužných dotazníků, jejichž vyhodnocení provede respondent sám (Vlachovská, 2011). Někteří autoři (Korcak et al., 2010; Rösingová, 2011) spatřují velký nedostatek diagnostických metod zkoumajících syndrom vyhoření v tom, že chybí metoda, která by zahrnovala třetí stranu. Ta by následně hodnotila úroveň syndromu vyhoření u testované osoby.

Pro účely této diplomové práce podrobněji jsou prezentovány pouze ty diagnostické metody, jež jsou v současné době užívány v hojnější míře a zároveň jsou relevantní k tematickému zaměření této práce.

2.1 Tradiční diagnostické metody

Maslach Burnout Inventory (MBI) je jednou z nejstarších a zároveň nejhojněji využívaných dotazníkových metod. V metastudii zahrnující 852 studií syndromu vyhoření zveřejněných od roku 2004 (Korczak et al., 2010) byl Maslach Burnout Inventory použit v 85 % případů. Tento diagnostický nástroj byl zveřejněn v roce 1981 autorkami Christine Maslachovou z kalifornské univerzity v Berkeley a Susan Jacksonovou z univerzity v New Yorku. V některých případech je též možné se setkat s jeho pojmenováním Maslach Burnout Inventory – Human Service Sector (MBI – HSS). Základ dotazníku tvoří tři faktory syndromu vyhoření. Jedná se o *emocionální vyčerpání* (emotional exhaustion) charakterizované pocitem, že zakoušený stres dosáhl snesitelných hranic, či je dokonce už i překročil, *depersonalizaci* (depersonalization) definovanou jako proces, v němž má jedinec tendenci distancovat se nejenom od druhých, ale i od sebe, zároveň začne další osoby považovat za objekty a ztrácí své ideály, a *sníženou osobní výkonnost* (reduced personal accomplishment) vymezenou pocitem selhání v zaměstnání, sníženou produktivitou a ztrátou motivace vykonávat danou profesi (Maroon, 2012). Kebza (1998) upozorňuje, že jednotlivé složky procesu se při vyhoření objevují postupně.

První verze tohoto dotazníku byla vyvinuta ke zjišťování míry vyhoření u pracovníků v pomáhajících profesích. Obsahuje 22 položek, které jsou rozděleny do tří subškál korespondujících s výše uvedeným trojdimenzionálním pojetím vyhaslosti s tím, že snížená osobní výkonnost je skórována reverzně. Vyplnění dotazníků je jednoduché a rychlé, trvá 10–15 min (Vlachovská, 2011). Respondenti přiřazují četnosti k jednotlivým jednoduchým výrokům ve dvou dimenzích. Hodnotí hledisko frekvence a intenzity výskytu posuzovaných prožitků, díky čemuž lze v závěru z výsledného skóre získat hodnotnou informaci o obou těchto charakteristikách jednotlivých složek vyhaslosti (Kebza, Šolcová, 1998). Dotazník může být administrován jak jednotlivci, tak i skupině (Arthur, 1990). Dle dvojice autorek Maslachové a Jacksonové (1981) disponuje tento psychodiagnostický nástroj relativně vysokou reliabilitou a validitou. Ve druhé verzi tohoto dotazníku byla kvůli zjednodušení hodnocení a interpretace vypuštěna škála intenzity (Kebza, Šolcová, 1998).

Vzhledem k rozšíření konceptu syndromu vyhoření i mimo oblast pomáhajících profesí, byl o deset let později v roce 1996 dotazník modifikován. Vznikla nová verze Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI – GS), jejímiž autory jsou Schaufeli, Leiter, Maslachová a Jacksonová (Taris et al., 1999). Tato varianta dotazníku obsahuje stejně jako Maslach Burnout Inventory tři škály, které jsou však lehce zobecněny: *vyčerpání* (exhaustion), *cynismus* (cynicism)

a *profesní výkonnost* (professional efficacy). Dotazník obsahuje některé zcela nezměněné položky z předchozího dotazníku, některé lehce přeformulované a několik zcela nových. Od předchozího dotazníku se liší ve formulaci jednotlivých tvrzení, která jsou postavena na obecnější rovině a netýkají se tolik práce zaměřené na klienty (Taris et al., 1999).

Dalšími variantami tohoto diagnostického nástroje je německá mutace Maslach Burnout Inventory – Deutsch (MBI – D), dále varianta pro učitele Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI – ES), jejíž největší odlišností od základní verze je, že obsahuje konkrétně výraz „student“ (Vlachovská, 2011). Využívání všech verzí tohoto dotazníku je zpoplatněno, a to i pro výzkumné účely.

Dotazník *Burnout Measure* (BM) vytvořený autorkou Pinesovou (1981) a jejími spolupracovníky, v češtině známý jako *Dotazník psychického vyhoření* (Křivohlavý, 1998), vychází z původních dotazníků The Tedium Scale a Tedium Measure. Tato metoda je spolu s Maslach Burnout Inventory velmi hojně užívaným nástrojem ke zjišťování míry vyhoření (Enzmann et al., 1998).

Pinesová se spolupracovníky rozlišuje tři složky celkového vyčerpání, neboli exhausce: *fyzickou* (physical), *psychickou* (mental) a *emoční* (emotional). Studie (např. Corcoran, 1986) dokazují vysoké korelace výše uvedených komponent syndromu vyhoření a také vysokou vnitřní konzistenci dotazníku, z toho důvodu je Burnout Measure považován za metodu jednodimenzionální. Pracuje s jedním výsledným skóre, díky čemuž je jednodušší k interpretaci (Enzmann et al., 1998). K dalším přednostem tohoto dotazníku patří dle Křivohlavého (1998) jeho vysoká reliabilita a také shoda mezi výsledky, kdy se člověk hodnotí sám a kdy ho hodnotí druzí lidé z jeho blízkého okolí (např. spolupracovníci). Test-retest reliabilita, která byla zjišťována v rozmezí jednoho až čtyř měsíců, dosahovala hodnot $r = 0.66$ až $r = 0.89$ (Pinesová, Aronsonová, 1988). Enzmann et al. (1998) však upozorňuje na neuspokojivou diskriminační validitu tohoto nástroje, který nedostatečně rozlišuje mezi vyčerpáním a psychosomatickými stížnostmi.

Obsahuje 21 položek, ke kterým se respondenti vyjadřují na sedmibodové škále, od „nikdy“ (1) až po „vždy“ (7). Tento dotazník je navržen tak, že může být administrován všem lidem bez ohledu na jejich pracovní zařazení. Kvůli tomu jsou jednotlivé položky formulovány spíše na obecné rovině. Enzmann et al. (1998) upozorňuje, že je následně právě kvůli obecným formulacím obtížné

položky tohoto dotazníku odlišit od indikátorů podobných konstruktů jako je například vyčerpání či deprese. Burnout Measure byl přeložen do několika dalších jazyků, existuje například v německé, francouzské, španělské, holandské či turecké jazykové mutaci.

Na Burnout Measure navazuje jeho kratší verze Burnout Measure Short (BMS), která obsahuje položek pouze deset. Díky rychlejšímu a jednoduššímu vyhodnocení může být tato metoda použita i jako screeningová.

2.2 Německé diagnostické metody

Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) byl vyvinut a validizován v Německu, nese název dle vysoké školy Universität Oldenburg ve stejnojmenném německém městě. Jeho hlavními autory jsou Johannes Halbesleben působící v USA a Evangelia Demeroutiová se svým pracovištěm v Holandsku spolu s dalšími spolupracovníky. Tento dotazník je založen na podobném principu jako Maslach Burnout Inventory – General Survey, avšak skládá se pouze ze dvou komponent. Jeho škály tvoří vyčerpání (*exhaustion*) a neangažovanost (*disengagement*). Autoři do složky vyčerpání zahrnují prožitky vyhoření nejenom na úrovni fyzické, ale také kognitivní a emocionální. Díky tomu postihuje tento dotazník více forem vyčerpání než Maslach Burnout Inventory (Halbesleben a Demeroutiová, 2005).

Tento diagnostický nástroj se skládá celkem z 16 položek s tím, že polovina z nich se týká škály vyčerpání a druhá polovina škály neangažovanosti (Lekutle a Nel, 2012). Respondent se k jednotlivým tvrzením může vyjádřit na pětibodové stupnici obsahující výroky od „naprosto nesouhlasím“ (1) po „naprosto souhlasím“ (5). Čím vyššího skóre testovaný dosáhne, tím je pravděpodobnější, že se u něj syndrom vyhoření vyvine. Zároveň dotazník obsahuje tentýž počet pozitivně a negativně formulovaných tvrzení, což klade vyšší nároky na pozornost vyhodnocovatele. Může být využit k měření syndromu vyhoření u pracovníků všech rozličných profesí, tedy nejenom v oblasti pomáhajících profesí (Halbesleben a Demeroutiová, 2005). Zároveň může být díky tomu, že je vystaven na dvoufaktorovém modelu vyhoření, použit i k měření pracovní angažovanosti (*work engagement*).

Další metodou vyvinutou na území Německa je *Heidelberger Burnout Test* (BOT), který slouží k měření úrovně vyhoření u učitelů základního a středního stupně. Opět se jedná o nástroj,

který lze využít k samovyšetření. Skládá se z dvaceti částí obsahujících vždy pět popisů rozličných pracovních i mimopracovních situací ze života pedagoga. Úkolem respondenta je označit tu výpověď, se kterou se nejvíce ztotožňuje. Vzhledem k tomu, že každá situace je slovně více rozvedena, trvá vyplnění dotazníku přibližně 45 minut. Výsledné dosažené skóre, tzv. Burnout Quotient (BOQ), je možné srovnat s pěti stádii naznačujícími průběh procesu vyhoření od idealismu, přes realismus, stagnaci, frustraci až po apatii, která je vnímána jako totožná s vyhořením (Becker, Gonschorek, 1994).

2.3 Další diagnostické nástroje

Jednou z novějších metod měření syndromu vyhoření je dotazník vyvinutý v Kodani, *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI). V Dánsku se zkoumání syndromu burnout věnuje Kristensenová se svými spolupracovníky. V roce 1997 byla v Dánsku započata longitudinální studie PUMA (*Project on Burnout, Motivation and Job Satisfaction*), která probíhala déle než pět let. Primárně se týkala pracovníků pomáhajících profesí, u kterých byl zaznamenán rapidní nárůst dlouhodobých nemocenských a také předčasných odchodů do důchodu. Jejím cílem bylo zjistit prevalenci syndromu vyhoření, zmapování jeho výskytu, příčin, následků a navržení intervenčních možností (Kristensen et al., 2005). Dotazník Copenhagen Burnout Inventory vznikl jako součást této dlouhodobé studie. Autoři zvažovali pro svou studii použití mnohých dotazníků (zejména Maslach Burnout Inventory a Burnout Measure díky jejich rozšíření), avšak nenašli žádný plně vyhovující a rozhodli se proto přijít se zcela novým nástrojem měření syndromu vyhoření. Tento diagnostický nástroj je koncipován tak, že ho může vyplnit každý jedinec, který má práci, za jejíž vykonávání dostává plat.

Autoři Copenhagen Burnout Inventory vymezují proti Maslach Burnout Inventory šest hlavních důvodů, které je vedly k sestavení nového nástroje sloužícího k měření úrovně vyhoření.

- *Argumentace kruhem*: dle základní definice syndromu vyhoření Maslachové a Jacksonové z roku 1986 se syndrom vyhoření týká pouze pracovníků pomáhajících profesí, mimo jiné i z toho důvodu, že je způsobován faktory souvisejícími s výkonem těchto povolání. Vzhledem k tomu, že původní verzi Maslach Burnout Inventory bylo možné administrovat pouze pracovníkům pomáhajících profesí, je vyvrácení hypotézy, že se vyhoření objevuje pouze u pracovníků pomáhajících profesí (administrováním

dotazníku jiné pracovní skupině), nemožné (Kristensen et al., 2005). Z tohoto důvodu vznikla upravená verze Maslach Burnout Inventory – General Survey. Autoři Copenhagen Burnout Inventory považují z vědeckého hlediska argumentaci kruhem za nepřijatelnou.

- *Nejasnost vztahu mezi Maslach Burnout Inventory a konceptem syndromu burnout:* definice syndromu vyhoření dle Maslachové a Jacksonové (1986) zahrnuje tři komponenty vyhoření (emoční vyčerpání, odosobnění a sníženou osobní výkonnost). Maslach Burnout Inventory z těchto tří dimenzí také vychází, dle manuálu by měly být měřeny zcela nezávisle a separátně, avšak výsledné skóre Maslach Burnout Inventory shrnuje výsledek do jednoho skóre (Kristensen, 2005). Z tohoto důvodu nelze říci, že by koncept vyhoření dle autorek Maslachové a Jacksonové a Maslach Burnout Inventory byly zcela v souladu.
- *Kombinace individuálního stavu, copingové strategie a důsledku:* jednotlivé komponenty syndromu vyhoření měřené nástrojem Maslach Burnout Inventory nejsou nahlíženy stejnou optikou - emocionální vyčerpání je v pojetí autorek Maslachové a Jacksonové individuální stav, depersonalizace je copingová strategie a snížená osobní výkonnost je důsledek vyhoření (Kristensen, 2005). Proto by tyto kategorie neměly být kombinovány do jednoho výsledného skóre - naopak by měly být nahlíženy a zkoumány odděleně.
- *Nevhodně formulované položky dotazníku:* Kristensen et al. (2005) upozorňuje, že některé otázky v Maslach Burnout Inventory jsou formulovány tak, že na ně respondenti mohou reagovat negativně. Jedná se o tvrzení, která jsou položena kulturně specifickým anebo velmi vyhraněným způsobem.
- *Neurčitost toho, co měří Maslach Burnout Inventory – General Survey:* V reakci na omezenou využitelnost Maslach Burnout Inventory vznikla úpravou znění a úplným vpuštěním některých položek a také zobecněním pojmenování subškál verze použitelná pro všechna povolání, Maslach Burnout Inventory – General Survey. Definice vyhoření však zůstala nezměněna, což vzbuzuje otázku, co tedy tento diagnostický nástroj měří.
- *Veřejná dostupnost:* Maslach Burnout Inventory je ve všech svých podobách distribuován vydavatelskou společností, což znamená, že plné znění jeho položek s možnostmi odpovědí je licenčně chráněno (Kristensen, 2005). Na druhou stranu je

natolik hojně využívaným diagnostickým nástrojem, že jsou mnohé jeho položky známe například díky tomu, že byly zveřejněny v odborných časopisech či publikacích.

Tento dotazník obsahuje devatenáct tvrzení, ke kterým je možné se vyjádřit na pětibodové škále od „vždycky“ (100) po „nikdy“ (0) s tím, že pouze jedna položka je skórována reverzibilně. Skládá se ze tří škál. Osobní vyhoření (*personal burnout*) přináší informaci o míře fyzického a psychického vyčerpání, jež respondent zažívá. Tato škála zahrnuje prvních šest tvrzení, na která lze odpovědět bez ohledu na to, jakou pracovní pozici či povolání dotyčný zastává. Další škálou je pracovní vyhoření (*work-related burnout*) opět charakterizované mírou fyzického a psychického vyčerpání vnímaného testovaným, tentokrát však ve vztahu k jeho práci. Poslední škála se nazývá vyhoření směrem ke klientovi (*client-related burnout*) a měří stupeň fyzického a psychického vyčerpání tak, jak jej vnímá respondent, ve vztahu k práci s klientem. Pod označením „klient“ rozumějí autoři širší význam tohoto slova, v praxi to může být jakýkoliv lidský příjemce práce respondenta, např. pacient, student, žák, atd. Znění položek v poslední škále je možné upravit dle konkrétní skupiny dotazovaných (Kristensen, 2005).

3 PROTIKLADY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Na přelomu tisíciletí se do popředí zájmů dostala pozitivní psychologie s hlavním představitelem americkým psychologem Martinem Seligmanem a psychologem maďarského původu žijícím ve Spojených státech Mihalyem Csikszentmihalyiem (Kebza, 2005; Schaufeli et al., 2008). Tento psychologický směr je přímou reakcí na kritické podněty, které psychologii přičítaly zabývání se více negativními stavy mysli, duševními onemocněními (*mental illness*) než těmi pozitivními (*mental wellness*), (Bakker et al., 2008).

Ve spojitosti se vzestupem pozitivní psychologie se změnilo i nahlížení psychologie zdraví v pracovním kontextu, a tedy i syndromu vyhoření. Od původního chápání syndromu vyhoření jako ryze negativního stavu mysli se odborníci odklání a burnout vnímají spíše jako rozpadání původně pozitivního psychického stavu se zdůrazněním právě oné primární funkčnosti (Schaufeli, Salanova, González-Romá, Bakker, 2002). Činí tak v souladu s cíli a směřováním pozitivní psychologie, mezi něž mimo jiné patří vymezování pozitivních dispozic a procesů, díky nimž je možno vést plnohodnotný život a dále také celkové rozvíjení pozitivních emocí a vztahů k lidem (Kebza, 2005).

Schaufeli et al. (2009) upozorňuje v souvislosti s výše uvedeným na změnu v postoji organizací k jednotlivým zaměstnancům. V minulosti se zaměstnavatelé spíše věnovali různorodým možnostem prevence syndromu vyhoření. Od této tendence se však nyní pod vlivem přístupů pozitivní psychologie odklánějí a místo preventivních opatření zabraňujících vzniku vyhoření, přicházejí s podněcováním a podporováním pracovního nasazení. Tedy místo zamezování vzniku negativních jevů, se zaměstnavatelé snaží posilovat a rozvíjet ty pozitivní, mnohdy v určité míře už existující.

Vzhledem k nejednotnému pojmání syndromu vyhoření, nelze definovat pouze jeden jediný protipól tohoto symptomu. Různí autoři navrhují rozdílná pojetí opaku vyhoření s tím, že někteří z nich navrhují více než jedno.

3.1 Engagement

Výzkumníci zabývající se syndromem vyhoření v USA, Kanadě a v Evropě přišli poměrně nedávno s protipólem označovaným jako *engagement* (Bakker et al., 2008; Kebza, 2005), někdy za účelem zdůraznění souvislosti s pracovním životem jedince též *job engagement* (např. Rich et al., 2010; Wefal a Downey, 2009) či *work engagement* (např. Bakker et al., 2008; González-Romá et al., 2006; Kühnel et al., 2012). V českém překladu se též setkáváme s označením angažovanost, zaujetí či nasazení, častěji však zůstává pojem nepřekládán v původním anglickém znění.

Bakker et al. (2008) upozorňuje na rozdílnost ve vnímání a chápání tohoto konceptu. Existují dva hlavní myšlenkové proudy, které spolu však sdílí totožnou myšlenkovou základnu. Shodují se v tom, že pod pojmem engagement rozumí pozitivní stav osobní pohody (*well-being*) či naplnění, které se vztahuje k pracovnímu prostředí (Bakker et al., 2008). Dále se tento stav vyznačuje energií, chutí a nasazením (Kebza, 2005).

Výzkumný tým ze Severní Ameriky reprezentovaný Christinou Maslachovou a Michaellem Leiterem definuje engagement na základě tří složek, a sice energie (*energy*), zaujetí (*involvement*) a efektivita (*efficacy*). Engagement je tak charakterizován jako pravý opak syndromu vyhoření. Ten vzniká v případě, že se energie změní ve vyčerpání (*exhaustion*), zaujetí v cynismus (*cynism*) a efektivita v neefektivitu (*ineffectiveness*), (Bakker et al., 2008). Z psychodiagnostického hlediska je díky tomu k měření engagementu možné použít Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI – GS), avšak s opačnými skóry než u vyhoření. Dosahuje-li jedinec nízkých skóre na škálách vyčerpání a cynismus a vysokého skóre na škále profesní výkonnost, jedná se o vysokou úroveň engagementu.

Další pohled na engagement nabízí evropská škola s hlavními představiteli Wilmarem Schaufelím a Arnoldem Bakkerem. Dle těchto autorů (Bakker et al., 2008) je engagement sám o sobě nezávislý koncept tvořící opak vyhoření. V rámci engagementu mluvíme o naplnění, které kontrastuje s pocity prázdnoty života zažívaných lidmi se syndromem vyhoření. Engagement je definován a operacionalizován třemi dimenzemi, a to vervou (*vigour*), oddaností (*dedication*) a pohlcením (*absorption*).

Vervou se rozumí vysoká míra energie a mentální odolnosti při práci, dále ochota investovat úsilí do své práce a zároveň houževnatost při překonávání překážek. Oddanost je charakterizována jako silné zapojení se do práce a na jejím základě pocítování důležitosti, nadšení, inspirace, hrdosti

a výzvy. Pohlcení popisuje stav člověka, kdy je plně soustředěn na svou práci a současně je jí natolik pohlcen, že čas ubíhá velmi rychle a pro jedince může být obtížné se od práce odtrhnout (Bakker et al., 2008). Tato dimenze je svou podstatou podobná Csikszentmihalyiho konstruktů flow, který je detailněji popsán níže. Opakem verry a oddanosti je vyčerpání a cynismus, dva základní symptomy syndromu vyhoření. Kontinuum, které je definováno vervou na straně jedné a vyčerpáním na straně druhé, označuje González-Romá et al. (2006) jako energii (*energy*), druhé kontinuum ohraničené oddaností a cynismem jako identifikaci (*identification*). Na základě toho může být engagement definován vysokou úrovní energie a identifikace.

Na základě této definice konceptu pracovního nasazení byl k jeho měření vyvinut psychodiagnostický nástroj Utrecht Work Engagement Scale (UWES), obsahující tři výše uvedené subškály. Jeho autory jsou Wilmar Schaufeli a Arnold Bakker (Bakker et al., 2008). V současné době existují dvě verze tohoto dotazníku lišící se počtem položek (sedmnáct a devět). Bakker et al. (2008) jako další psychodiagnostický nástroj nabízí již zmiňovaný Oldenburg Burnout Inventory (OLBI). Ačkoliv byl původně navržen ke zjišťování úrovně vyhoření, může být vzhledem k negativním i pozitivním formulacím jednotlivých položek použit i na work engagement.

