

UNIVERZITA KARLOVA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Kateřina Richterová

Vliv syndromu vyhoření na pracovní kariéru učitelů

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2021

**Vedoucí práce:**

PhDr. Olga Běhounková, Ph.D.

Prohlašuji,

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

10.5.2021

.....  
datum



.....  
podpis autorky

## **PODĚKOVÁNÍ**

Dovolte mi na tomto místě vyjádřit své obrovské díky PhDr. Olze Běhounkové, Ph.D. za všechny její čas strávený nad mou bakalářskou prací, odborné vedení mé práce a cenné rady, které mi ochotně a trpělivě poskytovala. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se dobrovolně stali součástí mého výzkumu. Bez nikoho ze zmíněných by má práce nemohla vzniknout.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce rozpracovává problematiku syndromu vyhoření u učitelů základních a středních škol. Cílem bakalářské práce je postihnout dopad syndromu vyhoření na pracovní výkon a kariéru učitelů. Svou pozornost práce zaměřuje nejprve na vymezení syndromu vyhoření a příčiny jeho vzniku, na jednotlivá stadia, důsledky a možnou prevenci. Zahrnutý jsou také oblasti diagnostiky a léčby syndromu vyhoření. Dále je pozornost věnována profesi a pracovní kariéře učitele, a to v souvislosti s faktory, které ji ve spojitosti se syndromem vyhoření ovlivňují. Cílem kvalitativního šetření je zjistit, jak syndrom vyhoření ovlivňuje pracovní kariéru u cílové skupiny učitelů základních a středních škol, kteří mají syndrom vyhoření odborně diagnostikovaný alespoň jeden rok. Data jsou získána osobními rozhovory s dvanácti respondenty ve věku od 25 let do 65 let ze Středočeského a Ústeckého kraje. Respondenti jsou vybráni prostřednictvím nenáhodného příležitostného výběru. Přihlásit se mohou dobrovolně prostřednictvím e-mailu, na základě výzvy adresované ředitelům základních a středních škol.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Syndrom vyhoření, vyčerpání, stres, příznaky, prevence, pracovní kariéra, učitel.

## **ABSTRACT**

Bachelor's thesis works up the issue of burnout syndrome at teachers of elementary and high schools. Goal of this bachelor's thesis is to capture the impact of burnout syndrome on teachers' work performance and career. At first attention in the thesis is dedicated to the definition of burnout syndrome and its causes, its particular phases, consequences of burnout syndrome and its possible prevention. Attention is also paid to the profession and work career of teachers in connection with the factors influencing work career because of burnout syndrome. Goal of the qualitative research is to find out in what way the burnout syndrome effects the work career at target group of elementary and high school teachers, who have the burnout syndrome professional diagnosed for at least one year. Data is gathered by personnel interviews with twelve people aged 25 to 65 years from the field of elementary and high school education coming from Central Bohemian Region and from Ústí nad Labem Region. Responders are chosen via non-random occasional choice. Responders can enrol on research voluntarily by e-mail on the basis of invitation addressed to principals of elementary and high schools.

## **KEY WORDS**

Burnout syndrome, exhaustion, stress, symptoms, prevention, work career, teacher.

# OBSAH

<b>0 ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>1 SYNDROM VYHOŘENÍ</b> .....	<b>9</b>
1.1 VZTAH SYNDROMU VYHOŘENÍ A STRESU .....	11
1.2 PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	13
1.3 STADIA SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	15
1.4 DŮSLEDKY SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	18
1.5 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	21
<b>2 DIAGNOSTIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ</b> .....	<b>24</b>
<b>3 PROFESE A PRACOVNÍ KARIÉRA UČITELE</b> .....	<b>29</b>
3.1 PRACOVNÍ KARIÉRA.....	32
3.2 PRACOVNÍ KARIÉRA UČITELE.....	36
3.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PRACOVNÍ KARIÉRU .....	38
<b>4 PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ V UČITELSKÉ PROFESI</b> .....	<b>40</b>
<b>5 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ – VLIV SYNDROMU VYHOŘENÍ NA PRACOVNÍ KARIÉRU UČITELŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL</b> .....	<b>44</b>
5.1 CÍL EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	45
5.2 VÝZKUMNÁ METODA, VÝZKUMNÝ SOUBOR A PRACOVNÍ POSTUP .....	45
5.3 VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE .....	51
<b>6 DISKUSE</b> .....	<b>56</b>
<b>7 ZÁVĚR</b> .....	<b>61</b>
<b>8 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ</b> .....	<b>65</b>
<b>9 PŘÍLOHY</b> .....	<b>73</b>
PŘÍLOHA A: Vzor informovaného souhlasu .....	73
PŘÍLOHA B: Vzor rozhovoru s respondenty A–L .....	74

# 0 ÚVOD

Z hlediska obsahu rozeznává psychologie tři druhy základní lidské činnosti. Kromě hry a učení je mezi tyto činnosti řazena také práce. Právě prací a pracovním životem tráví lidé největší část svého života. Práce je pro ně totiž velice důležitá. Kromě toho, že je práce základním pramenem financí, tedy i obživy, je pro lidi také zdrojem seberealizace. V nemalé míře působí práce i na sociální status lidí, na jejich pozici ve společnosti nebo na jejich individuální identitu.

Aby se pracovníci v pracovním prostředí cítili alespoň trochu dobře a práce pro ně nebyla jen zdrojem obživy, ale i seberealizace, měla by být věnována dostatečná pozornost zdraví pracovníků. V tomto kontextu by se však nemělo jednat jen o fyzické zdraví pracovníků, ale i o pozornost k jejich zdraví psychickému. S rostoucí rychlostí života ve společnosti totiž rostou i nároky na výkonnost pracovníků, které vytvářejí tlak na pracovníky, jehož důsledkem je stres. Je známo, že určitá míra stresu lidem nevadí, naopak může být i prospěšná. Ale pokud je stres dlouhodobý, nebo chronický, a je vyvolán nepřiměřenými nároky na pracovníky, může vést až ke vzniku syndromu vyhoření.

Zpočátku byl syndrom vyhoření považován za onemocnění vyskytující se jen u pomáhajících profesí, například u lékařů, zdravotních sester, sociálních pracovníků nebo učitelů. Časem však bylo zjištěno, že syndrom vyhoření může postihnout kohokoli, a to nejen v pracovním prostředí. Byly prokázány i případy, kdy se syndrom vyhoření objevil i v osobním životě, tj. v partnerském vztahu, nebo v rodině. Tato bakalářská práce se bude věnovat specifické skupině pracovníků z oblasti pomáhajících profesí, a to učitelům základních a středních škol. Práce se konkrétně zaměří na dopad syndromu vyhoření na pracovní kariéru těchto pedagogů.

Učitelé jsou považováni za nositele vzdělání, které se snaží předat svým žákům a studentům. V minulosti k učitelům tímto způsobem bylo i přistupováno. Povolání učitele s sebou přinášelo určitou prestiž a zajišťovalo učitelům relativně významné sociální postavení a s tím související sociální status. Lidé si jich jednoduše vážili a prokazovali jim úctu. Postupem času však v části společnosti došlo k posunu vnímání učitelské profese. V důsledku této změny společenského myšlení nejsou učitelé v současnosti některými lidmi vnímáni stejně jako v minulosti, ale spíše jen jako lidé, kteří se ostatním mají postarat o děti, zatímco oni jsou v práci. Další nástrahou v práci učitelů je rostoucí nechuť a neochota některých žáků a studentů účastnit se na výuce, potažmo na celém vzdělávacím procesu. Právě tyto a některé další komplikace mohou vést k vyhoření u učitelů. Pokud dojde k rozvinutí syndromu vyhoření u učitelů, nemohou svým žákům a studentům věnovat dostatečnou a kvalitní pozornost, dokonce může dojít k narušení

celého vzdělávacího procesu. Tato situace už nepředstavuje problém jen pro konkrétní skupinu žáků nebo studentů, ale také pro celou společnost. Učitelé především připravují žáky a studenty na výkon budoucího povolání. Nejen proto je důležité, aby učitelům a jejich problémům byla věnována dostatečná pozornost a případná pomoc.

Bakalářská práce se věnuje problematice syndromu vyhoření. Jejím cílem je postihnout dopad syndromu vyhoření na pracovní kariéru učitelů. V první kapitole je definován klíčový pojem syndrom vyhoření a svou pozornost práce obrací i k jeho příčinám, jednotlivým stádiím, důsledkům a možné prevenci. Druhá kapitola je zaměřena na možnosti diagnostiky vedoucí k odhalení syndromu vyhoření a jeho léčbu, která zpravidla představuje dlouhodobý proces, vyžadující uskutečnění určitých změn v životě nemocného. Ve třetí kapitole se práce detailněji zaměřuje na problematiku cílové skupiny empirického šetření, tedy učitelskou profesi, pracovní kariéru učitelů a faktory, které ji ovlivňují. Stresory, které na učitele vyvíjejí největší tlak, ale také způsoby, jakými se projevuje syndrom vyhoření v učitelské profesi, se zabývá kapitola čtvrtá. Vlastní empirické šetření a interpretace jeho výsledků jsou obsahem kapitoly páté. Kvalitativní empirické šetření si klade za cíl zjistit, jakým způsobem syndrom vyhoření ovlivňuje pracovní kariéru učitelů základních a středních škol. Práce čerpá jak z děl odborníků na syndrom vyhoření, jako je například Křivohlavý (2012), Kebza nebo Šolcová (2003), dále z děl odborníků na psychologii, jako je například Honzák (2018) a Průcha (2002, 2017), ale také z některých zahraničních odborných článků, které se zabývají syndromem vyhoření a jeho výzkumem, jako jsou například díla Schaufeliho (2008), nebo díla Maslachové (1981) zaměřující se na diagnostiku syndromu vyhoření.



# 1 SYNDROM VYHOŘENÍ

Pro syndrom vyhoření, stejně jako pro řadu dalších psychologických jevů, neexistuje jedna jediná definice, která by jej obecně zastřešovala. Jednu z možných definic uvádí Kallwassová: „*Je to stav extrémního vyčerpání, vnitřní distance, silného poklesu výkonnosti a různých psychosomatických obtíží.*“ (2007, s. 9) Všechny zmíněné nepříjemnosti, související se syndromem vyhoření, působí nejen na duševní život člověka, ale také na jeho život pracovní a soukromý, protože tyto oblasti se navzájem prolínají (Kocianová, 2010, s. 185–186).

V psychologii se objevují různá pojetí syndromu vyhoření nabízející různá vysvětlení vyhoření. Ve všech definicích se však opakují určité stejné prvky. Mezi nejčastěji se opakující patří například negativní emocionální příznaky, tj. únava nebo deprese, které se obvykle vyskytují lidí, kteří jsou psychicky jinak zdraví a mají jako podstatnou část pracovní náplně práci s lidmi. Dále se jedná o fakt, že syndrom vyhoření je především psychický stav vznikající z chronického stresu, který se vyznačuje řadou projevů jak z oblasti sociální, tak z oblasti tělesné a duševní, tzn. změnami chování, které mají signifikantní vliv na výkonnost pracovníka. (Kebza a Šolcová, 2003, s. 7; Křivohlavý, 2012, s. 67). Každá definice však nemusí obsahovat všechny zmíněné body, může se zaměřit jen na některé.

Podle mého názoru je syndrom vyhoření nejuvýstižněji vysvětlen na základě jeho anglického ekvivalentu, tedy na základě označení burnout. V překladu z anglického jazyka znamená sloveso to burn hořet a anglická fráze to burn out je překládána jako vyhořet, dohořet, vyhasínat (Kebza a Šolcová, 2003, s. 3). Tento anglický termín metaforicky velmi dobře vystihuje stav člověka trpícího syndromem vyhoření. Hořící oheň představuje pracovníkovu nadšením a jeho motivaci ve chvíli, kdy nastupuje na novou pracovní pozici. Bez průběžného příkládání bude oheň, symbolizující energii, vůli, ambice a motivaci pracovníka, pomalu uhasínat až postupně vyhasne úplně. Stejně jako pracovník.

Termín burnout měl původně odlišný význam. V minulosti toto označení sloužilo k pojmenování lidí závislých na alkoholu, kteří se přestali zajímat o vše mimo alkoholu. Postupem času se označení burnout rozšířilo i na drogově závislé, kteří stejně jako prvně zmínění alkoholici zaměřovali svou pozornost čistě jen na vytouženou drogu. V neposlední řadě termín burnout začal zahrnovat i pracovníky, kteří byli svou prací tak moc pohlceni, že je nezajímalo nic jiného. Později byli tito lidé označováni jako workoholici (Křivohlavý, 2012, s. 62).

Stav, který syndrom vyhoření způsobuje, je lidem známý od nepaměti (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 7). Nejrůznější zmínky o naprosté vyčerpanosti se objevují dokonce i ve Starém zákoně v Bibli. Dokonce až do 70. let 20. století se syndrom vyhoření objevuje pouze v krásné literatuře. Existují určité domněnky, že právě jedno z takových děl, konkrétně povídka *A Burn out Case* od Greena z roku 1961, dala podnět pro vznik pojmu syndromu vyhoření v literatuře odborné (Křivohlavý, 2012, s. 58).

Prvním autorem, který pojem burnout použil v této souvislosti a pojmenoval tak stav pracujících lidí, vykazujících příznaky vyčerpání, zoufalství a bezmoci, je Freudenberger (Křivohlavý, 2012, s. 58). Své poznatky o syndromu vyhoření publikoval roku 1974 v článku *Staff Burn-Out* v jednom z čísel amerického časopisu *Journal of Social Issues* (Kebza a Šolcová, 2003, s. 6). Freudenberger v tomto článku definuje syndrom vyhoření takto: „*Burnout je konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entuziasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly).*“ (Křivohlavý, 2012, s. 65) Z této definice vyplývá, že Freudenberger nevnímal syndrom vyhoření jen jako psychický stav, ale spíše jako proces.

Kromě definice syndromu vyhoření Freudenberger ve svém článku popisuje také příznaky syndromu vyhoření. Dále upozorňuje na rizikové skupiny osob, které jsou pro rozvinutí syndromu vyhoření náchylnější, a přináší tipy pro prevenci vzniku syndromu vyhoření. Při psaní svého článku vycházel Freudenberger ze zkušeností pracovníků a dobrovolníků z amerických bezplatných klinik a také z bezplatné polikliniky pro mladistvé narkomany, bezdomovce a problémové jedince v Harlemu, kterou sám založil. Čerpat však také mohl z vlastních zkušeností, protože si syndromem vyhoření sám prošel dvakrát, a dokonce dokázal sám sebe léčit (Honzák, 2018, s. 18–30).

Pravděpodobně nejvýznamnější pokračovatelkou Freudenbergera je americká psycholožka Maslachová, která se však od některých Freudenbergerových idejí odchýlila. Maslachová mimo jiné rozšířila oblast projevů syndromu vyhoření, které dále rozčlenila do tří kategorií: „...*tělesného a psychického vyčerpání, ztráty uspokojení a potěšení z práce a odcizení – depersonalizace.*“ (Honzák, 2018, s. 33) Posunu Maslachová také docílila v oblasti příčin. Na rozdíl od Freudenbergera vzala v potaz kromě osobnostních faktorů a osobních chyb ze strany postižených také vlivy sociálního a pracovního prostředí (tamtéž, s. 33). Pohled na syndrom vyhoření se tedy v průběhu historie měnil a vyvíjel.

Hlavní vlna zájmu o problematiku syndromu vyhoření se projevila v 70. a následně i v 80. letech, hned po vydání Freudenbergerova článku. Rešerše uskutečněná v databázi

MEDLINE uvádí, že toto období je v souvislosti s množstvím vzniklých publikací tím neplodnějším. Přestože následující období nepřineslo takové množství vydaných prací, týkajících se syndromu vyhoření, zájem o tuto problematiku přetrvával. V této fázi je syndrom vyhoření zkoumán v souvislosti se sociopolitickými transformačními změnami nebo také v souvislosti s finančními a ekonomickými krizemi (Kebza a Šolcová, 2003, s. 6–7). Na problematiku syndromu vyhoření však existuje i jiný druh pohledu, který přináší Seligman v souvislosti s pozitivní psychologií.

Proud pozitivní psychologie je zaměřen na příznivé aspekty života a pozitivní stránky osobnosti, které byly v minulosti podstatně opomíjeny (Slezáčková, 2010, s. 56). Seligman, jeden z čelních představitelů tohoto proudu, se v souvislosti se syndromem vyhoření zabýval jevy, které mohou být vnímány jako pravý opak tohoto negativního stavu. Mimo jiné Seligman rozvinul koncept osobní pohody, tj. well-beingu, který souvisí s pohodou po stránce duševní, emoční a sociální (Křivohlavý, 2012, s. 75–76). Tento pozitivní pohled na syndrom vyhoření se objevuje až počátkem 21. století.

Přestože je problematika syndromu vyhoření řešena lidmi již po velmi dlouhou dobu, jen na přelomu 70. a 80. let o něm vyšlo více než 200 publikací, není uznáván jako nemoc všemi lékaři. Někteří odborníci jeho existenci dokonce zcela podpírají, a to i navzdory prokazatelně existujícímu negativnímu vlivu syndromu vyhoření na pracovní výkon (Kebza a Šolcová, 2003, s. 13). Na druhé straně však stojí lidé, kteří tento termín užívají naopak příliš. Syndrom vyhoření je pro ně synonymem únavy z práce, nebo toho, že je práce nebaví (Schaufeli, Leiter a Maslach, 2008, s. 211). Je tedy zřejmé, že i po letech výzkumu panuje v souvislosti se syndromem vyhoření významná názorová nejednotnost.

