

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií



Syndrom vyhoření u učitelů základní školy

Burnout syndrome among primary school teachers

Bakalářská práce

Autor bakalářské práce: Zdeňka Uhlířová

Vedoucí bakalářské práce: prof. PhDr. Vladimír Kebza, CSc.

Praha 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářskou práci „Syndrom vyhoření u učitelů základní školy“ jsem vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že bakalářská práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. 6. 2015

Podpis.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala prof. PhDr. Vladimíru Kebzovi, CSc., vedoucímu bakalářské práce, za jeho cenné rady, připomínky a náměty ke zpracování zadaného tématu, které mi pomohly při dokončení práce.

OBSAH

ÚVOD.....	6
Teoretická část	8
1 Syndrom vyhoření.....	9
1.1 Definice pojmu syndrom vyhoření	9
1.1.1 Shody v definicích pojmu syndrom vyhoření	11
1.2 Příznaky syndromu vyhoření.....	11
1.2.1 Příznaky syndromu vyhoření na psychické úrovni	12
1.2.2 Příznaky syndromu vyhoření na fyzické úrovni	13
1.2.3 Příznaky syndromu vyhoření na úrovni sociálních vztahů.....	13
1.3 Fáze burnout syndromu	13
1.3.1 Čtyři základní fáze vyhoření dle Ch. Maslachové	14
1.3.2 Fázový model vzniku burnout syndromu podle Edelwiche a Brodského.....	15
1.3.3 Vznik syndromu vyhoření dle R. Schwaba.....	16
1.4 Rizikové faktory vzniku burnout syndromu	17
1.4.1 Vnější rizikové faktory	17
1.4.2 Vnitřní rizikové faktory	19
1.4.3 Rizikové faktory vzniku burnout syndromu související s pedagogickou profesí	20
1.5 Skupiny se zvýšeným rizikem vzniku burnout	21
1.6 Diferenciální diagnostika.....	22
1.6.1 Burnout a stres.....	22
1.6.2 Burnout a deprese	23
1.6.3 Burnout a únava.....	23
1.6.4 Burnout a odcizení.....	24
1.6.5 Burnout a existenciální neuróza.....	24
1.7 Prevence syndromu vyhoření	24
2 Učitel ve vztahu k syndromu vyhoření.....	26
2.1 Vymezení učitelské profese.....	26
2.2 Specifické zdroje zátěže a stresu učitelů.....	27

2.2.1	Pracovní činnost učitelů.....	28
2.2.2	Vlastnosti a osobnostní charakteristika učitele	29
2.3	Zdroje zátěže a stresu učitelů na základní škole	30
	Empirická část.....	32
3	Vlastní výzkum	33
3.1	Cíle výzkumu	33
3.2	Teoretické zakotvení práce	33
3.3	Výzkumný problém.....	35
3.4	Výzkumná strategie, techniky sběru dat	35
3.5	Výběr vzorku, prostředí výzkumu	36
3.6	Analytické postupy.....	37
3.7	Hodnocení kvality výzkumu.....	37
3.8	Etické otázky	38
3.9	Charakteristika zkoumaného souboru.....	38
3.10	Výsledky výzkumu.....	42
3.10.1	Učitelé státních a soukromých ZŠ	43
3.10.2	Věk a syndrom vyhoření učitelů ZŠ	43
3.10.3	Délka praxe a burnout učitelů ZŠ	44
3.10.4	Velikost místa působení školy a hodnocení míry vyčerpání	45
4	Diskuze	47
5	Závěr a limity výzkumu	52
6	Seznam použité literatury	55
7	Seznam tabulek	58
8	Seznam obrázků	58
9	Seznam použitých příloh	58
10	Příloha číslo 1 – Dotazník - hodnocení míry naprostého vyčerpání.....	59

ÚVOD

Dlouhotrvající zátěž, chronický stres, neustálý tlak společnosti, žádná možnost kariérního růstu, nedostatečný osobní rozvoj nebo pracovní nespokojenost. I takový může být výčet příčin, proč syndrom vyhoření potkává právě učitele. V současné době jsou na společnost kladeny stále větší nároky, žijeme v uspěchané době, v době stresu a nezdravého životního stylu. Každý z nás se občas v životě setkal s náročnou situací, se kterou se jen těžko vyrovnával. V profesi učitele jsou ale tyto situace mnohem častější a vyšší nároky společnosti se samozřejmě promítají i do povolání učitele. Pedagog již není „jen“ učitelem, nýbrž zastává i roli psychologa, rádce a podporovatele. Učitel zažívá každodenní tlak ze strany kolegů, žáků, rodičů nebo vedení školy. Pedagog se tak téměř denně dostává do konfliktních situací, jež zvyšují riziko vzniku chronického stresu a tak i syndromu vyhoření.

Bakalářská práce se zabývá syndromem vyhoření u učitelů základní školy. Každý z nás se s nějakým učitelem setkal. I proto si dokážeme dobře představit, jak může být profese učitele náročná a jaké jsou na učitele kladeny požadavky. Přitom jsou to právě učitelé základních škol, kteří nás učí, jak se o sebe máme starat, jak se máme naučit číst a psát nebo zvládat různé životní situace. Pokud by nás ve škole učil vyhořelý učitel, jak se vedle něj budeme cítit? Jaký z něj budeme mít pocit? Kolik nás toho v tomto stavu naučí? V průběhu psaní práce a studování odborné literatury, která se zabývá problematikou vyhoření u učitelů, jsem si uvědomila, že vyhasnutí pedagoga může mít negativní vliv nejen na učitele samotného, ale i na jeho žáky. Jak jsem již zmínila, učitel má mnoho pedagogických rolí a negativní vlivy burnout syndromu tak mohou působit na výkony a schopnosti žáků, na jejich motivaci nebo formování jejich osobnosti. To je také jedním z důvodů, proč by syndrom vyhoření měl být diskutovanou záležitostí, a mělo by se předcházet jeho případným následkům.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické. V teoretické části práce definuji syndrom vyhoření, jeho příznaky a jednotlivé fáze. Dále se zabývám rizikovými faktory původu burnout syndromu, diferenciální diagnostikou, skupinami se zvýšeným rizikem vzniku tohoto syndromu a jeho prevencí. Druhá kapitola teoretické části je věnována vymezení a charakteristice učitelské profese. V závěru teoretické části práce postihuji specifické zdroje zátěže a stresu učitelů.

Empirická část bakalářské práce je věnována kvantitativnímu výzkumu (realizovaném pomocí dotazníkového šetření), ve kterém porovnávám četnost syndromu vyhoření s dalšími

faktory pomocí dotazníkového šetření. V této kapitole jsou také stanoveny výzkumné otázky, na které budu v závěru výzkumu odpovídat.

Teoretická část

1 Syndrom vyhoření

První zmínky a teorie o syndromu vyhasnutí se objevují v sedmdesátých letech dvacátého století. Samotný termín **syndrom vyhoření** poprvé publikoval klinický psycholog Hendrich Freudenberger v časopise „Journal of Social Issues“ roku 1974. Freudenberger jej definoval jako „**vyhasnutí motivace a stimulujičích podnětů** v situaci, kde péče o jedince a neuspokojivý vztah jsou příčinou, že práce nepřináší očekávané výsledky“ (Jeklová, Reitmeyerová, 2006). Od té doby se syndrom vyhoření začal objevovat v psychologii i psychoterapii, setkat se s jistou formou tohoto syndromu ale můžeme už v Bibli (Křivohlavý, 2012).

Vlna zájmu o syndrom vyhoření se začala zvedat na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let dvacátého století, v této době se lékaři postupně začínali věnovat nejen stavům fyzického, ale i stavům emočního vyčerpání. V současné době však syndrom vyhoření opět nabývá na aktuálnosti a stále častěji se setkáváme s lidmi, kteří jsou tímto syndromem ohroženi či jím dokonce trpí. Odborná literatura v českém jazyce z této doby o problematice syndromu vyhoření mnoho nenabízí. Nalézáme „pouze“ okrajové zmínky, jež byly psány především odborníky na psychosomatiku, psychologii zdraví či psychoterapii (Schaufeli et al., 2008).

Na našem území se odborníci začali věnovat syndromu vyhoření a jeho výzkumu podrobněji až v devadesátých letech dvacátého století (Kebza, Šolcová, 2013). Aktuálně se však dané problematice podrobně věnuje řada bakalářských a diplomových prací a vznikají i nové odborné články. Existují konference a různá expertní setkání, sympozia a semináře, kde se nad syndromem vyhasnutí, a s ním souvisejícími problémy, diskutuje. Vyhoření navíc už není „jen“ problémem v oblasti psychologie a psychoterapie, jedná se i o problém medicínský. Burnout působí „destruktivně na úroveň a vytváření osobní pohody (well-being) včetně interpersonálních vztahů, a prostřednictvím psychologické reflexe těchto změn ovlivňuje negativně celkový zdravotní stav“ (Kebza, 2005; Kebza, Šolcová 2003; Kebza in Baštecká, 2009, s. 432 – 433).

1.1 Definice pojmu syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření má v odborné literatuře **různá označení**. Můžeme se setkat s termíny jako je například „burnout“, v českém jazyce překládáme jako „vyhořet“ či „vyhoření“, setkat se ale můžeme i s výrazem „vyprahlost“ či „vyhasnutí“. Dále pak „burn – out effect“ nebo „burn – out syndrome“. Všechna zmíněná slova jsou pro proces, kterému říkáme syndrom vyhoření, celkem výstižná. Počáteční hořící oheň symbolizuje energii, vůli, ambice a motivaci. Metaforicky si pak můžeme představit, že v člověku, který tímto syndromem trpí, „zhasl

plamen“, došla mu tedy životní energie, jakýsi vnitřní drive. Lidé, kteří procházejí burnout syndromem, postupně ztrácí svou duševní, emocionální i fyzickou energii a jejich vůle k vytrvání velmi rychle slábne (Kebza, Šolcová, 2003; Rush, 2004). Ve své práci budu užívat jak anglického výrazu burnout, tak výrazů v českém jazyce.

Navzdory faktu, že se svět o syndromu vyhoření dozvídá již v sedmdesátých letech dvacátého století, tedy před více než čtyřiceti lety, **neexistuje** prozatím **žádná jednotná definice** tohoto jevu. Takovou četnost různých vymezení lze vysvětlit mimo jiné tím, že jde o složitý psychologický konstrukt. Kvůli komplikovanosti tohoto fenoménu se pak odborná veřejnost ve svých názorech liší – jedna skupina odborníků syndrom vyhoření považuje za reálný a velmi aktuální problém. Oproti tomu zde stojí názor druhé skupiny odborníků, jež tvrdí, že se jedná jen o mýtus či jakousi módní záležitost, jelikož syndrom vyhasnutí neexistuje jako diagnóza (Jaggi, 2008).

Dopady syndromu vyhoření však silně ovlivňují kvalitu a možnosti života člověka, i proto jsou tomuto tématu věnovány „stovky, ba tisíce odborných článků a desítky knih v lékařské a psychologické literatuře“ (Křivohlavý, 2012, s. 8). Uvedu zde proto **několik definic burnout syndromu:**

Podle Freudembergera je burnout „konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entuziazmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly)“ (Křivohlavý, 2012, s. 65). Psycholog Hendrich Freudemberger popisuje syndrom vyhoření jako určitý proces, neoznačuje jej tedy „jen“ jako psychický stav člověka.

Podle Myrona D. Rushe je syndrom vyhoření „druhem stresu a emocionální únavy, frustrace a vyčerpání, k nimž dochází v důsledku toho, že sled (nebo souhrn) určitých událostí týkajících se vztahu, poslání, životního stylu nebo zaměstnání dotyčného jedince nepřinese očekávané výsledky“ (Rush, 2004, s. 7).

Autor Velkého psychologického slovníku Pavel Hartl definuje syndrom vyhasnutí následovně: „Syndrom vyhoření je syndrom, který se vyskytuje po létech terénní, emočně vyčerpávající práce. Je provázen ztrátou profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí a týká se zejména tzv. pomáhajících profesí. Je spojen se ztrátou činnosti a poslání, s pocitem zklamání a hořkosti. Dochází ke ztrátě zájmu o práci a nastupuje každodenní stereotyp, rutina, snaha přežít a nemít problémy. Obranou proti vyhoření je víra ve smysl poslání, vědomí potřebnosti i toho, že je vždy možný další rozvoj. Pomáhá duševní hygiena, relaxace, supervize“ (Hartl, 2010, s. 575).

Dle Kebzy a Šolcové (2003) bývá jako burnout „popisován stav emocionálního vyčerpání vzniklý v důsledku nadměrných psychických a emocionálních nároků. Nejprve byl popsán u některých zaměstnaneckých kategorií pracujících s jinými lidmi (zvl. u lékařů, zdravotních sester, učitelů, policistů, což byly profese, na něž byl od počátku zaměřen zájem psychologů)“.

1.1.1 Shody v definicích pojmu syndrom vyhoření

Jak je z výše uvedeného patrné, definic pro **syndrom vyhoření** neboli **burnout**, je celá řada a vývoj určité jediné definice, stále nebyl dokončen. I přesto se však různé definice většinou shodují v několika bodech:

1) Jedná se zejména o psychický stav, přičemž je „uváděna řada negativních emocionálních příznaků“. Mezi tyto negativní emocionální příznaky patří například únava, deprese nebo citové vyčerpání (Křivohlavý 2012; Švingalová, 2006).

2) Vyskytuje se především u profesí, jejíž náplní je „práce s lidmi“, popřípadě je burnout uváděn vždy v souvislosti s výkonem určitého povolání (Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 2012; Ptáček, 2013; Stock, 2010; Švingalová, 2006).

3) Součástí syndromu vyhoření je řada psychických, ale i fyzických a sociálních symptomů (Kebza, Šolcová, 2003).

4) Stěžejní složkou syndromu je celkové psychické vyčerpání, které rezultuje z chronického stresu (Kebza, Šolcová, 2003; Stock, 2010).

5) Výskyt syndromu vyhoření se objevuje vždy u psychicky zcela zdravých lidí, nejedná se tedy o psychopaty (tzn. psychologicky nenormální osobnosti), (Křivohlavý, 2012).

1.2 Příznaky syndromu vyhoření

Stejně jako má syndrom vyhoření celou řadu definic, s popisem jeho příznaků je to podobné. Vědci jej popisují různými způsoby, dělí je do různých kategorií a věnují se různým oblastem.

Kupříkladu Američan Myron D. Rush rozděluje symptomy vyhoření na dvě kategorie – vnější a vnitřní (ty rozepíše podrobněji v následujících podkapitolách). Mezi vnější symptomy řadí ty symptomy, které jsou na první pohled viditelné. Jedná se o příznaky, jakými jsou například: fyzická únava, podrážděnost nebo neochota pracovat. Vnějšími symptomy pak nazývá ztrátu odvahy, ztrátu osobní identity a sebeúcty, ztrátu objektivnosti, citové vyčerpání nebo negativní duševní postoj (Rush, 2004). Mezi hlavní příznaky syndromu vyhoření zařadil

Christian Stock vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. Znak vyčerpání z burnout syndromu pak ještě rozděluje na emoční a fyzické (tamtéž).

Pro přehlednost symptomů syndromu vyhoření zde uvádím jejich rozčlenění podle Kebzy a Šolcové (2003), a to do tří úrovní, v nichž se příznaky objevují.

1.2.1 Příznaky syndromu vyhoření na psychické úrovni

Člověk, který prožívá syndrom vyhoření v psychické rovině, zažívá především pocity **zklamání** a **marnosti**, přičemž dochází zejména k duševní (kognitivní a emocionální) únavě.