Další pohled na nasazení či angažovanost nabízí Scheier se spolupracovníky (2006), kteří přišli s teoretickým konstruktem *životní angažovanosti* (life engagement). Autoři tohoto konstruktů si kladou otázku, co v lidském chování způsobuje angažovanost a jak je možné, že lidé zůstávají angažovaní v tom, co dělají. Vychází ze dvou důležitých aspektů ovlivňujících chování, a sice ze schopnosti identifikovat cíle, které považujeme za hodnotné (spíše ve filozofickém slova smyslu než ve finančním), a z pocitu, že tyto cíle jsou zároveň i dosažitelné. Důležitost hodnotných cílů spočívá v tom, že zprostředkovávají smysl života. Díky tomu pak jedinec k životu přistupuje s větší angažovaností (Scheier et al., 2006).

Psychodiagnostický nástroj určený pro měření životní angažovanosti se nazývá Life Engagement Test (LET), v češtině je též možné se setkat s překladem názvu Test životní angažovanosti (Scheier et al., 2006). Byla prokázána korelace životní angažovanosti s optimismem, životní spokojeností či sebevědomím. Dle autorů nezávisí životní angažovanost na pohlaví ani na věku.

Zcela jednotné pojetí psychologického fenoménu angažovanosti neexistuje. Dle autorů Maceyho a Schneidera (2008) není zcela jasné, zda je engagement psychickým stavem, vlastností či

chování. Ve své práci tak poukazují na odlišnosti v používání tohoto odborného termínu a zároveň na jeho nejednotnou definici. Navzdory tomu se však většina vědců shoduje na tom, že pracovníci s vyšší úrovní angažovanosti mívají více energie a více se identifikují se svou prací (Bakker et al., 2008).

3.2 Vigor

Izraelský psycholog Arie Shirom z univerzity v Tel Avivu rozpracoval konstrukt nazývaný „*vigor*“, v českém překladu vitalita či energie (Kebza, 2005). Tento psychologický koncept je stejně jako engagement považován za protiklad syndromu vyhoření, někdy zcela samostatně a někdy však pouze jako jedna ze složek konceptu pracovního nasazení.

Shirom (2011) řadí vigor mezi nálady vzhledem k jeho větší délce trvání ve srovnání s momentálními emocionálními stavy. Dle Shiroma (2011) se v konceptu vigoru kloubí tři hlediska. Jedná se o zažívání fyzické síly (*physical strength*), která se týká fyzických schopností jedince. Dále o emocionální energii (*emotional energy*) vztahující se ke schopnosti člověka vyjádřit pochopení a vcítit se do druhého a o kognitivní živost (*cognitive liveliness*), která je blíže specifikována jako tok myšlenkových procesů jedince a jeho mentální bystrost. Zažívání těchto pozitivních pocitů se váže k pracovnímu životu (Shirom, 2011).

Shirom (2011) upozorňuje na nedostatečné teoretické zázemí tohoto konceptu, a přichází proto ve své studii s teoretickým modelem, který v sobě zahrnuje dosavadní poznatky týkající se této problematiky, zejména co se týče předpokladu pociťování vigoru a jeho důsledků v pracovním životě. Prožívání vigoru a jeho míru ovlivňuje několik činitelů, které Shirom (2011) nazývá zdroje (*resources*) a které lze dále dělit na vnitřní a vnější. Do prvně zmiňované skupiny řadí predispozice genetické, fyziologické a osobnostní, například emoční stabilitu, optimismus či self-efficacy. Ty mohou na rozdíl od druhé skupiny na vigor působit jak přímo, tak i nepřímo ovlivňováním až jeho konečných důsledků. Ve druhé skupině se nachází faktory vázané na organizaci či zaměstnavatele, jako například možnost podílet se na rozhodování, systém odměňování, socioekonomický status a styl vedení supervizora. Čím vyšší je úroveň zdrojů vážících se k práci, tím vyšší úroveň vigoru jedinec pociťuje (Shirom, 2011).

Mezi důsledky pozitivního působení zažívání vigoru řadí Shirom (2011) motivaci, pracovní výkon, organizační efektivitu, spokojenost v práci, fyzické a duševní zdraví. Pociťují-li tedy zaměstnanci vyšší úroveň vigoru, vypořádávají se snáze s náročnými pracovními úkoly a zároveň prožívají pozitivní vliv na prožívanou úroveň osobní pohody.

3.3 Well-being

Křivohlavý (1998) vymezuje burnout proti termínu (*psychic*) *well-being*, pod kterým rozumí dobré duševní zdraví. Kebza (2005) navrhuje užívání výstižnějšího českého ekvivalentu *osobní pohoda*, který je díky své obsáhlosti schopen postihnout dimenzi nejenom duševní, ale i tělesnou a sociální. Tyto tři dimenze jsou v prožitku osobní pohody jakožto důležité charakteristiky zdraví zakotveny v definici zdraví vydané Světovou zdravotnickou organizací (WHO) v roce 1948 (Kebza, 2005).

Dle Ryffové a Keyesové (1995) se model osobní pohody skládá celkem ze šesti dimenzí. Jedná se o sebekřijetí (*self-acceptance*), pozitivní vztahy s druhými (*positive relations*), zvládnání životního prostředí (*environmental mastery*), smysl života (*purpose in life*), osobní rozvoj (*personal growth*) a autonomii (*autonomy*). Ačkoliv dle výše uvedených autorek není pracovní spokojenost samostatnou dimenzí, lze se domnívat, že ve všech uvedených kategoriích hraje souvztažnost k pracovnímu životu neoddiskutovatelnou roli. Tuto tezi podporuje i fakt, že definice zdraví, jehož je prožitek osobní pohody součástí, byla v roce 1982 rozšířena na schopnost vést sociálně a ekonomicky produktivní život (Kebza, 2005).

Křivohlavý (1998) poukazuje na existenci studií, které naznačují negativní vztah mezi syndromem vyhoření (měřeným psychodiagnostickým nástrojem Maslach Burnout Inventory) a well-beingem (zjišťovaným dotazníkem General Well Being Questionnaire). Ze zjištěné negativní korelace mezi těmito dvěma koncepty lze usuzovat, že pracovníci pociťující vyšší míru osobní pohody budou postiženi syndromem vyhoření méně často či dokonce vůbec.

3.4 Resilience

Resiliencí nebo-li odolností se v širším slova smyslu rozumí „všechny psychologické koncepce obsahující určité protektivní prvky ve vztahu k osobní pohodě a ke zdraví“ (Kebza, 2005, s. 94). Jedná

se tedy o osobnostní dispozice a schopnosti jedince zvládnout konfrontaci s nepříznivými stresogenními okolnostmi (Kebza, 2005; Šolcová, 2009). Na základě toho lze tedy syndrom vyhoření spatřovat jako určitý opak resilience.

V užším slova smyslu se resiliencí rozumí pojetí *hardiness* autorky Suzan Kobasové a jejích spolupracovníků z bostonské školy (Kebza, 2005). Kobasová, Maddi a Kahn (1982) popisují tři složky *hardiness*. Jedná se o závazek či oddanost (*commitment*), díky němuž je jedinec své práci plně oddaný, vykonává ji odpovědně a angažovaně. Dle Kobasové, Maddiho a Kahna (1982) zavázání jedinci pociťují smysluplnost své práce, což vede k jejich identifikaci s lidmi, událostmi a věcmi v jejich (pracovním) prostředí. Tito jedinci následně přistupují sami k sobě i ke svému okolí aktivně a bez vyhýbajících tendencí. Další složkou je výzva (*challenge*) definovaná jako přesvědčení člověka, že přirozenou součástí života jsou změny spíše než stabilita. Tyto změny jsou následně chápány nikoliv jako zatěžující či stresující události, nýbrž jako stimulující rozvojové příležitosti. Poslední složkou *hardiness* je schopnost kontroly a řízení (*control*) popisována jako tendence jednat v souladu s přesvědčením, že člověk má schopnost na základě svých znalostí, dovedností a voleb ovlivnit dění okolo sebe. Jedinec tak vnímá okolní dění jako důsledek svých činů a nikoliv jako něco neočekávaného přicházejícího „zvenčí“, díky čemuž se zvyšuje jeho stresová odolnost.

Silný emoční prožitek nadšení též nazývaný *flow* sám o sobě není další koncepcí resilience. Přesto sem však může být řazen vzhledem ke svým protektivním účinkům zvyšujícím schopnost jedince čelit nepříznivým vlivům. Jedná se o velké zaujetí činností, vedoucí až k pohlcení a následně silnému uspokojivému zážitku při dosažení vytyčených cílů (Kebza, 2005). Autorem tohoto konceptu je již zmiňovaný americký psycholog maďarského původu Mihalyi Csikszentmihalyi. Dle Křivohlavého (1998) jsou tyto vrcholové psychické stavy či zážitky (*flow*) přímým opakem vyhoření.

4 SPECIFIKA PROFESE VYSOKOŠKOLSKÉHO PEDAGOGA

Ze současného pohledu je vzdělávání složitý, bohatě rozvinutý proces, který se odvíjí na různých úrovních. Úroveň vzdělávání rozlišujeme na preprimární (mateřské školy), primární (základní školy), sekundární (střední školy) a terciární (vysoké školy), (Trendová, 2008). Povinnosti, náplň práce a sféry odpovědnosti jednotlivých pedagogů se odvíjí od vzdělávacího stupně, na kterém vyučují. Hlavní náplní práce pedagogů působících v preprimární, primární a sekundární úrovni vzdělávání je výchovně vzdělávací činnost zaměřená na získávání vědomostí a dovedností a dále rozvíjení talentu žáků či studentů, za něž po dobu výchovně vzdělávacího procesu nese pedagog odpovědnost. Náplní práce pedagoga terciární úrovně vzdělávání je též vzdělávací činnost, avšak v kombinaci s činností vědecko-výzkumnou.

Terciární školství je v České republice strukturováno do dvou typů institucí. Jedná se o školy vysoké a vyšší odborné. V rámci **vysokých škol** jsou nabízeny tři typy studijních programů, a sice bakalářský, magisterský a doktorský. Dle převažujícího typu studijních programů lze dále rozlišit vysokou školu univerzitního či neuniverzitního typu. Univerzitní vysoká škola na rozdíl od neuniverzitní nabízí všechny typy studijních programů a člení se na jednotlivé fakulty. Právní forma a způsob zřízení rozlišuje vysoké školy veřejné, státní (vojenské a policejní) a soukromé. **Vyšší odborné školy** nemají u nás příliš dlouhou tradici, jsou zřizovány od roku 1989. Tvoří neuniverzitní alternativu s důrazem kladeným na praktickou profesní orientaci (Roskovec, 2009).

V Německu je terciární školství taktéž strukturováno do dvou typů vysokých škol, jedná se o univerzity a vyšší odborné školy (tzv. Fachhochschulen). Oba dva typy mohou být státní, veřejné, soukromé či církevní. Častěji je však možné se setkat s tím, že privátními jsou vyšší odborné školy. **Univerzity** poskytují studentům vzdělání zejména v oblasti teoretické a výzkumné, rozlišují se studijní programy bakalářské, diplomové, magisterské a doktorské. Německé **vyšší odborné školy** ve své podstatě odpovídají českým, kterým dokonce stály při vzniku vzorem. Jejich tradice je však delší, datuje se rokem 1969. Jejich specifikem je orientace na hospodářské, technické či sociální obory s důrazem kladeným na osvojování si praktických zkušeností během studia za pomoci různorodých praxí a stáží.

Německé vysoké školy se řídí Rámcovým zákonem o vysokém školství vydaným Ministerstvem pro vědu, výzkum a umění, které státní vysoké školy zaštiťuje i finančně. Z hlediska

právní formy a způsobu řízení jsou částečně veřejnosprávní korporací a částečně státní institucí. Hlavní kompetence vůči vysokým školám podle ústavy mají spolkové země. Vysoké školy řídí své vlastní záležitosti, ale zároveň se řídí i státními nařízeními. Ta se týkají personální správy, hospodaření školy a organizace vysoké školy (z pohledu technického, materiálního i hospodářského). Stát zároveň určuje, do jaké míry se studenti na studiu budou podílet finančně.

V zemích Evropské unie je v posledních dvou desetiletích tendence studium internacionalizovat. Tyto snahy o harmonizaci evropských vysokoškolských systémů se označují jako tzv. boloňský proces. Roku 1999 byla podepsána tzv. Boloňská deklarace, jež si klade za cíl vytvořit tzv. evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Jeho hlavními charakteristikami je srozumitelnost a srovnatelnost vysokoškolských kvalifikací, zavádění systému studia založeného na dvou hlavních studijních cyklech (bakalářském a magisterském) a zavedení kreditního systému (Roskovec, 2009). Díky těmto integračním tendencím byla v poslední době intenzivně rozvinuta mobilita nejenom studentů, ale i vysokoškolských pedagogů. Česká republika i Německo jsou od počátku aktivními účastníky boloňského procesu.

4.1 Čeští a němečtí vysokoškolští pedagogové

V rámci vysokých škol se lze uplatnit na různých pracovních pozicích. Nejčastěji se setkáváme s dalším rozlišením pracovníků na akademické a neakademické s tím, že vysokoškolští pedagogové patří do prvně zmiňované skupiny. Vašutová (2009, s. 430) definuje tuto pracovní pozici následujícím způsobem: *„Vysokoškolský učitel je akademický pracovník vysoké školy, vykonávající jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Vysokoškolský učitel má definovanou akademickou dráhu, v níž zvyšuje svou odbornost a dosahuje akademických titulů.“*

Vymezení akademických pracovníků v České republice a Německu není zcela totožné. V České republice se jimi rozumí profesori, docenti, odborní asistenti, lektoři a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci. V Německu se rozlišuje méně pozic akademických pracovníků, a sice pozice profesora, odborného vědeckého pracovníka a asistenta.

V České republice upravují profesi vysokoškolského pedagoga dva zákony vydané po roce 1989. První z nich, **Zákon č. 172/1990 Sb., o vysokých školách**, definuje

jednotlivé kategorie příslušníků akademických sborů, tj. profesory, docenty, odborné asistenty a asistenty, lektory a vědecké pracovníky. Zároveň deklaruje podmínky nutné k dosažení akademických titulů profesor a docent. Druhý, **Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách**, je reakcí na změny vysokého školství v devadesátých letech a aktualizací prvně uvedeného zákona. Taktéž blíže definuje profesi vysokoškolských pedagogů, zde označovaných jako akademičtí pracovníci, a dále se podrobně zabývá habilitačním řízením a řízením ke jmenování profesorem. Zároveň vymezuje tzv. tvůrčí volno (angl. sabbatical). To vysokoškolským pedagogům umožňuje věnovat se jedenkrát za sedm let výzkumné a tvůrčí práci nebo získávat zahraniční zkušenosti v placeném období šesti měsíců.

Jak již bylo zmíněno, vysokoškolský pedagog nezastává pouze pedagogickou roli, v rámci náplně jeho práce je na něj kladeno mnohem více nároků. Kelloggová (2006) definuje tři role, ve kterých vysokoškolský pedagog vystupuje. V roli *odborníka* se od něj očekává zájem o výzkumnou činnost, kladení otázek, diskuze s dalšími celosvětovými odborníky v daném oboru, určitá úroveň soutěžení s nimi a v neposlední řadě i publikační činnost. Jako *učitel* sestavuje učební plány, zodpovídá za ně a za jejich rozvoj, motivuje studenty, konzultuje s nimi, pomáhá jim se učit, připravuje zadání studentských prací a tyto práce (od seminárních prací nižšího rozsahu až po obsáhlé práce diplomové) následně hodnotí. Třetím aspektem náplně práce vysokoškolského pedagoga je *aktivní účast* na chodu katedry (vytváření nových studijních programů, účast na odborných poradách, seminářích pedagogů k didaktickým, obsahovým a vědecko-výzkumným otázkám vzdělávacího procesu v rámci profesního oboru), v akademické obci či různých správních výborech zodpovídajících za rozvoj vědeckých oborů, které se vyučují, za naplňování standardů vzdělávacího procesu, a týkajících se schvalování a vyjadřování se k obsahovým a organizačním otázkám univerzity jakožto vzdělávací instituce.

V souladu s výše uvedeným rozpracovává Vašutová (2009) charakteristické znaky pro akademickou profesi, které jsou platné mezinárodně:

- vysoká úroveň vědecké erudice;
- tvorba vědeckého poznání;
- expertní zprostředkování tohoto poznání studentům;
- vysoká míra autonomie spojená s akademickými svobodami;
- etapizace profesionální dráhy;
- vysoká společenská prestiž.

Vysokoškolští učitelé stojí z hlediska hierarchie učitelského stavu dle Vašutové (2009) na nejvyšší příčce. To vyplývá jednak z toho, že zajišťují nejvyšší úroveň vzdělání a jednak také z pozice a tradice univerzitního vzdělávání samotného, kterého si společnost stále velmi cení. Od toho se odvíjí i finanční ohodnocení, které je ve srovnání s učiteli základního či středního stupně vyšší. Přihlédneme-li ale k prestižnímu postavení profese vysokoškolského pedagoga v žebříčkách profesí uváděných v rámci různých sociologických šetření, je platové ohodnocení spíše nižší. Pro konkrétnější představu uvádí Vašutová (2009), že průměrná měsíční mzda akademického pracovníka bez ostatních osobních nákladů spojených s uzavřením dohod o provedení práce je v České republice 34 469 Kč. Měsíční plat německých vysokoškolských pedagogů se liší dle různých zdrojů, avšak v průměru se pohybuje okolo € 4000, což přibližně odpovídá 108 000 Kč.

4.2 Syndrom vyhoření a stres u vysokoškolských pedagogů

Učitelství se řadí mezi pomáhající profese, během kterých dochází k častému mezilidskému kontaktu. Mnozí autoři se shodují, že povolání pedagoga patří z hlediska syndromu vyhoření do skupiny rizikových profesí (Kebza, Šolcová, 1998; Křivohlavý, 2011). V této souvislosti zmiňuje Smetáčková (2013) kategorizaci prací v České republice platnou od roku 2000, dle které pracovní zátěž v učitelství spadá do kategorie zahrnující povolání, u nichž lze nepříznivý vliv na zdraví člověka očekávat pouze zřídka, a to z důvodu nepřekračování hygienických limitů. Navzdory tomu české i zahraniční výzkumy potvrzují, že se syndrom vyhoření u učitelů vyskytuje ve zvýšené míře. Z hlediska zkoumání syndromu vyhoření je nejvíce pozornosti věnováno pedagogům působícím ve školách mateřských, základních či středních.

Míra výskytu syndromu vyhoření u učitelů se dle Smetáčkové (2013) s odkazem na zahraniční výzkumy pohybuje mezi 5 a 40 % s tím, že však není dále specifikováno, o jaký druh učitelů se jedná. Dle Průchy (2002, s. 173) jsou tradičně termínem „učitel“ označováni všichni pracovníci, „... jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí“, tudíž i vysokoškolští pedagogové. Vzhledem k nízké četnosti výzkumů týkajících se syndromu vyhoření u vysokoškolských pedagogů se ale lze domnívat, že se tento údaj o výskytu syndromu vyhoření u učitelů vztahuje spíše k primárnímu a sekundárnímu vzdělávacímu stupni. Velikost tohoto rozpětí je způsobena nejednotným metodologickým přístupem k vyhoření, včetně jeho operacionalizace, a zároveň hrají velkou roli kulturní odlišnosti (Smetáčková, 2013). Farber (1991)

uvádí, že 5 20 % amerických učitelů je vyhořelých, Schmitz (2004) poukazuje na výskyt syndromu vyhoření u 15–36 % německých učitelů. V České republice došly autorky Židková a Martinková (2003) k výsledkům ukazujícím na syndrom vyhoření u 10 % českých učitelů vyučujících na základním stupni.

Vysokoškolské pedagogové se ve své praxi setkávají téměř na každodenní úrovni se všemi příčinami syndromu vyhoření, které už byly v této práci blíže definovány. Zároveň má míra pracovní zátěže a stresu u vysokoškolských učitelů vzrůstající tendenci (Winefield, 2000). Jejich povolání lze proto ve vztahu k syndromu vyhoření považovat za vysoce rizikové. Lackritz (2004) považuje vysokoškolské pedagogy za potenciální kandidáty vyhoření.

Příčinou vyhoření je dlouhodobý stres, jak již bylo uvedeno výše. Mezi hlavní zdroje stresu vysokoškolských učitelů patří *nedostatek finančních prostředků a dalších zdrojů*, což pedagogům znemožňuje vykonávat své povolání na očekávané úrovni v požadované kvalitě. Dalším stresorem je *míra pracovního zatížení*, která se neustále zvyšuje a spolu s ní přibývají i odpovědnosti. Na straně jedné se snižuje počet zaměstnanců a na straně druhé přibývá počet studentů. Tato disproporce vede ke zvětšující se zátěži. *Chabé řídicí postupy* vyvolávají pocit, že se vysokoškolské pedagogové nemají na manažerské rovině na koho obrátit s možností konzultace. Nedostatek vedení a vize je v této kategorii taktéž považován za stresující. Dalšími zdroji stresu je *nejistota zaměstnání* plynoucí zejména ze soutěživého prostředí mezi ostatními akademickými pracovníky, *nedostatečné uznání a odměna* obzvláště ve srovnání s absolventy vysokých škol pracujícími na jiných pozicích (Gillespie, Walsh, Winefield, Dua, Stough, 2001).

Toker (2011) dále zmiňuje jako stresor vysokoškolských pedagogů mezilidské vztahy s velkým počtem studentů a spolupracovníků. To potvrzuje i empirické šetření (Lackritz, 2004), ve kterém byly u vysokoškolských pedagogů nalezeny vysoké korelace mezi syndromem vyhoření a počtem vyučovaných studentů, investovaným časem do různých aktivit a číselným hodnocením studentů. Smetáčková (2013) jmenuje obdobné zdroje stresu obecně v povolání pedagoga, které kategorizuje do tří složek. První skupinu tvoří mezilidské vztahy s žáky (a případně i jejich rodiči), studenty a dalšími kolegy. Ve druhé skupině nalezneme stresory vyplývající z konkrétních pracovních podmínek a ve třetí stresory týkající se postavení učitelské profese ve společnosti. Nutno podotknout, že třetí složku však na povolání vysokoškolského pedagoga s přihlédnutím k charakteristikám tohoto povolání výše uvedených dle Vašutové (2009) aplikovat nelze.