## 1.1 VZTAH SYNDROMU VYHOŘENÍ A STRESU

Podobná nesrovnalost v nahlížení na syndrom vyhoření se projevuje i v oblasti jeho diagnostiky. Mezinárodní klasifikace nemocí, MKN–10, v tuto chvíli syndrom vyhoření nepokládá za „...*samostatnou diagnostickou jednotku*...“ (Pešek a Praško, 2016, s. 21) I přesto Světová zdravotnická organizace o syndromu vyhoření hovoří jako o legitimní diagnóze (Kunertová, 2020, nestránkováno). Navíc se některé symptomy syndromu vyhoření mohou podobat, nebo částečně překrývat s příznaky jiných negativních emocionálních jevů. Právě proto někteří lékaři místo syndromu vyhoření diagnostikují jiná příbuzná onemocnění, například únavu, pesimismus, depresi, odcizení nebo existenciální neurózu (Křivohlavý, 2012, s. 69–73; Pešek a Praško, 2016, s. 21). Nejčastěji je však syndrom vyhoření zaměňován za

stres. Přestože je řada symptomů syndromu vyhoření podobná projevům stresu, nejedná se o totožná onemocnění. Proto je potřeba syndrom vyhoření vůči stresu vymezit a specifikovat jejich odlišnosti.

Prvním autorem, který použil pojem stres, byl Selye. Pojem stres využil k pojmenování „...*charakteristických fyziologických projevů, jimiž organismus reaguje na různé zátěže...*“ (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 8) Reakce člověka na stres je proces, který je rozdělován do tří fází. Jejich prostřednictvím se člověk snaží zvládnout stresovou situaci. V první fázi, tzv. poplachové fázi, dochází k aktivaci obranných mechanismů organismu a k uvědomění si působení zátěže. Na toto stadium navazuje fáze rezistentní, tj. fáze odporu, během které dochází ke zvládnutí nebo alespoň zmírnění účinků stresu, a to prostřednictvím účelné strategie. V poslední fázi, fázi vyčerpání, se projevuje zvládnutí nebo selhání obranných reakcí člověka. Právě v této fázi dochází ke vzniku vyhoření (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 8–9; Maroon, 2012, s. 26–27).

Stres může být rozdělen na eustres a distres. V tomto kontextu se jedná spíše o distres, který je charakteristický napětím mezi stresory a zdroji možností stresory zvládat, tj. salutory (Bártová, 2011, s. 58). Často je stres také rozdělován podle délky jeho působení na stres akutní a stres chronický. Akutní stres se vyznačuje svým krátkodobým působením bezprostředně po stresové události, které u člověka vede spíše k aktivizaci. Chronický stres je pravým opakem stresu akutního, působí dlouhodobě a může vést k rozvoji dalších negativních emocionálních stavů (Černíková, 2014, s. 21). Vztah stresu a syndromu vyhoření tak může být obecně shrnut takto: „*Stres je příčina, vyhoření důsledek...*“ (Stock, 2010, s. 15) Není však pravidlem, že stres vždy přechází ve vyhoření. Obvykle se tomu tak děje, ale pokud je práce pro člověka smysluplná a klade mu překonatelné překážky, stresový stav se nemusí vyvinout v celkové vyčerpání (Křivohlavý, 2012, s. 69).

Nejvýraznější rozdíl mezi stresem a syndromem vyhoření vyplývá ze skutečnosti, kdy a kde se tyto jevy nejčastěji objevují. Stres může postihnout kohokoli, zatímco syndrom vyhoření se může projevit jen u lidí, kteří pociťují hluboký a intenzivní zájem o svou práci, kladou si vysoké cíle a jsou velmi motivovaní. Ten, kdo pro svou práci nadšený není a nebyl, tedy nemůže vyhořet, ale může se dostat do stresu. Zároveň platí, že stres se může projevit při jakékoli činnosti, kdežto syndrom vyhoření se obvykle objevuje při práci s lidmi, tzn. u činnostech, kdy se člověk dostává do osobního kontaktu s jinými lidmi (Křivohlavý, 2012, s. 69).

Existuje také rozdíl v chápání stresu a syndromu vyhoření. Druhý zmíněný je vždy považován za zcela negativní psychický stav, který je svázaný pouze s negativními konotacemi, kdežto

stres může být za určitých okolností vnímán i jako pozitivní. V tomto kontextu se tedy jedná o eustres. Stres v přiměřené míře může lidem sloužit jako aktivační činitel a jako stimulace k hledání nového řešení. Takový stres je považován za „*koření života*“, které lidem umožňuje rozvíjet zkušenosti a dovednosti (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 9–10; Maroon, 2012, s. 27). I přes společné a částečně se překrývající charakteristiky, syndrom vyhoření není totéž co stres.

## 1.2 PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Názory odborníků se různí i při vymezování faktorů, které způsobují vznik syndromu vyhoření. I přesto, že pohledů na tuto problematiku je velké množství, většina autorů se shodne na tom, že nejvýznamnější příčiny syndromu vyhoření vycházejí z pracovního prostředí (Stock, 2010, s. 31). Právě proto je výskyt syndromu vyhoření nejčastěji spojován s pracovním prostředím. „*Vyhoření ale není jen o pocitu frustrace a vyčerpání z práce...*“ (Kunertová, 2020, nestránkováno) Je tomu tak, protože „...*syndrom vyhoření vzniká zejména dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně náročné.*“ (Kocianová, 2010, s. 186) Do takové situace se může dostat kdokoli, ať už v práci nebo mimo pracovní prostředí. Vyhoření se tak může objevit i v ostatních oblastech života, například v rodině, v partnerském nebo manželském vztahu, u pacientů nebo dokonce u studentů (Kallwass, 2007, s. 57–105).

Syndromem vyhoření nejčastěji trpí lidé, kteří jsou pro svou práci vysoce motivovaní a nadšení, mají velké cíle a očekávání a jsou vysoce emočně angažovaní (Bartošíková, 2006, s. 25). Vyhořet tedy může ten, kdo hořel. Právě proto v dnešní společnosti neexistují jen určité vybrané skupiny povolání, spadající zejména do kategorie pomáhajících profesí, které by byly syndromem vyhoření ohrožené. Zvýšeným rizikem vzniku syndromu vyhoření jsou dnes ohroženi všichni pracovníci. Toto zvýšené riziko do života lidí přináší život v dnešní společnosti. Současná společnost se totiž vyznačuje rostoucím životním tempem, rostoucími nároky na vysoký a kvalitní výkon pracovníků, nebo prodlužující se délkou produktivního věku (Rush, 2003, s. 30–34; Švingalová, 2006, s. 52). Syndrom vyhoření v současné společnosti není výběrovým onemocněním, ale je skutečným rizikem pro všechny lidi.

Mezi hlavními příčinami syndromu vyhoření jsou nejčastěji uváděny tyto (Kocianová, 2010, s. 186; Křivohlavý, 2012, s. 24; Stock, 2010, s. 31):

- dlouhodobý bezprostřední osobní kontakt pracovníků s druhými lidmi často doplněný o neúspěšná jednání s těmito lidmi;
- nadměrná emocionální zátěž;

- zvýšená pracovní zátěž způsobená kladením nepřiměřených nároků na pracovníky, která může vést k přetěžování pracovníků a chronickému stresu;
- nevhodné pracovní prostředí v organizaci, tj. dlouhodobé působení rušivých vlivů, stereotypnost práce, nedostatek autonomie a příliš direktivní režim, bezohledný přístup kolegů a nespravedlivý přístup nadřízených pracovníků, nesoulad hodnot pracovníka a organizace;
- nadměrná očekávání pracovníků a neuspokojení jejich potřeb v pracovním i osobním životě.

Příčiny syndromu vyhoření mohou být také nahlíženy z hlediska toho, kde se objevují. Existují tedy příčiny vnější, mezi které patří pracovní prostředí a okolnosti související s tímto prostředím, tj. pracovní zátěž, nároky kladené na pracovníky, působení rušivých vlivů atd. Druhou skupinu pak tvoří příčiny vnitřní, tedy osobnost pracovníka. Konkrétně se může jednat o očekávání pracovníka, jeho ambicióznost, sklony k perfekcionismu, workoholismu apod. (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 15–18; Musil, 2010, s. 36–37). Lze se setkat i s jiným rozdělením příčin syndromu vyhoření, a to na příčiny subjektivní, tj. velká očekávání pracovníka, a příčiny objektivní, tedy zátěže vyplývající z nároků na pracovníky (Kocianová, 2010, s. 18).

Kromě příčin samotných rozlišuje odborná literatura také rizikové faktory, které přispívají k rozvinutí syndromu vyhoření. Tyto faktory mohou být rozděleny do tří skupin. První skupinu rizikových faktorů tvoří osobnost člověka. Mezi rizikové faktory vyplývající z osobnosti člověka je řazeno množství faktorů od anankastických rysů osobnosti (tzn. sklony k perfekcionismu), přes nízké sebevědomí, nebo vysokou míru empatie, až po nízkou resilienci a schopnost zvládat zátěž. Z hlediska typologie osobnosti ke vzniku syndromu vyhoření významně přispívá osobnost typu A, podle typologie Friedmanna a Rosenmana, tj. člověk se sklony k vyšší ambicióznosti, soutěživosti a k většímu pracovnímu nasazení. Velké množství je i rizikových faktorů vycházejících z pracovního prostředí. Například se jedná o nevhodné podmínky na pracovišti (fyzikální i sociální), požadavky na vysoký výkon, stereotypnost a nesmyslnost práce, nízkou míru autonomie a neustálou kontrolu, ale i absenci dalšího vzdělávání. V neposlední řadě mohou vznik syndromu vyhoření podněcovat i faktory z mimopracovní sféry, tedy z osobního života člověka. Konkrétně to mohou být špatné existenční podmínky, nevhodný životní styl, chybějící nebo konfliktní partnerství nebo nedostatek hlubších přátelských vztahů (Kebza a Šolcová, 2003, s. 15–16; Pešek a Praško, 2016, s. 17–18; Rush, 2003, s. 18–38; Stock, 2010, s. 41–55).

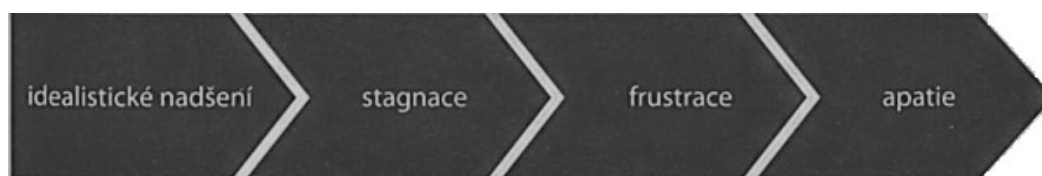
Mimo faktorů rizikových existují i protektivní faktory. Jak jejich název napovídá, přítomnost těchto faktorů snižuje riziko vzniku vyhoření, případně mu zcela zabraňuje. Mezi protektivní faktory tak patří například osobnost typu B, podle typologie Friedmanna a Rosenmana, schopnost relaxovat, schopnost time-managementu, pestrost práce, autonomie při práci a dostatečná resilience (Kebza a Šolcová, 2003, s. 16–17).

Někdy jsou také vedle rizikových a protektivních faktorů označovány faktory neutrální. Jedná se o obecné demografické charakteristiky, jako inteligence, vzdělání nebo délka praxe v oboru, které na vznik vyhoření mají minimální vliv (Ahola a kol., 2008, s. 364). I přesto koncem minulého století převažoval názor, že syndrom vyhoření se častěji projevuje u žen. Bylo tomu tak zejména proto, že výzkumy na toto téma byly častěji prováděny v ženských profesích (Kebza a Šolcová, 2003, s. 17). Co se týče věku, bylo zjištěno, že riziko vzniku syndromu vyhoření v průběhu pracovní kariéry roste i klesá. Podle výzkumu z roku 2008 jsou ženy nejnáchylnější na vznik syndromu vyhoření zejména na začátku a na konci své pracovní kariéry, kdežto mužský nejrizikovější věk je někde uprostřed (Ahola a kol., 2008, s. 364).

Mezi autory je obecně „...*přijímán názor, že syndrom vyhoření je výsledkem střetu určitých osobnostních (psychických) a fyzických dispozic, úrovně sociability a sociální opory, schopnosti čelit stresu a zvládat jej, s působením stresu, a to především chronické povahy.*“ (Bartošíková, 2006, s. 26) Tyto faktory se kombinují a vzájemně ovlivňují, čímž vytvářejí nezdravé prostředí, tedy podklad potřebný pro rozvinutí syndromu vyhoření.

## 1.3 STADIA SYNDROMU VYHOŘENÍ

„*Syndrom vyhoření nevzniká ze dne na den.*“ (Pešek a Praško, 2016, s. 19) Při vzniku syndromu vyhoření totiž hraje významnou roli množství různorodých faktorů, které na člověka musí působit delší dobu. Na základě toho je možné syndrom vyhoření posuzovat jako dlouhodobý proces s vlastním začátkem a koncem, jehož vyvrcholením je efekt vyhoření. Tento proces má individuální délku a může trvat i několik let. Většina autorů proces vzniku syndromu vyhoření rozděluje na fáze. Od počátku studia syndromu vyhoření bylo vytvořeno množství různých modelů, z nichž nejjednodušší popisuje stadia vývoje syndromu vyhoření tři a ten nejsložitější popisuje stadií dvanáct. Jako příklad bude v této práci uveden nejčastěji publikovaný model Edelwiche a Brodského, který zobrazuje stadia čtyři (Pešek a Praško, 2016, s. 19; Stock, 2010, s. 23).



Obrázek č. 1 – Příklad průběhu syndromu vyhoření podle Edelwiche a Brodského (Stock, 2010, s. 23)

Celý proces vzniku syndromu vyhoření obvykle začíná fází idealistického nadšení, které je spojeno s dlouhotrvajícím přetěžováním (Kebza a Šolcová, 2003, s. 13). Tato fáze je spojována s nástupem do zaměstnání, kdy je pracovník nadšený, motivovaný, často až „přemotivovaný“, a plný velkých očekávání (Pešek a Praško, 2016, s. 19). Takový člověk má idealistické představy o pracovní náplni a klade na sebe nereálné nároky – tzn. tráví v práci i svůj volný čas, dělá přesčasy, bere si směny navíc, v důsledku čehož dochází k přetěžování. Délka této fáze může být různá. V dobrém kolektivu, kde se člověku dostává dostatečné podpory, je možné pracovat s takovýmto nadšením i dlouhodobě (Bartošíková, 2006, s. 29–30; Stock, 2010, s. 23–24).

Každý člověk však po určité době ze svých ideálů procitne a začne vnímat realitu takovou, jaká je. Toto procitnutí, často způsobené zklamáním z práce, nebo z přístupu klientů, je vstupním bodem do fáze stagnace (Bartošíková, 2006, s. 30–31). V této fázi je pracovník ve své práci stále ještě velice aktivní, ale práce už pro něj není tak zajímavá jako zpočátku, už není středobodem jeho světa. Člověk se spíše zaměřuje na svou pracovní pohodu (Pešek a Praško, 2016, s. 19–20). V tuto chvíli jsou pro něj prioritou věci, na které se ve fázi idealistického nadšení nezaměřoval, tj. plat, kariérový postup, vzdělávání aj. Jedná se o počáteční fázi vyhořívání, ve které člověk sám, ani jeho okolí, zatím nepozorují žádné příznaky vyhoření (Stock, 2010, s. 24).

Stagnace postupně přechází do fáze frustrace, která se vyznačuje zejména nespokojeností (Bartošíková, 2006, s. 31–32). Pracovník začíná pochybovat o sobě, o práci samotné, o její smysluplnosti. Čím dál více si uvědomuje nedostatky v chování klientů, v přístupu organizace a společnosti, ale také svoji bezmocnost v kontaktu s nimi (Stock, 2010, s. 24). V této fázi pracovník cítí potřebu něco změnit. Někteří lidé se o změnu pokusí a možná i něčeho docílí, jiní takové štěstí nemají nebo se o změnu už ani nesnaží (Bartošíková, 2006, s. 32). V důsledku tohoto všeho stále roste zklamání pracovníka a postupně ho přesouvá do dalšího stádia.

Následuje tedy fáze apatie, která slouží jako obranný mechanismus člověka před dlouhodobou frustrací. Nadšení z počáteční fáze je zcela pryč, pracovník se stahuje do sebe a pociťuje



nástup vnitřní rezignace. Práce je pro něj jen nekonečným zklamáním. Člověk v této fázi už nemá vyhlídky na změnu, v práci vykonává jen to nejnnutnější, snaží se vyhýbat náročným úkolům a snaží se vše udělat co nejrychleji (Stock, 2010, s. 24). V této fázi se mohou projevit některé psychosomatické projevy, abúzus nebo rostoucí počet absencí v práci (Pešek a Praško, 2016, s. 20). V tuto chvíli pracovník chápe svou práci jen a pouze jako zdroj obživy, nikoli uspokojení (Bartošíková, 2006, s. 32). Fáze apatie představuje cestu do slepé uličky, na jejímž konci na pracovníka čeká syndrom vyhoření.

Stejným způsobem popisuje proces vzniku syndromu vyhoření i Maslachová. Složitější pohled na vznik syndromu vyhoření nabízí Freudenberger, který celý proces rozdělil do dvanácti stádií (Honzák, 2018, s. 28–30):

- 1) *„nutkavá snaha po sebeprosazení;*
- 2) *snaha pracovat více a tvrději;*
- 3) *přehlížení potřeb druhých;*
- 4) *přesunutí konfliktu;*
- 5) *revize a posunutí hodnot;*
- 6) *popírání vznikajících problémů;*
- 7) *stažení;*
- 8) *změny chování;*
- 9) *depersonalizace;*
- 10) *vnitřní prázdnota;*
- 11) *deprese;*
- 12) *syndrom vyhoření.“*

Popis průběhu syndromu vyhoření se tedy u různých autorů liší. Ať se však jedná o jakýkoli model od jakéhokoli autora, proces vzniku syndromu vyhoření vždy postupuje stejně. Na samotném počátku pokaždé stojí obrovské nadšení, energie, motivace a idealistická očekávání. Po určité době je však člověk konfrontován s realitou, v důsledku čehož u něj dochází k jistému vystřízlivění, které s sebou přináší pocity zklamání. Pracovník se najednou cítí frustrovaný a začíná pracovní prostředí vnímat velice negativně. Pokud nedojde k nějaké výrazné změně, propadá člověk do apatie. Ta s sebou přináší rezignaci pracovníka na práci a vše, co s ní souvisí. Od apatie už má pracovník jen krůček k úplnému vyčerpání, tedy vyhoření.