Osoba trpící burnout syndromem je tak duševně zcela vyčerpána a prožívá tzv. **emoční vyčerpání**. Takové vyčerpání můžeme charakterizovat pocity, jakými jsou například sklíčenost, bezmoc, beznaděj, ztráta sebeovládání (náhlý a nekontrolovatelný pláč nebo naopak nekontrolovatelný vztek), objevují se pocity strachu, apatie, prázdnoty a ztráty odvahy. Nejde ovšem „pouze“ o pocity emočního vyčerpání, jedná se i o **vyčerpání na kognitivní úrovni**, což je spojeno s výrazným poklesem, v některých případech až ztrátou, motivace. Popisována je i únava, avšak člověk ji vyjadřuje dosti expresivně za pomoci stereotypních frází a klišé (například: „už toho mám dost“, „leze mi to krkem“, „jsem už úplně na dně“, „jsem k smrti unaven“ nebo „cítím se jako vyždímaný“). Aktivita postižených jedinců je celkově utlumená, což se projevuje především na úrovni kreativity, spontaneity a invence. (Kallwass, 2007; Kebza, 2009 in Baštecká; Kebza, Šolcová, 2003; Stock, 2010).

Kebza s Šolcovou (2003) dále uvádějí **pocity**, které jsou **negativně laděné**. Také Stock (2010) říká, že jde většinou o „pocity, které bývají spojovány spíše s depresí.“ (s. 20). Jedná se o pocity vlastní postradatelnosti, **smutku**, člověk je **frustrovaný**, má dojem, že se nachází v bezvýchodné situaci, zachvacuje ho beznaděj a sebelítost – to vše ve vztahu k vynaloženému úsilí, které pak člověk považuje za zcela marné a beze smyslu.

V souvislosti s touto úrovní a syndromem vyhoření sledujeme i změny chování. Objevují se zde projevy **negativismu**, **cynismu** a **hostility** (projevuje se agresivním nebo nepřátelským jednáním vůči ostatním, člověk hněvivě odmítá druhé a vědomě se jim snaží uškodit). Jakákoliv (pracovní) aktivita člověka je vykonávána rutinním způsobem. Klesá (nebo zcela mizí) zájem o náměty, které by se týkaly profese, kterou daná osoba vykonává, objevuje se i negativní hodnocení celé instituce, kde daná osoba působí. Vyskytuje se iritabilita (nedůtklivost), také interpersonální selektivita a pocit nedostatečného uznání (Kebza, 2009 in Baštecká; Kebza, Šolcová, 2003).

1.2.2 Příznaky syndromu vyhoření na fyzické úrovni

Na fyzické úrovni vyhoření dochází k řadě somatických i vegetativních obtíží. Stejně jako v psychické úrovni sem patří **únava**. Ovšem již ne v expresivním pojetí, ale celková fyzická únava organismu a **unavitelnost** („rychlý návrat únavy po krátké etapě relativního zotavení“ [Kebza 2009, in Baštecká, s. 433]). Lidé postižení syndromem vyhasnutí zažívají pocity nepolevujícího napětí. Objevuje se apatie, ochablost, ale i zmíněné **vegetativní obtíže**, jakými jsou například: bolesti u srdce, změny srdeční frekvence, celkové kardiovaskulární problémy nebo obtíže v zažívacím traktu. Také se vyskytují poruchy dýchání - člověk se například nemůže dostatečně nadechnout. Dále se uvádějí časté bolesti hlavy, které mnohdy nejsou blíže specifikovány. Syndrom vyhoření způsobuje zásahy do rytmu, frekvence i intenzity tělesné aktivity. (Stock, 2010). Dostávají se poruchy spánku, bolesti kloubů a svalů, poruchy soustředění a paměti, neustálá tenze, náchylnost k infekčním onemocněním. U některých jedinců dochází rovněž k **závislostem všeho druhu** (například na alkoholu, tabáku, drogách, atp.) (Kebza, 2010; Kebza, Šolcová, 2003).

1.2.3 Příznaky syndromu vyhoření na úrovni sociálních vztahů

Trpět syndromem vyhasnutí s sebou nese příkoří i ve společenském životě. V této úrovni se setkáváme s téměř lhostejným postojem „nemocného“ člověka vůči svému okolí. Celkově dochází k **útlumu sociability** a k **nezájmu o hodnocení** ze strany druhých osob. Člověk se distancuje od svých kolegů, klientů, popřípadě od všech osob, které mají s profesí dané osoby „co dočinění“. Setkáváme se zde se zjevnou nechutí k vykonávanému zaměstnání (například nechuť cokoli plánovat, zpracovávat výsledky nebo dohodnout se na nových či náhradních termínech). Člověk, který měl před vyhasnutím vysokou míru empatie, ji nyní ztrácí, empatie je u vyhaslého na velice nízké úrovni (Kebza, 2005).

Odcizení člověka od společnosti může někdy přerůst až v „pohrdavé, sarkastické a agresivní chování“ (Stock, 2010, s. 20), které zvyšuje riziko vzniku konfliktu – nikoliv však z důvodu, že by jej člověk ze své vlastní iniciativy vyvolal, děje se tak v důsledku nezájmu, lhostejnosti a „sociální apatie“, kterou daná osoba ke svému okolí pociťuje (Kebza, 2009, in Baštecká, s. 433, 434). Dále Kebza dodává, že se u těchto osob objevuje „účelné vykonávání rutinního profesního minima s minimalizací kontaktů jak se spolupracovníky, tak s pacienty, klienty, atp.“ (tamtéž).

1.3 Fáze burnout syndromu

Jak již bylo zmíněno v předešlých řádcích, syndrom vyhoření není osamoceným jevem. Pokud hovoříme o syndromu vyhoření, hovoříme o složitém psychologickém konstruktu, který

je vnímán jako dlouhodobý, permanentně se vyvíjející proces (Křivohlavý, 2012, Stock, 2010). Burnout syndrom může být ale také chápán jako aktuální stav, který vznikl na základě různých okolností, zejména však na základě dlouhodobého chronického stresu. Syndrom vyhoření může rovněž vzniknout v celkem krátkém časovém úseku od nástupu člověka do zaměstnání – u některých jedinců může pod vlivem nepříznivých podmínek dojít k burnout syndromu již za několik měsíců nebo let. Naopak dle Farbera (2000) může být proces vzniku vyhoření velmi pomalý a pozvolný, a to do takové míry, že si jej postižený jedinec do poslední chvíle vůbec nemusí uvědomovat. Většinou však vrcholu burnout jedinci „dosahují“ řadu let (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Matoušek, 2008; Stock, 2010; Švingalová, 2006).

Je třeba zmínit, že symptomy uvedené v předešlé kapitole, se v průběhu burnout syndromu nemusí objevit pokaždé a ne vždy se objevují ve stejné míře. Z tohoto důvodu jsou dle odborníků fáze syndromu vyhoření doprovázeny vždy jen určitými příznaky, které se objevují v rozdílné intenzitě.

Dočítáme se o různých počtech fází zrodu a utváření syndromu vyhoření, jejich členění jsou různá – nejjednodušší z nich se skládá ze tří fází, ten nejsložitější pak z dvanácti různých stádií, která se navzájem překrývají a není tak možné je jednoznačně ohraničit. (Kebza, Šolcová, 2003, Stock, 2010). Uvádím proto několik přístupů ke stanovení vývoje burnout syndromu různých autorů.

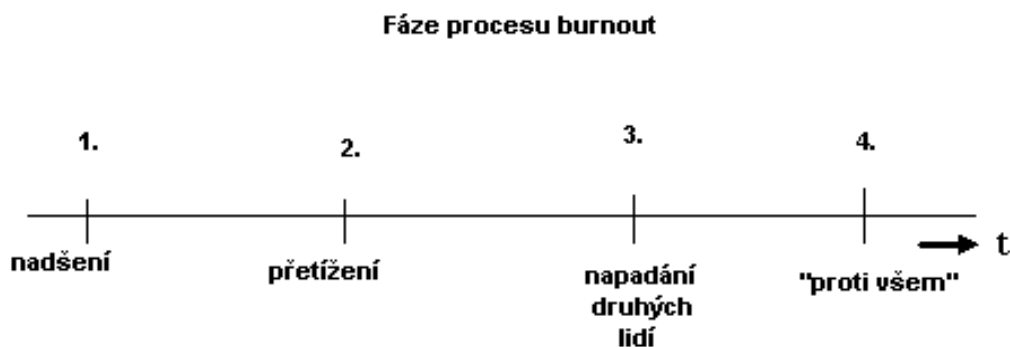
Prvním příkladem je čtyřfázový model Christiny Maslachové (Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 1998; Švingalová, 2006) dále pak uvádím fázový model vzniku burnout syndromu podle Edelwiche a Brodského (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Stock, 2006), a také koncepci R. Schwaba (Kebza, Šolcová, 2003).

1.3.1 Čtyři základní fáze vyhoření dle Ch. Maslachové

Christina Maslach představuje čtyřfázový model syndromu vyhoření, který uvádí Křivohlavý (1998).

V první fázi vyhoření se objevuje prvotní idealistické nadšení a zaujetí pro věc, které jsou spojené s přetěžováním. Ve druhé fázi se postupně začíná objevovat nejen emocionální, ale i fyzické vyčerpání. Třetí fáze je charakteristická tím, že se v rámci obranného mechanismu člověka před vyhořením začíná objevovat dehumanizace druhých lidí. Terminální, tedy čtvrté, stádium pak zahrnuje negativismus (stavění se proti všemu a všem), převládá totální vyčerpání, lhostejnost a nezájem (Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 1998; Švingalová, 2006).

Obrázek č. 1 – Jednotlivé charakteristiky fází procesu burnout



Na obrázku dobře vidíme, že burnout je procesem, který probíhá v určitém čase (na obrázku označen písmenem t - time), (Křivohlavý, 1998).

1.3.2 Fázový model vzniku burnout syndromu podle Edelwiche a Brodského

Dvojice Edelwich a Brodský popisují průběh syndromu vyhoření jako proces, který má celkem pět fází: 1) idealistické nadšení, 2) stagnace, 3) frustrace, 4) apatie a 5) stádium intervence.

1. Idealistické nadšení

Pokud se podíváme na různá pojetí vývoje burnout syndromu, téměř vždy nalezneme na počátku typický příklad jedince, který je zapálený pro věc. Postupem času ale tento člověk zjišťuje, že jeho ideály a množství vynakládané energie jsou v rozporu s nereálnými nároky, které si klade na sebe i své okolí.

Člověk, který prožívá idealistické nadšení, většinou vydává svou energii velmi neefektivně, přečnuje své síly a smýšlí optimisticky. Práce je v této fázi jednou z nejdůležitějších součástí jeho života a přináší mu tak velké uspokojení. Setkáváme se rovněž s tím, že se člověk ztotožňuje se svou prací natolik, až dochází k uzavírání se před okolním světem. Není však podmínkou, že lidé, kteří pracují naplno, vždy burnout syndromu podlehnou, existují samozřejmě i jedinci, kteří dokáží odhadnout překážky a syndromu vyhoření předejít (Jeklová, 2006; Kebza, Šolcová, 2003; Ptáček, Čeledová a kol., 2011; Stock, 2010).

2. Stagnace

Ve fázi stagnace dochází podle Edelwiche a Brodského k dostatečnému seznámení se s realitou, člověk začíná přehodnocovat ideály, které měl na začátku. Člověk ve fázi stagnace také obvykle již zažil nějaká zklamání (tématy a problémy, která musí v práci řešit, někdy dochází i ke zklamání celou profesí, začíná negativně vnímat osoby, na jejichž hodnocení je

závislý). Postižený jedinec ale stále vykonává původní zaměstnání, i když pro něj není tak nabíjecí a zajímavé, jako bylo na začátku (Kebza, Šolcová, 2003; Jeklová, 2006; Stock, 2010).

Do popředí zájmu se dostávají věci, které dříve nebyly úplně důležité (například platové ohodnocení nebo možnosti kariérního růstu). První známky tohoto stádia se objevují i v rodinném životě a život člověka se omezuje jen na práci. V této počáteční fázi ještě nedochází k žádným známkám onemocnění, která by mohlo vyzorovat okolí ani nejbližší lidé kolem postiženého (Jeklová, 2006; Stock, 2010).

3. Frustrace

Ve stádiu frustrace se dostávají pocity bezmoci, člověk zpochybňuje smysl své práce, dostávají se potíže ve vztazích. Přibývají problémy s byrokracií a lidé pociťují nedostatek uznání – ze strany svých klientů i nadřízených (Jeklová, 2006; Ptáček, Čeledová, 2011; Stock, 2010).

4. Apatie

V této čtvrté fázi dochází k apatii, obranné fázi vůči frustraci, kdy nastává vnitřní rezignace a vyhýbání se náročnějším pracovním úkolům. Mizí počáteční nadšení, přidávají se pocity zoufalství, v práci člověk vykonává pouze ty nejnutnější úkony (Jeklová, 2006; Ptáček, Čeledová, 2011; Stock, 2010).

5. Stádium intervence

Stádium intervence se vyznačuje jakýmkoliv přerušením z výše zmíněných fází. Může docházet například k přerušení dosavadní práce nebo k určité životní změně. Člověk získává více času pro sebe a své vlastní zájmy, přehodnocuje svou životní situaci a má realistický nadhled. Účelem této fáze je obnovení pozitivních postojů k práci, klientům i kolegům. (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Vlachovská 2011).

1.3.3 Vznik syndromu vyhoření dle R. Schwaba

„V koncepci R. Schwaba vzniká syndrom vyhoření v procesu interakce mezi jedincem a situačními podmínkami“, dělí se na tři fáze:

1) nerovnováha mezi požadavky zaměstnání (práce) a schopnostmi jedince těmto nárokům dostát (stress);

2) bezprostřední krátkodobá emocionální odpověď na tuto nerovnováhu – pocity úzkosti, tenze, únavy a vyčerpání (strain);

3) změny v postojích a chování – tendence jednat s klienty neosobně a mechanicky (jedná se o defenzivní chování, psychologický únik ze situace, která se nedá zvládnout aktivním řešením problémů)“ (Kebza, Šolcová, 2003).

1.4 Rizikové faktory vzniku burnout syndromu

V začátcích zkoumání syndromu vyhoření, se vědci věnovali hlavně výzkumu v oblastech, jakými jsou zdravotnictví, školství a pomáhající profese. Právě tato odvětví jsou ale charakteristická právě vyčerpávajícím mezilidským kontaktem, který může být příčinou dlouhodobého stresu. S postupným dalším bádáním se však vědci zaměřili i na další zaměstnanecká (piloti, manažeři, úředníci, atp.) i nezaměstnanecká (sportovci, duchovní, podnikatelé, atp.) odvětví (Kebza, Šolcová, 1998), což vyloučilo předpoklad, že by syndrom vyhoření byl způsobován pouze „prací s lidmi“ (Schaufeli a kol. 2002). Podle Kallwass (2007) a Křivohlavého (2012) se ale syndrom vyhoření může objevovat rovněž v manželství či v partnerském vztahu. Výskyt burnout byl zaznamenán i u studentů (Schaufeli a kol., 2002) nebo pacientů (Rush, 2004; Stock, 2010).

I když byla pozornost vědců zaměřena také na jiná odvětví, stále je příčina syndromu vyhoření nejčastěji spojována s pracovní oblastí. To potvrzují i různé výzkumy, které byly prováděny v souvislosti se syndromem vyhoření – z nich je patrné, že některá zaměstnání jsou ke vzniku burnout syndromu náchylnější než jiná. Sama profese však není jediným faktorem, který syndrom vyhoření způsobuje, je jich naopak celá řada. Rizikovým faktorem vzniku syndromu vyhoření může být již samotný život v současné společnosti, který na člověka klade stále vyšší nároky. Velké riziko vzniku syndromu vyhoření spočívá také ve značné neinformovanosti o burnout syndromu a v nekvalitní přípravě jedinců k jejich budoucímu povolání. Mezi rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření patří také osobní charakteristiky postižených jedinců, které se vyznačují empatií, sensitivitou, obětavostí, idealismem, úzkostí, pedantstvím, entuziasmem, atp..(Kebza, Šolcová, 2003; Matoušek, 2008).