Mezi nejvýznamnější důsledky syndromu vyhoření pedagogů řadí Blandford (2000) sníženou kvalitu výuky, která následně ovlivňuje další akademický úspěch žáků a studentů (citováno dle Koustelious a Tsigilis, 2005). Gillespie et al. (2001) přidává sníženou produktivitu a kreativitu akademických pracovníků, jež ovlivňuje všechny složky náplně jejich činnosti (zejména však pedagogickou a výzkumnou). Snížená pracovní spokojenost a angažovanost může být následně nakažlivá jak pro spolupracovníky, tak pro studenty.

EMPIRICKÁ ČÁST

Syndrom vyhoření je přes veškerou nejednotnost panující v jeho pojmání aktuálním společenským tématem zasahujícím hned do několika vědných oborů. Díky tomu, jak již bylo v teoretické části zmíněno, existuje velké množství studií zabývajících se tímto fenoménem. Tyto výzkumy se primárně zaměřují na příslušníky pomáhajících profesí, kteří jsou z hlediska vyhoření považováni za výrazně ohrožené. Mezi tyto profese beze sporu patří i pedagogové, jejichž povolání je náročné na stresovou odolnost.

Pozornost výzkumníků je však zaměřována zejména na učitele škol základních a středních, případně ještě mateřských. Vysokoškolským pedagogům je v souvislosti se syndromem vyhoření věnována pozornost nejméně, ačkoliv je toto povolání považováno za rizikové rovněž (Toker, 2011). Dostupné studie zkoumají vyhoření u vysokoškolských učitelů v USA (Kellogg, 2006), Kanadě (McCann, Holt, 2009), Austrálii (Gillespie, Walsh, Winefield, Dua, Stough, 2011), Turecku (Toker, 2011; Yoleri, Bostanci, 2012) či Pákistánu (Zaidi, Wajid, 2011). Zpracování tohoto tématu v zemích Evropské Unie na empirickém či alespoň na teoretickém základě se mi dohledat nepodařilo a je pravděpodobné, že ani neexistuje. Na nedostatečné množství výzkumů vztahujících se k profesi vysokoškolských pedagogů upozorňuje i Vašutová (2009), která zvláště vyzdvihuje jejich sporadicitu v České republice. Vzhledem k celospolečenské závažnosti tématu jsem se ho s přihlédnutím k mezikulturnímu kontextu rozhodla ve své diplomové práci zpracovat i empiricky. Domnívám se, že právě přínosem nových poznatků v této oblasti může být tato diplomová práce užitečná.

Od doby sametové revoluce v roce 1989 a rozpadu bývalého Východního bloku uplynulo už více než dvacet let, přesto však lze mezi západoevropskými státy a zeměmi bývalého Východního bloku stále najít četné rozdíly způsobené nejenom historickou zkušeností, ale i odlišnou životní úrovní. Proces mentálního přerodu české společnosti na demokraticky smýšlející je dlouhodobou pozvolnou záležitostí, která stále trvá (Vodička, 2013). Mění se i smýšlení jak vysokoškolských pedagogů, tak i studentů. To vše se odráží i v českém vysokoškolském vzdělávání, které od sametové revoluce prošlo změnami. Jedním z jejich cílů bylo vést k větší internacionalizovanosti, a tím se i přiblížit západní Evropě respektive Západu obecně. V rámci výzkumu mě zajímalo, zda se u vysokoškolských pedagogů v zemích bývalého

Východního bloku a v zemích západní Evropy může výše uvedené odrážet i v odlišném prožívání syndromu vyhoření. Jsem si vědoma toho, že toto téma je velmi rozsáhlé a pokus o jeho obsáhnutí ambiciózní. Závěry učiněné na základě výsledků této práce by proto měly být chápány pouze jako první střípek mozaiky poznání této problematiky.

Úroveň vyhoření a spolu s ním i životní angažovanosti a depresivity porovnávám u vysokoškolských pedagogů působících na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v České republice jakožto zemi bývalého Východního bloku a Filozofické fakulty Universität Regensburg v německém Bavorsku reprezentujícím západoevropskou zemi. Rozhodnutí oslovit právě tyto dvě evropské univerzity bylo motivováno tím, že na těchto fakultách působím anebo jsem v rámci výměnného studijního pobytu Erasmus působila jako studentka psychologie.

Dále se v této práci zaměřuji i na srovnání vyhoření s demografickými údaji. Ověřit, zda se potvrdí souvislosti mezi sociodemografickými údaji a vyhořením, které byly odhaleny v jiných výzkumech a byly již vícenásobně i potvrzeny, se zdálo vhodné z několika důvodů. V první řadě může v případě potvrzení rozdílnosti toto porovnání vést k objasnění mezikulturní podmíněnosti vyhoření u této profesní skupiny. Dále jeho vypovídací hodnota spočívá také v možnosti poukázat na nedostatky této práce (vyplývající například ze zvoleného metodologického přístupu). Na ty by bylo možno usuzovat v případě diametrální odlišnosti mnou získaných výsledků od závěrů realizovaných zahraničních studií.

V této části diplomové práce se detailně věnuji popisu metodiky svého výzkumu. Pozornost je zaměřena nejenom na samotný proces sbírání dat, popis výzkumného souboru na základě dostupných demografických údajů, ale i na jednotlivé psychodiagnostické metody použité ke sběru dat. Jedná se celkem o tři dotazníky, a sice o Copenhagen Burnout Inventory, Life Engagement Test a Beckovu sebeposuzovací škálu depresivity. V neposlední řadě též analyzuji a interpretuji získané výsledky, které mohou dále působit jako výchozí body pro další výzkumné práce.

Tabulky a statistické výsledky jsou součástí textu diplomové práce. Při popisu charakteristik vzorku i při ověřování hypotéz uvádím nejdůležitější tabulky a grafy přímo jako součást textu kapitoly, čímž se snažím dosáhnout větší názornosti a přehlednosti, jinak jsou uváděny jako součást odpovídající přílohy.

5 VÝZKUM

5.1 Výzkumné cíle

Vodička (2013) upozorňuje na nízkou úroveň vzdělávání napříč všemi jeho úrovněmi v postkomunistických zemích včetně České republiky. Příčiny tohoto jevu je možné hledat na několika rovinách, od samotného systému přes jeho poskytovatele – učitele až po jeho příjemce – žáky a studenty. Ve srovnání se vzdělávacím systémem západních zemí lze stále nacházet rozdíly, a to i přes institucionalizované snahy o jeho co nejvyšší internacionalizaci inicializované Českou republikou i Evropskou Unií. Jedná se o odlišnosti například ve finančním ohodnocení pedagogů, v technickém vybavení učeben atd. Tyto faktory se podílí na tvorbě pracovních podmínek vysokoškolských pedagogů, které následně mohou snižovat anebo zvyšovat vnější příčiny syndromu vyhoření. Kyriacou (1989) označuje za jedny z hlavních stresorů učitelů vedoucí následně k vyhoření nízkou nedostatečnou technickou výbavu učeben a nedostatečné profesní uznání ve společnosti, které se může odrážet právě i ve finančním ohodnocení. Z toho důvodu se lze domnívat, že čeští a němečtí vysokoškolští pedagogové budou vykazovat odlišnou míru vyhoření.

V Německu, konkrétně ve spolkové zemi Bavorsko, se pozornost věnovaná vysokoškolskému vzdělávání odráží například i v existenci Institutu pro výzkum vysokého školství (*Institut für Hochschulforschung*), který byl zřízen k 1. lednu 1973 a dále i v existenci odborného periodika Příspěvky k výzkumu vysokého školství (*Beiträge zur Hochschulforschung*) vycházejícího od roku 1979 čtyřikrát ročně. V každém jeho vydání je publikována aktuální studie zaměřené na určitou tematiku (např. hodnocení výuky). V České republice jsou ojedinělé výzkumy akademických pracovníků zpravidla realizovány pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, institut specializovaný na tuto problematiku zřízen není. Heubisch (2013) upozorňuje na zvyšující se potřebu společnosti disponovat vzdělanými lidmi a zároveň poukazuje na to, že je nezbytné vzdělávat kvalitně. V tom hraje samozřejmě vzdělávací systém velkou roli, a proto je záhodné kvalitu vysokých škol rozvíjet, například otevřením dialogu mezi vysokými školami, ziskovým sektorem a politikou (Heubisch, 2013).

Hlavním cílem této diplomové práce je získání vhledu do mezikulturního aspektu syndromu vyhoření u vysokoškolských pedagogů země západoevropské a postkomunistické. K docílení tohoto výzkumného záměru jsem se rozhodla porovnat pedagogy z české Univerzity Karlovy a německé Universität Regensburg, a to z hlediska dosahované úrovně syndromu vyhoření, pociťované výše životní angažovanosti a i míry depresivity. Základní výzkumný úkol *porovnání skupin respondentů z České republiky a Německa* se skládá z následujících dílčích úkolů:

1. přeložit do německého jazyka vybrané metody;
2. srovnat úroveň vyhoření, životní angažovanosti a depresivity;
3. ověřit, zda může být životní angažovanost považována za protipól syndromu vyhoření.

Na užitečnost mezinárodního srovnání nejenom na úrovni vyhoření upozorňují například Kebza a Šolcová (2008). Téhož názoru je i Rösingová (2011), jež v mezinárodním srovnávání syndromu vyhoření spatřuje směr, kterým se výzkum vyhoření může dále ubírat. Z již existujících mezinárodních srovnání lze zmínit například to, které mezi Američany a Izraelci provedla jedna z prvních výzkumnic syndromu vyhoření Pinesová (2004) a na jehož základě bylo poukázáno na souvislost syndromu vyhoření a osobní signifikance. Nutno tedy podotknout, že se jedná o směr bádání méně častý (zejména na evropském kontinentě), nikoliv však zcela nový.

Podobně tomu je i u životní angažovanosti. Empirické studie, které by se zabývaly mezinárodním srovnáním, se nepodařilo dohledat. Stejně tak jako studie zkoumající míru angažovanosti u vysokoškolských pedagogů. To naznačuje, že buď vůbec neexistují, anebo nejsou zařazeny do přístupných databází psychologických článků. Tato diplomová práce si klade za úkol nejenom nabídnout mezinárodní srovnání úrovně pociťované životní angažovanosti u vysokoškolských pedagogů, ale i empiricky ověřit vztah mezi syndromem vyhoření a životní angažovaností.

Příznaky syndromu vyhoření se v některých aspektech překrývají s příznaky deprese. Deprese a syndrom vyhoření tvoří i přes některé společné příznaky dva odlišné psychologické konstrukty, jak již bylo řečeno v teoretické části. Dotazník zjišťující depresi byl do této studie zařazen na základě dvou důvodů. Kebza a Šolcová (2008) doporučují při zkoumání syndromu vyhoření užívat i diagnostický nástroj, jenž by určoval depresi, aby eventuálně nezkreslovala výsledky výzkumu. Zároveň zjišťovaná míra depresivity též slouží k výše zmiňovanému mezinárodnímu srovnání.

5.1.1 Hypotézy

Níže uvedené hypotézy byly zformulovány na základě prostudované literatury a výsledků dostupných studií uvedených v teoretické části a byly následně ověřovány i empiricky.

1. H_0 : Míra vyhoření se v jednotlivých subškálách (osobní vyhoření, vyhoření ve vztahu k práci a ve vztahu ke studentům) u českých a německých vysokoškolských pedagogů neliší.
 H_A : Míra vyhoření se v jednotlivých subškálách (osobní vyhoření, vyhoření ve vztahu k práci a ve vztahu ke studentům) u českých vysokoškolských pedagogů v porovnání s pedagogy německými liší.
2. H_0 : Úroveň životní angažovanosti se u českých a německých vysokoškolských pedagogů neliší.
 H_A : Úroveň životní angažovanosti se u německých vysokoškolských pedagogů v porovnání s českými vysokoškolskými pedagogy liší.
3. H_0 : Míra depresivity se u českých a německých vysokoškolských pedagogů neliší.
 H_A : Míra depresivity se u českých vysokoškolských pedagogů v porovnání s německými vysokoškolskými pedagogy liší.
4. H_0 : Jednotlivé subškály syndromu vyhoření (osobní vyhoření, vyhoření ve vztahu k práci a ve vztahu ke studentům) s životní angažovaností v celém souboru nekorelují.
 H_A : Jednotlivé subškály syndromu vyhoření (osobní vyhoření, vyhoření ve vztahu k práci a ve vztahu ke studentům) s životní angažovaností korelují v celém souboru negativně.

5.2 Použité výzkumné metody

Psychodiagnostických metod zkoumajících syndrom vyhoření existuje poměrně velké množství, jak již bylo v teoretické části uvedeno. Na výběru dotazníků pro účely této diplomové práce se kromě jejich primárního zaměření a základních psychodiagnostických vlastností (validita a reliabilita) podílela i jejich dostupnost. K dosažení výše formulovaného cíle byly vybrány tři

následující psychodiagnostické dotazníky: Copenhagen Burnout Inventory (CBI), Life Engagement Test (LET) a Beckova sebesuzovací škála depresivity (BDI).

Copenhagen Burnout Inventory je metoda zveřejněná v anglickém článku od Kristensenové a jejích spolupracovníků (2005). Jedná se o dotazník obsahující celkem 19 položek zjišťujících tři dimenze syndromu vyhoření, a sice vyhoření osobní, vztahující se k práci a vztahující se ke studentům. Všechna tvrzení kromě jednoho jsou formulována pozitivně. Dotazovaní zaškrtávali své odpovědi vyjadřující míru souhlasu s uvedeným tvrzením na pětibodové škále od „vždy“ až po „nikdy / téměř nikdy“. Čím vyššího celkového součtu jednotlivých hodnot respondent dosahuje, tím vyšší je jeho úroveň vyhoření. Psychodiagnostické vlastnosti tohoto dotazníku jsou dle Kristensenové et al. (2005) na velmi dobré úrovni, což potvrzují i výsledky studie prováděné na středoškolských učitelích na Novém Zélandu (Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson, Merry, 2007).

Tento dotazník do českého jazyka přeložila ve spolupráci s rodilým mluvčím Vlachovská (2011). Překlad považuji za velmi zdařilý, a proto jsem se tuto verzi rozhodla použít pro českou skupinu respondentů i ve svém výzkumu. Vzhledem k tomu, že se jedná o poměrně nový psychodiagnostický nástroj, nebyl v německém jazyce dosud dostupný. Oslovila jsem proto za tímto účelem dva bilingvní (anglicko-německé) rodilé mluvčí. Jeden přeložil dotazník z anglické verze publikované Kristensenovou a jejími spolupracovníky (2005) do jazyka německého, druhý následně zpět z německé verze do anglické. V poslední fázi překladu jsem porovnála vzniklou anglickou verzi s původní. Po podrobné diskusi s oběma rodilými mluvčími byly upraveny rozdílnosti, čímž vznikla výsledná verze s optimálně formulovanými tvrzeními.

Další dotazník **Life Engagement Test** je zaměřený na zjišťování úrovně životní angažovanosti (Scheier et al., 2006). Tento psychodiagnostický nástroj se skládá z celkem šesti výpovědí, z nichž tři jsou formulovány pozitivně a tři negativně s reverzibilní nutností skórování. Na jednotlivé položky bylo možné odpovědět opět na pětibodové škále od výroku „zcela nesouhlasím“ po „zcela souhlasím“. Čím vyšší hodnoty celkového součtu odpovědí respondent dosahuje, tím vyšší je jeho úroveň životní angažovanosti. Tento diagnostický nástroj disponuje dle studie provedených autory velmi dobrými psychodiagnostickými vlastnostmi (Scheier et al., 2006). Totéž v Austrálii ověřil Pearson et al. (2013) na neklinické populaci starších dospělých.

Life Engagement Test byl publikován v anglickém jazyce (Scheier et al., 2006), v českém ani německém jazyce zatím oficiální překlad dostupný nebyl. Jako podklad pro českou jazykovou mutaci

jsem použila verzi Miňové (2011), u které se však nepodařilo zjistit přesný postup či původ překladu. Z toho důvodu jsem se ve spolupráci s anglickým rodilým mluvčím rozhodla pro několik změn. Německá verze tohoto dotazníku vznikla metodou dvojitého překladu analogicky k výše popsané německé verzi Copenhagen Burnout Inventory.

Beckova sebesuzovací škála depresivity pro dospělé je diagnostický nástroj sloužící buď k určení hloubky deprese u již diagnostikovaných pacientů anebo k detekci možné deprese u normální populace. Dotazník se skládá z celkem 21 položek zaměřených na afektivní, kognitivní, motivační a fyziologické symptomy osobnosti, ke kterým se proband vyjadřuje na čtyřbodové škále, přičemž zohledňuje svůj subjektivní stav posledních čtrnácti dní. Součtem bodů u jednotlivých odpovědí je získán výsledek, který je dále zařazen do jedné ze čtyř kategorií: nedepresivní (0-13), mírně depresivní (14-19), středně depresivní (20-28) a těžce depresivní (29-63). Proběhla adaptace na českou (Preiss, Vacíř, 1999) i německou (Hautzinger, Keller, Kühner, 2006) populaci, díky čemuž nebyl nutný překlad tohoto nástroje.

5.3 Design výzkumu

Sběr dostupných informací a dat týkajících se syndromu vyhoření ve vztahu k profesi vysokoškolských pedagogů a jejich následná analýza a zpracování tvoří metodiku teoretické části mé diplomové práce. Stěžejním studijním materiálem byly odborné publikace psané v českém, anglickém a německém jazyce, zejména odborné články a vědecké studie publikované v zahraničních odborných periodikách. Kompletní seznam použitých zdrojů uvádím v bibliografii na konci celé práce. Hlavní metodou empirické části je sběr dat formou inventářů. Dotazování probíhalo za pomoci tří dotazníků Copenhagen Burnout Inventory, Life Engagement Test a Beckovy sebesuzovací škály depresivity detailněji popsaných výše.

Respondenti byli osloveni na dvou filozofických fakultách, aby byla zajištěna co nejvyšší možná homogenita vzorku. Snahou bylo získat co nejrovnoměrnější rozložení obou skupin i co se sociodemografických charakteristik týče. Výběr respondentů probíhal zcela nenáhodně s tím, že vysokoškolští pedagogové byli vždy oslovováni nejprve mnou osobně. Seznámila jsem je stručně s účelem zkoumání a svým profesním životopisem, abych podpořila jejich ochotu k účasti na šetření, a tím se pokusila zabezpečit i vyšší návratnost dotazníků. Tento výzkum probíhal za souhlasu děkanů

obou fakult, jednotliví vedoucí kateder o něm byli předem informováni pomocí e-mailu. Zároveň byla účast na tomto výzkumu zcela dobrovolná.

Každý oslovený pedagog dostal k vyplnění tři výše uvedené dotazníky a doplňující list se sociodemografickými otázkami (zjišťujícími věk, pohlaví, pracovní pozici, délku praxe, rozsah úvazku, rodinný stav, zda má respondent další pracovní úvazek a katedru, na které působí). Některé z nich slouží k popisu vzorku, jiné navíc umožní porovnat závěry tohoto výzkumu s výsledky zahraničních studií. Spolu s dotazníky obdrželi němečtí respondenti i průvodní dopis psaný a podepsaný vedoucím Institutu pro psychologii prof. Dr. Klausem Langem. Na straně české byl průvodní dopis zaštitěn vedoucím diplomové práce prof. PhDr. Vladimírem Kebzou, CSc. a vedoucí katedry psychologie doc. PhDr. Ilonou Gillernovou, CSc. V průvodním dopise byl ještě jednou vysvětlen účel výzkumu. Respondenti dotazníky po jejich vyplnění vkládali do prázdných obálek s mým jménem, jež byly součástí balíčku s dotazníky. Vyplnění všech dotazníků trvalo v rozmezí 10 až 15 minut a v rámci zajištění anonymity probíhalo bez mé přítomnosti. Zpět je respondenti zasílali interní poštou, a sice v Regensburgu na sekretariát katedry psychologie a v Praze na podatelnu Univerzity Karlovy. Česká i německá verze souboru dotazníků je součástí přílohy.

Samotný sběr dat proběhl v Regensburgu v červenci a v Praze v září a říjnu roku 2013. Z celkem 240 rozdaných dotazníků (120 v Regensburgu a 120 v Praze) se jich celkem vrátilo 157 (85 v Regensburgu a 72 v Praze). Celková návratnost dotazníků dosahuje 65,4 % s tím, že v Německu je znatelně vyšší (70,8 %) než v České republice (60 %). V souboru respondentů (N = 157) je tato návratnost dle Franklina a McKinnona (2001) nad minimální akceptovatelnou hranicí, kterou tvoří 50 %.

Sesbíraná data byla podrobena analýze a statisticky zpracována za pomoci programů SPSS a MS Excel, jejich grafické zpracování pak za pomoci MS Word. Výsledná zjištění jsou prezentována níže.