## 1.4 DŮSLEDKY SYNDROMU VYHOŘENÍ

V průběhu procesu vyhořívání se postupně mohou dostavit jednotlivé symptomy syndromu vyhoření. Tyto symptomy vyhoření se vždy vyskytují individuálně – tzn. nemusí se projevit u každého a nemusí se projevit vždy ve stejné míře. Obvykle se jedná o výrazné množství různorodých projevů, které jsou obvykle rozdělovány do tří kategorií, a to na úroveň psychickou, úroveň psychosomatickou neboli fyzickou, a na úroveň sociálních vztahů (Weber a Jaekel-Reinhard, 2000, s. 514). Zajímavé je, že Freudenberger odlišoval jen první dvě skupiny symptomů syndromu vyhoření, tedy projevy psychické a fyzické. Projevy syndromu vyhoření na úrovni sociálních vztahů popsala až Maslachová, o několik let později (Honzák, 2018, s. 33).

Psychické projevy syndromu vyhoření bývají často zaměňovány s jinými onemocněními, nejčastěji s depresí. Je tomu tak, protože zásadním symptomem syndromu vyhoření spadajícím do oblasti psychických projevů je vyčerpání. Člověk, který je emočně vyčerpaný, prožívá pocity sklíčenosti, bezmoci, beznaděje, frustrace, strachu a prázdnoty (Stock, 2010, s. 19–20). Pro prožívání emočně vyčerpaného člověka je typická také apatie, ztráta zájmu o témata související s prací, ztráta sebeovládání nebo snížení aspirací a schopnosti empatie. Neobvyklé nejsou ani projevy negativismu, cynismu, sebelítosti nebo potíže s udržením pozornosti (Švingalová, 2006, 55–56). Psychické symptomy syndromu vyhoření mohou mít negativní důsledky nejenom na prožívání člověka, ale i na jeho pracovní působení. U člověka postiženého syndromem vyhoření totiž může dojít také ke stereotypnímu přístupu k činnostem, nebo k projevům hostility vůči kolegům nebo klientům (Kebza a Šolcová, 2003, s. 9–10).

Vyčerpání člověka se neprojevuje jen v oblasti psychické, ale i na úrovni psychosomatické, tedy fyzické. Vyhořelý člověk se v důsledku celkového vyčerpání velmi rychle unaví a pocity únavy se mu vrací i krátce po odpočinku. Mezi somatické projevy syndromu vyhoření jsou řazeny také potíže se srdcem (poruchy srdeční frekvence a krevního tlaku, bolesti v oblasti srdce), potíže s dýcháním nebo se zažíváním (Kebza a Šolcová, 2003, s. 10). Projevit se však mohou také bolesti ve svalech, bolesti zad, břicha, únava očí nebo závratě (Nixon a kol., 2011, s. 3–6). V neposlední řadě mívají lidé postižení syndromem vyhoření zvýšené sklony k poruchám spánku, k nechutenství, k úrazům nebo k častějšímu onemocnění (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 22). Všechny tyto projevy mohou způsobit abúzus nebo v horším případě rozvinutí závislostí (Weber a Jaekel-Reinhard, 2000, s. 514). Výrazné fyzické vyčerpání a nepohodlí, vyvolané syndromem vyhoření, nepůsobí jen na prožívání člověka, ale

zároveň má negativní vliv na jeho působení v pracovním procesu, a to zejména na jeho výkonnost.

Také projevy syndromu vyhoření na úrovni sociálních vztahů mohou mít negativní dopad na pracovní působení člověka. Zejména projevy depersonalizace a dehumanizace představují významné riziko v pracovním prostředí. V rámci procesů depersonalizace a dehumanizace totiž dochází ke ztrátě schopnosti empatie, ke ztrátě úcty vyhořelého člověka k sobě samému, ale také ke svému okolí. Toto vše může vést až k neetickému nebo neprofesionálnímu chování pracovníka (Krahulová, 2010, s. 23). Mimo těchto procesů se může objevit tendence minimalizovat kontakty s klienty i s kolegy, nebo narůstání konfliktů s nimi. U člověka postiženého syndromem vyhoření totiž dochází k výraznému snížení sociability, ke snížení zájmu o práci a vše, a co s ní souvisí. Dokonce se může projevit až nechť k vykonávané profesi (Kebza a Šolcová, 2003, s. 10).

Jiný pohled na rozdělení symptomů syndromu vyhoření nabízí ve své knize Rush. Tento autor rozděluje symptomy syndromu vyhoření podle pozorovatelnosti na vnitřní a vnější. Vnější projevy vyhoření jsou takové, které jsou viditelné a pozorovatelné na první pohled, a to nejen vyhořelým člověkem, ale také jeho okolím. Vnější symptomem vyhoření tak může být nesoulad mezi rostoucí aktivitou a stagnující produktivitou. Vyhořelý člověk si uvědomuje pokles své produktivity a snaží se ho nahradit zvýšenou aktivitou, která však ke zvýšení produktivity nevede. Místo toho se pracovník dostává do začarovaného kruhu, jehož důsledkem jsou další vnější projevy syndromu vyhoření, a to neustálá fyzická únava, frustrace a podrážděnost. V neposlední řadě mezi tyto symptomy patří také neochota riskovat, která je u vyhořelých lidí způsobená poklesem sebevědomí, ztrátou důvěry v sebe a své schopnosti (2003, 40–44). Tyto projevy mohou být označovány jako vnější nejen díky své pozorovatelnosti okolím, ale také kvůli jejich významnému vlivu na okolí nemocného.

Vnitřní projevy vyhoření jsou naopak obtížněji pozorovatelné, protože jsou na první pohled skryté. I přesto jsou těmi nejpřesnějšími ukazateli vyhoření. Vnitřní symptomy se většinou projevují dříve než symptomy vnější a tím podporují jejich rozvoj. Mezi vnitřní projevy syndromu vyhoření patří například ztráta odvahy, která je způsobena sníženou sebedůvěrou, a může vést k vnějšímu projevu, konkrétně ke ztrátě ochoty riskovat (Rush, 2003, s. 40–47). Dalšími vnitřními symptomy mohou být „...ztráta osobní identity a sebeúcty, ztráta objektivnosti, emocionální vyčerpanost, negativní postoje...“ vyhořelého člověka k celému světu (Rush, 2003, s. 40–47).

Pohledů na projevy vyhoření a jejich rozdělení v průběhu historie vzniklo velké množství. Existuje však i zcela komplexní pohled na symptomy syndromu vyhoření, který vytvořil Burisch. Tento autor na základě analýzy veškeré dostupné literatury sestavil seznam více než sto třiceti symptomů, které podle nadřazenosti a podřazenosti pojmů rozdělil do několika základních okruhů, které dále dělí a přiřazuje k nim jednotlivé symptomy. Jedná se o těchto sedm kategorií (Kaschka, Korczak a Broich, 2011, s. 782):

- *„varovné symptomy v počáteční fázi,*
  - *zvýšená angažovanost při dosahování cílů;*
  - *vyčerpání;*
- *snížená angažovanost,*
  - *vůči pacientům, klientům;*
  - *vůči druhým lidem obecně;*
  - *v práci;*
  - *zvýšené požadavky;*
- *emocionální reakce, připisování viny,*
  - *deprese;*
  - *agrese;*
- *snížení,*
  - *kognitivního výkonu;*
  - *motivace;*
  - *kreativity;*
  - *úsudku;*
- *zploštění,*
  - *emocionálního života;*
  - *sociálního života;*
  - *intelektuálního života;*
- *psychosomatické reakce,*
- *zoufalství, beznaděj.“*

Je tedy zřejmé, že škála důsledků syndromu vyhoření je opravdu velká. Navíc je průběh vyhoření u každého člověka zcela odlišný. Někdo reaguje více na emoční úrovni, jiný zase na úrovni tělesné (Bartošíková, 2006, s. 29). Avšak u všech lidí dochází k fundamentálním změnám v osobnosti, v pohledu na sebe a na okolní svět. Důsledky syndromu vyhoření tak nepostihují jen osobní život člověka, ale působí významné škody i v tom pracovním. Kromě toho, že vyhoření vede ke zhoršení kvality práce s lidmi, tak způsobuje i zhoršení kvality práce

obecně. Syndrom vyhoření tak ve své nejhorší podobě může vést ke ztrátě pozitivního pohledu na sebe a svět, ke ztrátě smyslu pracovního života nebo ke ztrátě smyslu života vůbec.

## 1.5 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Prevenčí jakéhokoli nežádoucího jevu, tedy i syndromu vyhoření, jsou opatření, postupy a strategie, které mají zabránit vzniku tohoto jevu. Z hlediska času, nebo postupu nemoci, může být prevence rozdělena na primární, sekundární a terciární. Primární prevenci představuje podpora zdraví, která se využívá v období před vznikem nemoci, kdežto sekundární a terciární prevence již jsou medicínskou záležitostí. Sekundární prevence se uplatňuje v raném stádiu onemocnění s cílem zabránit nežádoucímu průběhu a předejít komplikacím. Cílem terciární prevence je zabránit vzniku negativních následků nemocí (Machová a Kubátová, 2009, s. 14–15). Z toho vyplývá, že je jednodušší těmto důsledkům předcházet, než je posléze odstraňovat.

Smyslem prevence vyhoření je navrátit rovnováhu životu člověka, protože právě vyvážený život je klíčový pro předcházení vzniku vyhoření (Rush, 2003, s. 115). V případě vyhoření opatření představují polínka, která jsou přikládána do ohně plápolajícího v člověku, se snahou tento oheň udržet při životě (Křivohlavý, 2012, s. 92). Preventivní opatření vyhoření mohou být a měla by být uskutečňována nejen na úrovni jedince, ale také na úrovni organizace. Prevence vzniku vyhoření totiž není důležitá jen pro člověka samotného, ale i pro jeho zaměstnavatele, protože důsledky vyhoření se výrazně projevují v pracovním chování pracovníka – tzn. mohou mít významné ekonomické důsledky na organizaci (Bartošíková, 2006, s. 42–50).

Každý člověk si v rámci vyrovnávání se s vyhořením i v rámci jeho předcházení vytváří vlastní individuální strategie, které jsou více či méně efektivní. Mezi strategie, které jsou efektivní málo, respektive vůbec, patří zejména užívání návykových látek. Pod pojmem návykové látky, si většina lidí představí drogy, alkohol a v lepším případě tabák. Závislost si však člověk může vypěstovat i na kávě, která spolu s tabákem mnohonásobně zvyšuje zátěž působící na kardiovaskulární systém člověka a tím ho místo pomoci dostává spíše do začarovaného kruhu. Problémy v práci nemohou být vyřešeny ani tím, že jim pracovník bude utíkat a schovávat se před nimi. Tato strategie přináší pouze krátkodobé řešení a v důsledku končí stejným výsledkem, jako užívání návykových látek, tedy začarovaným kruhem. Úlevu pracovníkovi nepřinese ani agresivní chování ke svému okolí. To naopak vede k zeslabování sociální opory člověka, která je pro zvládnutí zátěže klíčová (Bartošíková, 2006, s. 47).

Jedním z prvních efektivních kroků, které člověk může udělat pro udržení nebo navrácení rovnováhy do svého života, je uvědomění si vlastních hranic (Rush, 2003, s. 115–116). Nikdo by si neměl myslet, že je superhrdina, který umí a zvládne vše na světě, a navíc, že to všechno musí zvládnout sám. Každý člověk má určité hranice, fyzické i emocionální, kterým by svou činnost měl přizpůsobovat. Pomoci tak může znalost a využívání principů duševní hygieny. Stresory působící na člověka je potřeba vyvážit dostatečným množstvím salutorů, a to jak v průběhu pracovní činnosti, tak ve volném čase. Odpočinek, relaxace a pohyb tak působí jako významný ozdravný prvek (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 24). Velmi pozitivně na člověka také působí dodržování zdravého životního stylu. Ten kromě kvalitní, vyvážené stravy a dostatečného pohybu zahrnuje také odpočinek, relaxaci a dostatek zdravého spánku (Krahulová, 2010, s. 24).

Dalším důležitým krokem při udržování nebo znovu nastolování životní rovnováhy je vytvoření si správného pohledu na práci a přirozeného vztahu k ní. Je potřeba, aby si pracovník uvědomil, že je přirozené cítit se z práce unavený, a že by neměl mít výčitky svědomí, když práci na chvíli přeruší a odpočine si, a to i v případě dovolené. Dále je důležité, aby si člověk uměl vlastní činnost rozvrhnout. Kromě time-managementu lze v tomto případě uplatnit i Paretovo pravidlo 80/20. Toto pravidlo říká, že z 20 % aktivity vychází 80 % úspěchu a naopak. Aby tedy nedošlo k přetížení organismu, je potřeba zredukovat množství činností, kterým člověk každý den věnuje množství svého času, ale jejich přínos pro celkový výsledek je minimální (Rush, 2003, s. 117–118). Touto redukcí se pracovník vzdává snahy být dokonalý. Toto rozhodnutí osvobozuje pracovníka od tlaku plnit nespílitelné cíle a umožňuje mu zaměřit se na ty reálné a přiměřené. Pracovník tak získá více času na činnosti, které jsou opravdu důležité, ale také sám na sebe (Honzák, 2018, s. 48). V souvislosti s pracovní činností může pomoci předcházet vyhoření také pestrý pracovní režim, převzetí profesionální autonomie a vytvoření dostatečné sociální opory (Bartošíková, 2006, s. 41–42; Švingalová, 2006, s. 58–59). V neposlední řadě je velmi důležité, aby se člověk naučil říct si o pomoc, a to zejména ve chvíli, kdy ji skutečně potřebuje (Clarke, 2021, nestránkováno).

Opatření sloužící jako prevence vyhoření mohou být poskytována i na úrovni organizace. Pokud organizace taková opatření nabízí, vyjadřuje tím vlastní zájem o své pracovníky. Zároveň tím organizace samozřejmě poskytuje také službu sama sobě, protože předchází snížení výkonnosti zaměstnanců a jejich případným absencím. Dostatečnou pozornost by organizace měla věnovat svým pracovníkům již v počátku jejich životního cyklu, zejména při jejich výběru a procesu adaptace. Pokud se organizace svým pracovníkům nevěnuje, zaučení a začlenění pracovníků nechává jen na nich samotných, existuje velká pravděpodobnost, že

nový pracovník pod tíhou všech úkolů vyhoří a na pracovní pozici nevydrží (Hartmannová, 2019, s. 14).

Organizace by se také měla snažit zajistit bezpečné a vhodné prostředí pro své pracovníky, kde pracovníci mají dostatek času na sebe a na regeneraci. Dále by se měla organizace zaměřit na podporu růstu pracovníků, a to jak formou dalšího vzdělávání, tak formou zvyšování jejich autonomie. Tím pracovníci nebudou upadat do apatie a předejdou stereotypnosti práce. Pozitivně působí také zvýšení participace pracovníků na rozhodování. Vyslechnutí názorů pracovníků a nabídnutí jim možnosti aktivní participace umožňuje sdílet odpovědnost a podporovat sebevědomí pracovníků (Bartošíková, 2006, s. 58–59). V neposlední řadě mezi tato opatření patří zvýšení povědomí o možnosti vyhoření a nabídnutí případné odborné pomoci pracovníkům, nebo supervize (Clarke, 2021, nestránkováno).

Svůj podíl na prevenci vyhoření mají i manažeři. V této souvislosti je často zmiňována hlavně sociální opora a podpora týmové spolupráce, která slouží jako zdroj sociální opory (Bartošíková, 2006, s. 50–57). Dále je důležité, aby manažeři byli v pravidelném kontaktu se svými podřízenými a probírali s nimi témata související s prací. Manažeři by se také měli snažit poznat svůj tým, jejich preference a návyky. Získání těchto informací manažerům umožní vést opravdu efektivní komunikaci se svými podřízenými. V neposlední řadě by se manažeři měli zaměřit na své vystupování. Chování manažerů by mělo fungovat jako vzor pro jejich zaměstnance, a to nejen z hlediska výkonnosti, ale také z hlediska požadovaného chování (Clarke, 2001, nestránkováno).

Často přehlíženým nástrojem, který by mohl velice efektivně sloužit nejen jako nástroj prevence vyhoření, ale také jako prostředek pro snížení nákladů spojených s následnou fluktuací, je EAP tedy Employee Assistance Program. Tento program funguje jako benefit poskytující pracovníkům poradenské služby v oblasti jejich osobních problémů, nebo pracovních problémů, které mohou výrazně ovlivnit pracovníkovu zdraví, jeho duševní a emoční pohodu a tím pádem i jeho výkon (Proctor, 2020, nestránkováno).

Významnou roli v předcházení syndromu vyhoření by mohla hrát také profesní příprava pracovníků na vykonávání budoucí profese. Vzdělávání pracovníků by mělo své těžiště přenést z oblasti teoretických dovedností na oblast sociálně-psychologického výcviku, který by pracovníky naučil například komunikační dovednosti a vztahové kompetence (Švingalová, 2006, s. 57). Avšak české školství má v této oblasti a v oblasti výuky psychohygieny značné rezervy.