Pro přehlednost uvedu rozdělení na vnitřní a vnější rizikové faktory. Je však nutné podotknout, že vznikne-li burnout syndrom, je to vždy podmíněno souhrou obou těchto faktorů - jak vnitřních, tak vnějších (Rush, 2004; Stock, 2010).

1.4.1 Vnější rizikové faktory

Vnější rizikové faktory můžeme vnímat jako tlak společnosti nebo vnějšího prostředí, který se týká samotného kontextu, ve kterém se ohrožený jedinec nachází. Jedná se o podmínky v zaměstnání či organizaci, kde ohrožený jedinec pracuje, dále pak o osobní situaci v životě

(jeho rodinu, příbuzné) a také o společnost, ve které jedinec žije. Mezi vnější rizikové faktory tedy řadíme následující:

- Dlouhodobé a opakované jednání s lidmi či příslušnost k profesi, která zahrnuje práci (může jít také pouze o kontakt) s lidmi (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý 2012).
- Velké pracovní přetížení: příliš vysoké nároky a nadměrné požadavky na výkon jedince, příliš mnoho pracovních úkolů, náročné pracovní podmínky, nedostatek času k odpočinku v průběhu práce, nízká autonomie vykonávané pracovní činnosti, neplnění plánů a úkolů, monotónní práce, snaha o postup na kariérním žebříčku, nejistota pracovních poměrů (Jeklová, 2006; Kallwass, 2007; Kebza, Šolcová, 2003; Stock, 2010).
- Neustálé přesvědčení o deficitu ocenění vykonávané práce ze strany vedení, klientů nebo celé společnosti, dlouhodobé trvání nepříznivých pracovních podmínek, existence náročných a soutěživých podmínek na pracovišti, nedostatečná zpětná vazba (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Stock, 2010).
- Nevytíženost, pracovní rutina, snížená možnost kreativity a osobnostního rozvoje jedince (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Kallwass, 2007; Rush, 2004).
- Organizační podmínky: nesmyslnost požadavků, nedostatek personálu i finančních prostředků, nejasně rozdělené úkoly (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Kallwass, 2007; Křivohlavý, 2012; Stock, 2010).
- Míra svobody a kontroly: škodlivá může být jak nedostatečná svoboda (například žádná volnost v rozhodování), tak naopak i přílišná svoboda, kdy jedinec vlastně neví, jak s ní nakládat. Zařadit sem můžeme i přílišný dohled a kontrolu ze strany vedení a s tím související nemožnost pracovní prostředí nějak pozměnit (Křivohlavý, 2012; Matoušek, 2008; Stock, 2010).
- Působení vnějších rušivých vlivů (Stock, 2010).
- Společenské klima na pracovišti: špatný kolektiv, konkurenční prostředí, špatné či negativní vztahy mezi lidmi, mobbing (komunikačně negativní jednání, které je zaměřené proti určité podřízené osobě), časté konflikty, projevy devalvace (ponižování, urážení, atp.), nedostatečná vzájemná důvěra. Objevují se nadměrné projevy dychtivosti po moci a nadvládě, odmítání ze strany druhých – klientů i nadřízených (Jeklová, 2006; Kallwass, 2007; Křivohlavý, 2012; Rush, 2004; Stock, 2010).

- Podle Matouška (2003) je riziko také v nedostatku věnované pozornosti potřebám personálu, v absenci supervize a zácvičku nově příchozích členů zkušeným personálem. Rizika syndromu vyhoření dále také vznikají tam, kde „pracovník nemá příležitost sdělit někomu kompetentnímu, na jaké potíže při práci narazil, a poradit se s ním o možných řešeních“ (tamtéž).
- Neuspokojivé bytové nebo finanční podmínky (Jeklová, Reitmayerová, 2006).
- Nemoc nebo jiná zátěž v rodině, především pokud probíhá dlouhodobě (Jeklová, Reitmayerová, 2006).
- Partnerský konflikt (Jeklová, Reitmayerová, 2006).
- Společnost: soutěživost společnosti – soutěživí jedinci si kladou stále vyšší cíle, ty však mohou překročit jedincovy fyzické nebo emoční možnosti. Člověk si také může vytvářet falešný obraz úspěchu (úspěšnost své osoby pak člověk odvíjí například od toho, zda má perspektivní zaměstnání, rodinu, je finančně zabezpečen a společensky uznáván). Snaha nebýt pozadu za ostatními (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Rush, 2004).

1.4.2 Vnitřní rizikové faktory

Jak jsem již zmínila v předchozích řádcích práce, vznik syndromu vyhoření není podmíněn jen vnějšími rizikovými faktory. To, jak se s výše uvedenými rizikovými faktory ohrožený jedinec vypořádá, záleží na jeho specifických osobnostních rysech a charakterových vlastnostech. Vnitřní rizikové faktory podporují vznik vyhoření, stav organismu (z větší části stav fyzický), způsoby chování a reakce na různé situace (Jeklová, 2006, Stock, 2010). Mezi vnitřní rizika tedy řadíme následující:

- Původně vysoká angažovanost ohroženého jedince, pracovní entuziasmus a zaujetí pro věc, permanentní prožívání hněvu (ve smyslu emočního stavu), hostility (jakožto osobnostní rys) a agrese (Kebza, Šolcová, 2003).
- Přílišná pozornost cizím problémům – původně vysoká empatie, nízká asertivita (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Kebza, Šolcová, 2003; Rush, 2004).
- Pocit nutkání namísto povolání, neschopnost přibrzdit, snaha udělat všechno sám, soustředěnost na detaily – původně vysoký perfekcionismus, pedantství, odpovědnost a nereálná očekávání (Kallwass, 2007; Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 2010; Stock, 2010; Rush, 2004).

- Soutěživost (Jeklová, 2006; Švingalová, 2006).
- Přílišné nadšení pro práci, pocit, že je člověk v zaměstnání nepostradatelný (Jeklová, 2006; Křivohlavý, 2010).
- Silné vnímání neúspěchu (Jeklová, 2006).
- Neschopnost říci „ne“, vlastní zájmy ohroženého jedince jdou do pozadí, obětavost a špatné vnitřní sebehodnocení (Jeklová, 2006; Stock, 2010; Švingalová, 2006)
- Neschopnost relaxace a odpočinku, upřednostňování práce v časové tísní (Jeklová, 2006; Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 1998; Stock, 2010; Švingalová, 2006)
- Dlouhotrvající mezilidské konflikty, nedostatek sociální opory a zázemí, nízká odolnost jedince (Křivohlavý, 2010; Stock, 2010; Švingalová, 2006)

1.4.3 Rizikové faktory vzniku burnout syndromu související s pedagogickou profesí

K rizikovým faktorům, které působí konkrétně v pedagogickém prostředí, patří například:

- Znevažování učitelského povolání (snižování sociálního statutu učitelů): rozporuplné vnímání učitele samotnými žáky, rodinou i celou společností, s čímž úzce souvisí nedostatečné uznání této profese (Auger, Boucharlat, 2005)
- Pochybnosti o hodnotě vzdělání: stále narůstající pochybnosti o užitečnosti této práce, potažmo o užitečnosti toho, co pedagogové samotné žáky učí, čímž postupně dochází i k pochybnosti o tom, zda je práce učitele užitečná (Auger, Boucharlat, 2005).
- Odmítání autorit žáky: postupné odmítání autorit a snaha se od nich osvobodit se promítá v chování u mladých lidí i ve školním prostředí, a je tedy aplikováno také na učitele, který před nimi ztrácí svou autoritu (Auger, Boucharlat, 2005).
- Dalšími příčinami jsou příčiny institucionální: nedostatky v řízení škol, rychle přibývajících práce a administrativa, změny vzdělávacích projektů, feminizace školství, vysoký počet problémových žáků ve třídách, narušená komunikace a také spolupráce v pedagogickém sboru, nedostatek vzájemné pomoci mezi kolegy v dané instituci, nedostatečné finanční odměny, vysoká hladina hluku, časový stres učitelů (Auger, Boucharlat, 2005; Průcha, 2002; Stock, 2010; Švingalová, 2006)

1.5 Skupiny se zvýšeným rizikem vzniku burnout

Vznik syndromu vyhoření je zapříčiněn nejen výše zmíněnými vnitřními či vnějšími rizikovými faktory, ale také výkonem konkrétních profesí, které jsou pro burnout syndrom příznačné.

Mezi rizikové skupiny syndromu vyhoření řadíme následující:

- Lékaři a osoby pracující ve zdravotnictví: osoby pracující například v hospicích, na onkologických odděleních, chirurgii, JIP, LDN, nefrologii, gynekologii; jsou to lidé věnující se neonatální péči, ale i některým rizikovým oborům pediatrie, zdravotní sestry, psychoterapeuti, psychiatři (Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 2010)
- Osoby vykonávající povolání ve školství: učitelé všech stupňů škol (Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 2010)
- Zaměstnanci v oblasti sociální péče: sociální pracovníci a poradci ve věcech sociální péče všech oborů (Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 2010)
- Lidé vykonávající pomáhající profese: pracovníci neziskového sektoru, duchovní (knězi, faráři, kazatelé, řádové sestry), (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Křivohlavý, 2010)
- Další profese: policisté, právníci a advokáti, pracovníci pošt, věznic nebo profesionální funkcionáři zaměstnaní v oblasti státní správy, politici, manažeři, žurnalisté, administrátoři, obchodníci, piloti, vedoucí pracovníci všech stupňů, příslušníci ozbrojených sil v armádě apod. (Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 2010; Švingalová, 2006)
- Osoby na rodičovské dovolené, pacienti, vysokoškoláci nastupující do zaměstnání, manželé (Křivohlavý, 2010; Novák, 2011)

Jmenované profesní skupiny zcela jistě neobsahují všechny profese ani rizikové skupiny, které jsou syndromem vyhoření ohroženy. Jak jsem zmiňovala v kapitole Rizikové faktory - burnout se objevuje i u lidí, kteří s lidmi tolik pracovat nemusí, ale mají trvalý a nekompromisní požadavek na svůj vysoký, stabilní výkon a neexistuje zde žádná (nebo pouze malá) možnost úlevy, odchylek nebo vysazení. Jakýkoliv omyl nebo chyba je postiženým jedincem považována za fatální (Kebza, Šolcová, 2003).

1.6 Diferenciální diagnostika

Syndrom vyhoření je zcela určitě negativním jevem v životě každého člověka, kterého postihne. Burnout, respektive jeho symptomy, se ale také podobají dalším negativním symptomům jiných, avšak syndromu vyhasnutí velmi podobných, chorob nebo psychických poruch. Některé ze symptomů burnout syndromu se mohou s jinými chorobami či psychickými poruchami i překrývat, proto považuji za vhodné dále vymežit, jak se syndrom vyhoření od jiných negativních psychických stavů liší. Nejčastěji se setkáváme s vymezením burnout vůči depresi, stresu, chronickému únavovému syndromu nebo odcizení (Kebza, Šolcová, 1998; Kebza, 2005; Křivohlavý 2010). V následujících podkapitolách vymežím burnout syndrom vůči stresu, depresi, únavě, odcizení a existencionální neuróze.

1.6.1 Burnout a stres

Kebza (2005) definuje **stres** jako „nadlimitní zátěž přesahující zvládací schopnosti organismu“. Křivohlavý (1994) pojímá stres jako stav těla i mysli, který je definován jako napětí mezi tím, co člověka zatěžuje, tzn. negativními vlivy (tzv. stresory) a zdroji možností tyto zátěže zvládnout (tzv. salutory). Pakliže na pojem *stres* nahlížíme z hlediska délky jeho trvání, lze jej rozlišit na tzv. *akutní* (tento druh stresu má na organismus spíše aktivizační účinky, a na zdraví má menší dopad, než dlouhodobý stres) a *chronický* (dlouhodobý stres, který je také původcem syndromu vyhoření). Jak jsem již naznačila, stres nemusí mít na člověka výhradně negativní vliv. Rozlišujeme různé druhy stresu: *distres*, který má na člověka negativní účinek a *eustres*, který má naopak na člověka účinek pozitivní (Křivohlavý, 1994).

Jak již bylo zmiňováno v průběhu této práce, **syndrom vyhoření je důsledkem chronického**, tedy dlouhodobého, **stresu**. Důležitým faktorem ale je, u koho se stres objeví a kdy. Stres jako takový samozřejmě může potkat každého. Syndrom vyhoření se ale podle Křivohlavého (2012) objevuje pouze u lidí, kteří jsou velmi intenzivně pohlceni svou prací. Dále se objevuje u jedinců, kteří si vytyčili vysoké cíle a vysoká očekávání, přičemž mají výkonovou motivaci. Zdůrazňuje také fakt, že kdo právě zmíněné motivace (nadšení) nemá, může se do stresu dostat, ne však do stavu vyhoření. Tedy pokud je práce smysluplná, k syndromu vyhoření pak nedochází. (Bártová, 2011; Křivohlavý, 2012; Stock, 2010). Křivohlavý (2012) dále podotýká, že stres se objevuje při nejrůznějších činnostech, burnout syndrom se však objevuje obvykle u lidí, kteří přichází do osobního styku s dalšími lidmi, popřípadě s nimi pracují. **Vyhoření tedy není totéž co stres**, pouze k němu dochází v důsledku chronického stresu.

1.6.2 Burnout a deprese

K odlišení syndromu vyhoření a deprese již bude zapotřebí větší pozornosti. Symptomy syndromu vyhoření (například ztráta motivace, energie nebo stavy sklíčenosti) a deprese se totiž částečně překrývají a vzniká tak mezi nimi celá řada podobností. Tyto analogie jsou natolik velké, že několik autorů dokonce považuje syndrom vyhoření za jistou formu deprese (Stock, 2010), někteří autoři (Hallstein, 1993) se dokonce domnívají, že to tak je.

Křivohlavý (2012) rozlišuje syndrom vyhasnutí a depresi v několika bodech. Deprese podle něj může propuknout u lidí, kteří intenzivně pracují (stejně jako burnout). Ovšem na rozdíl od vyhoření může propuknout i v případě, kdy se lidé žádnou intenzivní prací nezabývají, případně pracují málo nebo vůbec. Syndrom vyhoření je tak vázán na pracující jedince (Jaggi, 2011; Křivohlavý, 2012). S tímto tvrzením také souvisí fakt, že se k pracovnímu prostředí (tj. náplň práce, klienti nebo pacienti, kolegové, výsledky práce, atp.) váže řada negativních myšlenek a postojů – deprese však zahrnuje všechny životní oblasti (Kebza, 2005). Křivohlavý (2012) dále tvrdí, že deprese sice může být vedlejším příznakem burnout syndromu, avšak může se vyskytovat i nezávisle na ní. Dalším bodem odlišnosti zmiňovaných jevů je farmakoterapie. Depresi se lékařům daří řešit farmakoterapeuticky – tímto způsobem se však burnout zatím léčit nepodařilo. Rozdíl je také v odlišnosti léčby, u deprese i syndromu vyhoření je používáno odlišných forem terapie (Bártová, 2011; Křivohlavý, 1998).