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

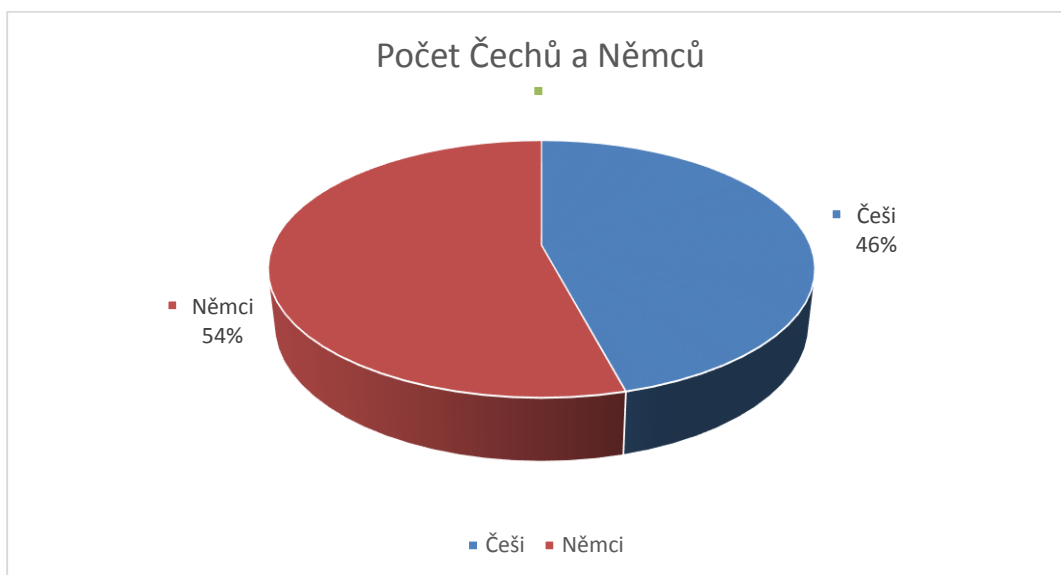
Cílovou populací byli vysokoškolští pedagogové vyučující na filozofických fakultách Univerzity Karlovy v Praze a Universität Regensburg ve Spolkové republice Německo. Při oslovování výzkumného souboru byla snaha zajistit rovnoměrné zastoupení Čechů a Němců. Zároveň bylo

cílem oslovit pedagogy všech kateder obou filozofických fakult. Za účelem dosažení lepší orientace v souboru respondentů jsou níže uvedeny základní popisné charakteristiky. Výběr respondentů byl zcela nenáhodný, a tudíž nereprezentuje celou populaci vysokoškolských pedagogů. Probíhal po oslovení jednotlivců na základě jejich následné dobrovolnosti a ochoty se šetření zúčastnit, respondenti nebyli motivováni finanční odměnou.

Studie se zúčastnilo celkem 157 vysokoškolských pedagogů, z toho 72 Čechů tvořících 45,9 % vzorku a 85 Němců reprezentujících 54,1 %.

Státní příslušnost	Četnost
Češi	72
Němci	85
Celkem	157

Tabulka 1: Zastoupení respondentů dle státní příslušnosti

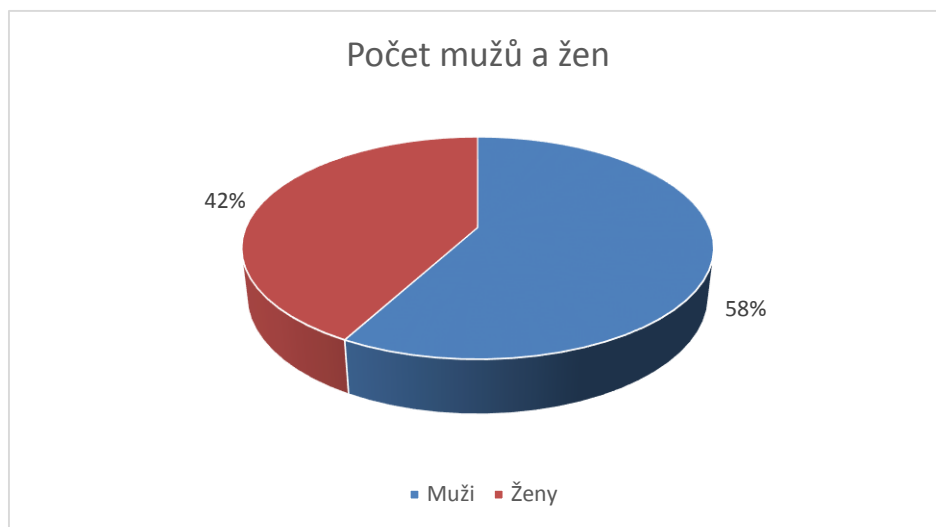


Graf 1: Zobrazení poměru zastoupení dle státní příslušnosti

Z celkového počtu 157 respondentů se výzkumu zúčastnilo 91 mužů tvořících 58 % a 66 žen zastupujících 42 % souboru.

Pohlaví	Četnost
Muži	91
Ženy	66
Celkem	157

Tabulka 2: Zastoupení respondentů dle pohlaví



Graf 2: Zobrazení poměru zastoupení dle pohlaví

Rozložení mužů a žen je v souboru respondentů z České republiky přibližně stejné jako ve vzorku ze Spolkové republiky Německo. Neexistenci statisticky významné souvislosti na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ mezi těmito dvěma proměnnými prokázal Pearsonův chí-kvadrát ($\chi^2 = 0,812$).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,056 ^a	1	,812		
Continuity Correction ^b	,006	1	,940		
Likelihood Ratio	,056	1	,812		
Fisher's Exact Test				,872	,470
Linear-by-Linear Association	,056	1	,813		
N of Valid Cases	157				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,27.

b. Computed only for a 2x2 table

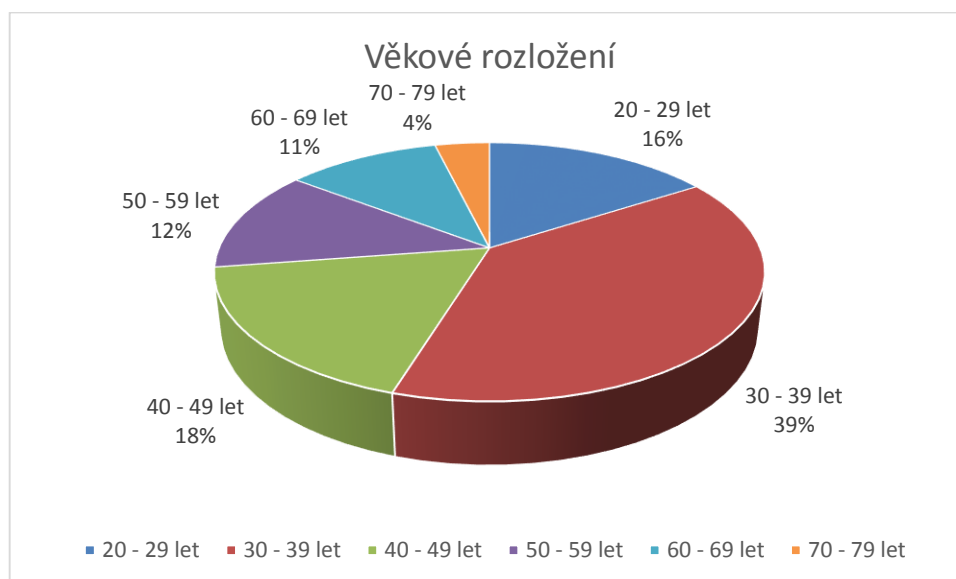
Tabulka 3: Výsledky Pearsonova testu dobré shody pro proměnné státní příslušnost a pohlaví

Z hlediska věku je nejpočetněji 61 respondenty (39 %) zastoupena skupina ve věkové kategorii 30 až 39 let. Naopak nejméně zastoupenou věkovou kategorií jsou vysokoškolští pedagogové ve věku 70 až 79 let, kterých je ve výzkumném souboru 6 (4 %). To odpovídá překročené hranici důchodového věku v obou dvou státech, a minimální zastoupení této kategorie je tedy zcela relevantní. Ostatní věkové kategorie jsou zastoupeny rovnoměrně. Z hlediska státní příslušnosti a věku se v této kategorii nepodařilo docílit stejnoměrného rozložení.

Věková hranice nižší než 20 let nebyla vůbec v dotazníku demografických údajů uvedena jako možnost odpovědi. Vysokoškolské vzdělání, jež je nutným předpokladem pro vykonávání práce mnou zkoumaného souboru, nelze dokončit před dvacátým rokem života. Z téhož důvodu nebyli respondenti dotazováni na nejvyšší dosažené vzdělání. Věkové kategorie byly rozloženy po deseti letech na základě doporučení odborníků z německé strany, aby bylo dosaženo vyšší anonymity, a tím i vyšší motivace a ochoty se studie zúčastnit. Vzhledem k tomu, že byli respondenti dotazováni na věk za pomoci kategorií, nelze v této charakteristice definovat průměrnou hodnotu a medián.

Věk	Četnost
20-29 let	25
30-39 let	61
40-49 let	28
50-59 let	20
60-69 let	17
70-79 let	6
Celkem	157

Tabulka 4: Zastoupení respondentů v jednotlivých věkových kategoriích

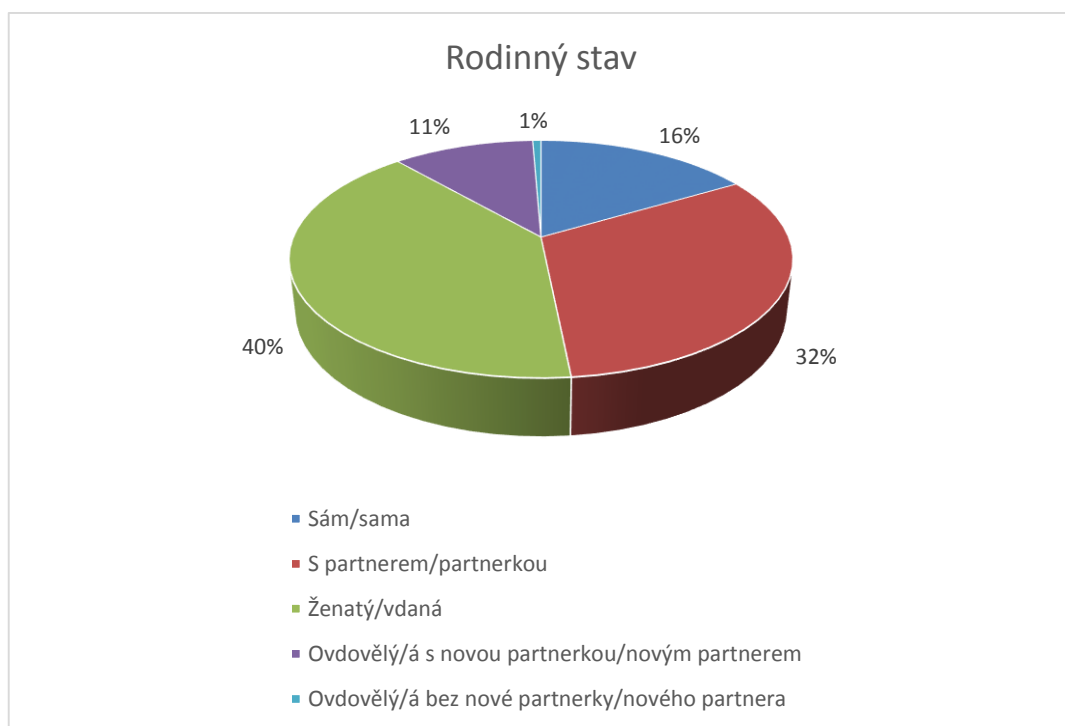


Graf 3: Zobrazení věkového rozložení

Co se týče rodinného stavu, je ve výzkumném souboru nejvíce respondentů (celkem 63 zastupujících 40 %) v manželském svazku. Druhou nejpočetněji zastoupenou kategorií je žití s partnerem či partnerkou, avšak bez manželského svazku (50 respondentů tvořících 32 %). Naopak pouze jeden respondent uvedl, že je ovdovělý bez nové partnerky či ovdovělá bez nového partnera, což přibližně odpovídá 1 %. Kategorie rozvedený či rozvedená nebyla na žádost německé strany v dotazníku vůbec uvedena pro svou možnou diskriminační povahu. S přihlédnutím k celospolečenské situaci a věkovému rozložení respondentů je zastoupení respondentů dle rodinného stavu očekávatelné. Z hlediska státní příslušnosti a věku se v této kategorii nepodařilo docílit stejnoměrného rozložení, v kategorii ženatý či vdaná je více Němců.

Rodinný stav	Četnost
Sám/sama	26
S partnerem/partnerkou	50
Ženatý/vdaná	63
Ovdovělý/á s novou partnerkou/novým partnerem	17
Ovdovělý/á bez nové partnerky/nového partnera	1
Celkem	157

Tabulka 5: Zastoupení respondentů dle rodinného stavu



Graf 4: Zobrazení poměru zastoupení dle rodinného stavu

V rámci zjišťování pracovní pozice byly rozdělovány pouze dvě kategorie, a sice profesori a dále odborní asistenti, docenti, lektori a vědecktí pracovníci. Původním záměrem bylo tuto charakteristiku rozčlenit na více úrovní, avšak z hlediska etiky provádění výzkumu v Německu jsem opět vyhověla požadavku na shluknutí kategorií za účelem zvýšení anonymity. Šetření se zúčastnilo celkem 130 odborných asistentů, docentů, lektorů a vědeckých pracovníků (83 %) a 27 profesorů (17 %). Většina respondentů spadá do první kategorie, což je způsobeno nejenom jejím širokým záběrem, ale také tím, že profesorů je z hlediska hierarchie rozložení pracovních pozic na vysokých školách nejméně.

Pracovní pozice	Četnost
Odborní asistenti, docenti, lektori a vědečtí pracovníci	130
Profesoři	27
Celkem	157

Tabulka 6: Zastoupení respondentů dle pracovní pozice



Graf 5: Zobrazení poměru zastoupení dle pracovní pozice

Pearsonův chí-kvadrát test prokázal, že ve zkoumaném souboru neexistuje statisticky významná souvislost mezi pracovními pozicemi a národnostmi na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, rozložení dle pracovní pozice je v německém i českém souboru přibližně stejné ($\chi^2 = 0,267$).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,235 ^a	1	,267		
Continuity Correction ^b	,808	1	,369		
Likelihood Ratio	1,231	1	,267		
Fisher's Exact Test				,294	,184
Linear-by-Linear Association	1,227	1	,268		
N of Valid Cases	157				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,38.

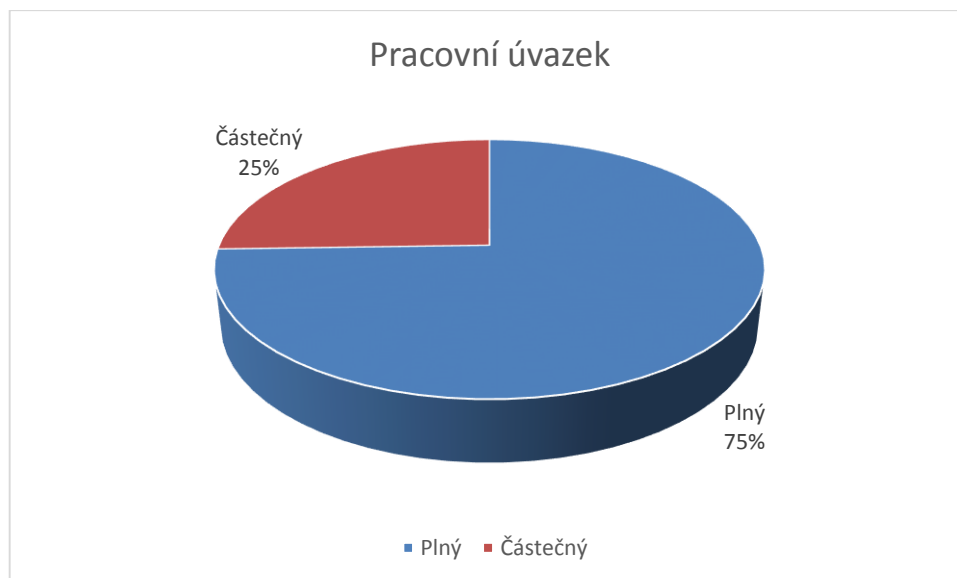
b. Computed only for a 2x2 table

Tabulka 7: Výsledky Pearsonova testu dobré shody pro proměnné státní příslušnost a pracovní pozice

Co se týká zastoupení skupin dle rozsahu pracovního úvazku a dle toho, zda mají respondenti další pracovní poměr, je v rozložení značná disproporce. Ačkoliv se částečné úvazky stávají stále běžnějšími (zejména například pro rodiče na rodičovské dovolené či pro pracovníky v důchodovém věku), většina zaměstnanců pracuje na plný úvazek. Výrazný nepoměr zastoupení respondentů byl proto očekávatelný. Z celkového počtu 157 respondentů jich na plný úvazek pracuje 117 (75 %) a 40 na úvazek částečný (25 %).

Úvazek	Četnost
Plný	117
Částečný	40
Celkem	157

Tabulka 8: Zastoupení respondentů dle rozsahu úvazku



Graf 6: Zobrazení zastoupení dle rozsahu pracovního úvazku

Další pracovní úvazek ke stávajícímu nemá 115 dotazovaných (73 %), zbývajících 42 (27 %) ho naopak má. Toto rozložení je ve shodě k výše uvedenému zastoupení dle rozsahu pracovního úvazku, ale nejedná se o překryv informací.

Další zaměstnání	Četnost
Ano	42
Ne	115
Celkem	157

Tabulka 9: Zastoupení respondentů dle přítomnosti dalšího zaměstnání



Graf 7: Zobrazení zastoupení dle přítomnosti dalšího zaměstnání

Další zaměstnání mají jak pracovníci s plným, tak i částečným úvazkem, což dokazují výsledky Pearsonova testu dobré shody. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ neexistuje statisticky významná souvislost mezi těmito dvěma proměnnými ($\chi^2 = 0,591$). Co se týče národnostní příslušnosti, není tato kategorie rovnoměrně zastoupena.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,289 ^a	1	,591		
Continuity Correction ^b	,109	1	,741		
Likelihood Ratio	,285	1	,594		
Fisher's Exact Test				,680	,365
Linear-by-Linear Association	,287	1	,592		
N of Valid Cases	157				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,70.

b. Computed only for a 2x2 table

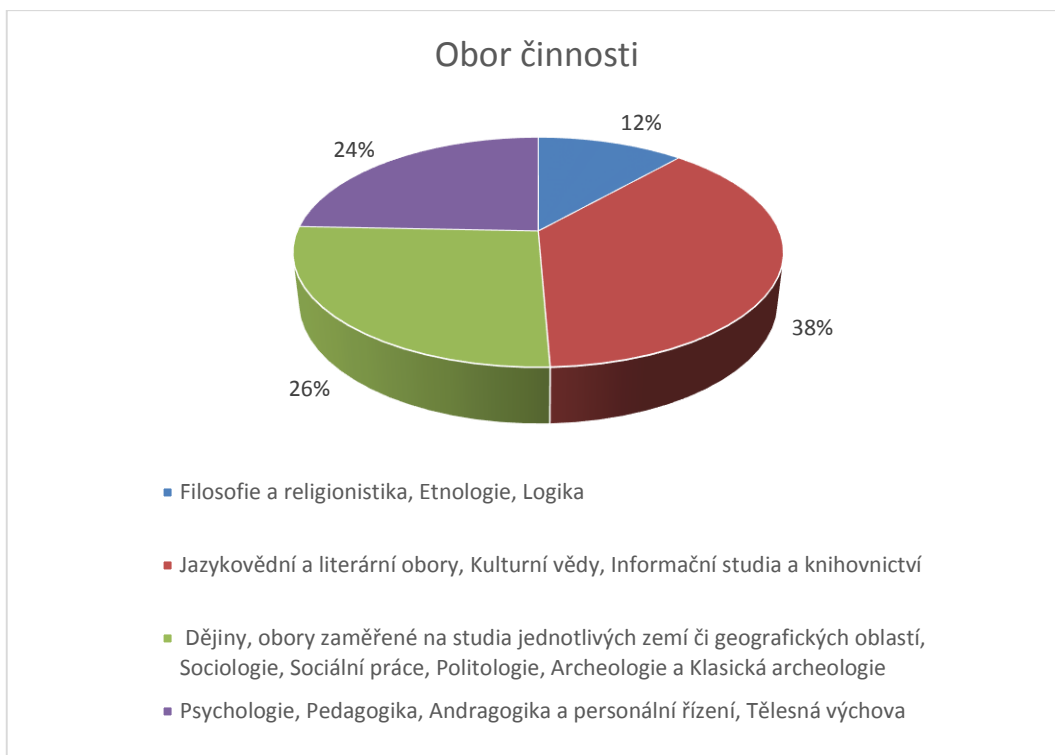
Tabulka 10: Výsledky Pearsonova testu dobré shody pro proměnné rozsah pracovního úvazku a další zaměstnání

Obory činnosti dotazovaných byly rozděleny do čtyř skupin kopírujících rozdělení kateder Filozofické fakulty na Universität Regensburg. Původním záměrem bylo v dotazníku demografických

údajů zjišťovat konkrétní působiště respondentů, avšak od toho bylo upuštěno opět z důvodu zvyšování anonymity výzkumu. Celkový počet respondentů v této kategorii je 156, jeden respondent se ke svému oboru činnosti nevyjádřil. Zastoupení jednotlivých skupin není zcela rovnoměrné, což se odvíjí i od velikosti kateder. Zároveň hraje také roli logické uspořádání kateder do jednotlivých skupin. Nejpočetněji zastoupenou skupinou 59 respondenty (38 %) jsou pedagogové z jazykových a literárních oborů, kulturních věd, informačních studií a knihovnictví. Naopak nejméně vysokoškolských pedagogů v celkovém počtu 18 dotazovaných (12 %) se zúčastnilo z kateder filozofie a religionistiky, etnologie a logiky.

Obor činnosti	Četnost
Filozofie a religionistika, Etnologie, Logika	18
Jazykové a literární obory, Kulturní vědy, Informační studia a knihovnictví	59
Dějiny, obory zaměřené na studia jednotlivých zemí či geografických oblastí, Sociologie, Sociální práce, Politologie, Archeologie a Klasická archeologie	41
Psychologie, Pedagogika, Andragogika a personální řízení, Tělesná výchova	38
Celkem	156

Tabulka 11: Zastoupení respondentů dle oboru činnosti



Graf 8: Zobrazení zastoupení dle oboru činnosti

Rozložení respondentů v rámci oboru činnosti a státní příslušnosti je přibližně stejné. Pearsonův chí-kvadrát test prokázal, že ve zkoumaném souboru na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ neexistuje statisticky významná souvislost mezi proměnnými státní příslušnost a obor činnosti ($\chi^2 = 0,62$).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,332 ^a	3	,062
Likelihood Ratio	7,358	3	,061
Linear-by-Linear Association	,445	1	,505
N of Valid Cases	156		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,19.