## 2 DIAGNOSTIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ

Problematika syndromu vyhoření je v současnosti mnohými stále ještě chápána jako nedokončený koncept. Může to být způsobeno tím, že dodnes nebyla vytvořena jasná a konkrétní definice, nebo tím, že řada symptomů vyhoření se překrývá se značným množstvím jiných onemocnění, jako je například deprese. Tento přesah je natolik veliký, že ani Mezinárodní klasifikace nemocí syndrom vyhoření nepovažuje za samostatné onemocnění (Kaschka, Korczak a Broich, 2011, s. 783). Tato fakta způsobují určité komplikace i v oblasti diagnostiky syndromu vyhoření.

V této souvislosti je velmi zajímavý výsledek výzkumu provedený organizací HTA, který označuje všechny metody užívané pro zjištění výskytu syndromu vyhoření za nestandardizované a obecně neplatné. Podle tohoto výzkumu je tomu tak, že většina těchto metod má podobu dotazníků, které jsou založené na sebezpozorování a sebehodnocení (Kaschka, Korczak a Broich, 2011, s. 784). Maslachová, autorka jednoho z diagnostických dotazníků, však v minulosti provedla sérii výzkumů, které označují tyto nástroje nejen za validní a reliabilní, ale dokonce za vysoce validní a reliabilní (Maslach a Jackson, 1981, s. 99).

V současnosti tedy existuje řada standardizovaných diagnostických nástrojů, které slouží k odhalení vyhoření. Tyto nástroje mají nejčastěji podobu právě dotazníků a vycházejí z odlišných teoretických konceptů. V důsledku toho se jednotlivé dotazníky zaměřují na různé profesní skupiny pracovníků, které vyhořením trpí nejčastěji (Maroon, 2012, s. 71). Státní zdravotní ústav se zasloužil o vytvoření českých verzí některých z těchto metod, které byly postupně ověřovány v praxi psychologů (Kebza a Šolcová, 2003, s. 17).

Nejvíce využívaným z těchto diagnostických nástrojů je *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Jak název metody napovídá, její autorkou je Maslachová, která v průběhu historie vytvořila několik verzí tohoto dotazníku. Jako první vznikl dotazník *Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey* (MBI – HSS), který byl vytvořen již v roce 1981, a to ve spolupráci s Jacksonovou (Kebza a Šolcová, 2003, s. 17; Maroon, 2012, s. 71). V tomto případě se jedná o diagnostický nástroj určený jen a pouze pracovníkům pomáhajících profesí, který byl konstruován tak, aby měřil předpokládané aspekty vyhoření. Těmi byly po řadě provedených výzkumů zvoleny emocionální vyčerpání, depersonalizace a seberealizace (Maroon, 2012, s. 72). MBI – HSS je škálový dotazník, který se snaží zjistit pohled pracovníků na vlastní práci a na osoby, se kterými denně pracují. Respondenti přisuzují intenzitu svých prožitků v rozmezí 0–6 u dvaceti dvou výpovědí, které se vztahují právě ke zmíněným aspektům vykazujícím



vyhoření. Vyhořelý člověk dosahuje velkého množství bodů u prožitků depersonalizace a emocionálního vyčerpání a zároveň nízkého počtu bodů v oblasti seberealizace (Maslach a Jackson, 1981, s. 100–104).

Druhým často užívaným typem metody MBI je *Maslach Burnout Inventory – General Survey* (MBI – GS). Tento dotazník vytvořila Maslachová ve spolupráci se svými kolegy z Berkeley Group v roce 1996. Jeho vznik byl podmíněn potřebou diagnostikovat vyhoření u všech povolání, ale použít lze i u pomáhajících profesí. Ve skutečnosti se nejedná o zcela novou metodu, ale spíše o modifikaci MBI – HSS. MBI – GS se také zaměřuje na zjišťování postojů pracovníka k práci a k lidem, se kterými pracuje. Avšak faktory signalizující vyhoření jsou v této verzi nahrazeny vyčerpáním, cynismem a osobní výkonností. Největších změn oproti verzi MBI – HSS dostala oblast výpovědí. V MBI – GS přisuzují respondenti intenzitu svých prožitků pouze u šestnácti výpovědí, které jsou formulovány obecněji. Některé z výpovědí se oproti verzi MBI – HSS prakticky nezměnily vůbec, některé jsou pouze přeformulované a některé jsou zcela nové (Maroon, 2012, s. 73–74). Princip dotazníku však zůstává zcela totožný. Kromě těchto dvou zmíněných verzí MBI existuje i několik dalších variant MBI dotazníků. Validitu a reliabilitu svých metod potvrdila sama Maslachová řadou výzkumů (Maslach a Jackson, 1981, s. 99).

Další hojně užívanou diagnostickou metodou vyhoření je *Burnout Measure* (BM) od Pinesové, Aronsona a Kafryové z roku 1981 (Kebza a Šolcová, 2003, s. 17). Pro tento dotazník bývá užívána i řada dalších názvů, jako je *Škála znechucení* (Tedium Scale) nebo *Dotazník psychického vyhoření* (Křivohlavý, 2012, s. 49; Maroon, 2012, s. 71). Tento škálový dotazník „...měří četnost určitých pocitů a postojů pracovníků k sobě samým, k práci a ke klientům.“ (Maroon, 2012, s. 71) BM využívá pro zjišťování přítomnosti vyhoření velmi podobný princip jako BMI. V případě BM se jedná o metodu, která je jednodimenzionální. Podle Pinesové a jejích kolegů je hlavním ukazatelem vyhoření vyčerpání, a to na úrovni fyzické, emocionální i mentální. Autoři vytvořili dvacet jedna výpovědí, u kterých respondenti přisuzují intenzitu svých prožitků na sedmibodové škále (tamtéž, s. 74–76). BM funguje jako tzv. samoobslužná metoda. To znamená, že dotazník BM umožňuje každému spočítat si vlastní míru psychického vyhoření, a to bez ohledu na vykonávanou profesi. Lidé, kteří se nacházejí ve stavu vyhoření, dosahují výsledku 4,0–5,0. Výsledek, který je vyšší než 5,0, signalizuje alarmující fázi syndromu vyhoření, kdy postižený opravdu potřebuje vyhledat odbornou pomoc. I přesto, že se jedná o metodu, kde se člověk sám měří i hodnotí, byla u BM prokázána vysoká míra reliability (Křivohlavý, 2012, s. 49–54).

Kromě těchto nejčastěji využívaných metod existuje i celá řada dalších dotazníkových nástrojů, které slouží ke zjišťování přítomnosti syndromu vyhoření. Některé z nich se dokonce staví nad výše zmíněné metody a ostře se proti nim vymezují. Konkrétně se jedná o metodu *The Copenhagen Burnout Inventory* (CBI). Podle autorů CBI mohou být MBI a syndrom vyhoření považovány za dvě strany té samé mince. Z toho vyplývá, že „*vyhoření je to, co MBI měří a MBI měří to, co je vyhoření.*“ (Kristensen a kol. 2005, s. 193) Tuto skutečnost autoři CBI považují za důsledek dominantního postavení MBI v oblasti diagnostiky (tamtéž, s. 193).

Syndrom vyhoření však může být diagnostikován i jinak než prostřednictvím dotazníků. Jedním z příkladů nedotazníkové metody je tzv. „...*subjektivní hodnocení vlastní situace...*“ (Křivohlavý, 2012, s. 56) Tato metoda využívá *Personal Subjective Analysis* (PSA), tedy *Rozbor osobního vnitřního stavu*. V rámci této metody se člověk zamýšlí nad tím, jakou hodnotu pro něj má to, co dělá a o co se snaží. Výsledek je posléze zanesen na stupnici pocitů vlastní hodnoty (tamtéž, s. 56–57). Kromě těchto diagnostických nástrojů, kde své prožitky popisuje člověk postižený syndromem vyhoření, může být syndrom vyhoření rozpoznán také na základě pozorování okolí (Kebza a Šolcová, 2003, s. 17). I přesto jsou v oblasti diagnostiky syndromu vyhoření využívány zpravidla dotazníkové metody, kterých v současnosti existuje nepřeberné množství.

Nástroje pro léčbu syndromu vyhoření se však neobjevují ve stejné kvantitě. Nejčastěji se lidé, kteří jsou postiženi vyhořením, svěřují do rukou psychoterapeutů. Psychoterapie je dokonce považována za základní prostředek léčby vyhoření. Největší úspěch při léčbě vyhoření zaznamenaly tři formy psychoterapie. Konkrétně se jedná o existenciální psychoterapii, logoterapii a daseinanalýzu (Švingalová, 2006, s. 59). Všechny tyto typy psychoterapie se zaměřují na pomoc nemocnému najít způsob existence, který pro něj bude snesitelný. Zjednodušeně řečeno, tyto formy psychoterapie se snaží naučit nemocné uvědomovat si vlastní limity, hranice a rozvíjet u nich schopnost volby (Balcar, 2004, s. 255–256). Léčba psychoterapií je však doporučována spíše u pacientů v pokročilém stádiu vyhoření.

Pro pacienty v počátečních fázích vyhoření je, kromě rozvoje výše zmíněných schopností, důležité zaměřit se také na problematiku salutogeneze, což je věda zabývající se původem zdraví, jeho posilováním a podporou (Moos, 2014, nestránkováno). V rámci salutogeneze je tak pro pacienty klíčové obnovit vlastní životosprávu, posilovat svou tělesnou zdatnost a výkonnost a vytvářet pozitivní postoj k životu. Pro znovunabytí zdraví vyhořelého člověka mohou být použita fyzická a mentální cvičení nebo mentální jogging (Musil, 2010, s. 39). V této souvislosti přináší velmi pozitivní výsledky i nácvik relaxačních technik. Konkrétně se může jednat o tělesnou a dechovou relaxaci, autogenní Schulzův trénink, jógu, meditaci nebo

aromaterapii (Musil, 2010, s. 39; Švingalová, 2006, s. 59). Všechny tyto metody mohou velmi dobře sloužit také jako prevence vyhoření.

Protože je v dnešní době oblast zvládnání stresu, v určité souvislosti tedy i vyhoření, značně rozvinutá, je možné setkat se i s řadou metod, které mohou být označeny jako méně obvyklé nebo neortodoxní. Jako první do této skupiny méně obvyklých léčebných postupů může být zařazen koučink. Nejedná se o jakýkoli koučink, ale pouze o formu specializovaného koučinku, která je doporučována jako forma léčby lidem v raných stádiích vyhoření, nebo jako podpůrná léčba vedle psychoterapie u lidí s rozvinutým syndromem vyhoření (Kazdová, 2009). Další netradiční formu léčby představuje sebevýchova k duševnímu zdraví a autoregulační cvičení. Nejvíce neortodoxní metodu léčby vyhoření však představuje využití tzv. psychowalkmanů. Psychowalkmany jsou přístroje, které pomocí světelných záblesků a zvukových šumů stimulují mozek a tím mu umožňují přeladování z jednoho stavu vědomí do jiného (Musil, 2010, s. 39). V důsledku toho psychowalkmany umožňují lidem relaxovat, stejně jako řada výše zmíněných metod.

Při vyrovnávání se s vyhořením a při jeho léčbě existuje i řada neefektivních strategií, které jsou nemocnými standardně využívány. Nejčastěji se jedná o distancování se od problému, neangažování se, apatii nebo dělání „*mrtvého brouka*“. Žádná z těchto cest však v boji se syndromem vyhoření nepomáhá. Proto, aby syndrom vyhoření zmizel, je potřeba uskutečnit určité změny v životě (ZZMV, 2021, nestránkováno). Doporučuje se začít po malých krůčkách, které vedou k malým změnám a ty potom ke změnám velkým.

Prvním a zároveň nejdůležitějším z těchto krůčků a kroků je uvědomění si existence problému (Maroon, 2012, s. 82). Pokud člověk bude problém popírat, bude si tím odepírat možnost ho vyřešit. Naopak, když si vyhořelý člověk připustí, že opravdu je nemocný, otevře si tím dveře pro své vyléčení. V tu chvíli se však vynoří potřeba učinit další důležitý krok, a to připustit si, že boj s vyhořením nelze zvládnout sám, a že bude potřeba určité pomoci od někoho, kdo vyhoření rozumí, tzn. od psychoterapeuta, kouče nebo psychiatra. Takový člověk se pak stane osobním poradcem nemocného a pomůže mu projít celým procesem uzdravování se. Posledním neméně důležitým krokem je přijetí osobní odpovědnosti. Vyhořelý člověk si musí přestat hledat výmluvy, proč něco dělat a musí se přestat snažit změnit okolí. Místo toho by se měl zaměřit sám na sebe a snažit se udělat potřebné změny ve svém životě (Maroon, 2012, s. 82–83; Rush, 2003, s. 59–62). Až když se člověk dostane do této fáze, ozdravný proces může opravdu začít.

Při léčbě syndromu vyhoření se však jedná o proces, který je dlouhodobý. Kýžené změny se u vyhořelého neprojeví během pár hodin, ani během pár dní, u někoho dokonce ani během pár týdnů. A to navzdory tomu, že by si to nemocný a jeho okolí přáli. Vyhořelý člověk je totiž zcela vyčerpaný po všech stránkách, a navíc přestává věřit sám v sebe. Zotavení tak vyžaduje dostatek času a trpělivosti od vyhořelého, ale i od jeho okolí. Léčebný proces vyhoření tak může být výstižně popsán tímto citátem: „*Syndrom vyhoření není chřipka – nezmizí po několika dnech...*“ (ZZMV, 2021, nestránkováno)

### 3 PROFESE A PRACOVNÍ KARIÉRA UČITELE

Odborníci, kteří problematiku učitelství zkoumají více do hloubky, umožňují nahlížet na učitele a jejich profesi z různých úhlů. Pohled na profesi a profesionalizaci učitelství je tak v současné době značně různorodý a v důsledku toho i poměrně komplikovaný. Tématu profesionalizace učitelství se totiž ve značné míře věnují nejen konference, ale svou pozornost tímto směrem poměrně často obrací i autoři příspěvků v některých sbornících nebo pedagogických časopisech.

Průcha pojem profese obecně definuje jako: „...*povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, vykonávané na základě zákonného oprávnění.*“ (2002, s. 19) Učitelství všechna tato kritéria splňuje, díky čemuž je označováno jako profese. I přesto lze v současnosti najít řadu zcela odlišných názorů, na základě kterých někteří lidé na učitelství nahlízejí spíše jako na umění, řemeslo nebo technologii (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 20–21). Dokonce se objevují takové názory, které existenci učitelství jako profese zcela vyvracejí. Podle těchto názorů učitelství není profesí, ale pouze semiprofesi, která se sice o dosažení titulu profese snaží, ale získat ho nemůže, a to hned z několika důvodů. Mezi nejčastější argumenty, proč tomu tak je, patří například (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 22; Průcha, 2017, s. 175; Vašutová, 2004, s. 20):

- vykonávání učitelské profese ve velkých byrokratických organizacích;
- podřízenost učitelství administrativní autoritě;
- nedostatečné vymezení profesních znalostí a dovedností potřebných pro výkon učitelské profese;
- vykonávání učitelské profese bez příslušných licencí;
- příliš mnoho lidí pracujících v učitelské profesi.

V rámci problematiky učitelství však odborníci nemají jen problém shodnout se na tom, zda učitelství profesí je nebo není. Značné nesrovnalosti se objevují i v kontextu základní terminologie, tedy v chápání pojmu učitel. Tato pojmová nejednoznačnost se spíše projevuje v řadách laické veřejnosti, která v důsledku množství nesrovnalostí pojem učitel často nahrazuje jinými termíny, například termínem pedagogický pracovník neboli pedagog. Oba tyto pojmy by však neměly být používány jako synonyma, protože každý z těchto termínů má vlastní význam.

Pedagogický pracovník, konkrétně profesní skupina pedagogických pracovníků je vymezena Zákonem č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, který

pedagoga definuje jako pedagogického pracovníka, který prostřednictvím přímé vyučovací a výchovné činnosti, ale také řady dalších, přímo ovlivňuje své žáky a studenty. Obvyklým zaměstnavatelem pedagogického pracovníka může být stát nebo právnická osoba vykonávající činnosti školy. Pedagogickým pracovníkem však může také být pracovník, který se věnuje pedagogickým činnostem v rámci zařízení sociálních služeb (ČR, 2004, § 2, odstavec 1) Pedagogickým pracovníkem tak může být nejen učitel, ale také řada dalších pracovníků působících ve školách, například asistent pedagoga a další. Z této definice tedy vyplývá, že pojem pedagogický pracovník slouží jako nadřazený pojem, tzn. učitelství je jen jednou ze součástí široké kategorie profese pedagogických pracovníků (Průcha, 2002, s. 18).

Zajímavé je, že Zákon č. 563/2004 Sb. do skupiny pedagogických pracovníků nezahrnuje vysokoškolské učitele. Tento zákon se totiž zaměřuje pouze na učitele pracující na úrovni preprimární, primární a sekundární, nikoli na úrovni terciární, a to i přesto, že vysokoškolské učitelé také splňují všechna kritéria zmíněná v definici pedagogického pracovníka. Vysokoškolské učitelé jsou však ze Zákona č. 563/2004 Sb. vynecháni záměrně. Je tomu tak, protože učitelé vysokých škol jsou formálně označováni jako akademičtí pracovníci, kterým se podrobněji věnuje Zákon č. 111/1998 Sb., *zákon o vysokých školách* (ČR, 1998, § 70, odstavec 1; ČR, 2004, § 2, odstavec 1–2).