1.6.3 Burnout a únava

Podobně jako tomu bylo u předchozích negativních psychických jevů, i únava má se syndromem vyhoření obdobné symptomy. Jedná se především o vyčerpání, depresivní ladění, sníženou schopnost soustředění a poruchy kognitivních funkcí (Kebza, 2005). Únava totiž celý proces syndromu vyhasnutí doprovází. Ostatně jsem únavu ve smyslu symptomu syndromu vyhoření (tzv. chronická únava) již zmiňovala v kapitole Příznaky syndromu vyhoření. Únava je však za normálních okolností charakteristická hlavně fyzickým zatížením, které vzniká po vykonání méně či více náročné fyzické aktivity, například u sportovců. Tento druh únavy je ale vnímán většinou pozitivně, příkladem může být příjemný prožitek po namáhavém cvičení, tréninku, aerobním cvičení nebo závodu (Křivohlavý, 1998).

Při syndromu vyhoření je ale únava vnímána jako tíživá, bezvýchledná a negativní. Není možné ji odstranit pouhým odpočinkem jako je tomu u fyzické únavy. Rozdíly lze nalézt i v samotných symptomech chronické únavy, jsou jimi například zvýšená teplota, bolesti kloubů a svalů, bolesti v krku, zhoršená krátkodobá paměť a koncentrace, světloplachost, atp. (Jaggi, 2008; Kebza, 2005). Únava doprovázející burnout syndrom je velmi úzce spojována s pocitem

selhání a marnosti, navíc při syndromu vyhoření se úplné vyčerpání objevuje až v poslední fázi (Bártová, 2011; Křivohlavý, 1998).

1.6.4 Burnout a odcizení

Další podobnost se syndromem vyhoření můžeme nalézt u *odcizení (alienation)*. Křivohlavý (2012) definuje odcizení jako negativní emocionální zážitek, který vymezuje vůči konceptu Emila Durkheima. Durkheim definuje odcizení jako jistý druh anomie (ztráty normální zákonitosti), ke kterému dochází v případě, že lidé zažívají nedostatek nebo ztrátu přijatelných sociálních norem, které by „mohly řídit jejich jednání a byly směrodatným měřítkem jejich životních hodnot“ (Křivohlavý, 2012), jde tedy o stav rozkladu sociálního řádu, morálních a kulturních norem, jedná se o stav člověka, který je spojen s pocity osamělosti, bezmoci a sociálními konflikty (tamtéž).

Za stěžejní odlišnost odcizení a burnout syndromu považuje Křivohlavý (2012) fakt, že při syndromu vyhasnutí se objevují pocity odcizení až v posledním stadiu. Dále upozorňuje, že se odcizení (na rozdíl od vyhoření) nevyskytuje u lidí, kteří byli zpočátku nadšeni prací – odcizení se objevuje i u jedinců, kteří v tom, co dělali, neměli „životní cíl“ (Křivohlavý, 2012).

1.6.5 Burnout a existenciální neuróza

Existenciální neuróza je definována jako „chronická neschopnost věřit v důležitost, užitečnost a pravdivost čehokoliv, co si jen člověk dovede představit, že by dělat měl, případně že by o to měl mít zájem, natožpak že by se měl pro to angažovat“ (Křivohlavý, 2012). Jinými slovy se jedná o pocity naprosté existenční beznaděje, kdy jedinec zažívá pocity nesmyslnosti života. Opět zde nalézáme podobný rozdíl od syndromu vyhoření jako u předešlých jmenovaných jevů – existenciální neuróza také doprovází syndrom vyhasnutí, avšak u vyhoření se s pocity nesmyslnosti života setkáváme až na samotném konci procesu vyhoření. Při syndromu vyhasnutí jsou tyto pocity výsledkem velké snahy jedinců, která však v průběhu jejich života selhala nebo nebyly zvládnuty životní překážky (Křivohlavý, 2012).

1.7 Prevence syndromu vyhoření

Pro přehlednost přístupů v prevenci syndromu vyhasnutí uvádím možnosti individuální prevence a také externí vlivy v prevenci burnout, jak je definuje Křivohlavý (2012):

Interní individuální prevence je zaměřena na možnosti předcházení syndromu vyhoření u jednotlivců. Každý člověk se posléze může bránit, aby u něj došlo k rozvoji burnoutu. Mezi možnosti interní individuální prevence řadíme následující:

Určit si cíle, které budou formulovány pozitivně, pravidelná relaxace a cvičení, vyřešení pracovní situace, stanovení priorit, určení plánů do budoucna, poznání sebe sama, v rámci možností se vyhýbat stresu, snížení přehnaně vysokých nároků na sebe sama, naučit se říkat „ne“, věnovat se svým zálibám a koníčkům, dbát na uvolnění těla i duše, správně a dobře se stravovat, dopřát si čas na odpočinek; důležitá je sociální opora – budování sociálních vztahů, změnit postoj k životu, vyhledávat emocionální podporu, udržovat si smysl pro humor, oddělit se od zdroje problému (oddělit se od zdroje vyhoření), začít znovu budovat sebedůvěru, najít nový životní smysl a vizi, využít nabízené pomoci, dbát o své zdraví – duševní i tělesné, cíleně se vyvarovat negativním myšlenkám, zachovat chladnou hlavu i v kritických momentech, vyrovnání stresorů a salutorů (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 1994 a 2012; Rush, 2004; Stock, 2010).

Externími vlivy prevence se rozumí takové možnosti předcházení syndromu vyhoření, na kterých se podílí prostředí kolem nás, naši nadřízení, spolupracovníci nebo společnost. Mezi externí vlivy prevence tedy řadíme například sociální oporu (její hlavní zdroje nalézáme u partnerů, rodiny, příbuzných a přátel nebo v rámci trávení volného času). Je velmi důležité, aby ze strany nejbližších docházelo k naslouchání, možnosti sociálního zrcadla, uznání, povzbuzování, podpoře, empatii, atp. Nedostatek opory pak může pozitivně korelovat se syndromem vyhasnutí. Největší význam má zde dle Kebzy a Šolcové (2003) opora, která je poskytována spolupracovníky na stejné pozici. Mezi další externí vlivy prevence řadíme dobré vztahy mezi lidmi (včetně dobrých vztahů mezi nadřízenými a jejich podřízenými); kladné hodnocení druhých lidí; možnost profesionální odborné pomoci; supervize; dobré povědomí o problematice syndromu vyhoření, a to již v průběhu příprav na budoucí povolání; dobrá organizace práce (tzn. jasně stanovené pracovní úkoly, zpětná vazba, uznání, atp.); možnost osobního rozvoje, ad. (Jeklová, 2006; Kebza, Šolcová, 2003; Křivohlavý, 2012; Matoušek, 2008; Švingalová, 2006).

2 Učitel ve vztahu k syndromu vyhoření

2.1 Vymezení učitelské profese

Vzdělávání je velice složitý proces, který má více úrovní. Úrovně vzdělání můžeme rozlišit na několik typů: preprimární (mateřské školy), primární (základní školy), sekundární (střední školy) a terciální (vysoké školy), přičemž základních a středních škol, respektive jejich učitelů, se syndrom vyhoření týká ve vyšší míře (Křivohlavý, 2012; Průcha, 2002; Trendová, 2008).

Učitel je **základním činitelem vzdělávacího procesu**, je to člověk, který má profesionální kvalifikaci, je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci i výsledky tohoto procesu, přičemž také záleží, na jakém vzdělávacím stupni školy působí (Průcha, 2002). Učitel se řadí mezi pedagogické pracovníky, kteří svým přímým působením vzdělávají žáky.

Stěžejní činností učitelů, kteří působí v preprimární, primární a sekundární úrovni vzdělání, je výchovně vzdělávací činnost, která je zaměřena na získávání vědomostí a dovedností žáků. Učitelé terciální úrovně vzdělávání pak kromě vzdělávací činnosti vykonávají i činnost vědecko-výzkumnou.

Učitelé jsou „tvůrci“ vzdělání každého člověka moderní společnosti. Každý z nás se někdy s nějakým učitelem setkal, a byl tak součástí jeho práce. Právě kvůli četnému kontaktu a vztahům s lidmi (s žáky, kolegy, rodiči) je učitelství řazeno mezi pomáhající profese (Spilková, 2005).

Podle Holečka (1994) je učitel osobností, která v sobě integruje osobnostní kvality a také pedagogické schopnosti, jakými jsou:

- didaktické schopnosti – učitel musí zvolit vhodnou vyučovací metodu, také by měl být metodicky připraven
- pedagogický takt – učitel by měl také chápat dětskou duši, být empatický a umět se pohotově rozhodovat
- expresivní schopnosti – tedy schopnosti dobrého vyjadřování
- schopnost sebereflexe – to znamená, aby měl nadhled nad vlastní prací

Z výše uvedeného je patrné, že člověk, který vykonává toto zaměstnání, čelí různým požadavkům. Musí také zvládat různorodé činnosti, které si často odporují. Nelze tedy hovořit

„pouze“ o učení; učitel ve vzdělávacím procesu má hned několik pedagogických rolí. Pedagog svým žákům předává poznatky a zkušenosti, je tedy jistým poradcem i podporovatelem. Dále vytváří nové aktivity i projekty a hodnotí žáky. V neposlední řadě je třídním a školním manažerem, socializačním a kultivačním vzorem (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Právě množství tolika požadavků a rozmanitých činností, které musejí učitelé zvládat, mohou být **zdrojem zátěže a stresu**, což samozřejmě zvyšuje riziko syndromu vyhoření u této profese. Navíc konflikt pedagogických rolí pak může vést k pracovní nespokojenosti, k pocitům marnosti, úzkosti, napětí i k fyzickým projevům, jakými může být například zvýšený krevní tlak nebo bolesti hlavy.

2.2 Specifické zdroje zátěže a stresu učitelů

Mezi specifické zdroje zátěže a stresu učitelského povolání můžeme zařadit následující: učitelé si musí neustále udržovat, nebo dokonce zvyšovat své profesní znalosti (často však nejsou příliš dobré podmínky pro další vzdělávání učitele); bojují o autonomii; disponují pouze malými kompetencemi, přičemž mají vysokou míru profesní zodpovědnosti; na učitele jsou kladeny zvýšené nároky na sebereflexi a systematickou reflexi; ve třídách, ale i na chodbách (např. během dozoru) musí neustále udržovat kázeň; nemají pevnou pracovní dobu; vyskytuje se citová zainteresovanost na výkonech žáků; nutnost dělat blesková rozhodnutí; učitelé čelí dehonestaci a pohrdáním své profese ze strany společnosti (Míček, Zeman, 1992).

Za **zdroje stresu v povolání učitele** považují Míček a Zeman (1992) příliš mnoho povinností a nedostatek času. Příčinou je pak **přepracovanost**, což dvojice autorů označuje za nejčastější zdroj učitelských stresů. To potvrzuje i výzkum Blahutkové, Vackové a Cacka (2002), který označuje časovou tíseň a nedostatek osobního volna za další stresový aspekt v povolání učitelů.

Jako další zdroj zatížení Míček se Zemanem (1992) označují stresory související s žáky a jejich rodiči. Zdrojem stresu pak může být **příliš mnoho žáků v jedné třídě** (tento jev se objevuje především na základních školách), což znemožňuje individuální přístupy učitele k žákům (například aby znal všechna jejich jména) nebo aby žáky vnímal z hlediska jejich osobnosti (charakterové vlastnosti, nadání, zájmy, atp.). Příčinou velkého množství žáků ve třídách pak může vést ke zhoršení kontaktu mezi žákem a učitelem – učitelé se pak zaměřují spíše na udržování kázně. Dalším možným problémem je **nezájem žáků o učení** – to bývá často vyvoláno příliš abstraktním výkladem nebo nedostatečným intelektem žáka. Opět jsou tyto jevy častější na základních školách.

V souvislosti se stresory ze strany žáků se mohou objevit i jejich **kázeňské problémy** (například porušování školního řádu, obtíže v kolektivu, atp.) nebo **nezájem rodičů o své děti**. Často se ale učitelé setkávají i s **přílišným zájmem** a snahou **rodičů ovlivňovat pedagogy**. Zatěžujícím faktorem v povolání učitele je také **nízké společenské hodnocení** této profese, **neodpovídající plat**, rozporuplné požadavky, které přicházejí ze strany řídicích orgánů: školských úřadů, ministerstva školství, inspekce, ředitelů a zřizovatelů škol, apod. (Bártová, 2011; Kořa, 2007; Míček, Zeman, 1992, Průcha, 2002).

Výše uvedené zdroje stresu a zátěže byly potvrzeny jakožto nejvíce zatěžující faktory v povolání učitele i výzkumem Paulíka (1999, 2009), Štětovské a Skalníkové (2004).

Konkrétní fáze vývoje burnout u učitelů, stanovili Henning a Keller (1996) a rozdělili je do pěti po sobě jdoucích fází následovně:

- Nadšení – fáze nadšení je charakteristická učitelovým velkým entuziazmem a zapáleností do nové práce. I z těchto důvodů pak učitel svým žákům i škole obětuje svůj volný čas
- Stagnace – po nějaké době v zaměstnání se jedinci nedaří realizovat své nápady, učitel začíná pociťovat, že ho požadavky ze strany žáků, školy i rodičů obtěžují
- Frustrace – ve fázi frustrace učitel pociťuje zklamání a na žáky i školu pohlíží negativně
- Apatie – ve stádiu apatie se činnosti spojené s prací minimalizují jen na nejnnutnější úkoly, učitel se přestává věnovat dobrovolným aktivitám a objevuje se nepřátelský vztah mezi učitelem a žáky
- Syndrom vyhoření – poslední fáze, kdy hrozí úplné zhroucení, nastává vyčerpanost

2.2.1 Pracovní činnost učitelů

Průběh pracovní činnosti i její náplň je v případě učitelské profese specifický. Každý den se totiž mohou ve školách objevit nestandardní situace, kterým musí učitel čelit, popřípadě je nějakým způsobem řešit. Příkladem může být nekázeň žáků a studentů, jejich agresivita, rozbroje mezi spolužáky, šikana, ne vždy lichotivý humor žáků a studentů, objevit se mohou i krádeže, záškoláctví nebo užívání návykových látek (Vašutová, 2007).

Vašutová (2007) vymezuje činnosti učitelé profese následovně:

- Hlavní náplní učitelé profese je výchovná a vzdělávací činnost, která je realizována prostřednictvím vyučování.
- Konzultační činnost spočívá v diskuzi učitelé nejen s žáky, studenty, ale i s rodiči. Konzultace může pedagog vést za účelem poradenským, informačním či diagnostickým.
- Formulace vzdělávacích a výchovných projektů – koncepční činnost.
- Administrativní činnost – učitel zaznamenává osobní rozvoj žáka a jeho hodnocení; připravuje vyúčtování aktivit a různé podklady pro vedení školy. K administrativní činnosti patří i korespondence (například v rámci školních projektů nebo korespondence s rodiči).
- Operativní činností se rozumí organizace práce, která souvisí s chodem školy a s mimořádnými aktivitami.
- Styk s veřejností – učitel se zapojuje do veřejného života (veřejné vystupování, prezentace školy, publikační činnost)
- Sebevzdělávání – nezbytné pro udržení nebo zvýšení odborné úrovně pedagoga (často je po učitelích požadováno)

Učitelé profese se mimo jiné řídí rozvrhem hodin i uspořádáním školního roku. Aby byl pedagog schopen všechny tyto nároky optimálně zvládat, musí být každý den plně výkonný, velmi dobře připravený a musí pracovat s velkým nasazením. To vše je takřka nemožné bez psychické odolnosti člověka a odborných znalostí učitelé (Vašutová, 2007).