Tabulka 12: Výsledky Pearsonova testu dobré shody pro proměnné státní příslušnost a obor činnosti

Na otázku týkající se počtu let na pozici vysokoškolského pedagoga odpovědělo z celého výzkumného souboru 138 dotazovaných. V průměru zastávají vysokoškolští pedagogové svou pozici 10,89 let s tím, že minimální uvedenou hodnotou byl jeden rok a naopak maximální 46 let. Střední hodnota tohoto údaje je 8, standardní odchylka 10,07. Jeden rok na pozici vysokoškolského pedagoga je nejčteněji zastoupeným údajem uvedeným 14 respondenty, druhou nejčastější hodnotou je pět let tvořenou 12 dotazovanými. Z hlediska státní příslušnosti není tato kategorie rovnoměrně zastoupená.

Statistics

Počet_let		
N	Valid	138
	Missing	19
Mean		10,8913
Median		8,0000
Std. Deviation		10,06960
Minimum		1,00
Maximum		46,00

Tabulka 13: Statistické údaje ke kategorii počtu let na pozici vysokoškolského pedagoga

5.5 Výsledná zjištění

Prezentované výsledky výzkumu vycházejí ze statistického zpracování dat v programu SPSS, případně Microsoft Excel. Jsou prezentovány v pořadí dle řazení jednotlivých hypotéz uvedených výše. Tabulky obsahující nejpodstatnější informace jsou představeny přímo v textu doplněné co nejvýstižnějším komentářem, další jsou k nalezení v příloze.

Normální distribuci podléhají data naměřená psychodiagnostickým nástrojem Copenhagen Burnout Inventory. Data získaná na základě dotazníku Life Engagement Test a Beckovy sebesuzovací škály depresivity normální rozdělení nemají, jak ukázaly výsledky Kolmogorov-Smirnovova testu. Z toho důvodu byly pro hlubší statistickou analýzu použity jak metody parametrické (t-test pro dva nezávislé výběry), tak i neparametrické (mediánový test). Hypotézy jsou ověřovány na statisticky významné hladině $\alpha = 0,05$, není-li uvedeno jinak.

5.5.1 Srovnání míry vyhoření

Samotnému srovnání celkové úrovně vyhoření u souboru českých a německých vysokoškolských pedagogů předchází pro lepší ilustraci základní charakteristika naměřených hodnot pro obě skupiny výzkumného souboru.

Dotazník Copenhagen Burnout Inventory se skládá ze tří subškál, které se vyhodnocují jednotlivě. S jednotlivými skóry se dále pracuje samostatně. Konkrétní vymezení rozpětí, kdy je respondent považován za vyhořelého, v manuálu neexistuje. Za stav počínajícího vyhoření u každé jednotlivé subškály lze považovat dosažení alespoň poloviny z celkového maximálního skóre. Autorka zároveň poukazuje na to, že čím vyššího skóre v jednotlivých subškálách jedinec dosáhne, tím vyšší je u něj míra vyhoření.

Ve škále **osobního vyhoření** je respondent chápán jako vyhořelý v případě, že dosáhl skóre alespoň 300. Mezi Čechy se z celkového počtu 72 respondentů vyskytlo 22 vyhořelých, mezi Němci z celkového počtu 85 respondentů jich bylo vyhořelých 30.

	Češi	Němci	Celý vzorek
Počet vyhořelých	22	30	52
Průměrná hodnota	233	237	235
Směrodatná odchylka	100	96	98

Tabulka 14: Počet vyhořelých pedagogů v subškále osobní vyhoření

Ve škále **vyhoření ve vztahu ke studentům** je respondent chápán jako vyhořelý v případě, že dosáhl skóre alespoň 300. Mezi Čechy se z celkového počtu 72 respondentů vyskytli 2 vyhořelí, mezi Němci z celkového počtu 85 respondentů byli vyhořelí 3.

	Češi	Němci	Celý vzorek
Počet vyhořelých	2	3	5
Průměrná hodnota	173	129	151
Směrodatná odchylka	71	87	79

Tabulka 15: Počet vyhořelých v subškále vyhoření ve vztahu ke studentům

Ve škále **vyhoření ve vztahu k práci** je respondent chápán jako vyhořelý v případě, že dosáhl skóre alespoň 350. Mezi Čechy se z celkového počtu 72 respondentů vyskytlo 6 vyhořelých, mezi Němci z celkového počtu 85 respondentů bylo vyhořelých 11.

	Češi	Němci	Celý vzorek
Počet vyhořelých	6	11	17
Průměrná hodnota	214	221	218
Směrodatná odchylka	86	96	91

Tabulka 16: Počet vyhořelých v subškále vyhoření ve vztahu k práci

Výsledky naměřené u výzkumného souboru dle Kolmogor-Smirnova testu odpovídají normálnímu rozdělení ($D = 0,083$, $p = 0,200$). Srovnání souboru českých a vysokoškolských pedagogů proběhlo za pomoci parametrické metody t-testu pro dva nezávislé výběry, která umožňuje porovnat střední hodnoty. Na jejím základě je možné stanovit, zda se výsledky měření na jedné skupině významně liší od výsledků měření na druhé skupině. K porovnání jsem použila hodnoty hrubých skóre jednotlivých subškál.

Na základě výsledků t-testu lze konstatovat, že vysokoškolští pedagogové vykazují statisticky významný rozdíl v úrovni vyhoření v subškále vyhoření vůči studentům, kdy $p = 0,001$ a $t = 3,425$. Čeští vysokoškolští pedagogové této subškále vykazují vyšší míru vyhoření než pedagogové němečtí. V dalších dvou subškálách (vyhoření osobní a pracovní) se míra jejich vyhoření statisticky významně neliší.

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Personal_Burnout	Equal variances assumed	-,260	155	,795	-35,021	26,876
	Equal variances not assumed	-,259	148,757	,796	-35,129	26,984
Work_Related_Burnout	Equal variances assumed	-,453	155	,651	-35,645	22,353
	Equal variances not assumed	-,457	154,393	,649	-35,396	22,103
Student_Related_Burnout	Equal variances assumed	3,425	155	,001	18,638	69,442
	Equal variances not assumed	3,481	154,836	,001	19,051	69,029

Tabulka 17: Zobrazení výsledků t-testu pro dva nezávislé výběry

K této kapitole byla stanovena následující nulová a alternativní hypotéza:

H_0 : Míra vyhoření se v jednotlivých subškálách (osobní vyhoření, vyhoření ve vztahu k práci a ve vztahu ke studentům) se u českých a německých vysokoškolských pedagogů neliší.

H_A: Míra vyhoření se v jednotlivých subškálách (osobní vyhoření, vyhoření ve vztahu k práci a ve vztahu ke studentům) u českých vysokoškolských pedagogů v porovnání s pedagogy německými liší.

V rámci subškály osobní vyhoření a vyhoření ve vztahu k práci nelze vyvrátit nulovou hypotézu: *Míra vyhoření se v subškálách osobní vyhoření a vyhoření ve vztahu k práci u českých a německých vysokoškolských pedagogů neliší.* V rámci subškály vyhoření ve vztahu ke studentům nulovou hypotézu zamítám a přijímám hypotézu alternativní: *Míra vyhoření se v subškále ve vztahu ke studentům u českých vysokoškolských pedagogů v porovnání s pedagogy německými liší.*

5.5.2 Srovnání úrovně životní angažovanosti

Dalším úkolem této diplomové práce bylo porovnat vysokoškolské pedagogy v dosahované úrovni životní angažovanosti. K získání dat byl použit Life Engagement Test. Autoři této psychodiagnostické metody v manuálu neuvádějí konkrétní hodnoty, dle kterých je možno jedince označit za životně angažovaného či nikoliv. Platí zde opět předpoklad, že čím vyššího skóre respondent dosáhne, tím vyšší je u něj životní angažovanost.

Pro lepší orientaci uvádím základní psychometrické údaje naměřených hodnot. Průměrná hodnota životní angažovanosti naměřená u celého výzkumného souboru je 24,12 s tím, že u Čechů dosahuje nižší hodnoty 24,08 a u Němců 24,15. Směrodatná odchylka je v celém souboru 3,9, u Čechů 3,7 a u Němců 4,1. Naměřené průměrné hodnoty i směrodatné odchylky odpovídají hodnotám uváděným v článku autorů této metody (Scheier et al., 2006).

	Češi	Němci	Celý vzorek
Průměrná hodnota	24,08	24,15	24,12
Směrodatná odchylka	3,7	4,1	3,9

Tabulka 18: Psychometrické údaje výsledků Life Engagement Testu

Výsledky naměřené u výzkumného souboru dle Kolmogor-Smirnova testu neodpovídají normálnímu rozdělení ($D = 0,144$, $p = 0,000$), distribuce dat je výrazně posunuta směrem vpravo k vyšším dosahovaným skórum (viz histogram v příloze). Z toho důvodu byly výsledky podrobeny statistickému vyhodnocení za pomoci neparametrického Mann-Whitneyho testu, který umožňuje porovnání dosažených středních hodnot u dvou nezávislých souborů.

K této kapitole byla formulována následující nulová a alternativní hypotéza:

H_0 : Úroveň životní angažovanosti se u českých a německých vysokoškolských pedagogů neliší.

H_A : Úroveň životní angažovanosti se u německých vysokoškolských pedagogů v porovnání s českými vysokoškolskými pedagogy liší.

Na základě výsledků Mann-Whitneyho testu ($p = 0,810$) nelze vyvrátit nulovou hypotézu: *Úroveň životní angažovanosti se u českých a německých vysokoškolských pedagogů neliší*. Mezi skupinami českých a německých vysokoškolských pedagogů nebyl v dosahované úrovni životní angažovanosti prokázán statisticky významný rozdíl.

	LET
Mann-Whitney U	2992,000
Wilcoxon W	5620,000
Z	-,241
Asymp. Sig. (2-tailed)	,810

a. Grouping Variable: Stát

Tabulka 19: Zobrazení výsledků Mann-Whitneyho testu pro dosahovanou úroveň životní angažovanosti

5.5.3 Srovnání míry depresivity

Ke splnění úkolu porovnání vysokoškolských pedagogů v dosahované míře depresivity byla vybrána Beckova sebesuzovací škála depresivity pro dospělé. Autoři této metody v manuálu uvádí konkrétní hodnoty, dle nichž lze jedince označit za nedepresivní (0-13), mírně depresivní (14-19), středně depresivní (20-28) a těžce depresivní (29-63). Ve výzkumném souboru se nachází respondentů 127 nedepresivních (z toho 59 Čechů a 68 Němců), 18 mírně depresivních (z toho 6 Čechů a 12 Němců), 11 středně depresivních (z toho 7 Čechů a 4 Němci) a 1 těžce depresivní respondent německé národnosti.

Výsledky naměřené u výzkumného souboru dle Kolmogor-Smirnova testu neodpovídají normálnímu rozdělení ($D = 0,15$, $p = 0,000$), distribuce dat je výrazně posunuta směrem vlevo k nižším dosahovaným skórum (viz histogram v příloze). Z toho důvodu byly výsledky podrobeny statistickému vyhodnocení opět za pomoci neparametrického Mann-Whitneyho testu.

K této kapitole byla stanovena následující nulová a alternativní hypotéza:

H_0 : Míra depresivity se u českých a německých vysokoškolských pedagogů neliší.

H_A : Míra depresivity se u českých vysokoškolských pedagogů v porovnání s německými liší.

Na základě výsledků Mann-Whitneyho testu ($p = 0,169$) nelze vyvrátit nulovou hypotézu: *Míra depresivity se u českých a německých vysokoškolských pedagogů neliší*. Mezi skupinami českých a německých vysokoškolských pedagogů nebyl v dosahované míře depresivity prokázán statisticky významný rozdíl.

	BDI
Mann-Whitney U	2670,000
Wilcoxon W	6325,000
Z	-1,377
Asymp. Sig. (2-tailed)	,169

a. Grouping Variable: Stát

Tabulka 20: Zobrazení výsledků Mann-Whitneyho testu pro dosahovanou úroveň míry depresivity

5.5.1 Životní angažovanost jako protipól vyhoření

Dalším úkolem této diplomové práce bylo ověřit vztah mezi životní angažovaností a syndromem vyhoření. Na základě teoretické části lze předpokládat, že životní angažovanost tvoří protipól k syndromu vyhoření. Ke zjištění závislosti dvou proměnných se používá metoda korelace, k analýze dat v tomto výzkumu byl konkrétně využit Pearsonův koeficient korelace.

Výsledky korelace poukazují na negativní závislost mezi životní angažovaností a všemi třemi subškálami syndromu vyhoření. Nejsilněji koreluje životní angažovanost se subškálou vyhoření ve vztahu k práci ($r = -0,316$, $p = 0,000$) a naopak nejméně silně koreluje se subškálou vyhoření ve vztahu ke studentům ($r = -0,167$, $p = 0,037$). Životní angažovanost lze tedy chápat jako protipól syndromu vyhoření.

Zajímavé výsledky přináší i vzájemné korelace mezi jednotlivými subškálami. Všechny tři subškály mezi sebou dosahují relativně vysokých korelací, korelační koeficient se pohybuje v rozmezí $r = 0,218$ ($p = 0,006$) až $r = 0,707$ ($p = 0,00$). To naznačuje poměrně těsný vztah mezi

jednotlivými škálami. Určitou zajímavostí je, že nižší korelace vykazuje se zbylými dvěma subškála vyhoření ve vztahu ke studentům.

		Personal_Burnout	Work_Related_Burnout	Student_Related_Burnout	LET
Personal_Burnout	Pearson Correlation	1	,707**	,218**	-,296**
	Sig. (2-tailed)		,000	,006	,000
	N	157	157	157	157
Work_Related_Burnout	Pearson Correlation	,707**	1	,321**	-,316**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	157	157	157	157
Student_Related_Burnout	Pearson Correlation	,218**	,321**	1	-,167*
	Sig. (2-tailed)	,006	,000		,037
	N	157	157	157	157
LET	Pearson Correlation	-,296**	-,316**	-,167*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,037	
	N	157	157	157	157

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabulka 21: Korelace subškál syndromu vyhoření a životní angažovanosti

Na základě výsledků statistické analýzy je možné zamítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní: *Jednotlivé subškály syndromu vyhoření (osobní vyhoření, vyhoření ve vztahu k práci a ve vztahu ke studentům) negativně korelují s životní angažovaností.*

5.5.2 Syndrom vyhoření a sociodemografické údaje

Jako doplňující výstup této diplomové práce je srovnání úrovně vyhoření vysokoškolských pedagogů s některými zjišťovanými sociodemografickými údaji, a sice s pohlavím, věkem, délkou praxe a stavem. Tyto čtyři charakteristiky spolu s nejvyšším dosaženým vzděláním a etnickým původem považuje Maslachová (2003) za základní proměnné.

Tato zjištění již byla vícekrát v různých výzkumech ověřována, jejich charakter je proto spíše orientační či kontrolní. Jeho účel je zejména ověření správnosti výsledků.

Závislost pocíťované míry vyhoření na pohlaví

Pro ověření závislosti míry vyhoření na pohlaví byl použit t-test pro dva nezávislé výběry. V rámci této parametrické metody jsem porovnávala střední hodnoty hrubých skóre ve skupině

mužů a žen. Vstupním předpokladem je, že dosažená míra vyhoření nezávisí na pohlaví (Maslachová, 2003). P-hodnota ve všech třech subškálách vyhoření nabyla vyšších hodnot než 0,05 (v subškále osobní vyhoření $p = 0,263$, v subškále vyhoření ve vztahu k práci $p = 0,312$ a v subškále vyhoření ve vztahu ke studentům $p = 0,392$). Na základě výsledků lze tedy konstatovat, že neexistuje souvislost mezi pohlavím a pocíťovanou úrovní vyhoření ani v jedné ze subškál. Tento výsledek je v souladu se závěry dalších studií (např. Farber, 1984; Kahn et al., 2006; Maslachová, 2003), byť v ohledu intersexuálních diferencí nepanuje všeobecně platná názorová jednotnost.

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Personal_Burnout	Equal variances assumed	-1,124	155	,263	-17,707	15,754	-48,828	13,414
	Equal variances not assumed	-1,123	139,758	,263	-17,707	15,768	-48,883	13,468
Work_Related_Burnout	Equal variances assumed	-1,013	155	,312	-14,977	14,780	-44,172	14,219
	Equal variances not assumed	-1,010	138,522	,314	-14,977	14,828	-44,296	14,342
Student_Related_Burnout	Equal variances assumed	,858	155	,392	11,526	13,431	-15,006	38,058
	Equal variances not assumed	,845	132,000	,400	11,526	13,638	-15,451	38,503

Tabulka 22: Závislost pocíťované míry vyhoření na pohlaví

Závislost pocíťované míry syndromu vyhoření na věku

Závislost pocíťované míry vyhoření na věku byla ověřována za pomoci Spearmanova koeficientu korelace, vstupními daty byly věkové kategorie a hrubé skóry pocíťované úrovně vyhoření jednotlivých pedagogů. Základní výzkumný předpoklad zní, že neexistuje souvislost mezi věkovými kategoriemi a vyhořením. V subškálách vyhoření směrem k práci ($r_s = -0,156$, $p = 0,052$) a směrem ke studentům ($r_s = 0,076$, $p = 0,346$) souvislost mezi věkem a vyhořením nebyla prokázána. V subškále osobní vyhoření ($r_s = -0,173$, $p = 0,03$) byla zjištěna statisticky významná negativní korelace. Tyto výsledky napovídají, že v subškálách vyhoření směrem k práci a ke studentům nehraje věk roli, avšak v subškále osobního vyhoření mají mladší pedagogové tendenci dosahovat vyšších výsledků než pedagogové starší. Maslachová (2003) uvádí, že mezi věkem a vyhořením je jasná souvislost. Mladší pracovníci vykazují vyšší míru vyhoření než pracovníci starší.

Correlations

			Personal_Burnout	Work_Related_Burnout	Student_Related_Burnout	Věk
Spearman's rho	Personal_Burnout	Correlation Coefficient	1,000	,719**	,238**	-,173*
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,003	,030
		N	157	157	157	157
	Work_Related_Burnout	Correlation Coefficient	,719**	1,000	,344**	-,156
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,052
		N	157	157	157	157
	Student_Related_Burnout	Correlation Coefficient	,238**	,344**	1,000	,076
		Sig. (2-tailed)	,003	,000	.	,346
		N	157	157	157	157
	Věk	Correlation Coefficient	-,173*	-,156	,076	1,000
		Sig. (2-tailed)	,030	,052	,346	.
		N	157	157	157	157

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabulka 23: Závislost pocítované míry vyhoření na věku

Závislost pocítované míry syndromu vyhoření na délce praxe

Pro ověření závislosti pocítované míry vyhoření na délce praxe jsem použila Pearsonův koeficient korelace. Délkou praxe se v tomto případě rozumí počet let strávených na dané pozici. Základní výzkumný předpoklad zní, že neexistuje souvislost mezi délkou praxe a vyhořením. Tato souvislost se neprokázala v subškále vyhoření ve vztahu ke studentům ($r_p = 0,148$, $p = 0,083$). Ve zbývajících dvou subškálách, tedy v osobním vyhoření ($r_p = -0,193$, $p = 0,023$) a ve vyhoření ve vztahu k práci ($r_p = -0,191$, $p = 0,025$), byla zjištěna negativní korelace. Dle výsledků lze tvrdit, že čím delší praxi pedagog má, tím je pravděpodobnější, že se bude cítit vyhořen v rovině osobní a ve vztahu k práci. Souvislost mezi vyhořením ve vztahu ke studentům a délkou praxe nebyla prokázána. Dle Maslachové (2003) je závislost mezi vyhořením a délkou praxe negativní, pracovníci s delší praxí vykazují nižší úroveň vyhoření.

Correlations

		Personal_Burnout	Work_Related_Burnout	Student_Related_Burnout	Délka_praxe
Personal_Burnout	Pearson Correlation	1	,707**	,218**	-,193*
	Sig. (2-tailed)		,000	,006	,023
	N	157	157	157	138
Work_Related_Burnout	Pearson Correlation	,707**	1	,321**	-,191*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,025
	N	157	157	157	138
Student_Related_Burnout	Pearson Correlation	,218**	,321**	1	,148
	Sig. (2-tailed)	,006	,000		,083
	N	157	157	157	138
Délka_praxe	Pearson Correlation	-,193*	-,191*	,148	1
	Sig. (2-tailed)	,023	,025	,083	
	N	138	138	138	138

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabulka 24: Závislost pociťované míry vyhoření na délce praxe

Závislost pociťované míry syndromu vyhoření na rodinném stavu

Závislost pociťované míry vyhoření na rodinném stavu byla ověřována za pomoci statistické metody ANOVA test pro hodnoty hrubých skóre a vzájemné porovnání mezi skupinami. Základní výzkumný předpoklad zní, že neexistuje souvislost mezi rodinným stavem a vyhořením. Tato souvislost se neprokázala v žádné ze subškál, tj. v subškále osobní vyhoření ($F = 2,256$, $p = 0,066$), vyhoření ve vztahu k práci ($F = 1,037$, $p = 0,390$) ani v subškále ve vztahu ke studentům ($F = 1,068$, $p = 0,374$). Na základě výsledků se lze domnívat, že rodinný stav nehraje v pociťované míře vyhoření u vysokoškolských pedagogů roli. K podobným výsledkům dochází i Zaidi et al. (2011), dle kterých rodinný stav u pákistánských vysokoškolských pedagogů nehraje roli v pociťované úrovni vyhoření měřené dotazníkem Maslach Burnout Inventory v subškále emoční vyčerpání a snížená profesní výkonnost. Tento výsledek je však v rozporu s údaji uváděných Maslachovou (2003) na základě výzkumů z osmdesátých let, dle kterých lidé v manželském svazku vykazují signifikantně nižší míru vyhoření než lidé bez partnerů.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Personal_Burnout	Between Groups	83142,530	4	20785,633	2,256	,066
	Within Groups	1400551,737	152	9214,156		
	Total	1483694,268	156			
Work_Related_Burnout	Between Groups	34621,847	4	8655,462	1,037	,390
	Within Groups	1269191,847	152	8349,946		
	Total	1303813,694	156			
Student_Related_Burnout	Between Groups	29392,908	4	7348,227	1,068	,374
	Within Groups	1045352,315	152	6877,318		
	Total	1074745,223	156			

Tabulka 25: Závislost pociťované míry vyhoření na rodinném stavu

5.6 Shrnutí

Předpokládaný rozdíl v míře vyhoření, životní angažovanosti a pociťované úrovni depresivity u českých a německých vysokoškolských pedagogů se v rámci prezentovaného výzkumu nepotvrdil. Jediná empiricky ověřená odlišnost mezi těmito dvěma skupinami byla naměřena v subškále vyhoření ve vztahu ke studentům. Toto zjištění může být způsobeno různými důvody. Zároveň je potřeba brát v potaz fakt, že i v rámci tohoto výzkumu se objevily limity, které jsou podrobně rozebrány v diskusi i s nastíněním možností nápravných opatření a které mohly výsledek studie ovlivnit.