Učitelé však nejsou jen pedagogičtí pracovníci. Charakter jimi vykonávané činnosti, tedy pomoc druhým, je řadí také mezi pracovníky pomáhajících profesí (Vybíralová, 2018, nestránkováno). Učitelská profese se však také vyznačuje určitými specifiky, která jsou charakteristická pouze pro profesi učitelství. Činnost učitelů je unikátní sama o sobě, a to zejména proto, že úkolem učitelů je připravit mladší generace pro jejich budoucí život a pro život ve společnosti. Velmi specifická je v učitelské profesi i klientela, a to nejen z hlediska věku, ale také svou různorodostí. Mezi klienty učitelů totiž patří jak nižší věkové kategorie, tedy žáci, tak i jejich rodiče a stát. Každá z těchto skupin se vyznačuje svými specifickými nároky a očekáváními, která se mohou vyvíjet a proměňovat. Učitelé by se měli snažit tyto požadavky naplnit a měli by umět reagovat na jejich změny (Vašutová, 2004, s. 42).

Specifické oproti ostatním profesím však nejsou jen činnosti, které učitelé vykonávají, ale také řada dalších charakteristik, například jejich pracovní doba a její rozvržení. Výše zmíněný Zákon č. 563/2004 Sb. rozděluje pracovní dobu pedagogů, tedy i učitelů, na přímou výchovně vzdělávací činnost, tedy na výuku, a na činnosti související s ní. Množství hodin přímé výuky, má každý učitel pevně stanovený ředitelem školy (ČR, 2004, § 22a, odstavec 1–3; § 23, odstavec 1). Veřejnosti se stanovené množství hodin přímé pedagogické činnosti učitelů často zdá nedostatečné v porovnání s klasickým plným hodinovým úvazkem. Takovýto pohled na

pracovní dobu učitelů je však nevhodný, protože učitelé vykonávají i další činnosti související s přímou pedagogickou činností, a to mimo rámec stanoveného počtu hodin (MŠMT, 2013–2021, nestránkováno).

V rámci přímé pedagogické činnosti se učitelé zabývají výukou nebo dohledem nad žáky. Na vykonávání této činnosti se váže povinnost být přítomen na pracovišti, zatímco další činnosti, které nespádají do kategorie přímé pedagogické činnosti, tedy přípravu na výuku, hodnocení žákovských prací aj., může učitel vykonávat v čase a na místě, které si sám zvolí (MŠMT, 2013–2021, nestránkováno). Práce učitelů však svou náročností a různorodostí značně překračuje rozsah činností zmíněný v legislativě, a to proto, že práce učitelů vychází z každodenního dění na školách, které kromě běžných situací občas přináší i situace nestandardní.

Dalším charakteristickým znakem učitelské profese, který je poměrně často diskutovaný, je silná feminizace učitelství. V současnosti je disproporce mezi počtem mužů a žen v rámci učitelské profese tak výrazná, že ženský element výrazně ovlivňuje celkové pojetí profese, což má v konečném důsledku negativní dopad na vnímání učitelství veřejností (Průcha, 2017, s. 180; Vašutová, 2004, s. 42). Příčiny vysoké feminizace v rámci této profese nelze určit zcela jistě, ale nejčastěji je mezi ně řazena například ustálená dělba profesí na mužské a ženské, kde učitelství je považováno právě za ženskou profesi. Další příčinou feminizace učitelské profese může být nedostatečná atraktivita učitelství pro muže, a to jak z hlediska financí, tak z hlediska stárnutí učitelské populace, nebo nedostatečná prestiž učitelské profese obecně (Průcha, 2017, s. 183–185).

Otázka prestiže v učitelské profesi je poměrně specifická a zároveň velmi zajímavá. V této souvislosti je totiž prestiž chápána jako váženost, významnost, nebo důležitost (Průcha, 2017, s. 185). Dle mého názoru a obecného přístupu k učitelské profesi se učitelům v současné společnosti nedostává dostatečné prestiže. Dokonce i některé výzkumy v minulosti prokázaly, že po celém světě dochází k postupnému poklesu významnosti učitelské profese. I přesto je učitelství veřejností stále hodnoceno jako vysoce vážená profese (Hargreaves, 2009, s. 218–219; Průcha, 2002, s. 30). Zajímavé však je, že navzdory skutečnosti, že většina učitelů je se svou prací spokojena, je jejich hodnocení učitelské profese výrazně skeptičtější (Evropská komise, 2015, s. 104). Výsledek jejich sebehodnocení může být způsoben nedostatečným finančním ohodnocením, zdánlivě snadnou profesní přípravou nebo neexistujícími kritérii pro hodnocení efektivity jejich práce. Nedostatek profesní hrdosti učitelů také může být důsledkem situace, kdy učitelé sice v průzkumech veřejného mínění zabírají jedny z předních příček

profesní prestiže, ale při příležitosti osobního kontaktu s některými rodiči jsou vystaveni více či méně skrývanému despektu (Průcha, 2002, s. 30–31).

Učitelé si však podle mého názoru tento trend klesající prestiže, ani chování založené na despektu nezaslouží. Kromě toho, že učitelé jsou často vnímáni jako nositelé vědomostí, mají také velmi důležitý úkol. Vedle rodiny učitelé totiž představují ten nejvýznamnější činitel, který má vliv na výchovu dětí a na jejich přípravu pro budoucí vykonávání sociálních a profesních rolí, tedy pro jejich budoucí život. Pro společnost by tak měla být důležitá snaha profesionalizovat celou oblast učitelství, aby učitelé měli možnost dosahovat statutu prestižního a nenahraditelného povolání, který jim v současnosti chybí. Kromě toho by se společnost měla snažit o vytvoření legislativních, platových a pracovních podmínek, které budou pro stávající, ale i pro nové učitele lákavé (Vašutová, 2004, s. 20). Společnost potřebuje adekvátní množství učitelů, kteří mají potřebnou kvalifikaci a motivaci, aby jejich výkon přinášel užitek jak dětem a společnosti, tak učitelům samotným.

### 3.1 PRACOVNÍ KARIÉRA

Pracovní kariéra je jednou ze složek životní dráhy člověka. Konkrétně se jedná o tu složku životní dráhy, která souvisí s pracovním zařazením člověka. V důsledku toho se pracovní kariérou nejčastěji *„...rozumí pracovní (funkční) postup či celkový profesní průběh života člověka (profesní dráha člověka).“* (Kocianová, 2010, s. 175) V současnosti však existuje množství různých pojetí pracovní kariéry a v důsledku toho také řada různých definic (Kocianová, 2010, s. 174). Jedno z možných vysvětlení pracovní kariéry uvádí ve své knize Bělohávek. Jeho pojetí pracovní kariéry vychází zejména ze seberealizace člověka a z rozvoje jeho potenciálu. Bělohávek tak definuje pracovní kariéru *„...jako dráhu životem, zejména pak profesionální, na které člověk získává nové zkušenosti a realizuje svůj osobní potenciál.“* (1994, s. 11) Pracovní kariéra člověka však také může být chápána *„...jako měření pracovních úspěchů, množství a závažnost vykonávaných funkcí, pracovní zařazení a společenské postavení.“* (Kocianová, 2010, s. 174) Pohledy autorů na pracovní kariéru se tak v různých ohledech více či méně liší.

Pracovní kariéra ve smyslu pracovního postupu člověka bývá obvykle rozdělována na vertikální a horizontální. Vertikální pracovní kariéru představuje hierarchický postup pracovníka v organizaci, ale i napříč organizacemi. Pracovník tak v tomto případě stoupá po pomyslném kariérním žebříčku, který slouží jako metaforické označení pro organizační strukturu organizací. Vertikální kariéra však neznamená jen postup po žebříčku nahoru,



v některých případech se může stát, že pracovník po kariérním žebříčku sestoupí dolů. Existují však i takové organizace, které kariérní žebříček nemají příliš dlouhý, díky čemuž pracovníci nemohou stoupat příliš vysoko. V těchto organizacích se pracovníci sice pohybují na různých pracovních pozicích, ale pouze na stejné hierarchické úrovni. Jedná se tak o kariéru horizontální. Výhodou horizontální kariéry je mnohostranný rozvoj pracovníků, například jejich profesních schopností, nebo jejich schopností pro vedení týmů, nebo řízení projektů (Kocianová, 2010, s. 175).

Pojetí pracovní kariéry jako hierarchického postupu v organizaci je však pro současnou společnost příliš úzké (Kocianová, 2010, s. 175). V důsledku toho odborníci kariéru rozdělují na vnější (objektivní) a vnitřní (subjektivní). Vnější neboli objektivní kariéra je ta, která může být pozorována skrze různou dokumentaci související s pracovníkem. To znamená, že vnější pracovní kariéra člověka je vyjádřena souhrnem získaného vzdělání, absolvovaných kurzů, předchozího zaměstnání a dalších pracovních změn, které jsou obsaženy v životopise člověka nebo v jeho personální dokumentaci. Toto vnímání pracovní kariéry však spíše popisuje hierarchický postup pracovníka v organizaci, čímž se stává nedostačující. Vnitřní neboli subjektivní kariéra člověka se naopak zaměřuje na významné události z hlediska jednotlivce. Z hlediska vnitřní pracovní kariéry jsou tedy důležité zejména cíle pracovníka, dosažení těchto cílů nebo překonávání překážek v průběhu pracovní kariéry (Bělohlávek, 1994, s. 11–12). V souvislosti s měnící se společností, a tím pádem i častějšími personálními změnami, získává pojetí vnitřní pracovní kariéry člověka na důležitosti.

V důsledku těchto častých změn je tak pro pracovníky čím dál tím důležitější věnovat pozornost spíše vnitřní kariéře. Pracovníci by si tedy měli vytvářet kariérové portfolio a celkově věnovat pozornost své kariéře jak v organizaci, tak i mimo ni (Armstrong a Taylor, 2015, s. 328). Je tomu tak, protože koncept vnitřní kariéry je pružnější a zároveň je pro pracovníky menším rizikem (Bělohlávek, 1994, s. 12). I přesto v současnosti spíše přetrvává trend kariéry objektivní, tedy kariéry řízené organizací.

Řízení kariéry pracovníků je pro organizace významnou personální činností, která je úzce provázána s dalšími personálními činnostmi, například s hodnocením a odměňováním pracovníků nebo s jejich vzděláváním a rozvojem. Tato personální činnost je považována za strategickou oblast, protože prostřednictvím řízení kariéry pracovníků se organizace snaží zajistit potřebný příliv talentů, aby v budoucnu měli dostatek lidského kapitálu. Úkolem řízení kariéry je však také umožnit pracovníkům rozvíjet své schopnosti, naplňovat své touhy a budovat vlastní kariéru. Prostřednictvím kariérního postupu pomáhají organizace vytvářet lepší podmínky pro pracovníky z hlediska jejich budoucího uplatnění na trhu práce (Armstrong

a Taylor, 2015, s. 323; Kocianová, 2010, s. 175). Řízení kariéry pracovníků tak umožňuje propojovat potřeby organizace s potřebami pracovníků, čímž dochází k vytvoření vhodného prostředí a kultury v organizaci.

K řízení kariéry pracovníků mohou organizace využívat řadu postupů. Nejčastěji se jedná o získávání pracovníků z vnitřních zdrojů, o plánování a podporování osobního rozvoje pracovníků, o přiřazování pracovníků ke zvláštním úkolům, nebo o hierarchické postupy pracovníků, případně o přesuny pracovníků na stejné úrovni v organizaci. Některé organizace v rámci řízení kariéry pracovníkům, kteří mají potenciál k dalšímu rozvoji, nabízejí také podporu a poradenství. Poměrně často organizace nevyužívají řízení kariéry takto samostatně, ale spíše jako součást talent managementu, nebo plánování následnictví v organizaci (Armstrong a Taylor, 2015, s. 325–328; Hroník, 2007, s. 98).

Právě plánování následnictví je vedle hodnocení pracovního výkonu, hodnocení rozvojového potenciálu nebo vyhodnocení potřeb a požadavků organizace zásadním podkladem pro individuální plánování kariéry pracovníků. Pro individuální plánování kariéry je důležité identifikovat schopnosti, které pracovník potřebuje pro vykonávání práce, ale také k postupu po kariérovém žebříčku. I přesto, že se pracovníkům dostává podpory ze strany organizace, je potřeba, aby sami pracovníci věnovali dostatek pozornosti rozvoji těchto schopností, pokud chtějí postupovat po kariérovém žebříčku vzhůru (Armstrong a Taylor, 2015, s. 327). Individuální plánování kariéry však nemá pozitivní dopad jen na pracovníky, ale vede také ke zvyšování motivace pracovníků, k posilování jejich pracovní angažovanosti, ke zvyšování jejich pracovního výkonu a ke stabilizaci pracovníků v organizaci (Kocianová, 2010, s. 177). Řízení kariéry pracovníků, konkrétně individuální plánování kariéry, tak má vedle přímo stanovených cílů i významné pozitivní vedlejší důsledky.

Individuální kariéra každého pracovníka se vyznačuje určitou dynamikou. *„Dynamika kariéry charakterizuje způsoby, jakými lidé dělají kariéru (jak dochází v kariéře k postupu vpřed).“* (Kocianová, 2010, s. 175) Povyšování, nebo obohacování práce, tedy způsoby, kterými lidé postupují ve své kariéře, úzce souvisí s vývojem kariéry pracovníka. Odborníci vývoj kariéry pracovníků rozdělují na určité fáze, během kterých dochází k rozvoji pracovníků. Nejjednodušeji mohou být fáze vývoje kariéry popsány takto (Armstrong a Taylor, 2015, s. 324; Kocianová, 2010, s. 175):

- 1) *„expandování na začátku kariéry;*
- 2) *vytváření a upevňování dráhy kariéry;*
- 3) *dozrávání či vyzrávání.“*

Během první fáze vývoje pracovní kariéry, tedy během expandování dochází u pracovníka k rapidnímu nárůstu získaných znalostí a dovedností, ale také k rozvoji schopností. Na základě těchto profesních dispozic má pracovník možnost ujasnit si a promyslet si své aspirace. V rámci upevňování kariéry si pracovník prostřednictvím profesních zkušeností upevňuje znalosti a dovednosti získané v předchozí fázi. Schopnosti pracovníka by v tuto chvíli měly dosahovat maximálního rozvoje, což umožňuje pracovníkovi potvrdit si své cíle, případně je pozměnit. Fáze dozrávání pracovní kariéry se vyznačuje stabilitou. Pracovník v této fázi vývoje již má svůj směr, kterým v souladu s příležitostmi a motivací postupuje (Hroník, 2007, s. 101; Kocianová, 2010, s. 175).

Odlíšný pohled na vývoj kariéry nabízí Armstrong, který pracovní kariéru vnímá spíše jako životní cyklus. Výše zmíněný vývoj pracovní kariéry tak rozšiřuje o další dvě fáze, a to o fázi vstupní a o fázi ukončování kariéry. V rámci jednotlivých fází životního cyklu kariéry také upozorňuje na možné rizikové situace. Například ve fázi střední kariéry, která následuje po expandování kariéry, upozorňuje na to, že někteří pracovníci se mohou dostat do situace, kdy v kariérním postupu již vyčerpali své možnosti, přestože jiní pracovníci mají vyhlídky na kariérový postup stále dobré. Takovým pracovníkům je potřeba nabídnout jiné příležitosti, uznání, nebo ocenění, aby neztratili motivaci a z organizace neodešli. Na podobnou situaci upozorňuje Armstrong ve fázi pozdní kariéry, tedy ve fázi následující. U některých pracovníků se totiž po stabilizaci pracovní kariéry může objevit kariérové plató, a s ním související obavy z budoucnosti. I u těchto pracovníků je tak potřeba posilovat jejich motivaci, aby stále měli pocit, že je organizace potřebuje. Armstrong také připomíná, že životní cyklus kariéry pracovníka nemusí být ukončen ze dne na den, ale může dojít i k jeho pozvolnému ukončení (2015, s. 324; Bělohlávek, 1994, s. 44). Tento popis vývoje pracovní kariéry je však pouze obecný. Trvání jednotlivých fází a jejich konkrétní průběh se odvíjí od konkrétního pracovníka, je tedy zcela individuální.

Zajímavé je, že pracovník si „...*utváří svůj sebeobraz a dopracovává si své profesionální pojetí.*“ (Bělohlávek, 1994, s. 24) K tomuto dochází již krátce po nástupu do nového zaměstnání. Na tuto skutečnost upozornil Schein na základě mnohaletého studia pracovní kariéry absolventů. Schein tento sebeobraz a profesionální pojetí nazval kariérovou kotvou, kterou tvoří souhrn tří subjektivně vnímaných složek, konkrétně se jedná o „...*vlastní obraz talentu a schopností, vlastní obraz motivů a potřeb, vlastní obraz postojů a hodnot...*“ (Bělohlávek, 1994, s. 23–24; Kocianová, 2010, s. 174)

Schein na základě svého výzkumu vymezil těchto pět kariérových kotev (Bělohlávek, 1994, s. 24–25):

- „*technicko-funkční kompetence*;
- *manažerská kompetence*;
- *jistota*;
- *kreativita*;
- *autonomie*.“

Identifikace konkrétní kariérové kotvy pracovníka „...*slouží k vedení, usměrňování, stabilizování a integraci osobní kariéry*.“ (Bělohlávek, 1994, s. 24) Kariérové kotvy tak nabízejí obecné představy o tom, kterým směrem by pracovník chtěl směřovat, co je pro něj v organizaci důležité a co naopak ne. Díky identifikaci kariérových kotev pracovníka je tak jednodušší směřovat jeho kariéru tím správným směrem.

## 3.2 PRACOVNÍ KARIÉRA UČITELE

Pracovní kariéra pedagogických pracovníků, tedy i učitelů, se však od výše zmíněného obecného konceptu pracovní kariéry lehce liší. Tyto odlišnosti mohou být způsobeny například tím, že pedagogičtí pracovníci mají oblast kariéry předdefinovanou legislativou, konkrétně Zákonem č. 563/2004 Sb. Kariérní systém pedagogických pracovníků, tedy pravidla pro zařazování pracovníků do kariérních stupňů, jsou tak pevně daná a neměnná, a v důsledku toho i totožná pro všechny pedagogické pracovníky po celé České republice (ČR, 2004, § 29, odstavec 1).