2.2.2 Vlastnosti a osobnostní charakteristika učitelé

Právě vlastnosti učitelé a jejich osobnostní charakteristika hrají velmi důležitou roli při zvládání všech zátěžových situací, se kterými se v průběhu pracovní činnosti učitelé potýkají. Již jsem zmínila, že je tato profesní skupina velmi bohatě diferencována (podle pohlaví, typu školy, prostředí školy, délky praxe, atd.). Prožívání učitelé profese tak závisí nejvíce na **odolnosti vůči psychické zátěži**, na sebedůvěře a optimismu každého učitelé (Průcha, 2002). Jinými slovy: příčina a/nebo zdroj stresové zátěže učitelé je jen to, co učitel subjektivně prožívá jako obtěžující, rušivé, nepříjemné nebo znepokojující, a to až do té míry, že se tyto příčiny stanou zdrojem stresu učitelé (Kyriacou, 2004).

Průcha (2002) rozděluje psychické zatížení učitelů na tři složky:

- **Senzorická zátěž** – senzorický typ zátěže je v profesi učitele celkem značný, jelikož jsou lidé vykonávající toto povolání stále při plném vědomí, což také klade vysoké požadavky na zrak a sluch (Míček, Zeman, 1992; Průcha, 2002; Řehulka, Řehulková, 1998).
- **Mentální zátěž** – mentální zátěž v povolání učitele chápeme ve smyslu psychologických problémů, které mohou nastat například při bezprostřední práci s žáky, při řízení třídy, při poznávání a formování osobnosti žáků, při vystupování před rodiči žáků nebo například při třídních schůzích. Překvapivě není mentální zátěž tak výrazná při práci, která souvisí s obsahem učiva nebo s odbornou stránkou výuky. V těchto případech učitelé většinou pracují rutinně (Průcha, 2002; Řehulka, Řehulková, 1998)
- **Emocionální zátěž** – tento typ zátěže bývá nejčastější u učitelů základních škol a je také považován za nejvýznamnější ze zde zmíněných psychických zatížení. Jedná se o „afektivní odezvu veškeré pedagogické práce“ (Průcha, 2002). Emocionální zátěž vzniká ze značné citové angažovanosti učitele v sociálních vztazích, které v rámci jeho práce vznikají právě mezi učitelem a žákem. Do těchto těsných sociálních vztahů se pak promítají i základní osobní vlastnosti zúčastněných osob. Negativní působení tohoto jevu může být zesíleno v případě, kdy jsou sociální vztahy konfliktní a nestabilní. Příkladem může být to, jak učitel musí potlačovat antipatie nebo naopak sympatie k žákům nebo k jeho rodičům. Učitel se také musí rozhodovat i v situacích, kdy nemá dostatek informací. V případě emocionální zátěže nejde jen o vztahy s žáky či s jejich rodiči, jde i o vzájemné vztahy mezi učiteli nebo mezi učiteli a vedením školy (Bártová, 2011; Průcha, 2002, Řehulka, Řehulková, 1998)

2.3 Zdroje zátěže a stresu učitelů na základní škole

Vlivy, které učitele obtěžují (například již zmíněné nízké společenské hodnocení, neodpovídající plat, nedostatečná spolupráce ze strany rodičů, učení ve třídách s vysokou kapacitou, nedostatek času pro odpočinek, atp.), jsou vnímány odlišně podle typu školy, na které učitel působí. Důkazem je výzkum (Paulík, 1998), který byl proveden psychologem K. Paulíkem z Ostravské univerzity, jenž identifikoval zdroje pracovní zátěže učitelů z různých typů škol (základních, středních a vysokých) a potvrdil, že vlivy zátěže jsou pociťovány odlišně podle typu školy. Příkladem je rozdílná úroveň a velký počet žáků ve třídách, což bylo u učitelů základních škol považováno za velký zdroj zátěže, kdežto učitelé středních škol tyto vlivy zátěže považovali za bezvýznamné. Zjištění, která vyplynula z výzkumu K. Paulíka, byla však potvrzena i jiným výzkumem, podle kterého se „skóre zdravotních stesků“ vyskytovalo v nejvyšší míře u učitelů

základních škol (první i druhý stupeň ZŠ), (Průcha, 2002). Podobný výzkum byl proveden také na Slovensku J. Danielem, který zaznamenal, že „vyšší hodnoty neuropsychické zátěže, emocionální vyčerpání, pocitu neúspěšnosti, aj., byly zjištěny u učitelů základních škol“ (Průcha, 2002).

Výsledkem výzkumu, který prováděl Paulík (Paulík, 1998) na českých základních školách v druhé polovině dvacátého století, bylo zjištění nejčastějších zdrojů, které učitele obtěžovaly. Mezi nejčastější zdroje zátěže (obtěžování), patří následující (zdroje jsou seřazeny od nejvíce obtěžujícího):

- Relativně nízké společenské uznání - prestiž
- Neodpovídající platové ohodnocení
- Nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory ani praktické podněty učitelů
- Nedostatek času pro relaxaci, odpočinek a regeneraci
- Učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků
- Nedostatečná spolupráce ze strany rodičů
- Špatné postoje žáků k práci
- Nedostatek školních potřeb a pomůcek, které jsou nutné pro vyučování
- Špatné chování a kázeň žáků
- Učení ve třídách s velkým počtem žáků

Empirická část

3 Vlastní výzkum

3.1 Cíle výzkumu

Má bakalářská práce vztahuje problematiku syndromu vyhoření na učitele základních škol. Cílem tohoto výzkumného projektu bylo zjistit, zda je syndrom vyhoření čtenější u učitelů soukromých nebo státních ZŠ, jak se liší věk učitelů se stoupající úrovní vyhoření, jak se liší délka pedagogické praxe ve školství u učitelů postižených syndromem vyhoření a také četnost vyhořelých učitelů v různě velkých městech.

Empirickou část práce tvoří kvantitativní výzkum, realizovaný pomocí dotazníkového šetření.

3.2 Teoretické zakotvení práce

Syndrom vyhoření je, jak již bylo zmíněno v teoretické části, určitý „druh stresu a emocionální únavy, frustrace a vyčerpání, k nimž dochází v důsledku toho, že sled určitých událostí týkajících se vztahu, poslání, životního stylu nebo zaměstnání dotyčného jedince nepřinese očekávané výsledky“ (Rush, 2004, s. 7; Stock, 2010). Podle Křivohlavého (1998) jsou lidé působící ve školství tímto syndromem ohroženi v mimořádně vysoké míře.

Z předchozí části mé práce je patrné, že na burnout syndrom je nahlíženo velmi nejednotně. Vypovídá o tom celá řada definic tohoto jevu, jeho fází nebo rozporuplné názory odborníků na podobnost burnout syndromu a jiných psychických chorob. I přes takto nejednotné názory odborníků i veřejnosti je syndrom vyhoření velmi aktuálním společenským tématem. Právě díky tomu existuje množství studií, které se syndromem vyhoření zabývají. Primárně bývají tyto výzkumy zaměřené na pomáhající profese, které jsou odborníky považovány za nejohroženější.

V této podkapitole uvádím studie, které se zabývají syndromem vyhoření a prokazují, že **profese učitele je burnout syndromem velmi silně ohrožena**. Tyto studie jsou pro můj výzkum klíčové, jelikož díky nim budu schopna posoudit výsledek a úspěšnost šetření.

Například podle Rudowa (1999) zhruba 60 – 70 % všech učitelů vykazuje známky opakovaného stresu, z toho 30 % je postiženo syndromem vyhoření. O stresu učitelů hovoří i další výzkumy, podle kterých je 20 – 40 % pedagogů vystaveno různým stresorům, které jsou příčinou toho, že se do stresu vůbec dostanou. „Stres v těchto souvislostech chápeme systémově jako zvláštní případ zátěže, kdy kladené nároky přesahují, případně nedostatečně využívají

pracovní kapacitu učitele“ (Paulík [Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví] in Řehulka, 2004, s. 83).

Vědecký výzkum, který byl proveden na freiburských školách (výzkum provádělo psychosomatické oddělení univerzitní kliniky ve Freiburgu v roce 2004) je pro nás dalším příkladem. V tomto výzkumu bylo 63 % dotázaných učitelů vysoce nebo velmi vysoce zainteresovaných do své práce. Více než polovina této skupiny se pak nacházela ve stavu vyhoření (ve smyslu fyzického a psychického vyčerpání). Výzkum tedy potvrdil skutečnost, že u „pedagogů se syndrom vyhoření objevuje častěji než u zbytku populace“ (Stock, 2010, s. 45). Jak je povolání učitele namáhavé a náročné prokázal také výzkum provedený v USA, který zjistil, že ročně 20 % učitelů a učitelek mění své povolání (Křivohlavý, 1998).

Dalším bádáním, které uvádím, je výzkum pod názvem Influence of Personality and Self-Esteem on Teachers' Proneness to Burnout Syndrome in Lagos Metropolis¹, který byl proveden v největším městě Nigérie, v metropoli Lagos v Africe. Cílem tohoto výzkumného bádání bylo zhodnotit, jaký vliv má na syndrom vyhoření sebeúcta a osobnost dotazovaných učitelů. Výzkumu se účastnilo 200 probandů (94 žen a 106 mužů). Učitelé byli vybráni z deseti soukromých a z deseti státních škol. Výzkum prokázal, že zde existují významné **rozdíly** v tom, **zda učitel vykonává své povolání na soukromé či státní škole**. Účastníci výzkumu, kteří učí na státní škole, byli postiženi syndromem vyhoření výrazně více než učitelé, kteří pracují na školách soukromých (<http://pubs.sciepub.com/ajap/1/1/2/>).

Diferencovat profesní skupiny učitelů lze i podle dalších aspektů, jakými jsou například **věk a délka praxe** (oba tyto demografické údaje vyplňovali respondenti i v mém dotazníku). Studie, které zkoumají výše uvedené fenomény, jsou však nejednoznačné. Například výzkum Friedmana a Lotana (Friedman, Lotan, 1987) uvádí, že stupeň vyhasnutí učitelů stoupá s jejich věkem a délkou praxe ve školství. Vrcholem vyhoření by dle výzkumu měl nastat mezi čtyřicátým prvním až čtyřicátým pátým rokem života. Naopak výzkumy, které realizovali Anderson a Iwanicki (1984) tvrdí, že nejohroženější jsou učitelé začínající a učitelé do čtyřiceti let. Výzkumy zabývající se délkou praxe a věkem učitelů byly pochopitelně provedeny i na našem území. Příkladem je výzkum Fialové a Schneiderové (1998), který uvádí, že nejvíce jsou syndromem vyhoření postiženi učitelé nad padesát jedna let.

V jiném výzkumu (Mlčák, 1998 in Průcha, 2002) Mlčák zkoumal psychickou zátěž učitelů velkoměstských škol a venkovských základních škol. Autor srovnával skupiny učitelů z Ostravy

¹Jaký má vliv osobnost a sebeúcta učitelů metropole Lagos na syndrom vyhoření (překlad vlastní)

(typ velkoměstské školy) a z venkova. Výsledky výzkumu jasně prokázaly **ztíženou situaci učitelů z velkoměstských škol**. Úroveň stresu (a to jak celková, tak podle pocíťované intenzity) učitelů z velkoměstských škol byla výrazně vyšší než u učitelů ze škol venkovských.

3.3 Výzkumný problém

Z výše uvedeného vyplývá, že je možné zkoumat syndrom vyhoření u učitelů na základních státních i soukromých školách. Dle výzkumu z metropole Lagos je také patrné, že zde nalezneme určité rozdíly. V předchozí podkapitole jsem představila výzkumy, které prokazují, že lze zkoumat syndrom vyhoření u učitelů i z hlediska jejich věku, délky praxe nebo velikosti města, kde učitelé působí.

O zmíněné studii se tedy mohou tzv. opřít a zkoumaný problém aplikovat na učitele základních škol. **Jako základní výzkumné otázky jsem určila tyto:**

1. „Bude syndrom vyhoření identifikován u rozsáhlejšího počtu učitelů státních základních škol neb učitelů soukromých základních škol?“
2. „Jak se liší věk respondentů se stoupající úrovní syndromu vyhoření?“
3. „Jak se liší délka pedagogické praxe učitelů se stoupající úrovní syndromu vyhasnutí?“
4. „Je syndromem vyhoření ohroženo více učitelů velkých nebo malých měst?“

Cílem kvantitativní části mé práce tedy bude zodpovědět právě výše uvedené otázky.

3.4 Výzkumná strategie, techniky sběru dat

Pro svůj projekt jsem vybrala **kvantitativní výzkumnou strategii a dotazníkové šetření**.

Jelikož mi jde o syndrom vyhoření, pro který existují speciální dotazníky zjišťující jeho míru, rozhodla jsem se jeden z nich pro svůj výzkum využít. Použila jsem dotazník, který uvádí Myron D. Rush ve své knize Syndrom vyhoření (2004), (viz příloha č. 1). Tento dotazník hodnotí **míru naprostého vyčerpání** a zjišťuje, zda člověk trpí symptomy vyhoření.

Dotazník obsahuje celkem 20 otázek, přičemž u každé je možnost vyjádřit se jedním z pěti stupňů odpovědní **škály** neboli stupnice (například: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5, kdy hodnocení 1 znamená rozhodně ne, zatímco číslo 5 znamená jasně ano).

Respondenty jsem před zahájením dotazníku upozornila, aby při jeho vyplňování brali v potaz své pocity za posledních šest měsíců. Začátek dotazníku jsem ještě doplnila o základní sociodemografické údaje. Snažila jsem se tak zjistit základní údaje, podle kterých bych následně

mohla porovnat vztahy k některým intervenujícím proměnným. Respondenti v dotazníku tedy poskytovali následující sociodemografické údaje:

- věk
- typ školy, na které vyučují (soukromá nebo státní základní škola)
- délka praxe
- velikost místa působitě školy

Distribuce mnou vytvořených dotazníků měřící míru naprostého vyčerpání, probíhala v elektronické podobě. Oslovila jsem **deset soukromých a deset státních základních škol napříč celou Českou republikou** (od malých obcí přes malá a střední města až po velká města a velkoměsta nad 100 000 obyvatel). Oslovila jsem ředitele každé z vyhledaných škol a požádala je, zda by učitelé z řad jejich pedagogického sboru byli ochotni můj dotazník vyplnit. Každý z dotazníků obsahoval ve svém úvodu kompletní instrukce pro vyplnění. V úvodu bylo mimo jiné obsaženo i vysvětlení účelů, pro které dotazník respondenti vyplňují – informovala jsem tedy o tom, že je dotazník součástí empirické části mé bakalářské práce a také, že je anonymní, tedy že získaná data budou zpracována hromadně, a to jen pro účely bakalářské práce.

Sběr dat probíhal v jarních měsících roku 2015. Velice často jsem se setkávala s neochotou dotazník vyplnit z důvodu citlivosti tématu. Někteří učitelé mi psali své osobní příběhy a zdůvodňovali, proč dotazník vyplňovat nechtějí. Dostávala jsem ale i odpovědi velice kladné a několik ředitelů škol mě požádalo o zaslání výsledků výzkumu.

Dotazník byl koncipován tak, aby každá otázka v něm uvedená, byla zároveň otázkou povinnou pro dokončení dotazníku – tak jsem od **celkem 254 učitelů** ($n = 254$) základních škol získala informace nejen o jejich úrovni vyčerpání, ale také sociodemografické údaje všech, kteří dotazník vyplnili.

3.5 Výběr vzorku, prostředí výzkumu

Vzorek pro kvantitativní výzkum empirické části mé práce tvoří **učitelé prvního a druhého stupně základních škol**, kteří v dané situaci zastupují cílovou skupinu (Jeřábek, 1992). Učitelé jsou relativně dostupnou profesní skupinou, což mi také usnadnilo shromáždění dostatečného výzkumného vzorku. Učitele základní školy jsem vybrala, jelikož je tato profesní skupina všeobecně považována za nejvíce ohrožovanou stresogenními faktory a je zde tedy i vyšší riziko vzniku burnout syndromu (Průcha, 2002).