Pracovní situaci českých a německých pedagogů rozhodně nelze označit za totožnou. Přesto se lze na základě výsledků této studie domnívat, že v pracovních podmínkách těchto dvou sledovaných skupin neexistují natolik významné rozdíly, které by zapříčiňovaly vyšší míru osobního vyhoření, vyhoření ve vztahu k práci, životní angažovanosti či pociťované úrovně depresivity.

V rámci vyhoření ve vztahu ke studentům byl mezi vysokoškolskými pedagogy naměřen rozdíl. Čeští pedagogové vykazují v této subškále oproti německým signifikantně vyšší úroveň vyhoření. S přihlédnutím k sociodemografickým údajům českých a německých pedagogů vykazujících nejvyšší míru vyhoření lze formulovat domněnku, že určitou roli může hrát přítomnost dalšího úvazku. Ta je totiž u českých učitelů signifikantně vyšší než u německých. Lze se domnívat, že pedagog mající více než jeden úvazek bude pociťovat vyšší pracovní zátěž a nebude mít tolik času ani chuti se svým studentům věnovat. Případně jim poskytne standardní péči v takovém rozsahu, v jakém mu jeho úvazek „přikazuje“, avšak nebude už pro své studenty činit nic „navíc“ nad rámec

svých povinností. V souladu s tímto je i má osobní zkušenost ze sběru dat k tomuto výzkumu, kdy čeští pedagogové nebyli relativně často ve vypsanych konzultačních hodinách dostupní.

Další rozdíl je bezpochyby v platovém ohodnocení, kdy němečtí pedagogové dostávají mnohonásobně vyšší plat. Finanční ohodnocení lze chápat jako určité vyjádření či ocenění kvalitně odváděné práce. Nedostatek uznání je považován (Burisch, 1994) za jednu z příčin vzniku syndromu vyhoření, byť dle Maslachové (2003) nemá výše platu na úroveň vyhoření vliv. S největší pravděpodobností však u českých pedagogů výše platu zapříčiňuje potřebu či dokonce nutnost přijímat další úvazky, a tím může sekundárně ovlivňovat i vyhoření. K podobným výsledkům, dle kterých plat sekundárně ovlivňuje míru vyhoření, dochází i Zaidi et al. (2011). Lackritz (2004) uvádí, že při vzniku vyhoření u vysokoškolských pedagogů hraje také roli poměr studentů na pedagoga. Roskovec (2009) uvádí, že se od roku 1990 počet studentů na českých vysokých školách zvýšil o 170 %. S přihlédnutím k faktu, že je vysokoškolské vzdělávání financováno tzv. normativní metodou (v závislosti na počtu studentů daného studijního programu, jeho finanční náročnosti a také dle počtu jeho absolventů), je logické, že se vysoké školy snaží mít studentů co nejvíce. Vysokoškolské vzdělávání tak následně dostává masový charakter. To se v souvislosti s tímto výzkumem jeví jako jedno z možných vysvětlení. Bohužel se však nepodařilo získat přesné počty studentů a pedagogů z Universität Regensburg a nelze proto provést adekvátní srovnání.

V rámci srovnání závislosti vyhoření na sociodemografických údajích se ukázal soulad se zahraničními výsledky výzkumů v kategorii pohlaví. Proměnné věk, délka praxe a rodinný stav je metodologicky obtížné porovnávat, protože k dispozici jsou pouze data získaná na základě metody Maslach Burnout Inventory postavené na jiných subškálách postihujících jiné dimenze vyhoření. Na základě dostupných výsledků však lze tvrdit, že osobní charakteristiky věk a délka praxe se podílí na vyhoření v odlišných dimenzích vyhoření.

Předpokládaná negativní korelace mezi syndromem vyhoření a životní angažovaností se potvrdila. Životní angažovanost lze na základě výsledků této studie považovat jako jeden z protikladů vyhoření, což je v souladu s výsledky zahraniční studie prováděné na učitelích druhého stupně na Novém Zélandu (Milfont et al., 2007). Zažívaná smysluplnost práce se tedy jeví jako protektivní faktor zamezující vzniku syndromu vyhoření. Je potěšující, že na základě výsledků tohoto výzkumu lze konstatovat, že vysokoškolské pedagogové si jsou ve své práci schopni identifikovat hodnotné cíle a zároveň mají i pocit, že jsou dosažitelné. Jinými slovy své povolání považují za smysluplné, a to i přes jeho vysokou náročnost a mnohé obtíže s jeho vykonáváním spojené.

6 DISKUSE

Vašutová (2009) explicitně upozorňuje na to, že empirické výzkumy zaměřené na populaci vysokoškolských učitelů nejsou ve světě příliš časté. V České republice je tato situace ještě markantnější. Důvodem, proč tomu tak může být, jsou akademické svobody a autonomie pedagogů (Vašutová, 2009). Mnohé dostupné výzkumné studie proto nevychází z dat získaných přímo od vysokoškolských pedagogů, nýbrž vyplývají až sekundárně z údajů jiných šetření (např. evaluace výuky, spokojenost studentů, absolventů atp.). Určité unikum této diplomové práce tedy neplyne pouze ze zvoleného tématu u dané populace, nýbrž i z designu výzkumu oslovujícím pedagogy přímo. S tím však úzce souvisí i určité limity a omezení, které se při vypracovávání této práce objevily, a které bych v této kapitole ráda nastínila. Dále bych zde ráda shrnula možné okolnosti, které mohly ovlivnit prezentované výsledky či mohly vést k jejich zkreslení. V neposlední řadě je mým záměrem navrhnout určitá řešení současné situace syndromu vyhoření u vysokoškolských pedagogů.

Z nedostatečného probádání situace syndromu vyhoření u vysokoškolských pedagogů plyne i nízký počet dostupných studií vážících se k tomuto tématu. Totéž platí i o životní angažovanosti. Teoretická a empirická část proto čerpá informace z nemnohých výzkumů uskutečněných v Severní Americe (Kellogg, 2006; McCann, Holt, 2009), Austrálii (Gillespie et al., 2011), Evropě (Toker, 2011; Yoleri, Bostanci, 2012) a Asii (Zaidi, Wajid, 2011). Vzhledem k nízkému počtu dostupných studií a k jejich rozdílným sociokulturním východiskům je potřeba přistupovat k zobecňování jejich výsledků a přejímání na naše podmínky s velkou opatrností. K dosažení zcela kompaktního pohledu by bylo tedy vhodné obohatit tuto část o další studie, které by svým zaměřením a designem více odpovídaly zdejší situaci. Zajímavou sondou by mohl být i pohled na vyhoření v Africe, kde by se však s největší pravděpodobností vzhledem k sociokulturnímu kontextu jednalo o informace obecné bez zaměření na mnou vybranou populaci. Vzhledem k celosvětovému trendu zvyšujícího se tlaku na výkon se lze domnívat, že i v těchto oblastech je vyhoření aktuálním tématem. Přesto se mi nepodařilo dohledat bližší informace o tamějších tendencích v této problematice, a to zejména kvůli dosavadní neexistenci studií, jejich nedostupnosti či jazykové bariéře.

Ve své práci nepředkládám jednotnou obecně platnou definici syndromu vyhoření. Místo toho se snažím nabídnout několik pohledů na tuto problematiku, které byly odborné veřejnosti doposud prezentovány, a nastínit i její vývoj. Na problematičnost neexistence obecně přijímané odborné definice, která se může odrážet v empirickém šetření zejména v nesnadnosti operacionalizace tohoto konstruktů, poukazuje Burisch (1994) i Rösingová (2011). V empirické části této práce může aspekt neexistence jednotné definice vést ke zkreslování výsledků při porovnávání závěrů se zahraničními studii. Ty ve většině případů vycházejí z teoretického konstruktů vyhoření dle Maslachové a vyhoření měří na základě její metody Maslach Burnout Inventory. Rösingová (2011) uvádí, že z dizertací zabývajících se syndromem vyhoření publikovaných v roce 2000 a 2001 jich 76 % použilo Maslach Burnout Inventory jako hlavní psychometrický nástroj. Dle Korczaka et al. (2010) se jedná až o 85 % případů z 852 studií zkoumajících vyhoření od roku 2004. Tato metoda je založená na odlišných subškálách než Copenhagen Burnout Inventory, na což je při interpretaci potřeba brát velký zřetel. V některých případech není z tohoto důvodu porovnání dosažených výsledků a jejich následná zpětná kontrola vůbec možná.

Popis jednotlivých diagnostických metod v teoretické části byl zaměřen na metody relevantní k tématu práce, existují však i mnohé další diagnostické možnosti, které v této práci zmíněny nejsou, anebo pouze okrajově. Vzhledem k obsáhlosti tématu jsem se však rozhodla věnovat pouze těm, které považuji za nejdůležitější. Výběr metod, se kterými pracuji v empirické části, byl podřízen jednak jejich zaměření, ale také dostupnosti. Copenhagen Burnout Inventory a Life Engagement Test jsou metody poměrně nové, a proto neexistuje mnoho studií s jejich použitím, které by mohly upozornit na jejich nedostatky a se kterými bych dosažené výsledky této studie mohla porovnat. Vycházím proto zejména z psychometrických charakteristik testů svědčících o jejich vysoké kvalitě, které uvádí autoři (Kristensen et al., 2005; Scheier et al., 2006). Dostačující úroveň psychometrických vlastností testu Copenhagen Burnout Inventory potvrdila i studie prováděná na populaci novozélandských učitelů druhého stupně (Milfont et al., 2007).

Závěry mohou být též ovlivněny odlišným sociokulturním prostředím, ve kterém byly metody tvořeny a ve kterém byly nyní použity. Dále jsem si vědoma toho, že určitou roli může hrát jazykový překlad metod do českého a německého jazyka. Pro jazykovou adaptaci testů byla použita metoda dvojitého překladu za pomoci rodilých mluvčích znalých obou dvou kultur, což je při translaci psychodiagnostických metod stěžejní (Geisinger, 1994). I přes veškerou opatrnost se však mohly určité jazykové nuance setřít, následkem čehož například mohli respondenti mít pocit, že

jsou vícekrát dotazováni na totéž, ačkoliv to v originálních verzích dotazníků nebylo záměrem. A v neposlední řadě mohou být výsledky ovlivněny i absencí norem pro českou a německou populaci, které by poskytly lepší empirické srovnání.

Výsledky napříč celou studií mohou být také zkresleny určitou mírou sebestylizace pedagogů. Z průvodního dopisu i osobního vysvětlení bylo pedagogům známo, že je sledována míra jejich vyhoření. Pojem vyhoření je v populaci běžně rozšířen, téměř každý člověk v populaci si pod ním dokáže něco představit. Lze se domnívat, že mezi vysokoškolskými pedagogy filozofických fakult, obzvláště například kateder psychologie či pedagogiky, je tato představa velmi konkrétní a přesná. Důsledky syndromu vyhoření v podobě snížené až nulové schopnosti podávat kvalitní pracovní výkon nejsou žádoucí na žádné pracovní pozici, natož na pozicích, kde vládne určitá soutěživost a případně i nejistota prodloužení smlouvy na dobu určitou. Pocit určitého ohrožení a zároveň čitelnost toho, co dotazníky zkoumají, proto mohl učitele vést k záměrnému zkreslování uváděných údajů do větší společenské přijatelnosti. Zároveň je také možné, že ti pedagogové, kterých se syndrom vyhoření týká nejvíce, se z tohoto důvodu rozhodli studie vůbec nezúčastnit. V realizovaném výzkumu jsem se tento aspekt pocitu ohrožení snažila snížit co nejvyšší možnou mírou anonymity. Dalšími možnostmi odstranění tohoto aspektu by bylo neuvést konkrétní cíl výzkumu či explicitně nezmiňovat syndrom vyhoření. Tato navrhovaná opatření však naráží na etiku psychologického výzkumu, dle které by respondenti měli být informováni o účelu výzkumu. Dalším způsobem by bylo do dotazníků zařadit lži-skórové otázky a v případě kladného skórování daný dotazník zcela vyřadit. Tuto možnost řešení však oslabují výsledky studie zkoumající syndrom vyhoření a úroveň stresů u učitelek v Indii (Kumari, 2008). Ukazují, že pedagožky s nízkou i vysokou úrovní vyhoření skórují ve lži škále velmi podobně, a tudíž není možné na míru sebestylizace usuzovat.

Výše uvedené limity vyplývají z faktu, že získaná data jsou založena na sebehodnocení, které je ze své podstaty vždy subjektivní. Z toho důvodu se jeví jako vhodné doplnit studii o výpovědi třetí osoby (např. studentů či kolegů), o pozorování behaviorálních ukazatelů či o další data týkající se zdravotního stavu, počtu dnů strávených na nemocenské, počtu výpovědí na určitém pracovišti atp. Téhož názoru je i Rösingová (2011), která doporučuje vývoj psychodiagnostického nástroje, který by postihoval vše výše zmíněné a nebyl by založen pouze na sebehodnocení.

Při oslovování jednotlivých pedagogů za účelem získání respondentů pro studii a jejího vysvětlení jsem se setkávala s velkým pozitivním ohlasem. Mnozí učitelé vyjadřovali souhlas

s potřebou zkoumat syndrom vyhoření právě u této cílové skupiny a naznačovali obtíže, se kterými se na denní bázi setkávají. V některých případech se také vyjadřovali, že na katedře, ústavu či fakultě znají někoho, o kom se domnívají, že se s vyhořením v určité míře potýká. Tyto informace získané „mimo záznam“ potvrzují základní předpoklad o aktuálnosti tématu pro danou skupinu respondentů. Zjištěnému zájmu o problematiku vyhoření však zcela neodpovídá poměrně nízká, byť pro výzkumné účely stále dostatečná, návratnost dotazníků (Franklina, McKinnona, 2001). To mohlo být způsobeno pracovní vytížeností vysokoškolských pedagogů vzhledem k realizaci výzkumu ve zkouškovém období. Při replikaci tohoto výzkumu by stálo za zvážení oslovení pedagogů uprostřed semestru. Dále se na nízké návratnosti mohla podepsat obecná nechuť k vyplňování dotazníků pramenící z častého dotazování či proseb i po telefonu nebo přímo na ulici k účasti na různých studiích, průzkumech veřejných mínění atp. V neposlední řadě mohla hrát roli i obava z nedostatečné anonymity. Na tento aspekt jsem narážela zejména v Německu, kdy mi bylo doporučeno zobecnit dotazník sociodemografických údajů v co nejvyšší míře a upustit tak od původní detailněji zaměřené verze. Co nejvyšší možnou anonymitu jsem se snažila zajistit mechanismem vracení dotazníků přes interní poštu. Je však otázkou, zda tento postup nemohl kvůli své složitosti některé pedagogy od účasti spíše odradit. Jako řešení by se zde nabízelo vyplňování dotazníků přes zabezpečené webové stránky na internetu. Díky tomu by mohla být docílena i celkově vyšší uživatelská přívětivost, kterou by s největší pravděpodobností šlo odfiltrvat i to, že na některé sociodemografické otázky (zejména na délku praxe) odpovídali pedagogové ve snížené míře. Zvýšení návratnosti dotazníků, a tím i účasti na studii by šlo též docílit nabídnutím odměny, která by mohla být například ve formě finanční či účasti na preventivním programu zaměřeném na syndrom vyhoření či stress management. Steinhardt et al. (2011) zařazuje učitele za účelem motivace k účasti na výzkumu do jakéhosi slosování o ceny, což považuji za možné řešení, avšak ne příliš vhodné pro skupinu respondentů vysokoškolských pedagogů kvůli snížené anonymitě. Lze se domnívat, že i samotný akt nabídnutí odměny by výsledky mohl ovlivnit.

Vybraná populace vysokoškolských pedagogů byla získána na základě nenáhodného výběru, a proto neodpovídá reprezentativnímu vzorku. Tento fakt jsem se při interpretaci získaných dat snažila zohlednit. Jsem si vědoma toho, že jak Karlova Univerzita, tak Universität Regensburg jsou specifickými vzdělávacími institucemi. Zobecnění zahrnující celou populaci vysokoškolských pedagogů v České republice a Německu není proto možné s jistotou formulovat. V ideálním případě by v budoucnu byli respondenti vybíráni náhodně, aby bylo docíleno reprezentativnosti vzorku.

Zároveň se ukazuje jako žádoucí rozšířit výzkumný soubor i o vysokoškolské pedagogy z dalších fakult a univerzit. Zajímavé by bylo i porovnání pedagogů vysokých škol státních a privátních.

Vše výše uvedené se může podílet na tom, že předpokládaná míra odlišnosti vyhoření, životní angažovanosti a depresivity se mezi německými a českými pedagogy nepotvrdila. Na druhou stranu se vzhledem k tomu, že zjištěné závislosti vyhoření na sociodemografických údajích jsou ve většině v souladu se závěry zahraničních studií, lze domnívat, že se v této studii neobjevily závažné metodologické nedostatky, které by mohly zapříčinit neprokázání odlišností v dosahované míře vyhoření. Jediným prokázaným statisticky významným rozdílem je pociťovaná míra vyhoření ve vztahu ke studentům.

Výsledky této studie jsou jedním z prvních příspěvků k otázce syndromu vyhoření vysokoškolských pedagogů v České republice a Německu a vzhledem k obsažnosti tématu vzbuzují další výzkumné otázky. V rámci budoucího empirického šetření navrhuji zaměřit se na zjištění stresorů (administrativní úkony, technické obtíže, množství práce atd.), které se vysokoškolských pedagogů nejvíce dotýkají a se kterými se nejčastěji vypořádávají, a následně srovnání copingových mechanismů pedagogů s nižší a vyšší úrovní syndromu vyhoření. Na základě těchto zjištění by posléze bylo možné navrhnout prakticky zaměřený program určený na míru vysokoškolským pedagogům specializující se na prevenci syndromu vyhoření (či případně po jeho vypuknutí následně i na intervenci). Otevřeným informováním o tématu vyhoření, nabídnutím nácviku prevenčních technik a v případě zájmu další možností podpory (nejenom psychologické, ale například i odborné kompetenční v rámci výuky či výzkumu) zajišťované ať už interně v rámci dané univerzity či externě mimo její rámec by bylo možné podchytit a ošetřit intrapersonální rovinu vyhoření. Podobné programy vedoucí ke zvyšování akademických kompetencí vysokoškolských pedagogů, mezi které odolnost vůči stresu patří, na některých německých univerzitách už fungují. Jedná se o Universität Hamburg, Dortmund a Freiburg, které jsou zapojené ve výzkumném projektu nazvaném *ProfiLe – Professionalisierung in der Lehre*, v překladu profesionalizace ve výuce (Trautwein, Merkt, 2013). Tento druh projektů a programů by mohl sloužit jako výchozí bod či jako inspirace pro univerzity v České republice.

V tomto kontextu je však nutné připomenout, že syndrom vyhoření není pouze záležitostí jedince, nýbrž celé společnosti. Proto se připojuji k názoru Heubische (2013), že by ve spojitosti se syndromem vyhoření u vysokoškolských pedagogů měla být na celospolečenské rovině otevřena

debata mezi vysokými školami, politikou a ziskovým sektorem. Domnívám se, že potenciál vzájemné spolupráce těchto tří činitelů ještě zdaleka nebyl vyčerpán.

7 ZÁVĚR

Téma syndromu vyhoření je i přes mnohé kritické hlasy a nejednotnost panující mezi odbornou veřejností stále velmi aktuální. S ohledem na nastavení dnešní společnosti často označované jako „výkonově orientované“ je tato problematika v mnohém ještě aktuálnější než v sedmdesátých letech minulého století, kdy jí byla pozornost věnována poprvé. Vysoké kvalitativní i kvantitativní nároky kladené na pracovníky, rychle se měnící pracovní podmínky a nezadržitelně se rozvíjející technický pokrok mohou u zaměstnanců zapříčiňovat vznik řady psychických problémů, mezi něž syndrom vyhoření i deprese bezesporu patří. Tyto negativní psychické jevy ovlivňují nejenom pracovní sféru jedince, ale zasahují i do jeho dalších oblastí života.

Profese vysokoškolských pedagogů patří pro svou obtížnost mezi zaměstnání se zvýšeným rizikem rozvoje vyhoření. Toto zaměstnání klade na jeho vykonavatele vysoké nároky v mnohých ohledech – nejenom, že musí být ve svém oboru velmi zdatní a vzdělaní, ale z logiky věci je též žádoucí, aby zároveň disponovali i vlohami pedagogickými. K tomu se ještě připočítává častý mezilidský kontakt se studenty i ostatními kolegy, který je sám o sobě vyčerpávající a ukazuje se jako jeden z hlavních stresorů, který může vést k syndromu vyhoření. Veškerá náročnost a potřebnost tohoto povolání se ve společenském uznání odráží bohužel pouze částečně – ačkoliv se jedná o povolání společensky prestižní, finanční ohodnocení tomuto faktu neodpovídá.