Pracovní kariéra učitelů je však specifická i z jiného důvodu. Školství se mimo jiné vyznačuje svou poměrně plochou organizační strukturou. Z toho vyplývá, že organizační struktura škol není rozdělena na kariérní stupně, jako to bývá zvykem v jiných profesích. V důsledku toho učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci nemají prakticky žádné možnosti pro kariérní postup, a to i přesto, že dosahují potřebné odborné kvalifikace, mají dostatek odborných znalostí, kompetencí a zkušeností, jejich pracovní výkon je dlouhodobě hodnocen velmi dobře a věnují se sebevzdělávání. Rozšiřování odpovědnosti a autonomie, nebo větší sociální a materiální uznání, jedním slovem tedy povýšení, je tak v učitelské profesi pouhým snem (Švecová, 2000, s. 76–89). Proto je pracovní kariéra učitelů často označována jako lineární.

V učitelství však mohou být pozorovány určité fáze vývoje pracovní kariéry, které jsou specifické pouze pro tuto profesi. Konkrétně se jedná o tyto etapy (Průcha, 2002, s. 23–24):

- 1) „*volba učitelství (motivace ke studiu učitelství)*;
- 2) *profesní start (učitel-začátečník)*;
- 3) *profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelství)*;
- 4) *profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel-expert)*;
- 5) *profesní vyhasínání (vyhoření).*“

Každá z fází vývoje profesní dráhy učitelů se vyznačuje určitými specifiky, ale také s sebou nese určité komplikace nebo rizika. U začínajících učitelů a v průběhu profesní adaptace rizikem může být šok z reality neboli profesní náraz, prostřednictvím kterého učitelé zjišťují, že nejsou stoprocentně připraveni na všechny situace, se kterými se v rámci své práce mohou setkat. Pro profesionální učitele, kterými se pracovníci stávají po pěti a více odpracovaných letech, to může být profesní stabilizace, která se projevuje profesní kontinuitou, nebo naopak profesní migrací, v rámci které učitelé opouštějí svou profesi. Největší riziko s sebou však přináší konečná fáze vývoje pracovní kariéry učitelů, která nemá ustálené pojmenování. Do této poslední fáze se totiž učitelé nejčastěji dostávají ze dvou důvodů. Prvním důvodem je odchod učitelů do důchodu. V tomto případě se tak jedná o fázi profesního konzervatismu. Druhým důvodem je syndrom vyhoření, který se může projevit i před odchodem do důchodu. V tomto případě je konečná fáze pracovní kariéry učitelů nazývána fází vyhoření (Průcha, 2002, s. 23–29; Průcha, 2017, s. 201–226).

Předčasné odchody učitelů ze své profese, se tak čím dál častěji stávají předmětem řady výzkumů. Mezi nejčastější příčiny bývá kromě platu a prestiže učitelství uváděna také pracovní zátěž a pracovní podmínky. Kromě náročných prací, která zahrnuje vzdělávání žáků, jsou totiž učitelé často vystavováni také velkému množství administrativní práce, která je neefektivní a často i nesmyslná. Dalším důvodem, který uvádějí zejména noví učitelé, je nedostatek podpory. Bez jakéhokoli podpůrného systému, tedy mentorování nebo silné sociální opory ze strany pedagogického sboru, je pro nové učitele velmi náročné zvládnout vstup do nové profese (Buchanan, 2010, s. 199; Gonzalez, Stallone Brown a Slate, 2008, s. 6–8; Mulvahill, 2019, nestránkováno). Všechny tyto zmíněné situace, nemluvě o nedostatku respektu k učitelům ať už ze strany žáků nebo jejich rodičů, a mnoho dalších způsobují učitelům velký stres a mohou vést právě k předčasnému odchodu z učitelství nebo ke vzniku vyhoření.

Pracovní kariéru učitelů tedy také tvoří určité vývojové etapy, jako v jiných profesích, protože profesní dráha učitelů existuje na základě mnohaleté profesní tradice, stejně jako u jiných

profesí. V rámci této profesní tradice se u všech pracovníků z dané profesní skupiny opakují určité ustálené cykly profesního vývoje. Význam těchto cyklů v učitelské profesi je však na rozdíl od ostatních profesí odlišný. Tato zvláštnost tkví zejména v tom, že v oblasti učitelství se cykly profesního vývoje vztahují k výkonnosti učitelů a k celkové kvalitě jejich odvedené práce (Průcha, 2002, s. 23). Existuje obecný předpoklad, „...že čím vyšší je etapa profesní dráhy učitelů (tedy čím je učitel profesně zkušenější), tím je učitelova práce kvalitnější (...).“ (Průcha, 2002, s. 23) V důsledku toho se rodiče žáků často zamýšlí nad tím, zda by jejich děti měl vzdělávat spíše mladý, ale méně zkušený učitel, nebo jeho starší a zkušenější protějšek (Průcha, 2017, s. 201). Vývoj profesní dráhy učitelů však upozorňuje na to, že starší a zkušenější nemusí vždy znamenat lepší. Nejen noví a mladí učitelé jsou ohroženi určitými riziky vyplývajícími z učitelské profese. Naopak, čím starší učitelé jsou, tím většími riziky, mezi která patří právě i syndrom vyhoření, jsou v rámci své profese ohroženi.

### 3.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PRACOVNÍ KARIÉRU

Cílem pracovní kariéry a jejího řízení je dlouhodobý odborný a profesní rozvoj pracovníka, který se zaměřuje zejména na zdokonalování jeho znalostí, dovedností a schopností. V rámci tohoto procesu se pracovník může setkat s řadou faktorů, které jeho pracovní kariéru významně, pozitivně nebo negativně ovlivňují. Na pracovní kariéru člověka a její rozvoj tak může mít vliv velké množství různorodých faktorů sahajících od osobnostního potenciálu člověka, přes jeho potenciál pracovní, profesní kvality a zkušenosti, schopnosti, až po motivaci, hodnoty a postoje pracovníka (Kocianová, 2010, s. 174).

Faktory ovlivňující kariéru pracovníků jsou často rozdělovány na faktory osobnostní neboli endogenní, tedy na činitele, se kterými se člověk narodil, nebo které získal prostřednictvím výchovy, a které může vlastním úsilím dále rozvíjet, a na faktory neosobnostní neboli exogenní, které vycházejí z prostředí organizace a pracovník má minimální šanci tyto faktory ovlivnit (Karásek, 2012, s. 28; Vanišová, 2012, s. 28). Zásadní vliv na rozvoj kariéry mají zejména osobnostní faktory, protože právě ty významně ovlivňují rozhodování lidí, jejich úspěšnost v dosahování cílů a jejich postoje k práci. Mezi tyto faktory tak mohou být zařazeny například výše zmíněné kariérové kotvy, postoje a hodnoty pracovníka nebo jeho charakter (Beranová, 2013, s. 24). Do skupiny neosobnostních faktorů naopak spadají všechny vlivy, které na pracovníka působí z vnějšku, tedy z organizačního prostředí. Kategorie neosobnostních faktorů je tak tvořena charakteristikami organizací, jejich organizačními kulturami, nebo podmínkami, které organizace vytvářejí pro rozvoj kariéry svých pracovníků apod. (Karásek, 2012, s. 31; Vanišová, 2012, s. 32).

Faktorů, které působí na rozvoj pracovní kariéry, tak může být opravdu velké množství, tyto jsou uváděny jako ty nejdůležitější (Hledám práci.cz, 2021, nestránkováno):

- vlastnosti osobnosti pracovníka;
- dosažené vzdělání pracovníka;
- sebe prezentace pracovníka;
- pracovní výkon pracovníka a jeho hodnocení od nadřízených;
- charakteristiky pracovní pozice pracovníka;
- aktuální situace v organizaci;
- otevřenost pracovníka ke změnám souvisejícím s vývojem pracovní kariéry.

Osobnost pracovníka a jeho vzdělání jsou pro kariérový růst zcela klíčové, protože vyjadřují předpoklady pracovníka pro výkon určité pozice. Pokud se osobnostní charakteristiky pracovníka, nebo jeho dosažené vzdělání neshodují s představami nadřízených nebo s požadavky na pozici, nemůže být pracovník povýšen a naopak. Dalším velmi důležitým faktorem ovlivňujícím vývoj kariéry pracovníka je jeho pracovní výkon a hodnocení od nadřízených. Z toho vyplývá, že čím lepší výkon pracovník podává, tím vyšší má šanci na kariérní postup. Rozhodování nadřízených však může také výrazně ovlivnit pracovník sám, a to konkrétně dojem, kterým pracovník působí na své okolí. Svou sebe prezentaci by tak pracovník měl přizpůsobit svým cílům a aspiracím v oblasti pracovní kariéry. Důležitým faktorem působícím na pracovní kariéru je v neposlední řadě i pracovní pozice a aktuální situace v organizaci. Pokud se pracovník chce ve své kariéře posouvat, měl by si vybrat pracovní pozici, která kariérový růst umožňuje. Pokud ho pracovní pozice nebo organizace z nějakého důvodu neumožňuje, měl by pracovník být ochotný v případě nutnosti změnit pracovní místo, oddělení a případně i zaměstnavatele. (Hledám práci.cz, 2021, nestránkováno). Organizace, ale i pracovník sám, tak musí brát při plánování kariéry všechny tyto faktory v potaz, protože pro efektivní rozvoj každého jednoho pracovníka je potřeba najít vhodnou kombinaci těchto faktorů.

## 4 PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ V UČITELSKÉ PROFESI

Ačkoli se učitelství může laické veřejnosti na první pohled zdát jako poměrně snadná a časově nenáročná profese, jedná se o profesi, která je naopak velice obtížná a namáhavá. Učitelé jsou v rámci své každodenní činnosti vystaveni množství jak fyzické, tak psychické zátěže, která může mít neblahý vliv na jejich fyzické i duševní zdraví, což se může v celkovém výsledku negativně projevit zejména v rámci výchovně vzdělávacího procesu.

Zdroje a příčiny této pracovní zátěže učitelů nejčastěji vycházejí z jejich subjektivního prožívání každodenních situací. Stresory v učitelské profesi tak mohou být rozděleny na ty, které způsobují fyzickou zátěž a na ty, které mají vliv na zátěž psychickou. Mezi stresory působící tělesnou zátěž nejčastěji patří fyzická únava, která často bývá spojována s bolestmi nohou, nebo únava a onemocnění hlasivek. I přes tyto prokazatelné negativní projevy učitelé své povolání často hodnotí pouze jako málo nebo středně fyzicky náročné (Průcha, 2002, s. 66). S duševní zátěží v učitelské profesi to však není takto příznivé. Stresorů působících psychickou zátěž je mnohem více a jejich vliv je mnohem výraznější. Nejčastějšími stresory, které působí psychickou zátěž u učitelů, mohou být nedostatečné ohodnocení pracovní činnosti učitelů (a to nejen finanční), delší celková pracovní doba než je stanovená týdenní norma, časová tíseň jak ve výuce, tak při její přípravě, nemožnost zvolnit a odpočinout si, přetížení učitelů vyplývající z nepřiměřených nároků ze strany vedení, nevhodný kolektiv jak pedagogů, tak žáků, práce s problémovými a nemotivovanými žáky, práce s rodiči, nevyhovující materiální vybavení, nebo nadměrná byrokracie a zabývání se velkým množstvím administrativy (Bártová, 2011, s. 83; Průcha, 2017, s. 230; Šimonek ml. a kol., 2009, s. 44–45; Urbanovská, 2011, s. 310–312). Důsledkem těchto stresorů tak může být nejen mentální zátěž, ale také zátěž emoční a senzorická (Průcha, 2002, s. 66).

Kromě těchto dvou skupin stresorů, které se více či méně mohou projevit i v jiných profesích, se učitelství vyznačuje také určitými specifickými stresory pouze pro tuto profesi. Duševně náročná práce vykonávaná učiteli každý den je díky těmto specifickým stresorům pro lidský organismus mnohem více vyčerpávající než u jiných profesí (Vašutová, 2007, s. 26). Za specifický zdroj profesní zátěže učitelů může být označen například požadavek na udržení kázně dětí či studentů, požadavek odborného růstu v podmínkách, které jsou pro další vzdělávání nedostatečné, nebo relativní izolace od ostatních dospělých. Požadavky kladené



na učitele jsou tak velmi rozmanité, ale často si odporují, nebo jsou zcela nesplnitelné, což vytváří další tlak na učitele (Urbanovská, 2011, s. 310).

Stresorů a tlaků v prostředí učitelské profese, které významně působí na učitele a jejich zdraví, je tak opravdu velké množství. Tyto náročné školní situace v kombinaci s vlivy z jiných prostředí, osobnostními charakteristikami učitelů a prožívaným zklamáním často dosahují takových rozměrů, které vedou ke vzniku některých negativních emocionálních jevů, v horším případě k rozvinutí syndromu vyhoření (Vašutová, 2007, s. 26). Učitelé však obecně podléhají zvýšenému riziku vzniku syndromu vyhoření, protože učitelství je součástí skupiny pomáhajících profesí, u kterých se syndrom vyhoření projevuje nejčastěji, a to zejména v důsledku častého mezilidského kontaktu. Není tedy divu, že na základě řady i zahraničních výzkumů podléhá vysokému stupni syndromu vyhoření 15–20 % učitelů. Do budoucna se předpokládá, že v souvislosti s rostoucím počtem problémů ve školách a s rostoucím věkem učitelů se bude toto číslo zvětšovat (Mulvahill, 2019, nestránkováno; Průcha, 2017, s. 229).

Zvětšující se počet případů syndromu vyhoření může mít v učitelské profesi velice negativní důsledky, stejně jako v ostatních profesích. Ve školství však mohou být důsledky vyhoření výrazně horší. U učitelů totiž syndrom vyhoření nepoškozuje jen pracovní výkon učitelů, ale má také výrazný vliv na kvalitu celého výchovně vzdělávacího procesu, ve kterém učitelé sehrávají klíčovou roli. Protože výchova a vzdělávání patří mezi nejdůležitější činnosti učitelů, je potřeba, aby se učitelé zejména v rámci výchovně vzdělávacího procesu chovali profesionálně, to znamená, aby byli dobrými a kvalitními učiteli (Vašutová, 2007, s. 7). Vyhoření však činí chování učitelů neprofesionálním a méně kvalitním, což vede ke snížení kvality výuky. Syndrom vyhoření totiž působí na učitele rušivě, protože snižuje jejich schopnost vést výuku a motivovat své žáky a studenty. Vyhořelý učitel tak často zanedbává svou přípravu na výuku, ale i výuku samotnou a ztrácí svůj pedagogický takt a klid (Mudrová, 2011, s. 54–55).

Syndrom vyhoření však nepoškozuje jen vztah učitelů k vlastní práci, ale také vztahy mezi učiteli a žáky nebo studenty. Učitelé totiž v důsledku vyhoření ztrácejí zájem o své žáky a studenty, někdy za ně dokonce odmítají přebírat zodpovědnost. Vyhořelí učitelé také často přestávají cítit empatii ke svým žákům a studentům, ztrácí porozumění pro jejich individuální zvláštnosti a víru v jejich schopnosti a možnosti, v důsledku čehož může dojít k nespravedlivému hodnocení ze strany učitele. Protože učitelé se syndromem vyhoření mohou vnímat vyučovanou třídu jako divokou nebo neukázněnou, může dojít ze strany učitelů také k projevům hostility a zlostných reakcí. K podobným konfliktům může dojít i mezi učiteli

a jejich kolegy, protože syndrom vyhoření zasahuje také do jejich vztahů (Mudrová, 2011, s. 54–55).

Narušení kvality vztahů, negativní postoje a další projevy vyvolané syndromem vyhoření tak mohou v konečném důsledku významně poškodit žáky a studenty a jejich budoucí životy a studijní úspěchy (Vašutová, 2007, s. 26). Je tomu tak také proto, že učitelé jsou často vnímáni jako vzor svých žáků a studentů. Pokud je učitel vyhořelý, tak předává těmto dětem obraz člověka, který svou práci nemá rád, nezáleží mu na ní, je z ní znechucený, ztrhaný a otrávený (Mudrová, 2011, s. 55).

Obraz takových učitelů aktivně působících ve školství je vážně znepokojující. Aby žáci, studenti, ale i učitelé byli uchráněni těmto negativním projevům je potřeba věnovat dostatečnou pozornost duševnímu prožívání učitelů, a to nejen z jejich strany, ale také ze strany zaměstnavatele. Pokud dojde ke zpozorování některých příznaků vyhoření učitelem u sebe samého nebo i u druhých, je potřeba včas zareagovat a sáhnout k některým z možností léčby, u lehčích případů k metodám prevence. Kromě obecně známých a užívaných preventivních postupů, jako je dostatek odpočinku, relaxace a spánku nebo dodržování zdravého životního stylu, je učitelům doporučováno naučit se asertivní komunikaci, naučit se hospodařit se svým časem, věnovat se dalšímu vzdělávání a zdokonalování svých pedagogických dovedností, což s sebou přináší větší míru jistoty a flexibility učitelů (Bártová, 2011, s. 75–81; Šimonek ml., 2009, s. 47; Vašutová, 2007, s. 26).

Jestliže však nedojde ke včasnému zásahu, tedy k využití některých metod prevence nebo léčby, může se syndrom vyhoření rozvinout do své těžší podoby. V tu chvíli se jako jedno z možných východisek nejen pro učitele, ale také pro školu nabízí odchod učitele ze své profese. Změna kariéry je však považována až jako krajní řešení, na které je potřeba se předem připravit (Kazdová, 2009; Pešek a Praško, 2016, s. 156). Pro společnost, ale i pro učitele samotné je tedy výhodnější věnovat dostatek své pozornosti a času prevenci vzniku syndromu vyhoření. Předčasné odchody učitelů ze své profese, které mohou být právě i důsledkem rozvinutí vyhoření u učitelů, jsou totiž zejména v současné době zcela nežádoucí, a to především proto, že naše společnost se v současnosti setkává s výrazným nedostatkem učitelů.