Bluhme (1986, in Průcha 1997) ve svém výzkumu prokázal, že stupně stresové zátěže jsou u mužů a žen rozdílné. U žen, tedy u učitelek, se ve významně větším počtu než u mužů projevuje silná zátěž při konfliktních pedagogických situacích ve třídě. Výzkum však neprokazuje, že ženy trpí syndromem vyhasnutí ve větším počtu nežli muži. Dle dat Statistické ročenky školství², je v České republice na základních školách zaměstnáno celkem 58 272 žen (z celkového počtu 69 562 učitelů ZŠ), což také potvrzuje fakt, který jsem uváděla v teoretické části práce, že je naše školství silně feminizováno. Proto jsem se ve svém výzkumu nezohledňovala to, zda se syndrom vyhoření bude vyskytovat ve větším počtu u žen či u mužů nebo zda má burnout rozdílný vliv na muže a ženu, ale celkově jsem se zaměřovala na učitele základních škol bez rozdílu pohlaví. Vzhledem k nevyváženosti struktury výzkumného vzorku by pak ani nebylo možné výsledky zobecnit. Rozdělení pohlaví tedy v podkapitole 3.9 uvádím jen pro úplnost.

Při **nenáhodném výběru** jsem volila kriteriální výběr (všichni probandi museli splňovat kritérium učitelské profese). Selektce škol byla podmíněna náhodným výběrem – na webových stránkách www.atlasskolstvi.cz, které obsahují kompletní a aktuální databázi škol, jsem vygenerovala všechny základní školy státní a soukromé, které byly v systému, a postupně jsem je oslovovala prostřednictvím e-mailu.

3.6 Analytické postupy

Získaná data z dotazníku měřícího míru naprostého vyčerpání jsem upravovala v uživatelsky běžném programu Microsoft Excel, ve kterém jsem také následně zpracovala statistickou analýzu.

K vyhodnocení použitého dotazníku jsem pak došla (dle návodu Myrona D. Rushe) součtem zaškrtnutých číslic škály. U všech učitelů základních škol jsem vypočítala hodnotu odpovědi na každou z otázek. Vyhoření dosahovali ti učitelé, jejichž výsledný součet bodů z dotazníku byl 61 a více. Výsledné hodnoty každého z respondentů jsem pak porovnávala s věkem, délkou praxe i velikostí místa působiště školy.

3.7 Hodnocení kvality výzkumu

Chceme-li nějakým způsobem posoudit, jak bude výzkum kvalitní, jsou tím **hlavním kritériem kvality výzkumu data**, která v průběhu výzkumu získáme.

Při přemýšlení o kvalitě výzkumu jsem brala v potaz to, **v jakém období školního roku dotazníky svým informátorům rozdám**. Jak se budou učitelé cítit, může totiž být ovlivněno

² <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>; údaje za období roku 2014/2015

nejen letními prázdninami, které trvají dva měsíce (červenec - srpen), ale také dalšími „pauzami“ v průběhu školního roku (např. ředitelská volna, výlety, státní svátky, besídky, atp.). Předpokládám tedy, že se učitelé budou cítit jinak v září, na začátku školního roku, kdy nastupují po dvouměsíční pauze odpočatí do práce, a naopak jinak v červnu, na konci školního roku (vrcholí období klasifikace). Odpovědi probandů by tak tímto faktorem mohly být ovlivněny. Bylo tedy třeba vybrat období, kdy by výsledky výzkumu byly kvůli těmto faktorům nejméně zkreslené. Začátek a konec roku tedy z výše zmíněných důvodů vylučuji. Prosinec je zase obdobím, kdy se učitelé chystají na vánoční svátky, ve škole také panuje jiná atmosféra (pořádají se vánoční besídky, atp.). Proto tento měsíc také vylučuji. Období ledna považují také za nevhodné, jelikož je to měsíc po Vánocích a Novém roce, stále tedy mohou být učitelé odpočatí nebo naopak ve stresu z prožitých svátků. Za nejlepší dobu pro rozdávaní dotazníků tedy považují období listopad a únor až květen. Dotazníky jsem svým respondentům distribuovala v období od konce března do konce května roku 2015.

Kvalitu výzkumného projektu mého výzkumu očekávám také z důvodu použití dotazníku hodnotícího míru naprostého vyčerpání, který byl sestrojený odborníkem M. D. Rushem.

3.8 Etické otázky

V průběhu celého výzkumu jsem dodržovala **základní etické principy**. Před samotným zahájením vyplňování dotazníku byli všichni učitelé seznámeni s cíli projektu, na co budou sebraná data použita i s mojí osobou. Dále jsem dotazované obeznámila s faktem, že výsledky budou zpracovány bez identifikace jednotlivých respondentů a získaná data budou vyhodnocena pouze hromadně, takže zůstane zachována anonymita jednotlivých odpovědí.

3.9 Charakteristika zkoumaného souboru

Jak již bylo zmíněno, **výzkumu se zúčastnilo celkem 254 učitelů** z deseti základních škol státních a deseti základních škol soukromých napříč celou Českou republikou, přičemž dominoval počet učitelů škol státních – celkem jich dotazník vyplnilo 153 (což odpovídá 60,24 %). Učitelů ze škol soukromých bylo tedy méně, celkem 101 (39,76 %).

V České republice je dle dat Statistické ročenky školství³ registrováno celkem 4078 základních škol. Z tohoto počtu je pouze 190 z nich soukromých. Soukromé základní školy navíc bývají menší než státní, to znamená, že i učitelů, působících na soukromých základních školách, je méně. Předpokládala jsem tedy, že i v mém výzkumu budu mít větší počet odpovědí od učitelů ze státních základních škol.

³ <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>; údaje za období roku 2014/2015

Dotazník vyplnili jen někteří učitelé, nemám však konkrétní údaje o tom, kolik jich dotazník odmítlo vyplnit. Ředitelé škol totiž dotazníky distribuovali mezi své pedagogy a ti se pak mohli sami rozhodnout, zda dotazník vyplní. Celkový počet 254 učitelů však považuji za dostatečně reprezentativní, jelikož „s rostoucí velikostí vzorku se rozdíl mezi strukturou populace a vzorku zmenšuje“ (Disman, str. 97, 2006).

Pro přehlednost uvádím souhrn sociodemografických údajů učitelů jak soukromých, tak státních základních škol (viz tabulka číslo 1 a 2).

Tabulka č. 1: Sociodemografické údaje učitelů státních základních škol

Státní základní škola – sociodemografické údaje	Počet respondentů / počet let
Počet žen	128
Počet mužů	25
Věkové rozmezí respondentů	24 - 65 let
Délka praxe, rozmezí	1 - 43 let
Velikost místa působení školy - 100 000 a více obyvatel	84
Velikost místa působení školy od 30 000 do 100 000 obyvatel	32
Velikost místa působení školy od 10 000 do 30 000 obyvatel	10
Velikost místa působení školy od 5 000 do 10 000 obyvatel	9
Velikost místa působení školy do 5 000 obyvatel	19

Tabulka č. 2: Sociodemografické údaje učitelů soukromých základních škol

Soukromá základní škola	Počet respondentů / počet let
Počet žen	86
Počet mužů	15
Věkové rozmezí respondentů	22 - 62 let
Délka praxe, rozmezí	1 - 41 let
Velikost místa působení školy - 100 000 a více obyvatel	41
Velikost místa působení školy od 30 000 do 100 000 obyvatel	18
Velikost místa působení školy od 10 000 do 30 000 obyvatel	20
Velikost místa působení školy od 5 000 do 10 000 obyvatel	7
Velikost místa působení školy do 5 000 obyvatel	16

Počet mužů a žen, kteří se podíleli na výzkumu, byl značně nevyvážený. Celkem dotazník vyplnilo 214 žen (84,25 %) a 40 mužů (15,75 %). Tyto výsledky však pro mne nebyly žádným překvapením, jelikož je (jak jsem již uváděla v souvislosti s feminizací školství) zastoupení žen v učitelské profesi výrazně vyšší než zastoupení mužů. Přehled pohlaví zde tedy uvádím jen pro úplnost – ve svém výzkumu je ale dále zohledňovat nebudu.

Jednou z dalších povinných sociodemografických otázek, byla otázka na **věk** respondenta. Rozložení probandů podle věkových skupin je uvedeno v tabulkách níže (tabulky číslo 3 a 4). Důvodem pro rozdělení respondentů do věkových skupin byla snaha o zachycení odlišností, které jsou v každém věkovém období rozdílné. Průměrný věk dotazovaných, kteří se výzkumu zúčastnili, byl 43,3 let. Nejstaršímu respondentovi bylo 65 let a nejmladším probandem byla 22 letá osoba (medián 45 let). Nejčastěji uváděným věkem (celkem 15 respondentů téhož věku) bylo 48 let, ale v rámci vzorku se vyskytuje široká věková škála (R = 43). Nejpočetnější skupinou byli učitelé ve věku 51 a více let (odpovídá 29,13 %). Druhou nejpočetnější skupinou, celkem 27, 95 %, byli pedagogové ve věkovém rozmezí 31 – 40 let a 41 – 50 let.

Tabulka č. 3: Věková struktura učitelů

Věk	Počet respondentů	Procentuální hodnota
22 – 30 let	38	14,96 %
31 – 40 let	71	27,95 %
41 – 50 let	71	27,95 %
51 – více let	74	29,13 %

Tabulka č. 4: zastoupení respondentů v jednotlivých věkových kategoriích

Věk	Četnost
48	15
55	11
50	11
39	10
45	10
38	10
35	9
33	9
32	9
52	9
26	8
Ostatní odpovědi	143

Respondenti mého výzkumu dále v dotazníku uváděli **počet let pedagogické praxe**. Průměrná délka praxe mnou zkoumaných respondentů je 17,04 roku, přičemž nejčastěji bylo uváděno 15 let. Nejkratší pedagogické praxe učitelů základních státních i soukromých škol činí 1 rok, maximální pak 43 let. Přehled jednotlivých kategorií podle délky praxe je uveden v tabulce číslo 5. Nejvíce respondentů, 32,68 %, mělo praxi ve školství v rozmezí od jednoho roku do deseti let. Druhou skupinu respondentů s nejdelší praxí tvořili učitelé od jedenácti do dvaceti let praxe, což odpovídá 28,74 % (další viz tabulka číslo 5).

Tabulka č. 5: Délka praxe

Délka praxe	Počet respondentů	Procentuální hodnota
Do 10 let	83	32,68 %
11 – 20 let	73	28,74 %
21 – 30 let	63	24,80 %
nad 30 let	35	13,78 %

Velikost místa působitě školy je vyznačena v následující tabulce číslo 6. Tento demografický údaj jsem do svého dotazníku zařadila v souvislosti s Mlčákovým výzkumem (viz podkapitola 3.2), jelikož předpokládám, že výsledky mého výzkumu se také budou lišit v závislosti na velikosti místa působitě respondenta. Nejvíce učitelů mého výzkumu totiž působí ve městech, která mají 100 000 a více obyvatel, 49,21 %. Naopak nejméně respondentů mého výzkumného vzorku působí ve městech do 5000 obyvatel (ostatní viz tabulka číslo 6). Z uvedených údajů je tedy patrné, že výsledky mého bádání se budou týkat lidí, kteří žijí spíše ve větších městech než v malých obcích.

Tabulka č. 6: Velikost místa působitě školy

Velikost místa působitě školy	Počet respondentů	Procentuální hodnota
100 000 a více obyvatel	125	49,21 %
30 000 - 100 000	50	19,69 %
5 000 - 30 000	46	18,11 %
do 5 000 obyvatel	35	13,78 %

3.10 Výsledky výzkumu

Dotazník měřící míru naprostého vyčerpání ve svých výsledcích vychází z celkového součtu bodů na jednotlivých škálách. Rush (2004) uvádí následující rozdělení podle dosažených bodů z dotazníku: pokud se respondent pohybuje v rozmezí 0 – 30 bodů, vyhoření mu nehrozí. V případě dosažení bodové hranice počínající 31 bodem a končící 45 body, respondent vykazuje některé ze symptomů vyhasnutí. Počáteční stádium se pak vyznačuje v bodovém rozpětí 46 – 60 bodů a 61 – 75 bodů znamená, že člověk tímto procesem rozhodně prochází. Jestliže jedinec

dosáhne na 75 bodů nebo více, jedná se již o pokročilé stádium vyhoření, které by učitel měl řešit s odborníkem.

Jak je patrné z výše uvedeného, pokud člověk určitě procesem vyhoření prochází, musí dle Rushe (2004) dosahovat 61 bodů. V mém výzkumu jsem za vyhořelé označila respondenty, kteří dosáhli právě takové (popř. vyšší) bodové hranice. Předchozí kategorie, jak je rozděluje autor dotazníku, jsem nebrala v potaz. Rozdělení do kategorií dle autorovy výsledkové tabulky se mi totiž zdálo neodpovídající výsledkům mého výzkumu. Rush (2004) například uvádí, že do 30 bodů vyhoření vůbec nehrozí. Podle mého názoru však z dotazníku toto tvrzení nelze určit. Burnout není lineárním procesem a může se vyskytnout i v průběhu mimoprofesionálního života jedince, takže není možné tvrdit, že vyhoření vůbec nehrozí.

3.10.1 Učitelé státních a soukromých ZŠ

Jako první položku jsem zkoumala, zda se syndrom vyhoření objevuje ve větším počtu u učitelů soukromých či státních ZŠ. Hodnocení míry naprostého vyčerpání jsem provedla sečtením odpovědí dotazovaných učitelů (resp. sečtením bodů, které každý z nich zaškrtoval na bodové škále 1 – 5). Respondenti, kteří dosáhli 61 bodů a více, se nacházejí ve stádiu vyhoření.

Jak ukazuje tabulka číslo 7 – procesem vyhoření prochází celkem 13,86 % učitelů ze soukromých ZŠ, vyšší čísla pak nalézáme u učitelů státních ZŠ, vyhořelých bylo celkem 15,69 %.

Tabulka č. 7: Vyhoření u učitelů soukromých a státních ZŠ

Počet učitelů soukromých ZŠ procházejících procesem vyhoření	13,86%
Celkem respondentů (N)	101
Počet učitelů státních ZŠ procházejících procesem vyhoření	15,69%
Celkem respondentů (N)	153

3.10.2 Věk a syndrom vyhoření učitelů ZŠ

Další zkoumanou položkou mého bádání byla rozdílnost věku se stoupající úrovní vyhoření. Účastníky výzkumu jsem rozdělila do čtyř věkových kategorií (22 – 30 let, 31 – 40 let, 41 – 50 let a 51 a více let), stejně jako v podkapitole 3.9.

Výsledky tohoto oddílu jsou zobrazeny v tabulce číslo 8. Nejvíce osob, 19,72 %, které procházely procesem vyhoření, bylo ve věkové kategorii 41 - 50 let. Naopak nejméně, tedy

celkem 12, 16 %, učitelů zasažených syndromem vyhasnutí, bylo v nejstarší věkové kategorii 51 a více let.

Tabulka č. 8: Věk a syndrom vyhoření učitelů ZŠ

Věková kategorie 22 - 30 let	
Syndromem vyhoření prochází	18,42 %
Celkem respondentů (N)	38
Věková kategorie 31 - 40 let	
Syndromem vyhoření prochází	12,68 %
Celkem respondentů (N)	71
Věková kategorie 41 - 50 let	
Syndromem vyhoření prochází	19,72 %
Celkem respondentů (N)	71
Věková kategorie 51 a více let	
Syndromem vyhoření prochází	12,16 %
Celkem respondentů (N)	74

3.10.3 Délka praxe a burnout učitelů ZŠ

Další zkoumanou položkou mého výzkumu byla délka pedagogické praxe ve školství u učitelů postižených syndromem vyhoření. Stejně jako věk učitelů, jsem i délku praxe ve školství rozdělila do čtyř kategorií (do 10 let, 11 – 20 let, 21 – 30 let a 31 a více let).