Věnovat tedy pozornost a adekvátní péči této profesní skupině se ukazuje jako potřebné, aby pedagogové byli schopni vychovávat a vzdělávat své studenty jakožto nastupující nositele vzdělanosti a předávat jim své schopnosti a znalosti s odpovídajícím nasazením. Podaří-li se učitelům předat studentům nadšení a zapálení pro obor spolu s nutným penzem vědomostí, bude dosažena nejenom kontinuita ve vzdělávání dalších generací, ale bude s největší pravděpodobností docházet i k rozvoji jednotlivých oborů, což by mělo být jedním z pracovních cílů vysokoškolských pedagogů. Považuji proto za alarmující, že v současné době, kdy se zvyšuje tlak na výkon, po stránce kvalitativní i kvantitativní, a k tomu i počty vysokoškolských studentů, stále ještě neexistuje preventivně podpůrný program plošně dostupný pro všechny vysokoškolské pedagogy. Ten by měl postihovat jak možnosti prevence syndromu vyhoření a potažmo i stresu a zároveň odbornou záštitu v rámci pedagogických kompetencí. Na některých německých univerzitách existuje tendence

nabízet jednotlivé tematicky podobně zaměřené workshopy, avšak nejedná se bohužel o obsahově ucelené programy, které by pedagogy provázely po dobu jejich působení na vysoké škole.

V momentě, kdy je člověk obeznámen se syndromem vyhoření, jeho příčinami i důsledky, může se jeho vzniku lépe bránit. Za potřebné proto směrem do budoucnosti považuji v akademické obci zahájit otevřenou diskusi o výskytu vyhoření u vysokoškolských pedagogů. Za značně přínosné dále pokládám nejenom informovat o preventivních a intervenčních možnostech syndromu vyhoření, ale tyto v praxi vysokoškolským pedagogům následně aktivně nabízet a uplatňovat. Jedním z možných směrů může být například zkoumat to, co u pedagogů v pedagogickém povolání působí jako protektivní faktory, a ty následně posilovat. K tomu analogicky sledovat stresory a ty se naopak snažit zmírňovat. Lze se domnívat, že otevřenou diskusi, vyslyšením potřeb pedagogů a nabídnutím určitých řešení by mohlo dojít ke zvýšení jejich pracovní angažovanosti. Ta se sama o sobě ukazuje jako protipól syndromu vyhoření.

Pedagogové pociťující a zažívající takovou podporu budou následně s vyšší pravděpodobností považovat své zaměstnání jako vysoce smysluplné. A to je jedním z předpokladů jeho kvalitního vykonávání.

8 Bibliografie

Arthur, N. M. (1990). The Assessment of Burnout: A Review of Three Inventories Useful for Research and Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69(6), 186– 89.

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., Janssen, P. M., Van Der Hulst, R. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), 247–268.

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200.

Becker, G. E., Gonschorek, G. (1994). Das Burnout-Syndrom. Einführung am Beispiel „Lehrberuf“. In E. Meyer (Ed.) *Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung* (3-25). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Berger, M., Schneller, C., Maier, W. (2012). Arbeit, psychische Erkrankungen und Burn-out. Konzepte und Entwicklungen in Diagnostik, Prävention und Therapie. *Nervenarzt*, 83(11), 1364–1372.

Blandford, S. (2000). Managing professional development in schools. London: Routledge.

Bratis, D., Tselebis, A., Sikaras, C., Moulou, A., Giotakis, K., Zoumakis, E., Ilias, I. (2009). Alexithymia and its association with burnout, depression and family support among Greek nursing staff. *Human Resources For Health*, 7,72-77.

- Brock, B., Grady, M. (2002). *Avoiding Burnout. A Principal's Guide to Keeping the Fire Alive*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Burisch, M. (1994). *Das Burnout-Syndrom*. Berlin: Springer Verlag.
- Corcoran, K. J. (1986). Measuring burnout: A reliability and convergent validity study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1(1), 107–112.
- Čeledová, L., Ptáček, R., Čevela, R., Žukov, I., Kuželová, H. (2010). Syndrom vyhoření u lékařů lékařské posudkové služby. *Česká a slovenská psychiatrie*, 106(3), 157–161.
- Enzmann, D., Schaufeli, W.B., Janssen, P., Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the Burnout Measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 331–351.
- Epstein, L. H. (1984). The Direct Effects of Compliance on Health Outcome. *Health Psychology*, 3(4), 385 – 393.
- Farber, B.A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325-321.
- Farber, B.A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. The Jossey-Bass education series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Farber, B.A. (2000). Introduction: Understanding and Treating Burnout in a Changing Culture. *Journal Of Clinical Psychology*, 56(5), 589–594.
- Frank, B. (1994). What is stress? *Quest*, 46, 1 – 7.
- Franklin, S., McKinnon, S. (2001). *Relative values: Reconfiguring kinship studies*. Kath Weston: Duke University Press.

- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, M., Rosenman R.H. (1974). Type A behavior and your heart. New York: Knopf.
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4), 304-312.
- Gold, Y., Roth, R. (1993). Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution. London: The Falmer Press.
- Golembiewski, R. T., Boudreau, R. A., Ben-Chu, S., Haubing, L. (1998). Estimates of burnout in public agencies: Worldwide, how many employees have which degrees of burnout, and with what consequences? *Public Administration Review*, 58(1), 59–65.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165–174.
- Greene, G. (2007). Vyhaslý případ. Praha: Kalich.
- Halbesleben, J., Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19(3), 208–220.
- Hallstein, L. (1993). Burning out: a framework. In W.B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Ed.) *Professional Burnout: Recent Development in Theory and Research* (95–112). London: Taylor and Francis.
- Haškovcová, H. (1994). Syndrom vyhoření. *Sestra*, 3, 10-11.

- Hautzinger, M., Keller, F. & Kühner, C. (2006). BDI-II. Beck Depressions-Inventar. Revision. Manual. Frankfurt am Main: Harcourt Test Services GmbH.
- Hedderich, I. (2011). Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hennig, C., Keller, G. (1996). Antistresový program pro učitele. Praha: Portál.
- Herman, E., Praško, J., Hovorka, J. (2004). Somatoformní poruchy. *Psychiatrie pro praxi* 4, 270-272.
- Heubisch, W. (2013). Hochschulpolitik der Zukunft. *Beiträge zur Hochschulforschung* 35, 4-7.
- Hillert, A. (Ed.). (2012). Lehrgesundheit. AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf. Stuttgart: Schattauer.
- Honzák, R. (2013a). Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad.
- Honzák, R. (2013b). Vyhoření? Jaké? In R. Ptáček, J. Raboch, V. Kebza (Ed.) *Burnout syndrom jako mezioborový jev* (39-49). Praha: Grada.
- Höschl, C. (2013). 2394 - Burnout is a myth. *European Psychiatry*, 28, 1.
- Jaggi, F. (2008). Burnout – praxisnah. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Joshi, V. (2007). Stres a zdraví. Praha: Portál.
- Kahn, W. A. (1992). To be fully there: Psychological presence at work. *Human Relations*, 45(4), 321-349.

- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: I tis all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793 – 807.
- Kallwass, A. (2007). Syndrom vyhoření v práci a osobním životě. Praha: Portál.
- Kaschka, W., Korczak, D., Broich, K. (2011). Burnout: a Fashionable Diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt International*, 108(46), 781-787.
- Kebza, V. (2005). Psychosociální determinanty zdraví. Praha: Academia.
- Kebza, V., Šolcová, I. (1998). Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie*, 42(5), 429–448.
- Kebza, V., Šolcová I. (2008). Syndrom vyhoření – rekapitulace současného stavu poznání a perspektivy do budoucna. *Československá psychologie*, 52(4), 351–365.
- Kebza, V., Šolcová I. (2013). Syndrom vyhoření: podstata konstruktů a možnosti jeho diagnostiky. In R. Ptáček, J. Raboch, V. Kebza (Ed.) *Burnout syndrom jako mezioborový jev* (24-38). Praha: Grada.
- Kellog, E. S. (2006). CAUSES OF FACULTY STRESS AND BURNOUT. *Proceedings Of The Marketing Management Association*, 40-42.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168–177.
- Kopřiva, K. (2006). Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese. Praha: Portál.
- Korczak, D., Huber, B., Kister, Ch. (2010). Differential diagnostic of burnout syndrome. *GMS Health Technology Assessment*, 6, 1-4.

- Koubek, J. (1998). Řízení lidských zdrojů. Praha: Management press.
- Koustelios, A., Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189–203.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192–207.
- Křivohlavý, J. (1998). Jak neztratit nadšení. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2012). Hořet, ale nevyhořet. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Kumari, M. (2008). Personality and occupational stress differentials of female school teachers in Haryana. *Journal Of The Indian Academy of Applied Psychology*, 34(2), 251-257.
- Kühnel, J., Sonnentag, S., Bledow, R. (2012). Resources and time pressure as day-level antecedents of work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85, 181-198.
- Kyriacou, Ch. (1989). The Nature and Prevalence of Teacher Stress. In M. Cole, S. Walker, (Ed). *Teaching and Stress* (27-33). London: Open University Press.
- Lackritz, J.R. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713-729.
- Leiter, M., Maslach, Ch. (2005). Banishing Burnout. Six Strategies for Improving Your Relationships with Work. San Francisco: Jossey-Bass.

- Lekutle, M., Nel, J.A. (2012). Psychometric Evaluation of The Utrecht Work Engagement Scale (UWES) and Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) within a Cement Factory. *Journal of Psychology in Africa*, 22(4), 641 – 656.
- Leone, S. S., Wessely, S., Huibers, M. H., Knottnerusd, J., Kant, I. (2011). Two sides of the same coin? On the history and phenomenology of chronic fatigue and burnout. *Psychology & Health*, 26(4), 449–464.
- Libigerová, E. (1999). Syndrom profesionálního vyčerpání. *Praktický lékař*, 79(4), 186-190.
- Libigerová, E. (2006). Dystymie – diagnostika a léčba. *Psychiatrie pro praxi*, 2, 90-93.
- Lucká, Y., Koblíček, L. (2007). Syndrom vyhoření, práce s ním a jeho prevence. In D. Vodáčková et al. (Ed.) *Krizová intervence*. Praha: Portál.
- Macey, W. H., Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 3–30.
- Mann, T. (1985). *Buddenbrookovi*. Praha: Práce.
- Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků*. Praha: Portál.
- Maslach, Ch. (1976). Burned-out. *Human behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, Ch. (2003). *Burnout. The Cost of Caring*. Cambridge: Malor Books.
- Maslach, Ch., Jackson, S. E. (1981a). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99 – 113.
- Maslach, Ch., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review Of Psychology*, 52(1), 397-422.

- Maslach, Ch., Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. Schaufeli, Ch. Maslach, T. Marek (Ed.). *Professional Burnout: Recent Developments In Theory and Research*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- McCann, J., Holt, R. (2009). An Exploration of Burnout Among Online University Professors. *Journal of Distance Education*, 23(3), 97-110.
- Meidinger, H., Enders, Ch. (1997). Burnout-Seminare für Lehrer: ausgebrannt und aufgebaut; Arbeits- und Nachdenkbuch. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag.
- Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., Merry, S. (2008). Burnout and Wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand Teachers. *Social Indicator Research*, 89(1), 169–177.
- Miňová, N. (2011). Pozitivní afektivita jako významná součást osobní pohody. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Pinesová, A. (2004). Why are Israelis less burned out? *European Psychologist*, 9, 69–77.
- Pinesová, A., Aronsonová, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- Pinesová, A., Aronsonová, E., Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: Free Press.
- Preiss, M., Vacíř, K. (1999). BDI-II. Beckova sebesposuzovací škála pro dospělé, příručka. Brno: psychodiagnostika.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Ptáček, R. (2013). Syndrom vyhoření a proč se jím zabývat. In R. Ptáček, J. Raboch, V. Kebza (Ed.) *Burnout syndrom jako mezioborový jev* (18-23). Praha: Grada.

Rich, B., Lepine, J. A., Crawford, E. R. (2010). Job Engagement: Antecedents and Effect on Job Performance. *Academy Of Management Journal*, 53(3), 617-635.

Roskovec, V. (2009). Terciární školství v ČR. In J. Průcha (Ed.) *Pedagogická encyklopedie* (86-90). Praha: Portál.

Rösingová, I. (2011). Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung. Kröning: Assanger Verlag. Kröning: Asanger Verlag.

Rush, M. (2003). Syndrom vyhoření. Praha: Návrat domů.

Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1(4667), 1383-1392.

Shirom, A. (2007). Explaining Vigor: On the Antecedents and Consequences of Vigor as Positive Affect at Work. In D. Nelson, C. L. Cooper (Ed.) *Positive Organizational Behavior. Accentuating The Positive At Work* (86-100). Londýn: SAGE Publications.

Shirom, A. (2011). Vigor as a Positive Affect at Work: Conceptualizing Vigor, Its Relations With Related Constructs, and Its Antecedents and Consequences. *American Psychological Association*, 15(1), 50-64.

Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, Ch. (2008). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Scheier, M., Weosch, C., Baum, A., Cohen, S., Martire, L., Matthews, K., Zdaniuk, B. (2006). The life engagement test: assessing purpose in life. *Journal Of Behavioral Medicine*, 29(3), 291-298.

Smetáčková, I. (2013). Syndrom vyhoření v pedagogických profesích. In R. Ptáček, J. Raboch, V. Kebza (Ed.) *Burnout syndrom jako mezioborový jev* (116-128). Praha: Grada.

Steinhardt, M. A., Jaggars, S. E., Faulk, K. E., Glorian Ch. T. (2011). Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Stress and Health*, 27, 420-429.

Stock, Ch. (2010). Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. Praha: Grada.

Šolcová, I. (2009). Vývoj resilience v dětství a dospělosti. Praha: Grada.

Taris, T.W., Schreurs, P., Schaufeli W.B. (1999). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey: a two-sample examination of its factor structure and correlates. *Work & Stress*, 13(3), 223-237.

Toker, B. (2011). Burnout among university academicians: An empirical study on the universities of Turkey. *Dogus University Journal*, 12(1), 114-127.

Trautwein, C., Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(3), 50-77.

Trendová, P. (2008). Mezinárodní klasifikace vzdělávání (ISCED 97). Praha: Český statistický úřad.

- Vašutová, J. (2009). Vysokoškolští učitelé. In J. Průcha (Ed.) *Pedagogická encyklopedie* (430-435). Praha: Portál.
- Vevera, J. (2013). Syndrom vyhoření pohledem psychiatra. In R. Ptáček, J. Raboch, V. Kebza (Ed.) *Burnout syndrom jako mezioborový jev* (50-57). Praha: Grada.
- Vlachovská, B. (2011). Syndrom vyhoření – diagnostické možnosti. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Vodička, K. (2013). Tschechien. In G. Heydemann, K. Vodička (Ed.) *Vom Ostblock zur EU. Systemtransformationen 1990 – 2012 im Vergleich* (165-192). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wefald, A. J., Downey, R. G. (2009). Job engagement in organizations: Fad, fashion or folderol? *Journal Of Organizational Behavior*, 30(1), 141-145.
- Westman, M., Etzion, D., Danon, E. (2001). Job insecurity and crossover of burnout in married couples. *Journal Of Organization Behavior*, 22(5), 467-481.
- Winefield, A. H. (2000). Stress in academe. Some recent research findings. In D. T. Kenny, J. G. Carlson, F. J. McGuigan, J. L. Sheppard (Eds.) *Stress and Health: Research and Clinical Applications* (437-446). Sydney: Harwood.
- Yoleri, S., Bostanci, M. (2012). Determining the factors that affect burnout and job satisfaction among academicians: a sample application on the Hitit University. *International Periodical For The Languages, Literature and Histroy of Turkish or Turkic*, 7(4), 589-600.
- Zaidi, N. R., Wajid, R. A. (2011). Relationship between Demographic Characteristics and Burnout among Public Sector University Teachers of Lahore. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(4), 829-843.

Židková, Z., Martinková, J. Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 3, 6–11.

9 Seznam příloh

PŘÍLOHA A: Grafické znázornění distribuce výsledných hodnot Life Engagement Testu

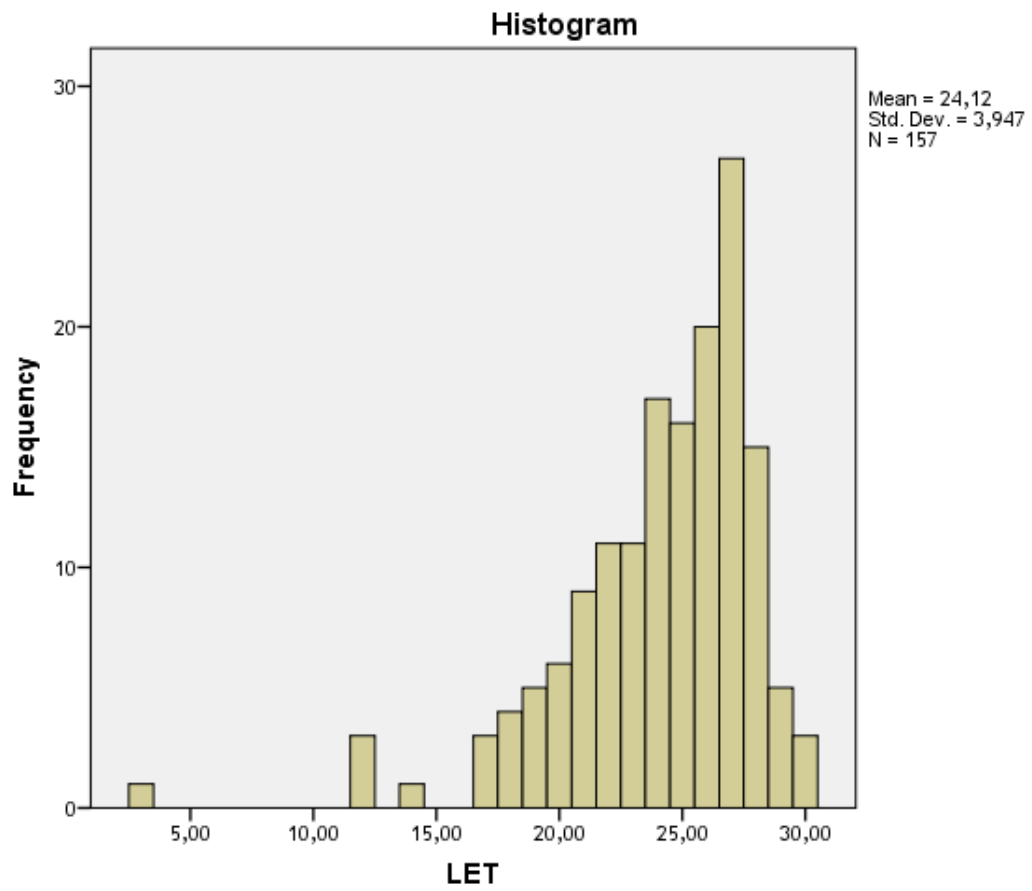
PŘÍLOHA B: Grafické znázornění distribuce výsledných hodnot Beckovy sebeposuzovací škály

PŘÍLOHA C: Korelace subškál syndromu vyhoření a životní angažovanosti

PŘÍLOHA D: Set dotazníků v německém jazyce

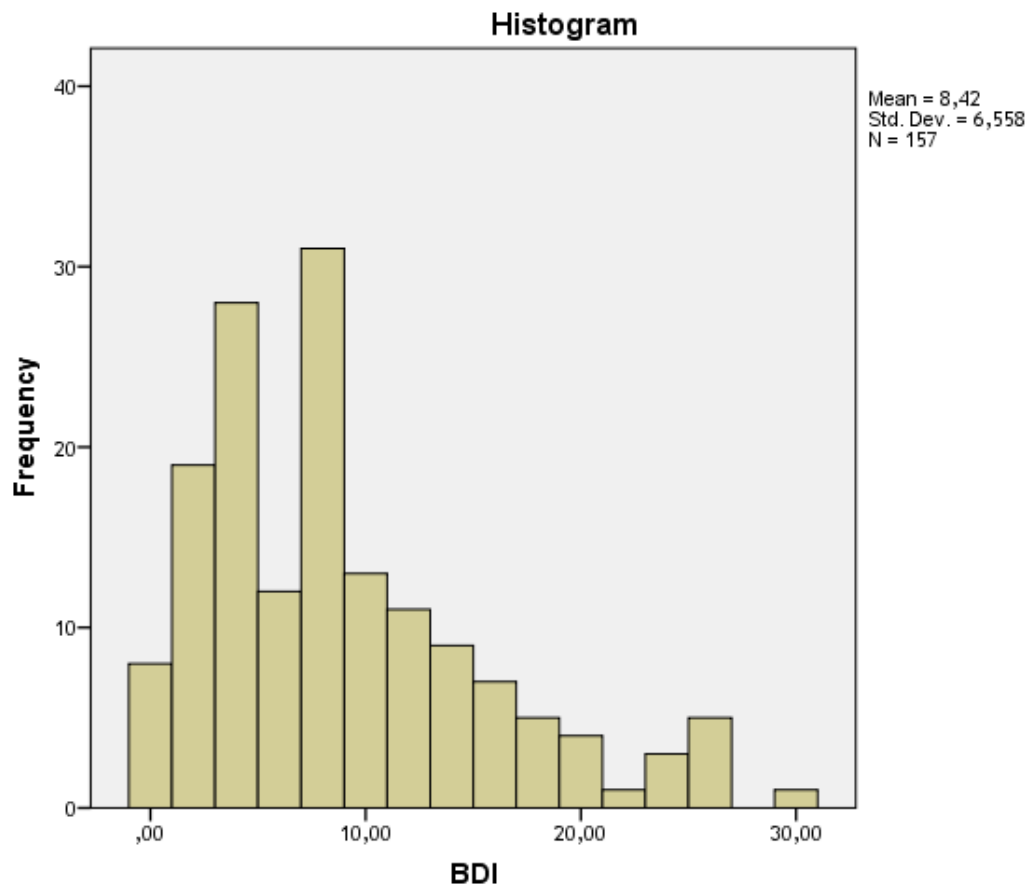
PŘÍLOHA E: Set dotazníků v českém jazyce

PŘÍLOHA A



Graf 9: Grafické znázornění distribuce výsledných hodnot Life Engagement Testu

PŘÍLOHA B



Graf 10: Grafické znázornění distribuce výsledných hodnot Beckovy sebeposuzovací škály

PŘÍLOHA C

Correlations

		Personal_Burnout	Work_Related_Burnout	Student_Related_Burnout	LET
Personal_Burnout	Pearson Correlation	1	,707**	,218**	-,296**
	Sig. (2-tailed)		,000	,006	,000
	N	157	157	157	157
Work_Related_Burnout	Pearson Correlation	,707**	1	,321**	-,316**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	157	157	157	157
Student_Related_Burnout	Pearson Correlation	,218**	,321**	1	-,167*
	Sig. (2-tailed)	,006	,000		,037
	N	157	157	157	157
LET	Pearson Correlation	-,296**	-,316**	-,167*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,037	
	N	157	157	157	157

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabulka 26: Korelace subškál syndromu vyhoření a životní angažovanosti

PŘÍLOHA D

Demographische Angaben

Kreuzen Sie bitte immer nur eine Möglichkeit an.