Současný ministr školství mládeže a tělovýchovy, Ing. Robert Plaga, Ph.D., před dvěma lety v jednom z rozhovorů uvedl, že v České republice v současnosti schází dokonce až 1800 učitelů (iDNES.cz, 2019, nestránkováno). Tento nedostatek může být způsoben odchodem stávajících učitelů do důchodu, protože věkový průměr učitelů v České republice je poměrně

vysoký. Nedostatek učitelů může být také způsoben relativně malým zájmem o vykonávání této profese, ať už v důsledku nedostatečné prestiže učitelské profese, nedostatečného ohodnocení práce učitelů nebo vysoké feminizace v učitelství. V neposlední řadě se však také může jednat o důsledek náročnosti učitelské profese, která v některých případech může vést i k odchodu učitelů ze své profese.

Domnívám se a na základě reflexe odborné literatury docházím k závěru, že náročnost práce učitelů a s tím související vznik syndromu vyhoření, je častým důvodem k odchodu učitelů ze své profese. Ze své profese totiž nemusí odcházet jen starší učitelé, u kterých může být syndrom vyhoření způsoben délkou pedagogické praxe a případným stereotypem v jejich práci, ale učitelkou profesí mohou opouštět i mladí učitelé, kteří jsou ve své profesi noví, a nebyla jim nabídnuta žádná pomoc či podpora při zvládnutí těžkostí práce, což také mohlo vést k rozvoji syndromu vyhoření (Novinky.cz, 2018, nestránkováno). Problematika předčasných odchodů učitelů ze své profese v důsledku syndromu vyhoření se mi zdá být natolik zajímavá, že jsem se rozhodla věnovat jí vlastní empirické šetření.

# 5 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ – VLIV SYNDROMU VYHOŘENÍ NA PRACOVNÍ KARIÉRU UČITELŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL

Problematice syndromu vyhoření je v posledních několika desetiletích věnována značná pozornost. Řada výzkumů týkajících se symptomatologie, etiologie a možné prevence a léčby syndromu vyhoření proběhla a v současnosti stále probíhá nejen v zahraničí, například v USA, Kanadě, Holandsku, Turecku, Izraeli, Číně, ale také na území České republiky, kde výzkumy probíhají pod dohledem odborníků jako je Ptáček, Kebza nebo Křivohlavý či Fialová a Schneiderová (Fialová a Schneiderová, 1998, s. 55–66; Urbanovská, 2011, s. 311). Syndrom vyhoření se tak v průběhu let stal celosvětově řešeným tématem. Stále však nejsou zcela objasněny všechny souvislosti týkající se syndromu vyhoření. Tato skutečnost je pravděpodobně důsledkem celkové komplexnosti, složitosti a provázanosti jednotlivých oblastí syndromu vyhoření. Jako důkaz tohoto tvrzení může sloužit neshoda odborníků na skutečnosti, zda by syndrom vyhoření měl či neměl být uznáván a diagnostikován jako skutečná nemoc.

Výzkumy prováděné napříč celým světem jsou nejvíce zaměřeny na nejčastější oběti syndromu vyhoření, mezi nimiž mají výsadní postavení pracovníci pomáhajících profesí, jako jsou například lékaři, zdravotní sestřičky, ale také učitelé. I přes množství odborné pozornosti věnované problematice syndromu vyhoření v učitelské profesi nebyly dosud odhaleny všechny souvislosti. Například zpracování tématu pracovní kariéry učitelů v souvislosti se syndromem vyhoření má v odborné literatuře malé až téměř žádné zastoupení. Jedná se však o téma, které je důležité a v současnosti aktuální, proto by mělo být součástí společenské diskuse.

Zejména úvahy zaměřené tímto směrem, ale také snaha vyplnit mezery vzniklé v oblasti výzkumu syndromu vyhoření u učitelské profese, se staly podnětem pro realizaci tohoto empirického šetření. Jeho cílem je zjistit působení syndromu vyhoření na pracovní kariéru učitelů základních a středních škol, kteří mají diagnostikovaný syndrom vyhoření alespoň jeden rok. Kvalitativní šetření je realizováno formou osobních rozhovorů s touto cílovou skupinou respondentů a je zaměřeno zejména na oblasti týkající se profesní dráhy respondentů a jejich prožívání syndromu vyhoření.

## 5.1 CÍL EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem kvalitativního šetření této bakalářské práce je zjistit, zda syndrom vyhoření ovlivňuje profesní dráhu učitelů základních a středních škol, kteří mají syndrom vyhoření diagnostikován. Čerpala jsem především z publikací odborníků na problematiku syndromu vyhoření, ale také z již realizovaných výzkumů souvisejících s problematikou syndromu vyhoření, například z práce Fialové a Schneiderové (1998, s. 55–56), Průchy (2002, s. 66), Vašutové (2004, s. 44–45) nebo Mulvahill (2019, nestránkováno).

Na základě teoretického rámce práce a výsledků relevantních výzkumů uvedených v předchozích kapitolách, zejména v kapitole 3.2 Pracovní kariéra učitele (s. 36–38) a v kapitole 4 Projevy syndromu vyhoření v učitelské profesi (s. 40–43), byla zformulována hlavní výzkumná otázka, která zní takto: Ovlivňuje syndrom vyhoření zásadním způsobem profesní dráhu učitelů základních a středních škol? S ohledem na tuto hlavní výzkumnou otázku byly formulovány dvě dílčí výzkumné otázky:

- Je syndrom vyhoření v učitelské profesi klíčovým faktorem vedoucím ke změně profese?
- Je syndrom vyhoření v učitelské profesi klíčovým faktorem vedoucím ke změně zaměstnavatele?

## 5.2 VÝZKUMNÁ METODA, VÝZKUMNÝ SOUBOR A PRACOVNÍ POSTUP

Kvalitativní šetření s cílem získat odpovědi na výzkumné otázky bylo zvoleno z následujících důvodů. Oproti kvantitativnímu výzkumu se kvalitativní šetření vyznačuje intenzivní pozorností zaměřenou na zkoumání dané problematiky u nižšího počtu subjektů. Proto je tato forma zkoumání vhodná pro využití poznání situací a jejich podmínek, nebo k lepšímu pochopení studovaného problému, což je cílem i této bakalářské práce. Kvalitativní výzkumníci sice pracují s malým množstvím případů, ale studují je opravdu do hloubky, protože se snaží získat všechna data, která souvisí s řešenou problematikou. Tato redukce počtu studovaných objektů však znesnadňuje zobecnění získaných výsledků na celou populaci stejně jako subjektivní povaha získávaných dat (Reichel, 2009, s. 41). Protože se tato bakalářská práce zaměřuje na zjištění prožívání studovaného problému u konkrétní populace, v tomto případě nevedou zmíněné nevýhody kvalitativního šetření ke komplikacím.

Uvědomuji si, že syndrom vyhoření patří mezi fenomény, kterým je ve spojitosti s pomáhajícími profesemi věnována velká pozornost. V této oblasti tak bylo realizováno již mnoho studií, které se zabývají problematikou syndromu vyhoření nejen u učitelů základních a středních škol, ale dokonce i u učitelů škol mateřských (Edukační laboratoř, 2018, nestránkováno). Mým cílem v této práci však je zjistit působení syndromu vyhoření na pracovní kariéru učitelů základních a středních škol. Zpracování této problematiky odborníky je téměř nedohledatelné a v důsledku toho nedostatečné. Z tohoto důvodu jsem pro svůj výzkum v této práci zvolila formu kvalitativního šetření.

Pro zodpovězení výzkumných otázek je zvolena metoda osobního rozhovoru. Jedná se o metodu, která poskytuje mnoho výhod. Především to, že ačkoliv má tazatel připravené výzkumné otázky, nebo témata rozhovoru, nemusí je klást v předem připraveném pořadí, ale naopak tak, aby rozhovor přirozeně plynul a tazatel získal co nejvíce informací od respondentů o jejich zkušenostech, prožitcích a názorech. Další výhodou rozhovorů je možnost přímé komunikace a interakce mezi výzkumníkem a respondentem, což tazateli umožňuje zachytit také motivy, postoje, ale i neverbální projevy dotazovaného (Hlaďo, 2011, s. 41). Na základě všech těchto výhod byla vybrána metoda osobního rozhovoru.

Pro účely práce vytvořený rozhovor, který je součástí Přílohy B (s. 74–76), je rozdělen do tří hlavních oblastí. Nejprve se rozhovor zaměřuje na obecná, demografická data o respondentech. Poté se oblasti rozhovoru přesouvají k informacím, které jsou konkrétnější a citlivější. Kromě doby vzniku a diagnostiky syndromu vyhoření u respondenta zjišťuje také, jaké faktory považuje respondent za rizikové v učitelské profesi, jaké faktory vedly ke vzniku syndromu vyhoření u respondenta, jak se syndrom vyhoření u respondenta projevoval nebo projevuje a povědomí respondenta o copingových strategiích a technikách zvládnání zátěžových situací. V neposlední řadě se rozhovor zaměřuje také na oblast syndromu vyhoření a pracovní kariéry respondenta. Nejdůležitější a zároveň nejcitlivější informace byly zjišťovány záměrně až na závěr. Hlavním důvodem byla zejména snaha vytvořit podpůrnou atmosféru, aby se respondenti cítili bezpečně a byli ochotni sdílet i tyto citlivé informace.

Respondenty šetření jsou učitelé základních a středních škol ze Středočeského a Ústeckého kraje ve věku od 25 let do 65 let, kteří mají syndrom vyhoření diagnostikovaný alespoň jeden rok. Z celkového počtu oslovených základních a středních škol (ZŠ – 85, SŠ – 26) a organizací sdružujících učitele (24) na výzvu odpovědělo osmnáct potenciálních respondentů, do výzkumu jich však mohlo být zařazeno jen dvanáct. Tato redukce je způsobena tím, že do výzkumu se přihlásili také respondenti, kteří u sebe příznaky vyhoření sice již nějakou dobu pociťují, ale syndrom vyhoření nemají oficiálně diagnostikovaný, ale také respondenti,

u kterých se stav vyhoření rozvinul až v souvislosti se současnou epidemií nového typu koronaviru a s tím souvisejícím přechodem na distanční výuku. Ze dvanácti respondentů, kteří byli zařazeni do výzkumu, se ho zúčastnili všichni.

Respondent A je žena ve věku 50 let, která v současnosti již čtvrtým rokem působí jako učitelka na prvním stupni základní školy. Svou profesní dráhu započala jako pedagogický pracovník na speciální škole, kde strávila tři roky. Po této pracovní zkušenosti se odstěhovala do Itálie, kde dlouhou dobu působila jako au-pair a po nějakém čase zde také založila rodinu. Do České republiky se vrátila se svou dcerou po více než deseti letech od svého odjezdu. Po návratu znovu začala pracovat na speciální škole v Ústí nad Labem a již po třetí se přihlásila ke studiu speciální pedagogiky na vysoké škole. K již náročnému povolání se tak přidalo také stresující studium na vysoké škole, což u tohoto respondenta vedlo k vytvoření prostředí vhodného pro vznik syndromu vyhoření. Sama v rozhovoru uvedla: *„Když se mi k mé náročné práci a starostem o dceru a domácnost přidalo ještě studium na vysoké škole, bylo toho stresu už příliš.“*

Respondent B je také žena, které je 53 let. Jak sama uvedla: *„Již od malička jsem chtěla být učitelkou. Vzpomínám si, že jako dítě jsem si v pokojíčku vyskládala plyšáky a hrála jsem si s nimi na školu.“* Tomuto tvrzení odpovídá také délka její pedagogické praxe, která činí dvacet osm let. Během této praxe vystřídala několik zaměstnavatelů. Začínala totiž jako učitelka na základní škole, kde strávila pět let. Dalších dvacet jedna let působila jako učitelka na různých středních školách, státních i soukromých. Právě u posledního z těchto zaměstnavatelů se u ní projevil syndrom vyhoření. Proto se rozhodla školství opustit a stala se pečovatelkou v sousedním Německu. Tam však i kvůli současné epidemii nového typu koronaviru zůstala jen jeden rok. Poslední rok tak znovu působí jako učitelka na druhém stupni základní školy na malém městě.

Respondent C je žena ve věku 51 let. Stejně jako předcházející respondenti uvádí jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské pedagogické. Než se začala věnovat pedagogické činnosti, pracovala čtyři roky ve státní správě. V současnosti je již šestadvacátým rokem zaměstnaná u stejného zaměstnavatele, a to jako učitelka na druhém stupni základní školy. Přestože působí na stejné škole takto dlouho, syndrom vyhoření se u ní projevil zhruba před čtyřmi roky, a to jako důsledek stresu, nevhodného pracovního prostředí a zdravotních potíží. Proti stresu, který vyplývá z její profese, a proti samotnému vyhoření se snaží bojovat sama, a to tím, že relaxuje a věnuje se sama sobě. *„Potřebuji prostě čas sama pro sebe. Jsou dny, kdy kolem sebe vůbec nechci mít lidi.“* Čas, který sobě a relaxaci věnuje, však považuje za nedostatečný.

Respondent D je sedmačtyřicetiletá žena, která poslední tři roky působí na volné noze jako žurnalistka a autorka beletrie v jedné osobě. Po dokončení svého vysokoškolského studia českého jazyka na filozofické fakultě se stala učitelkou českého jazyka na arcibiskupském gymnáziu. V rámci této školy pracovala 20 let a zde se také projevilo její vyhoření. To bylo způsobeno zejména nevhodným chováním ze strany vedení, ke kterému došlo kvůli odlišnému postoji respondenta D k podobě státní maturity z českého jazyka. Situace a zdravotní stav respondenta D se staly tak vážnými, že školu byla před třemi lety nucena opustit. Problematikou státní maturity z českého jazyka se však zabývá dodnes. *„Oni to změnit nechtějí, ale já se nevzdám. Věřím, že každý má v životě nějaký cíl, nějaký životní úkol. Tohle je ten můj.“* Bez ohledu na její předchozí zkušenost ze školství v současnosti doufá v návrat k učitelské profesi.

Respondent E je žena ve věku 44 let. Jako své nejvyšší dosažené vzdělání uvádí úplné střední vzdělání s maturitou, které si doplnila o pedagogické minimum. Učitelské profesi se věnuje již šestnáctým rokem, její profesní dráha je však o více než deset let delší. Než se začala věnovat učitelství, působila jako šička potahů pro automobily. Poté se jí však naskytl možnost nejen vrátit se k vystudované profesi kadeřnice, ale také možnost začít se věnovat učitelské profesi. *„Být učitelkou byl můj sen již od dob studia na střední škole. Líbila se mi práce mistrových, které nás vyučovaly. Potahy jsem šla šít jen proto, že jsem v té době nic jiného neuměla a práci jsem potřebovala.“* V současnosti si tak plní svůj sen, protože pracuje na soukromém středním odborném učilišti. Avšak s tím, jak se postupně snižuje zájem studentů nejen o studovanou problematiku, ale i o studium obecně, začíná respondent E čím dál tím více vnímat pocity spojené s vyhořením.

Respondent F je jeden ze tří mužů, kteří se do výzkumu zapojili. V současnosti je mu 65 let a věnuje se profesi učitele na soukromé střední škole. Jako nejvyšší dosažené vzdělání uvádí vysokoškolský diplom. Během studií se však věnoval technickému nikoli pedagogickému oboru. Jeho profesní dráha trvá úctyhodných 42 let, z toho se učitelství věnuje posledních deset let. Než se stal učitelem působil na výpočetním středisku Českých drah, zabýval se oblastí IT u Policie České republiky a stál u zavádění informačního systému pro Zdravotní pojišťovnu ministerstva vnitra České republiky. V každém z těchto zaměstnání strávil zhruba deset let. O změně přemýšlel vždy po šesti až sedmi letech strávených na jedné pozici, kdy se u něj začalo projevovat profesní vyhoření. Jako důvod uvádí: *„Neviděl jsem další možnosti, kam bych se mohl rozvíjet a kam bych mohl rozvíjet svou práci. Nechtěl jsem prostě sedět celé dny v práci s nohama na stole.“* Naneštěstí začíná tento pocit pociťovat také v rámci současné profese.



Respondent G je devětačtyřicetiletá žena. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním je úplné střední vzdělání s maturitou doplněné o pedagogické minimum. Jako učitelka pracuje již devatenáct let, během kterých působí stále u stejného zaměstnavatele, a to na soukromém středním odborném učilišti. Než se začala věnovat učitelství, působila jeden rok v kadeřnictví, jako kadeřnice. Pocity vyhoření začala pociťovat zhruba před dvěma roky, ale současná epidemie nového typu koronaviru je ještě více zdůraznila. V současnosti ji velice frustruje situace na jejím pracovišti. *„Vadí mi, že my učitelé musíme plnit vše a včas, a po studentech se to stejné nevyžaduje.“* V důsledku své současné situace by se změně profese nebránila. Zatím však neví, jaké nové povolání by se jí líbilo.

Respondent H je také žena. V současnosti jí je 42 let a v učitelské profesi působí již patnáct let. Stejně tak dlouho se před vstupem do učitelství věnovala profesi kadeřnice, ke které by se v současnosti ráda vrátila. *„Kurzů z oblasti péče o tělo jsem v průběhu let absolvovala několik. Až bude mladší dcera starší a samostatnější chtěla bych se profesi kadeřnice a s tím související péči o tělo začít věnovat naplno.“* Do té doby je ochotna zůstat u svého dlouholetého zaměstnavatele, tedy na soukromém středním odborném učilišti, a to i přesto, že současné pracovní podmínky vnímá jako zcela nevhodné.