Nejvíce učitelů, 23,81 %, kteří procházeli procesem vyhoření, se nacházelo v kategorii délky praxe od 21 do 23 let (viz tabulka číslo 9). Překvapivým výsledkem je nejnižší počet, 8,57 %, vyhořelých učitelů, kteří měli zároveň nejdelší praxi.

Tabulka č. 9: Délka praxe a burnout učitelů ZŠ

Délka praxe do 10 let	
Vyhořením prochází	15,66%
Celkový počet respondentů (N)	83
Délka praxe 11 - 20 let	
Vyhořením prochází	10,96%
Celkový počet respondentů (N)	73
Délka praxe 21 - 30 let	
Vyhořením prochází	23,81%
Celkový počet respondentů (N)	63
Délka praxe nad 30 let	
Vyhořením prochází	8,57%
Celkový počet respondentů (N)	35

3.10.4 Velikost místa působení školy a hodnocení míry vyčerpání

Pro lepší zkoumání je vzorek opět rozdělen do čtyř kategorií: malé obce (počet obyvatel je do 5 000), malá města (počet obyvatel od 5 000 do 30 000), větší města (od 30 000 do 100 000 obyvatel) a velká města (100 000 a více obyvatel).

Velikost místa působení školy a počet vyhořelých respondentů nám ukazuje tabulka číslo 10. Nejvyšší počet učitelů, kteří procházejí procesem vyhoření, se nacházelo ve městech od 30 000 do 100 000 obyvatel.

Tabulka č. 10: Velikost místa působitě školy

Velikost místa působitě školy do 5000 obyvatel	
Vyhořením prochází	14,29%
Celkem respondentů (N)	35
Velikost místa působitě školy 5000 - 30 000 obyvatel	
Vyhořením prochází	15,22%
Celkem respondentů (N)	46
Velikost místa působitě školy 30 000 - 100 000 obyvatel	
Vyhořením prochází	26%
Celkem respondentů (N)	50
Velikost místa působitě školy 100 000 a více obyvatel	
Vyhořením prochází	12%
Celkem respondentů (N)	125

4 Diskuze

V předchozí kapitole jsem uvedla a popsala výsledky provedeného bádání. V následujících podkapitolách zmíněné výsledky interpretuji a porovnávám je s teoretickou částí. V této části práce se také pokusím o zodpovězení výzkumných otázek, které jsem si na začátku výzkumu stanovila.

1. Otázka číslo 1: „Bude syndrom vyhoření identifikován u rozsáhlejšího počtu učitelů státních základních škol nebo učitelů soukromých základních škol?“

Ve svém výzkumu jsem se zaměřovala na četnost vyhořelých učitelů na základních soukromých a státních školách. Zajímalo mě, zda budou učitelé mého výzkumného vzorku vykazovat četnostní rozdíly. Výsledek výzkumu prokázal, že se **více vyhořelých učitelů nacházelo na státních základních školách**, celkem to bylo 15,69 %. Syndrom vyhoření se u učitelů soukromých základních škol objevoval méně, celkem bylo burnout syndromem postiženo 13,86 %. Výsledek šetření tedy prokazuje vyšší četnost vyhořelých učitelů státních základních škol, stejně jako tomu bylo v uvedeném výzkumu *Influence of Personality and Self-Esteem on Teachers' Proneness to Burnout Syndrome in Lagos Metropolis*. Syndrom vyhoření tedy byl identifikován u rozsáhlejšího počtu u učitelů na státních základních školách než u učitelů na základních školách soukromých. Ráda bych podotkla, že zastoupení respondentů bylo v této kategorii nevyvážené a mohlo tak mít vliv na výsledek bádání.

V České republice je drtivá většina základních škol státních (viz podkapitola 3.9). Již z tohoto faktu je tedy patrné, že státní ZŠ bude navštěvovat více žáků. S tím také souvisí vyšší kapacita studentů ve třídách, což bylo učiteli považováno za velký zdroj zátěže a stresu (viz podkapitola 2.3). Tento jev bychom našli spíše na státních ZŠ, které obecně navštěvuje více žáků než základní školy soukromé. Dalším zdrojem zátěže, který uvádím tamtéž, je výuka ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků nebo nedostatek školních potřeb a pomůcek. Soukromé základní školy jsou zpoplatněné a klade se zde větší důraz na individuální přístup učitel – žák. Na základě této skutečnosti předpokládám, že na soukromých školách je vyšší pravděpodobnost angažovanosti v těsných sociálních vztazích, které vznikají právě mezi učitelem a žákem (což pro učitele představuje emocionální zátěž). Na druhou stranu soukromý typ školy navštěvuje oproti těm státním nižší počet žáků a v rámci školního jsou většinou zajištěny i školní potřeby a pomůcky.

Některé problémy související s výukou na základních školách jsou však společné pro oba typy škol. Příkladem může být nezáměr rodičů o své děti nebo naopak přílišný zájem a snaha pedagoga ovlivnit. S nízkým společenským hodnocením se také setkávají učitelé jak soukromých, tak státních základních škol.

2. Otázka číslo 2: „Jak se liší věk respondentů se stoupající úrovní syndromu vyhoření?“

Jak jsem zmiňovala v předešlých podkapitolách, rozdělení respondentů do věkových kategorií nebylo náhodné. Jsem si dobře vědoma, že burnout není lineární proces a může tak propuknout v jakékoliv fázi našeho života. Důvodem pro rozdělení respondentů do jednotlivých věkových kategorií bylo zachycení odlišností, které jsou v každém věkovém období rozdílné. V odlišných fázích života působí na člověka různé stresové faktory, čímž samozřejmě může být ovlivněna i četnost vyhořelých jedinců.

Nejvíce respondentů mého výzkumu bylo vyhořelých ve věkové kategorii 41 až 50 let. Výsledky provedeného výzkumu se tak shodují s tvrzením výzkumu Friedmana a Lotana (Friedman, Lotan, 1987), který prokázal, že se stoupajícím věkem roste i stupeň vyhoření, jež dosahuje vrcholu mezi 41. a 45. rokem života (po dosažení této hranice vyhasnutí opět klesá). Příčinou nejvyššího zastoupení vyhořelých v této věkové kategorii mohou být změny v sebepojetí stárnoucích učitelů. Dle výzkumu Lazarové a Jůvy (2010) jsou učitelé z této věkové kategorie neustále konfrontováni s flexibilitou mladších kolegů, kteří vstupují do zaměstnání s jinými poznatky i zkušenostní bází, což může vést k negativnímu sebehodnocení, které také zvyšuje riziko vzniku burnout syndromu. Mezi další specifické životní okolnosti tohoto věku bych zařadila například možnou krizi středního věku, problémy v partnerství/manželství, přemýšlení o změně kariéry, atp. Výše zmíněné vlivy mohou být stresujícími faktory uvedeného životního období a přispívat tak ke vzniku burnout. Dále předpokládám, že se zvyšujícím se věkem učitele mohou také častěji nastávat různé psychické problémy, které jsou syndromu vyhasnutí velmi podobné, a je pak těžké rozlišit, zda se člověk nachází například v depresi nebo jestli jde o burnout syndrom. Odlišením burnout syndromu od jiných negativních symptomů se ostatně zabývám v kapitole 1.6.

Nejstarších učitelů, kteří se účastnili mého výzkumu (tj. učitelé ve věku 51 a více let) bylo vyhořelých celkem 12,16 %. Tato hodnota je zároveň nejnižší, to znamená, že učitelé nejstarší věkové kategorie mého výzkumu byli zároveň ti nejméně vyhořelí. Je však nutné podotknout, že učitelé ve věkovém rozmezí 31 až 40 let dosahovali velmi podobných výsledků (12,68 %), které byly vyšší ve srovnání s předchozí zmiňovanou kategorií pouze v řádu desetinných čísel.

Výsledek výzkumu se tedy neshoduje s tvrzením zmiňovaného bádání Fialové a Schneiderové (1998), ve kterém byli učitelé z této věkové kategorie právě ti nejohroženější.

Druhou nejpočetnější skupinou, ve které se nacházelo nejvíce vyhořelých učitelů, celkem 18,42 %, byli učitelé nejmladší věkové kategorie, tzn. 22 – 30 let. Zde vidím podobnost s výzkumem Andersona a Iwanickiho (1984), jejichž výzkum prokazoval nejpočetnější vyhoření právě u začínajících učitelů. Zvýšený počet vyhořelých v této skupině mohl být způsoben specifickými faktory, které ve zmíněném období života na člověka působí. Tato životní etapa je spojena se stresujícími zážitky, jakými může být dokončení studia nebo počátky pracovní kariéry. Za zdroj stresu v mládí člověka bychom mohli považovat také výběr celoživotního partnera a zakládání rodiny, s čímž může souviset i odchod na rodičovskou dovolenou. Mladí učitelé jsou navíc v profesi nováčky a kompetence, které souvisejí s vedením a řízením třídy, si teprve osvojují. Tato role může být pro mladého, začínajícího učitele značně stresující. Náchylností mladších učitelů k burnout syndromu se ve svých výzkumech zabývali například Russel et al. (1987). Jejich výsledky hovořily o větším počtu vyhoření u mladých učitelů než u jejich starších kolegů. Příčina je dle zmíněného bádání v tom, že učitelé tohoto věku zatím nemají vlastní rodiny, tudíž ani zodpovědnost, kterou by za ně museli nést. Právě svoboda a svobodný způsob života mladších učitelů v Russelových výzkumech koreluje se zvýšeným rizikem vzniku syndromu vyhasnutí. Za další z možných důvodů vysoké četnosti vyhořelých této kategorie považují zejména prvotní idealistické nadšení a zaujetí pro věc mladých, nastupujících učitelů (viz podkapitola 1.3.1.).

Z výsledků mého bádání je tedy patrné, že se **věk respondentů liší v jednotlivých úrovních syndromu vyhasnutí**, což může být způsobeno například senzitivním obdobím každého z učitelů nebo specifickými stresory jednotlivých období života.

3. Otázka číslo 3: „Jak se liší délka pedagogické praxe učitelů se stoupající úrovní syndromu vyhasnutí?“

Velmi zajímavé výsledky se ukázaly v počtu vyhořelých a délce praxe ve školství. Nejvíce postižených učitelů, 23,81 %, bylo s praxí v rozmezí 21 – 30 let. Příčinou takové četnosti vyhořelých v této kategorii může být i tvrzení Lazarové a Jůvy (2010), podle kterých se u učitelů s praxí od 20 – 30 let objevuje zvyšující se pochybnost o sobě a snižující sebedůvěra. Učitelé s takto dlouhou praxí jsou také více kritičtí a častěji svalují vinu na druhé. Tyto faktory se mohou stát příčinou častých nedorozumění a konfliktů a mohou mít vliv na vznik syndromu vyhasnutí. Učitelé s takto dlouhou praxí jsou učiteli již dlouhá léta a tak mohou pociťovat stereotyp a rutinu. Předpokládám, že tito učitelé zřejmě velmi dobře znají školní život a

problémy s žáky nebo rodiči už řeší s jistou samozřejmostí. V jejich práci se zřejmě přestávají objevovat nové okamžiky a postupně se ztrácí zájem o vykonávanou profesi.

V početním zastoupení vyhořelých následovala skupina pedagogů, kteří učí od jednoho roku do deseti let, 15,66 %. Učitelé s nejdělsí praxí (tj. 31 let a více) byli vyhořelí nejméně - celkem z 8,57 %. Je však nutné podotknout, že zastoupení respondentů v této kategorii bylo také nejnižší (n = 35), což může mít vliv na výsledek výzkumu.

Nejnižší počet vyhořelých v poslední kategorii předpokládám z důvodu zkušenosti učitelů. Pedagogové, kteří mají praxi ve školství vyšší než 30 let, jsou pravděpodobně velice dobře seznámeni s tím, co se od nich očekává. Dobře znají rytmus školy a ve svém oboru jsou již „ostřílenými“ profesionály. Myslím si, že učitelé s takovou praxí znají smysl svého povolání a práce je baví. Bez těchto předpokladů, dle mého názoru, by nemohli po takto dlouhou dobu vykonávat jedno povolání.

Úroveň vyhoření byla rozdílná v různých kategoriích délky praxe. V případě mnou zkoumaného souboru tedy neplatí, že by se syndrom vyhoření nebo jeho rizika zvyšovala společně s léty pedagogické praxe, jak tvrdí zmíněný výzkum Friedmana a Lotana (Friedman, Lotan, 1987).

4. Otázka číslo 4: „Je syndromem vyhoření ohroženo více učitelů velkých nebo malých měst?“

Na začátku výzkumu jsem přemýšlela, jaké sociodemografické otázky bych mohla do dotazníku zařadit. Velikost místa působnosti školy jsem do výzkumu začlenila také z důvodu rozdílnosti mezilidských vztahů, které jsou jiné v malých obcích a ve velkoměstech. Tyto vztahy mohou souviset například s ne/zvládnutím stresu. V malých obcích jsou lidé více propojeni, navzájem se znají a tvoří jakousi komunitu. Učitel, který působí v malé obci, může lépe zvládat stresové situace i vlivem okolí, například z důvodu sociálního zázemí malé obce. Samozřejmě zde nalezneme i negativní vlivy. Učitel je zde většinou známou osobou a tak na něj může být vyvíjen větší tlak okolí. Oproti tomu ve velkých městech a velkoměstech se učitel stává do jisté míry anonymním, což mu umožňuje vystoupit z role. Ve velkých městech také nalzáme více možností, jak relaxovat nebo aktivně odpočívat. Negativem velkých měst však může být shon, stres, zrychlený způsob života nebo dlouhé dojíždění do práce.

Největší počet vyhořelých učitelů, celkem 26 %, se v mém výzkumu objevil v kategorii velikosti města od 30 000 do 100 000 obyvatel. Následovali pedagogové z malých měst od 5000 do 30 000 obyvatel, těch procházelo procesem vyhoření celkem 15,22 %. O něco nižší

zastoupení vyhořelých učitelů, 14,29 %, měla kategorie s místem působiště školy v malé obci do 5000 obyvatel. Překvapivým výsledkem však byl počet vyhořelých ve velkoměstech (města se 100 000 a více obyvateli). V této kategorii bylo vyhořelých učitelů nejméně, celkem 12 %.

Výsledky mého bádání se tedy **neshodují s Mlčákovým výzkumem** (1998), který dospěl k opačným závěrům. Jeho výzkum prokazoval, že nejvíce vyhořelí jsou učitelé velkoměstských škol. **V mém výzkumu byli vyhořelí nejvíce učitelé z malých měst od 5000 do 30 000 obyvatel**, velká města byla zastoupena menším počtem vyhořelých učitelů. Mlčákovu výzkumu byl ale proveden již v roce 1998, což může být jednou z příčin neshody v našich šetřeních. Faktor mezilidských vztahů v malých obcích a velkoměstech, jak jsem jej uváděla na začátku této podkapitoly, se mohl v průběhu let změnit a může na učitele naopak působit negativně. Jedním z faktorů by mohla být například svoboda. Učitel v malé obci je známou osobou a v jistém smyslu musí stále jít příkladem. Naopak učitelé ve velkoměstech se mohou cítit svobodněji, jelikož jim velká města nabízejí anonymitu a možnost vystoupení ze své profesní role.