Alter (in Jahren): 20-29 30-39 40-49
 50-59 60-69 70-79

Geschlecht: männlich weiblich

Ich arbeite als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in oder wissenschaftliche/r Assistent/in

Professor/in

Anzahl der Jahre in dieser Tätigkeit _____

Ich arbeite Vollzeit Teilzeit

Familienstand alleinstehend
 in Partnerschaft lebend
 verheiratet
 verwitwet mit neuem/r Partner/in
 verwitwet ohne neue/n Partner/in

Haben Sie noch einen anderen Arbeitsplatz?

Ja Nein

Fachbereich- / Fachgebiet

Theologie
 Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft
 Philosophie, Kunst-, Geschichts- und Gesellschaftswissenschaft
 Psychologie, Pädagogik

„Bitte beantworten Sie durch Ankreuzen folgende Fragen zu Ihrer Person, indem Sie angeben, wie sehr Sie der vorgegebenen Aussage zustimmen.“

Seien Sie so ehrlich wie möglich und vermeiden Sie, dass die Antwort auf eine Frage Einfluss auf die Beantwortung einer anderen Frage nimmt. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.“

	lehne stark ab	lehne ab	unentschieden	stimme zu	stimme stark zu
1. In meinem Leben kann ich nicht genug Sinn erkennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich habe den Eindruck, dass sich alle Dinge, die ich tue, lohnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Das meiste von dem was ich tue erscheint mir trivial und unwichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich messe meinen Aktivitäten hohen Wert bei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Die Dinge, die ich tue, sind mir egal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Für mich gibt es viele Gründe zu leben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	lehne stark ab	lehne ab	unentschieden	stimme zu	stimme stark zu

	immer	oft	manchmal	selten	nie/fast nie
1. Wie oft fühlen Sie sich müde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wie oft fühlen Sie sich körperlich erschöpft?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Wie oft fühlen Sie sich emotional erschöpft?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Wie oft denken Sie: „ <i>Ich halte das nicht mehr aus.</i> “?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Wie oft fühlen Sie sich abgeschlagen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Wie oft fühlen Sie sich schwach und anfällig für Krankheiten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Fühlen Sie sich am Ende eines Arbeitstages abgeschlagen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Fühlen Sie sich bereits am Morgen bei dem Gedanken an einen neuen Arbeitstag erschöpft?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Haben Sie den Eindruck, dass Sie jede Stunde bei der Arbeit ermüdet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Haben Sie in Ihrer Freizeit genügend Kraft für Ihre Familie und Ihre Freunde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	immer	oft	manchmal	selten	nie/fast nie

	in sehr hohem Maß	in hohem Maß	zum Teil	in geringem Maß	in sehr geringem Maß
11. Ist Ihre Arbeit emotional anstrengend?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Frustriert Sie Ihre Arbeit?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Fühlen Sie sich aufgrund Ihrer Arbeit ausgebrannt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Empfinden Sie den Umgang mit Studenten als schwierig?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Empfinden Sie den Umgang mit Studenten als kraftraubend?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Empfinden Sie den Umgang mit Studenten als frustrierend?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Haben Sie das Gefühl, dass Sie im Umgang mit Studenten mehr investieren als Sie zurückbekommen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	in sehr hohem Maß	in hohem Maß	zum Teil	in geringem Maß	in sehr geringem Maß

	immer	oft	manchmal	selten	nie/fast nie
18. Haben Sie genug davon, mit Studenten zu arbeiten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Stellen Sie sich manchmal die Frage, wie lange Sie noch in der Lage sein werden, mit Studenten zu arbeiten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anleitung: Dieser Fragebogen enthält 21 Gruppen von Aussagen. Bitte lesen Sie jede dieser Gruppen von Aussagen sorgfältig durch und suchen Sie sich dann in jeder Gruppe **eine Aussage** heraus, die am besten beschreibt, wie Sie sich **in den letzten zwei Wochen, einschließlich heute, gefühlt haben**. Kreuzen Sie die Zahl neben der Aussage an, die Sie sich herausgesucht haben (0, 1, 2 oder 3). Falls in einer Gruppe mehrere Aussagen gleichermaßen auf Sie zutreffen, kreuzen Sie die Aussage mit der höheren Zahl an. Achten Sie bitte darauf, dass Sie in jeder Gruppe nicht mehr als eine Aussage ankreuzen, das gilt auch für Gruppe 16 (Veränderung der Schlafgewohnheiten) oder Gruppe 18 (Veränderungen des Appetits).

1. Traurigkeit

- 0 Ich bin nicht traurig
- 1 Ich bin oft traurig
- 2 Ich bin ständig traurig
- 3 Ich bin so traurig oder unglücklich, dass ich es nicht aushalte

2. Pessimismus

- 0 Ich sehe nicht mutlos in die Zukunft
- 1 Ich sehe mutloser in die Zukunft als sonst
- 2 Ich bin mutlos und erwarte nicht, dass meine Situation besser wird
- 3 Ich glaube, dass meine Zukunft hoffnungslos ist und nur noch schlechter wird

3. Versagensgefühle

- 0 Ich fühle mich nicht als Versager
- 1 Ich habe häufiger Versagensgefühle
- 2 Wenn ich zurückblicke, sehe ich eine Menge Fehlschläge
- 3 Ich habe das Gefühl, als Mensch ein völliger Versager zu sein

4. Verlust von Freude

- 0 Ich kann die Dinge genauso gut genießen wie früher
- 1 Ich kann die Dinge nicht mehr so genießen wie früher
- 2 Dinge, die mir früher Freude gemacht haben, kann ich kaum mehr genießen
- 3 Dinge, die mir früher Freude gemacht haben, kann ich überhaupt nicht mehr genießen

5. Schuldgefühle

- 0 Ich habe keine besonderen Schuldgefühle
- 1 Ich habe oft Schuldgefühle wegen Dingen, die ich getan habe oder hätte tun sollen
- 2 Ich habe die meiste Zeit Schuldgefühle
- 3 Ich habe ständig Schuldgefühle

6. Bestrafungsgefühle

- 0 Ich habe nicht das Gefühl, für etwas bestraft zu sein
- 1 Ich habe das Gefühl, vielleicht bestraft zu werden
- 2 Ich erwarte, bestraft zu werden
- 3 Ich habe das Gefühl, bestraft zu sein

7. Selbstablehnung

- 0 Ich halte von mir genauso viel wie immer
- 1 Ich habe Vertrauen in mich verloren
- 2 Ich bin von mir enttäuscht
- 3 Ich lehne mich völlig ab

8. Selbstvorwürfe

- 0 Ich kritisiere oder tadle mich nicht mehr als sonst
- 1 Ich bin mir gegenüber kritischer als sonst
- 2 Ich kritisiere mich für all meine Mängel
- 3 Ich gebe mir die Schuld für alles Schlimme, was passiert

9. Selbstmordgedanken

- 0 Ich denke nicht daran, mir etwas anzutun
- 1 Ich denke manchmal an Selbstmord, aber ich würde es nicht tun
- 2 Ich möchte mich am liebsten umbringen
- 3 Ich würde mich umbringen, wenn ich die Gelegenheit dazu hätte

10. Weinen

- 0 Ich weine nicht öfter als früher
- 1 Ich weine jetzt mehr als früher
- 2 Ich weine beim geringsten Anlass
- 3 Ich möchte gern weinen, aber ich kann nicht

11. Unruhe

- 0 Ich bin nicht unruhiger als sonst
 - 1 Ich bin unruhiger als sonst
 - 2 Ich bin so unruhig, dass es mir schwer fällt, stillzusitzen
 - 3 Ich bin so unruhig, dass ich mich ständig bewegen oder etwas tun muss
-

12. Interessenverlust

- 0 Ich habe das Interesse an anderen Menschen oder an Tätigkeiten nicht verloren
 - 1 Ich habe weniger Interesse an anderen Menschen oder an Dingen als sonst
 - 2 Ich habe das Interesse an anderen Menschen oder an Dingen zum größten Teil verloren
 - 3 Es fällt mir schwer, mich überhaupt für irgend etwas zu interessieren
-

13. Entschlussunfähigkeit

- 0 Ich bin so entschlossfreudig wie immer
 - 1 Es fällt mir schwerer als sonst, Entscheidungen zu treffen
 - 2 Es fällt mir sehr viel schwerer als sonst, Entscheidungen zu treffen
 - 3 Ich habe Mühe, überhaupt Entscheidungen zu treffen
-

14. Wertlosigkeit

- 0 Ich fühle mich nicht wertlos
 - 1 Ich halte mich für weniger wertvoll und nützlich als sonst
 - 2 Verglichen mit anderen Menschen fühle ich mich viel weniger wert
 - 3 Ich fühle mich völlig wertlos
-

15. Energieverlust

- 0 Ich habe so viel Energie wie immer
 - 1 Ich habe weniger Energie als sonst
 - 2 Ich habe so wenig Energie, dass ich kaum noch etwas schaffe
 - 3 Ich habe keine Energie mehr, um überhaupt noch etwas zu tun
-

16. Veränderungen der Schlafgewohnheiten

- 0 Meine Schlafgewohnheiten haben sich nicht verändert
 - 1a Ich schlafe etwas mehr als sonst
 - 1b Ich schlafe etwas weniger als sonst
 - 2a Ich schlafe viel mehr als sonst
 - 2b Ich schlafe viel weniger als sonst
 - 3a Ich schlafe fast den ganzen Tag
 - 3b Ich wache 1-2 Stunden früher auf als gewöhnlich und kann nicht mehr einschlafen
-

17. Reizbarkeit

- 0 Ich bin nicht reizbarer als sonst
 - 1 Ich bin reizbarer als sonst
 - 2 Ich bin viel reizbarer als sonst
 - 3 Ich fühle mich dauernd gereizt
-

18. Veränderungen des Appetits

- 0 Mein Appetit hat sich nicht verändert
 - 1a Mein Appetit ist etwas schlechter als sonst
 - 1b Mein Appetit ist etwas größer als sonst
 - 2a Mein Appetit ist viel schlechter als sonst
 - 2b Mein Appetit ist viel größer als sonst
 - 3a Ich habe überhaupt keinen Appetit
 - 3b Ich habe ständig Heißhunger
-

19. Konzentrationsschwierigkeiten

- 0 Ich kann mich so gut konzentrieren wie immer
 - 1 Ich kann mich nicht mehr so gut konzentrieren wie sonst
 - 2 Es fällt mir schwer, mich längere Zeit auf irgend etwas zu konzentrieren
 - 3 Ich kann mich überhaupt nicht mehr konzentrieren
-

20. Ermüdung oder Erschöpfung

- 0 Ich fühle mich nicht müder oder erschöpfter als sonst
 - 1 Ich werde schneller müde oder erschöpft als sonst
 - 2 Für viele Dinge, die ich üblicherweise tue, bin ich zu müde oder erschöpft
 - 3 Ich bin so müde oder erschöpft, dass ich fast nichts mehr tun kann
-

21. Verlust an sexuellem Interesse

- 0 Mein Interesse an Sexualität hat sich in letzter Zeit nicht verändert
 - 1 Ich interessiere mich weniger für Sexualität als früher
 - 2 Ich interessiere mich jetzt viel weniger für Sexualität
 - 3 Ich habe das Interesse an Sexualität völlig verloren
-

VIELEN DANK FÜR IHRE UNTERSTÜTZUNG!

PŘÍLOHA E

Demografické údaje

Zaškrtněte prosím vždy jednu možnost.

Věk (v letech): 20-29 30-39 40-49
 50-59 60-69 70-79

Pohlaví: muž žena

Pracuji jako asistent, odborný asistent, docent, lektor, vědecký pracovník
 profesor
 jiné (uveďte prosím jaké): _____

Počet let v činnosti VŠ pedagoga (vypište prosím číslici): _____

Pracujina úvazek plný částečný

Rodinný stav: žiji sám
 žiji s partnerem/partnerkou
 ženatý/vdaná
 ovdovělý/á s novým partnerem/novou partnerkou
 ovdovělý/á bez nového partnera/nové partnerky

Máte ještě nějaké jiné pracovní místo?

Ano Ne

Obor činnosti:

- Filozofie a religionistika, Etnologie, Logika
- Jazykovědní a literární obory, Kulturní vědy, Informační studia a knihovnictví
- Dějiny, obory zaměřené na studia jednotlivých zemí či geografických oblastí, Sociologie, Sociální práce, Politologie, Archeologie a Klasická archeologie
- Psychologie, Pedagogika, Andragogika a personální řízení, Tělesná výchova

Odovězte prosím na následující otázky o Vaší osobě zaškrtnutím vždy jedné možnosti na příslušném řádku a uveďte tak, do jaké míry souhlasíte s daným tvrzením.

Buďte tak upřímný/á, jak je to jen možné. Snažte se prosím vyhnout tomu, aby odpověď na jednu otázku ovlivnila odpověď na otázku další. Neexistují žádné správné nebo nesprávné odpovědi.

	zcela nesouhlasím	nesouhlasím	nemohu se rozhodnout	souhlasím	zcela souhlasím
1. V mém životě není dostatek smyslu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vše, co dělám, je pro mne hodnotné.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Většina toho, co dělám, se mi zdá zanedbatelné a nedůležité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Velmi si cením svých aktivit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Příliš mi nezáleží na tom, co dělám.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Mám spoustu důvodů proč žít.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	zcela nesouhlasím	nesouhlasím	nemohu se rozhodnout	souhlasím	zcela souhlasím

	vždycky	často	někdy	zřídka	nikdy/téměř nikdy
1. Často se cítíte unavený/á?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Jak často se cítíte fyzicky vyčerpaný/á?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Jak často se cítíte emocionálně vyčerpaný/á?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Jak často si říkáte „Už to nevydržím“?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Jak často se cítíte utahaný/á?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Jak často se cítíte slabý/á a náchylný/á k nemocem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Cítíte se na konci pracovního dne utahaný/á?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Cítíte se ráno při pomýšlení na další pracovní den vyčerpaný/á?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Máte pocit, že je pro Vás každá pracovní hodina vyčerpávající?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Máte dostatek energie, pokud trávíte čas s rodinou a přáteli?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	vždycky	často	někdy	zřídka	nikdy/téměř nikdy

	rozhodně ano	spíše ano	částečně	spíše ne	vůbec ne
11. Je Vaše práce emocionálně vyčerpávající?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Je Vaše práce frustrující?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Cítíte se vyhořelý/á kvůli své práci?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Považujete za náročné pracovat se studenty?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Ubírá Vám energii pracovat se studenty?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Je pro Vás frustrující pracovat se studenty?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Máte pocit, že víc dáváte, než dostáváte při práci s Vašimi studenty?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	rozhodně ano	spíše ano	částečně	spíše ne	vůbec ne

	vždycky	často	někdy	zřídka	nikdy/téměř nikdy
18. Jste unavený/á z práce se studenty?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Přemýšlíte někdy nad tím, jak dlouho budete schopný/á pokračovat v práci se studenty?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	vždycky	často	někdy	zřídka	nikdy/téměř nikdy

Poslední dotazník se skládá z 21 skupin různých tvrzení. Přečtěte si, prosím, každou skupinu pečlivě. Zakroužkujte v každé skupině jeden výrok, který nejlépe vystihuje, jak se cítíte během posledních 14 dnů, včetně dneška. Pokud Vašemu stavu odpovídá několik tvrzení, vyberte si vždy tvrzení s nejvyšším číslem. Pokaždé vyberte ze skupiny pouze jeden výrok.

1. Smutek	7. Znechucení sám ze sebe
0. Nejsem smutný/-á. 1. Většinou jsem smutný/-á. 2. Pořád jsem smutný/-á. 3. Jsem tak smutný/-á, že se to nedá vydržet.	0. Myslím si o sobě pořád to samé. 1. Ztratil/-a jsem důvěru sám/sama v sebe. 2. Jsem ze sebe zklamaný/-á. 3. Sám/sama sebou jsem znechucený/-á.
2. Pesimismus	8. Sebekritika
0. O svou budoucnost nemám obavy. 1. O svou budoucnost se obávám více než dříve. 2. Myslím, že se mi nebude dařit. 3. Moje budoucnost je beznadějná a bude ještě horší.	0. Nekritizuji nebo neobviňuji sám/sama sebe více než obvykle. 1. Jsem sám/sama k sobě více kritický/-á než dříve. 2. Kritizuji se za všechny své chyby. 3. Obviňuji se za všechno špatné, co se přihodí.
3. Minulá selhání	9. Sebevražedné myšlenky nebo přání
0. Nemám dojem, že selhávám. 1. Selhal/-a jsem častěji, než bych měl/-a. 2. Když se dívám do minulosti, vidím spoustu selhání. 3. Jako člověk jsem úplně selhal/-a.	0. Nepřemýšlím o tom, že bych se zabil/-a. 1. Mám myšlenky na sebevraždu, ale neudělal/-a bych to. 2. Chtěl/-a bych se zabít. 3. Kdybych měl/-a možnost, tak bych se zabil/-a.
4. Ztráta radosti	10. Plačtivost
0. Raduji se stejně jako dříve. 1. Neraduji se stejně jako dříve. 2. Téměř nemám potěšení z věcí, které jsem měl/-a rád/-a. 3. Vůbec nemám potěšení z věcí, které jsem měl/-a rád/-a.	0. Nepláču více než dříve. 1. Pláču více než dříve. 2. Pláču kvůli každé maličkosti. 3. Je mi do pláče, ale nejsem toho schopen/schopna.
5. Pocit viny	11. Agitovanost
0. Nemívám nijak zvlášť pocity viny. 1. Cítím vinu za řadu věcí, které jsem udělal/-a anebo měl/-a udělat. 2. Mívám často pocity viny. 3. Pořád mám pocity viny.	0. Nejsem více neklidný/-á nebo napjatý/-á než obvykle. 1. Cítím se více neklidný/-á nebo napjatý/-á než obvykle. 2. Jsem tak neklidný/-á nebo rozrušený/-á, že je to těžké vydržet. 3. Jsem tak neklidný/-á nebo rozrušený/-á, že nemohu zůstat v nečinnosti.
6. Pocit potrestání	12. Ztráta zájmu
0. Nemyslím, že mě život trestá. 1. Myslím, že by mě život mohl potrestat. 2. Očekávám trest. 3. Myslím, že jsem životem trestán/-a.	0. O jiné lidi nebo věci jsem zájem neztratil/-a. 1. Méně se zajímám o jiné lidi nebo věci. 2. Mnohem méně se zajímám o jiné lidi nebo věci. 3. Je těžké se zajímat o cokoliv.

13. Nerozhodnost	0. Rozhoduji se stejně dobře, jako dříve. 1. Rozhodovat se je obtížnější, než obvykle. 2. Rozhoduji se mnohem obtížněji než dříve. 3. Mám problém udělat jakékoliv rozhodnutí.	18. Změny v chuti k jídlu	0. Necítím žádné změny v chuti k jídlu. 1a. Mám trochu menší chuť k jídlu než obvykle. 1b. Mám trochu větší chuť k jídlu než obvykle. 2a. Mám mnohem menší chuť k jídlu než obvykle. 2b. Mám mnohem větší chuť k jídlu než obvykle. 3a. Vůbec nemám chuť k jídlu. 3b. Jíst mohu pořád.
14. Pocit bezcennosti	0. Necítím se bezcenný/-á. Nemyslím si, že mám pro lidi stejnou cenu, jako jsem míval/-a. 1. Ve srovnání s jinými lidmi se cítím více bezcenný/-á. 2. Cítím se úplně bezcenný/-á. 3. Cítím se úplně bezcenný/-á.	19. Koncentrace	0. Mohu se soustředit jako vždycky. 1. Nejsem schopný/-á se soustředit jako obvykle. 2. Je těžké se na cokoli delší dobu soustředit. 3. Nejsem schopný/-á se soustředit na nic.
15. Ztráta energie	0. Mám stejně energie jako vždy. 1. Mám méně energie, než jsem míval/-a. 2. Nemám dost energie, abych toho hodně udělal/-a. 3. Vůbec na nic nemám energii.	20. Únava	0. Nejsem unavený/-á více než obvykle. 1. Unavím se snadněji než obvykle. 2. Jsem příliš unavený/-á, než abych dělal/a tolik věcí, jako jsem dělával/a. 3. Jsem tak unavený/-á, že nedokážu dělat skoro nic.
16. Změna spánku	0. Nevšiml/-a jsem si žádných změn u svého spánku. 1a. Spím trochu více než obvykle. 1b. Spím trochu méně než obvykle. 2a. Spím mnohem více než obvykle. 2b. Spím mnohem méně než obvykle. 3a. Většinu dne prospím. 3b. Probouzím se o 1-2 hodiny dříve a už nemohu usnout.	21. Ztráta zájmu o sex.	V současnosti jsem nezaznamenal/-a změnu zájmu o sex. 0. Mám menší zájem o sex než obvykle. 1. Mám nyní mnohem menší zájem o sex než obvykle. 2. Úplně jsem ztratil/-a zájem o sex. 3.
17. Podrážděnost	0. Nejsem podrážděný/-á více než obvykle. 1. Jsem více podrážděný/-á než obvykle. 2. Jsem mnohem více podrážděný/-á než obvykle. 3. Bývám pořád podrážděný/-á.		

Mnohokrát Vám děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění těchto dotazníků!