5 Závěr a limity výzkumu

Cílem práce bylo zjištění četností vyhořelých učitelů, které jsem porovnávala na základě typu školy (soukromá nebo státní ZŠ), věku, délky praxe a velikosti místa působnosti učitele. Téma syndromu vyhoření u učitelů je velice aktuální, přičemž máme k dispozici řadu odborných prací a studií z domácího i zahraničního prostředí. V teoretické části práce jsem srovnávala teoretické koncepce, které jsou z hlediska problematiky burnout syndromu velice nejednotné. Nejednotnost definic a teoretických koncepcí si vysvětluji tím, že se v případě burnout syndromu jedná o složitý psychologický konstrukt.

Každý z nás, a tedy i učitelé základních škol, jsou individuálními bytostmi, procházejí různými fázemi života a jsou rozdílně odolní vůči stresovým situacím a psychické zátěži. Předpokládám, že i toto hledisko má za následek nejednotnost ve výsledcích různých výzkumů i nesoulad jednotlivých teoretických koncepcí.

Pro zjištění četnosti a míry naprostého vyčerpání jsem získala celkem 254 dotazníků. Byla jsem velmi překvapena jejich vysokou návratností a ochotou pedagogů dotazník vyplnit. Již ve třetí kapitole své práce jsem uváděla, že se mi dostávalo mnoha pozitivních reakcí. Někteří ředitelé škol mě dokonce požádali o výsledky výzkumu. Stejně tak jsem se ale setkávala i s neochotou dotazník vyplnit, jelikož je burnout citlivým tématem.

Jeden z limitů výzkumu, který bych ráda zmínila, se týká právě vyplňování dotazníku. Každý z učitelů dostal před zahájením vyplňování informace o tom, o jaký dotazník se jedná a co je jeho obsahem. Jinými slovy učitelé se hned v úvodu dozvěděli, že bude měřena míra syndromu vyhoření. Předpokládám, že skutečnost, že učitel věděl, k jakému účelu bude dotazník použit, mohla vést k jisté sebestylizaci jednotlivých respondentů. Získaná data jsou tedy vždy subjektivním hodnocením jednotlivých učitelů. Již jsem hovořila o tom, že syndrom vyhoření je aktuálním a v současné době diskutovaným tématem, a proto také soudím, že učitelé mají o tomto jevu dobré povědomí. V období, kdy jsem sbírala data z dotazníku, mi několik učitelů elektronicky odpovídalo a vysvětlovalo, proč dotazník nechtějí vyplnit. Z těchto důvodů také předpokládám, že učitelé, kterých se burnout syndrom týká nejvíce, mohli odmítnout vyplnění dotazníku. Tomu by se dalo předejít také tím, že bych nevysvětlovala konkrétně cíle výzkumu nebo nezmiňovala, že jde o burnout syndrom. Zmínění cílů výzkumu však považuji za jeden z etických principů, proto jsem cíle bádání uváděla. V zájmu snížení počtu odmítnutí vyplnění dotazníku jsem se snažila o zachování co největší anonymity každého respondenta.

Další z limitů studie vidím ve volbě dotazníku amerického autora M. D. Rushe. Jsem si vědoma, že existuje ještě mnoho diagnostických metod, které měří úroveň syndromu vyhasnutí (příkladem jsou velmi často užívané inventáře Copenhagen Burnout Inventory [CBI] nebo Maslach Burnout Inventory [MBI] Ch. Maslachové, jehož užití je oproti CBI podmíněno pořízením licence). Zvolila jsem ale dotazník, který je běžně dostupný v knize Syndrom vyhoření M. D. Rushe (2004) a je určitým způsobem „přátelštější“ než jsou výše zmiňované inventáře. V případě Rushova dotazníku se nejedná o test. Předpokládala jsem tedy, že tato skutečnost by mohla mít pozitivní vliv na návratnost dotazníků, jelikož respondent nebude mít pocit, že ho někdo testuje. Další pozitivum vybraného dotazníku shledávám v jeho srozumitelnosti. Ráda bych také zmínila, že například otázka číslo 8, která je součástí dotazníku, „Připadá mi, že mám méně fyzické energie než dříve“ přirozeně souvisí s průběhem života a nemusí tak být zcela relevantní pro měření úrovně vyčerpání. Dále také předpokládám, že výsledky mého výzkumu se od ostatních mohou lišit právě z důvodu zvoleného dotazníku. Příkladem je zmíněná metoda MBI, která je zároveň nejčastějším druhem dotazníku, který zjišťuje syndrom vyhoření. Proto je také zapotřebí brát tuto skutečnost v úvahu při porovnávání jednotlivých výzkumů.

Nedostatek mé studie je možno spatřit v nevyváženosti vzorku učitelů ze soukromých (n = 101) a učitelů ze státních (n = 153) základních škol. v nevyváženosti vzorku učitelů ze soukromých (n = 101) a učitelů ze státních (n = 153) základních škol. Důvody této nehomogenity vzorku viz podkapitola 3.9. Výsledky našeho výzkumu byly vyvozeny na základě jednoduchého porovnávání a nebyla zde provedena statistická analýza, která by mohla zkoumat například korelace míry syndromu vyhoření a dalších sociodemografických údajů. Cílem výzkumné části však byla snaha o porovnání četností v jednotlivých kategoriích.

Z mé práce vyplývá, že učitel, že učitel je jednou z ústředních postav vzdělávacího procesu. Jelikož každý z nás, stejně jako každý člověk moderní společnosti, procesem vzdělání prochází, je nesmírně důležité, aby ti, kteří nás vzdělávají, byli v psychické pohodě a dostávalo se jim jistého uznání. Pokud se u učitele projeví burnout syndrom, bude to záležitost nejen jeho vlastní osoby, ale i jeho okolí, včetně žáků, na které má velký vliv. I proto jsem se svou bakalářskou prací pokusila o jisté upozornění na významnost tohoto problému.

V začátku práce jsem zmínila, že problematika syndromu vyhasnutí stále nabývá na aktuálnosti. V počátcích vzniku tohoto pojmu se společnost o burnout tolik nezajímala, dnes je ale v povědomí stále více lidí a také stále více profesí s burnout syndromem určitým způsobem počítá.

Teoretická část je složena z dvou hlavních kapitol. První kapitola se věnuje problematice syndromu vyhoření z hlediska různých teoretických koncepcí. Důvodem bylo mimo jiné poukázat na složitost tohoto psychologického konstruktů. Poslední podkapitola je věnována prevenci syndromu vyhoření. Druhá kapitola je věnována učitelů. Zabývám se zde vymezením učitelů profese, se kterou také souvisí řada specifických zdrojů zátěže a stresu. Pro lepší pochopení náročnosti učitelů povolání uvádím i pracovní činnosti, které jsou specifické právě pro tuto profesi.

V praktické, empirické části práce byl proveden výzkum za pomoci dotazníků M. D. Rushe, který měří míru naprostého vyčerpání.

6 Seznam použité literatury

- Auger, M., Boucharlat, Ch., 2005. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál.
- Bártová, Z., 2011. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Prostějov: Computer Media.
- Baštecká, B., a kol., 2009. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.
- Disman, M., 1993. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Dyrtrtová, R., Krhutová, M., 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Eger, L., Čermák, J., 2000. *Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů*. Pedagogika, s. 65-69
- Farber, B. A., 2000. *Introduction: Understanding and Treating Burnout in a Changing Culture*. Journal of Clinical Psychology, 56(5), 589-594
- Fialová, I., Schneiderová, A., 1998. *Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů*. In Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds), *Učitelé a zdraví 1*. Brno, Psychologický ústav AV ČR.
- Friedman, I., Lotan, I. 1987. *Teachers' world as a predictor of burnout*. Megamot.
- 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*, s. 95-112. London: Taylor and Francis
- Hartl, P., Hartlová, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Henning, C., Keller, G., 1996. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Holeček, V., 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. Plzeň: ZČU
- Influence of Personality and Self-Esteem on Teachers' Proness to Burnout Syndrome in Lagos Metropolis [Online]. [cit. 28. 5. 2015]. Dostupné z: <<http://pubs.sciepub.com/ajap/1/1/2/>>.
- Jeklová, M., Reitmayerová, E., 2006. *Syndrom vyhoření*. [Online]. [cit. 4. 5. 2015]. Dostupné z: <<http://www.kps.zcu.cz/materials/skolpsy/syndrom.pdf>>.
- Jaggi, F., 2008. *Burnout – praxisnah*. Stuttgart: Georg ThiemeVerlag.
- Jeřábek, H., 1992. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kallwass, A., 2007. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál.
- Kebza, V., 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.

- Kebza, V., Šolcová, I., 1998. *Burnout syndrome: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti*. Československá psychologie 42, č. 5, 429 – 448.
- Kebza, V., Šolcová, I. 2003. *Syndrom vyhoření*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kebza, V., Šolcová, I. 2008. *Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti*., Čs. Psychologie 42.
- 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.
- Kořa, J., 2007. *Učitelství jako povolání*. In Vališová, A., Kasíková, H. a kol., *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J., 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing.
- Křivohlavý, J., 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. Karmelitánské nakladatelství Kostelní Vydří.
- Kyriacou, Ch., 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál
- Lazarová, B., Jůva, V., 2010. *Učitelé a faktor času: O proměnách pracovního sebepojetí*. *Studia pedagogica*, roč. 15, č. 2. [Online]. [cit. 20. 5. 2015]. Dostupné z: <www.phil.muni.cz/wupv/casopis>.
- Matoušek, O., et al, 2008. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- Míček, L., Zeman, V., 1992. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita.
- Novák, T., 2011. *Burn out na rodičovské dovolené*. *Právo a rodina*, roč. 13, č. 11, s. 23 -24
- Paulík, K., 1998. *Co obtěžuje učitele různých typů škol*. In Řehulka, E., Řehulková, O. (eds.). *Učitelé a zdraví 1*, Brno: Pavel Křepela
- Paulík, K., 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita
- Paulík, K., 2004. *Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví*. In Řehulka, Teachers and Health. 6, Brno. Paido.
- Paulík, K., 2009. *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostrava: Filozofická Fakulta
- Ptáček, R., 2013. *Syndrom vyhoření a proč se jím zabývávat*. In R. Ptáček, J. Raboch, V. Kebza (Ed.). *Burnout syndrom jako mezioborový jev* (18-23), Praha: Grada.
- Ptáček, R., Čeledová, L., a kol., 2011. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*. Praha: Karolinum
- Průcha, J., 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál
- Průcha, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o učitelské profesi*. Praha: Portál
- Rudow, B., 1999. *Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues,*

- and research perspectives*. In A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (str. 38 – 58). New York7 Cambridge University Press.
- Rush, M., D., 2004. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů.
 - Russel, D., W., Altmaier, E., Velzen, D., V., 1987. *Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers*. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), str. 269 - 274.
 - Ryff, C. D., Singer, B., 1998: *Middle age and well-being*. In: *Encyclopedia of Mental Health* 2, s. 707-719
 - Řehulka, E., Řehulková, O., 1998: *Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání*. In Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds), *Učitelé a zdraví 1*. Brno, Psychologický ústav AV ČR.
 - Schaufeli, W. B., a kol.: *Burnout and enagement in university students, a cross cultural study*. *A journal of cross cultural psychology*
 - Spilková, V., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál
 - Statistická ročenka školství MŠMT [Online]. [cit. 10. 5. 2015]. Dostupné z: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>.
 - Stock, Ch., 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada
 - Štětovská, I., Skalníková, M., 2004: *Sociální opora v kontextu proměn role učitele*. In Vališová, A., Rymeš, M., Riegel, K. (Eds): *Rozvoj české společnosti v Evropské unii IV*. Praha: Matfyzpress
 - Švingalová, D., 2006. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci
 - Trendová, P., 2008. *Mezinárodní klasifikace vzdělávání (ISCED97)*. Praha: Český statistický úřad
 - Vašutová, J., 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007
 - Vlachovská, B., 2011. *Syndrom vyhoření – diagnostické možnosti*. Diplomová práce. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy

7 Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Sociodemografické údaje učitelů státních základních škol.....	39
Tabulka č. 2 - Sociodemografické údaje učitelů soukromých základních škol.....	40
Tabulka č. 3 - Věková struktura učitelů.....	41
Tabulka č. 4 - Zastoupení respondentů v jednotlivých věkových kategoriích.....	41
Tabulka č. 5 - Délka praxe.....	42
Tabulka č. 6 - Velikost místa působiště školy.....	42
Tabulka č. 7 - Vyhoření u učitelů soukromých a státních ZŠ.....	43
Tabulka č. 8 - Věk a syndrom vyhoření učitelů ZŠ.....	44
Tabulka č. 9 - Délka praxe a burnout učitelů ZŠ.....	45
Tabulka č. 10 - Velikost místa působiště školy.....	46

8 Seznam obrázků

Obrázek č. 1 - Jednotlivé charakteristiky fází procesu burnout.....	15
---	----

9 Seznam použitých příloh

Dotazník – hodnocení míry naprostého vyčerpání.....	59
---	----

10 Příloha číslo 1 – Dotazník - hodnocení míry naprostého vyčerpání

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

mé jméno je Zdeňka Uhlířová a studuji čtvrtý ročník bakalářského studia na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze. V současné době pracuji na své bakalářské práci pod názvem "Syndrom vyhoření u učitelů základních škol", jejíž součástí je také výzkum, který zjišťuje četnost syndromu vyhoření u učitelů základních škol.

Tímto Vás žádám o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní a jeho výsledky použiji výhradně pro účely mé bakalářské práce.

Nejedná se o test. Jde o pomůcku k určení, zda trpíte symptomy vyhoření. Každý výrok ohodnoťte číslem od **1** do **5** podle toho, jak dalece se s ním ztotožňujete.

Hodnocení 1 znamená rozhodně NE, zatímco 5 jasně ANO. Při zvažování svých odpovědí vezměte v úvahu **posledních šest měsíců**.

Velmi děkuji za Váš čas, vstřícnost a spolupráci,

Uhlířová Zdeňka

Součástí dotazníku jsou otázky z knihy Syndrom vyhoření Myrona D. Rushe, 2004

Dotazník - hodnocení míry naprostého vyčerpání

1. Pohlaví: (žena X muž)
2. Vyučuji na základní škole: (soukromé X státní)
3. Věk: _____
4. Délka praxe: _____
5. Velikost místa působnosti školy: (do 5000 obyvatel, 5000 - 30 000 obyvatel, 30 000 - 100 000 obyvatel, 100 000 a více obyvatel)
6. Připadá mi, že čím víc pracuji, tím jsou mé výsledky horší. 1 – 2 – 3 - 4 - 5
7. Děsí mě chodit každý den do práce. 1 – 2 – 3 - 4 - 5

8. Připadá mi, že mám méně fyzické energie než dříve. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
9. Rozčilují mě věci, které mi dříve nevadily. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
10. Zjišťuji, že se více straním lidí. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
11. Připadá mi, že jsem vznětlivější. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
12. Hůř se soustředím. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
13. Stále více zjišťuji, že se mi ráno nechce z postele. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
14. Přestávám věřit svým schopnostem. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
15. Připadá mi stále těžší soustředit se na práci. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
16. Je pro mě obtížnější riskovat. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
17. Stále více mě rozladí moje neúspěchy. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
18. Poslední dobou viním ze své situace Boha. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
19. Někdy mám chuť ode všeho utéct. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
20. Dělá mi čím dál menší starosti, zda svou práci někdy dokončím. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
21. Připadá mi, že je všechno při starém nebo dokonce horší. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
22. Zdá se mi, že všechno, co se snažím dělat, pohlcuje víc energie,
než kolik jí mám. 1 – 2 – 3 - 4 -
5
23. Zjišťuji, že je pro mě obtížné splnit i jednoduché a rutinní úkoly. 1 – 2 – 3 - 4 -
5

24. Přeji si, aby mě lidé nechali na pokoji.

1 - 2 - 3 - 4 -

5

25. Změny, které na sobě pozoruji, mě skličují.

1 - 2 - 3 - 4 -

5