Respondent I je ve svých 27 letech nejmladším ze zúčastněných. Zároveň je také druhým z mužů, kteří byli do výzkumu zařazeni. Také délka praxe respondenta I je ve srovnání s ostatním výrazně kratší. Během svého vysokoškolského pedagogického studia začal respondent I pracovat u České pošty, kde strávil dva roky. Po dokončení studií se stal učitelem na základní škole, kde učí převážně děti z prvního stupně. V současnosti působí respondent I jako učitel druhým rokem, avšak již během svého prvního roku pedagogické praxe začal pociťovat příznaky vyhoření. *„V práci máme zejména jednu kolegyni, která narušuje pracovní vztahy. Nechodil jsem do práce rád, protože vždy, když jsem si vzpomněl, že se s ní potkám, byl jsem otrávený dopředu.“* I přesto by v učitelské profesi respondent I rád setrval, protože práce s dětmi ho naplňuje.

Respondent J je žena ve věku 54 let. Po získání vysokoškolského titulu z oblasti pedagogiky začala pracovat jako učitelka na základní škole. Od počátku své profesní dráhy působí stále na stejné škole a to již devětadvacátým rokem. Vyučuje zejména anglický jazyk, občanskou nauku a tělesnou výchovu na druhém stupni. První známky vyhoření u sebe zpozorovala zhruba před deseti lety. V té době se mimo jiné nacházela ve složité životní situaci, kterou nezpůsobil jen stres v práci a nevhodné pracovní prostředí, ale také těžký rozvod. Kombinace těchto faktorů vedla respondenta J k uvažování nad změnou zaměstnavatele. Ve výsledku však zůstalo jen u úvah, protože měla strach nejen ze změny samotné, ale také ze ztráty jistot.

I přesto, že to ve školství neměla vždy jednoduché, profesi by nezměnila. *„Na to mám svou práci příliš ráda.“*

Respondent K je posledním ze zúčastněných mužů. V současnosti je mu 45 let a jako učitel působí celou svou profesní praxi, tedy dvacet tři let, na stejné základní škole. V průběhu let se mu podařilo dostat se na jednu z manažerských pozic v této škole, konkrétně na pozici zástupce ředitele. Před necelými pěti lety však začal pociťovat první příznaky přicházejícího vyhoření, které u něj bylo způsobeno zejména stresem a nedostatkem prostoru pro odpočinek. Ten však u něj nevyplývá jen ze starostí z pracovního prostředí, ale také ze snahy věnovat se svým dvěma malým synům. V současnosti je však situace týkající se jeho zdravotního stavu mnohem lepší. Proto také říká: *„Profesi bych nezměnil. Chci zůstat v tom, co dělám. Baví mě učitelská práce, ale baví mě i manažerská část mé práce.“*

Respondent L je žena ve věku 45 let, která jako učitelka pracuje od roku 2000, tedy 21 let. Rok před tím, než začala učit, pracovala jako vychovatelka. V současnosti působí na soukromém středním odborném učilišti jako učitelka českého a německého jazyka, čemuž odpovídá také její nejvyšší dosažené vzdělání, tedy magisterský diplom z učitelství českého a německého jazyka. Příznaky vyhoření u sebe začala pozorovat necelého půl roku před nástupem současné epidemie nového typu koronaviru, která její pocity jen umocnila. Prožívané nepohodlí způsobené vyhořením však umí relativně dobře odfiltrovat. *„Snažím se sportovat nebo věnovat se kultuře. Ted' je vše složitější. Když chci kulturu, sednu si večer k televizi, a to mi také pomáhá relaxovat.“*

Výběr respondentů probíhal prostřednictvím nenáhodného příležitostného výběru. Respondenti měli možnost se od podzimu roku 2020 do jara roku 2021 dobrovolně přihlásit do empirického šetření prostřednictvím e-mailu, a to na základě výzvy adresované ředitelům základních a středních škol, kterých bylo osloveno více než 100, nebo na základě výzvy adresované velkým organizacím sdružujících učitele, kterých bylo osloveno více než 20. Respondenti tak byli osloveni v rámci celé České republiky, ale také v rámci Ústeckého kraje, zejména v okresech Litoměřice a Ústí nad Labem. Není tedy překvapením, že nejvíce učitelů se do výzkumu přihlásilo právě z Ústeckého kraje. Respondentů, kteří se dobrovolně přihlásili do výzkumu, bylo osmnáct. Avšak vhodných respondentů, se kterými byly realizovány rozhovory, bylo jen výše zmíněných dvanáct.

Rozhovory s respondenty byly realizovány v průběhu měsíců března a dubna roku 2021. Vzhledem k současné nepříznivé epidemiologické situaci proběhly rozhovory u většiny respondentů v online prostředí, prostřednictvím platformy Skype (respondent B, C, L) nebo

Google Meet (respondent A, D a G), WhatsApp (respondent F) a Messenger (respondent H). S respondenty E, I, J a K bylo možné rozhovory realizovat face to face, tedy v rámci osobního setkání.

Rozhovory s respondenty byly plánovány dostatečně dopředu, aby měli čas se na něj připravit. Délka většiny rozhovorů i s ohledem na online prostředí trvala do šedesáti minut. Respondent F byl však v průběhu rozhovoru ochotný podělit se o jeho celoživotní zkušenosti, proto rozhovor s ním trval déle. V několika málo případech (respondenti C, G a L) bylo potřeba vést dotazování direktivněji, protože respondenti nebyli schopni mluvit zcela sami. I přesto, že se jedná o velmi citlivé téma, byli všichni respondenti ochotni podělit se o své zkušenosti a prožitky bez jakýchkoli problémů.

### **5.3 VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE**

Data, která se podařilo prostřednictvím realizovaných rozhovorů získat, byla v závěrečné fázi analyzována a srovnána, aby mohla být interpretována. Výpovědi dvanácti učitelů, u kterých byl diagnostikován syndrom vyhoření, vedly k vytvoření několika zajímavých zjištění.

Z hlediska pohlaví odpovídá složení skupiny respondentů trendu vysoké feminizace učitelské profese, protože ze dvanácti učitelů jsou muži jen tři (respondenti F, I a K). Z hlediska věku spadá většina učitelů do období středního věku, tedy do věkové kategorie 40 let a výše. Respondenti tak mohou být rozděleni do věkové skupiny 35–44 let (respondent E a H), do věkové skupiny 45–54 let (respondent A, B, C, D, G, J, K a L) nebo do věkové skupiny 55–65 let (respondent F). Výjimku tvoří jen respondent I, kterému je v současnosti 27 let, a proto může být zařazen do období plné dospělosti.

Většina respondentů jako nejvyšší dosažené vzdělání uvádí vysokoškolský titul, v sedmi případech se jedná dokonce o titul z oblasti pedagogického vzdělání (respondenti A, B, C, I, J, K a L). Respondenti D a F titul z vysoké školy mají také, ale studovali jiné obory, než ty pedagogicky zaměřené. Zbývající tři ženy jako nejvyšší dosažené vzdělání uvádí úplné střední vzdělání s maturitní zkouškou (respondenti E, G a H). Protože s tímto stupněm vzdělání v České republice nemohou vykonávat profesi učitele, byli tito tři respondenti nuceni si vzdělání doplnit o pedagogické minimum.

Do výzkumu se zapojili učitelé různých stupňů škol – prvního stupně základních škol (respondenti A a I), druhého stupně základních škol (respondenti B, C, J a K) a středních škol (respondenti D, E, F, G, H a L). Největší zastoupení tak získali učitelé třetího stupně. Respondenti A, B, C, I, J a K v současnosti pracují ve státním typu školy. Naopak respondenti E, F, G, H a L pracují v rámci soukromého sektoru školství. Respondent D v současnosti působí mimo obor školství, a to jako žurnalistka a autorka beletrie na volné noze.

Délka pedagogické praxe u žádného respondenta nepřesáhla více než 30 let. Nejdéle ve školství pracuje respondent J (29 let), nejkratší dobu pak respondent I (2 roky). Z hlediska délky pracovní kariéry mohou být zbývající respondenti rozděleni do skupiny učitelů pracujících ve školství méně než 10 let (respondent A a F), učitelů pracujících ve školství 11–15 let (respondent H), učitelů pracujících ve školství 16–20 let (respondent D, E a G), učitelů pracujících ve školství 21–25 let (respondent K a L) a učitelů pracujících ve školství 26–30 let (respondenti B a C). Jak uvádí respondent J: *„Právě i délka pedagogické praxe může být výrazným rizikem pro vznik syndromu vyhoření. Přeci jenom 20 let je 20 let.“* S tím souhlasí i respondent K: *„Jednou za čas by bylo fajn rok vynechat.“*

Všichni respondenti ve svých výpovědích uvádějí, že syndromem vyhoření byli postiženi minimálně jeden rok, přičemž k diagnostice tohoto stavu došlo vždy krátce po jeho rozpoznání. U většiny respondentů (A, B, C, D, E, G, H a I) byl syndrom vyhoření způsoben nevhodným pracovním prostředím a neshodami v pedagogickém sboru. Jak uvádí respondent H: *„U nás v práci je šílený chaos, kvůli kterému máme problémy soustředit se. Prostě nevíme, kde nám hlava stojí. Vedení po nás velmi často chce velké množství činností najednou, což by nebylo neobvyklé, ale my nemáme prostor si činnosti rozvrhnout, všechno je potřeba hned.“* Další často zmiňovanou příčinou vyhoření u této skupiny respondentů (respondenti B, D, E, F, G, J a L) byla nenaplněná očekávání. Respondent J k tomu dodal: *„Máš představu, jak všichni budou rádi běhat, rádi cvičit, ale ono to tak není. Místo, aby se děti hýbaly, nosí si omluvenky od lékařů, že cvičit nemohou.“* Dalším faktorem, který u této skupiny (respondenti B, E a J) vedl ke vzniku vyhoření, je nedostatečné ohodnocení práce, a to nejen z hlediska finanční stránky. Skutečnost, že ne vždy je důležité hlavně finanční ohodnocení potvrzuje i tvrzení respondenta E: *„Na naší škole pochvala asi moc neexistuje.“*

Nevhodné pracovní prostředí (respondenti A, B, D, E, G, H, I) a nedostatečné ohodnocení práce (respondenti B, D, E, G, H, J) spolu se stresem (respondenti A, C, E, F, G, H, I, J, K, L) respondenti také považují jako významné rizikové faktory způsobující syndrom vyhoření v učitelské profesi. Respondent E k nevhodnému pracovnímu prostředí, jako rizikovému faktoru dodal toto: *„Člověk by svoji práci dělal rád, ale když nemáš zastání vedení, je to těžké.“*

*U nás ve škole jsou hlavní studenti, na názor učitele vůbec není brán zřetel.*“ Respondent G k nedostatečnému ohodnocení práce, uvedl: *„Prostě nemáš tu správnou motivaci.“* Respondent K stres jako rizikový faktor okomentoval takto: *„Práce s dětmi je stresující a to nejen ve škole. Stresující záležitost je také mít děti na starost na zotavovacích akcích.“*

U této skupiny respondentů se syndrom vyhoření velmi často projevoval vyčerpáním, a to fyzickým i psychickým (respondenti B, C, E, G, H, K a L), poruchami spánku, konkrétně nespavostí (respondenti B, D, E, J, K a L), ale také pocity bezmoci, beznaděje a frustrace (respondenti A, D, E, H, I a K). Respondent L k těmto projevům uvedl: *„Zpočátku jsem byla jen unavená, potom už jsem nemohla ani spát. Dostala jsem se do začarovaného kruhu, ze kterého nebyla cesta ven.“* V menší míře se objevovala ztráta zájmu o témata související s prací (respondenti B, E, I, J a L). Respondent J: *„Přestalo mě to bavit. Proč se snažit, když to nikdo nechce?“* Respondent B také uvedl: *„To mě překvapilo úplně nejvíc. Zrovna já, která svoji práci miluji již od dětství, jsem najednou ztratila nejen chuť učit, ale také chuť si o své práci povídat.“* Několikrát byly jako projevy syndromu vyhoření zmíněny také zdravotní obtíže, konkrétně různé bolesti (respondenti D a J) nebo zvýšený apetit (respondenti B a C). Respondent B se smíchem uvedl: *„U mě to nebylo nechutenství, u mě to bylo právě naopak. Já jsem se ty pocity snažila jídlem zahnat.“*

Pravděpodobně proto, že se jedná o pedagogicky vzdělané osoby, všichni respondenti jsou obeznámeni s alespoň nějakými strategiemi pro zvládání zátěžových situací. V rámci prevence syndromu vyhoření se tak respondenti nejvíce snaží věnovat sami sobě, prostřednictvím svého volného času a svých koníčků, nejčastěji sportovního typu, nebo se zaměřují na správnou relaxaci a dostatečný odpočinek. Těmito aktivitami většina respondentů tráví průměrně jednu až dvě hodiny týdně, přičemž ne všichni respondenti tento čas hodnotili jako dostačující. Těmito copingovým strategiím a technikám prevence by respondenti rádi věnovali více času. Výjimkou je respondent J, který uvedl, že se těmito činnostem v průměru věnuje až sedm hodin týdně. *„Ráda poslouchám programy na YouTube, které se zabývají psychickým rozvojem. Často u nich večer usínám. Také ráda čtu knihy s touto problematikou. Kromě toho pravidelně navštěvuji svého psychologa a jsem v kontaktu se svým koučem. Líbí se mi technika koučování, protože mám možnost sama přijít na to, co bych měla udělat.“*

Za klíčové, či dokonce alarmující zjištění vyplývající z provedeného výzkumu považují, že všichni respondenti, kromě dvou (respondenti H a L), shodně uvádějí, že v důsledku syndromu vyhoření přemýšleli nebo přemýšlejí o změně svého zaměstnavatele. Respondenti A, B a F tuto změnu dokonce i uskutečnili. Respondent G by změnu rád udělal, ale jak uvádí: *„Zatím kolem sebe nevidím žádné vhodné nabídky.“* U některých tyto myšlenky však nesouvisely jen

se syndromem vyhoření. *„Celou svou kariéru pracuji na stejné škole. Jednu dobu jsem si tak chtěl vyzkoušet i jinou školu, jinou instituci.“* V souvislosti se změnou profese však k jednohlasné shodě nedošlo. I přesto o změně profese přemýšlela nebo přemýšlí většina respondentů, konkrétně sedm ze dvanácti (respondenti A, B, D, E, F, G a H). Respondenti B, F a D se ke změně profese dokonce i odhodlali. Respondent B se však po roční změně k učitelství vrátil a respondent D zatím v návrat doufá. Výjimku tvoří respondent F, který svou profesí mění pravidelně zhruba po deseti až patnácti letech, právě v důsledku vyhoření, stereotypu a nemožnosti růst. V současné profesi učitele setrvává respondent F již desátým rokem, v důsledku čehož začíná přemýšlet o další změně.

Často uváděným důvodem, proč nedošlo ke změně profese nebo proč naopak došlo k návratu do učitelství, je láska k učitelství a k dětem. Příkladem je tvrzení respondenta K: *„Chci zůstat v tom, co dělám... Mám rád tuhle školu.“* Toto tvrzení doplňuje výrok respondenta C: *„Mám svou práci ráda, a to zejména kvůli dětem. Práce s dětmi mě uspokojuje.“* Dalším důležitým faktorem, kvůli kterému respondenti nechtějí opustit svou profesí, je strach z této velké změny nebo tendence být loajální k zaměstnavateli. Respondent J uvedl: *„My jsme z té staré generace. Na jednu stranu jsem zvyklí pracovat dlouho u jednoho zaměstnavatele. Na druhou stranu máme strach odejít z práce. My nejsme jako vy. Vaše generace je drzejší, vy si ty změny můžete dovolit.“* Respondent E souhlasí: *„Ke změně se chystám již několik let. Kdyby minulý rok nedošlo k propuknutí epidemie koronaviru, tak bych asi skutečně i odešla. Pořád se mi to honí hlavou, ale mám pochybnosti. Odejít takhle najednou je mi hloupé vůči vedení školy. Odmalička mě totiž učili být loajální k zaměstnavateli.“*

Nejvýznamnějším faktorem, kvůli kterému se respondenti rozhodli zůstat v učitelství, však je jejich neatraktivita pro potenciálního budoucího zaměstnavatele na trhu práce. Ta je způsobena nejen pokročilejším věkem respondentů, kteří ve většině případů spadají do věkové kategorie 40 let a více, ale také specializací respondentů v rámci jejich profesní dráhy. Většina dotazovaných se učitelstvímu povolání věnuje prakticky celý život, proto mají nedostatek přenositelných znalostí, dovedností a kompetencí, které jiní zaměstnavatelé často požadují. Respondent B k tomuto uvádí: *„Za chvíli mi bude 55 let a celý život nedělám nic jiného, jenom učím. Já nic jiného neumím, a zaměstnavatelé požadují další znalosti, dovednosti a zkušenosti, které mi chybí.“* Změna profese je tak pro respondenty v současnosti značně nelehká.

Závažnost tvrzení respondentů potvrdila i jejich neverbální komunikace. Kromě strnulého držení těla a nervózního mnutí rukou, se v průběhu celého rozhovoru většině respondentů v obličeji zračil smutek a obavy vyplývající z jejich prožívané situace. U respondenta

E dokonce nebylo možné si nevšimnout jeho slzavých očí. Význam prožívaných emocí respondentů byl podpořen také jejich častými povzdechy a dlouhými zamyšlenými pohledy, které přerušovaly oční kontakt.

Ačkoliv současná společnost v poslední době zaznamenává zvýšenou diskusi o nedostatku učitelů ve školách a o jejich předčasných odchodech ze své profese, zjištění vyplývající z realizovaného šetření výzkumnou otázkou, uvedenou v kapitole 5.1 Cíl empirického šetření a výzkumné otázky (s. 45), potvrzují jen částečně. I přesto mají výstupy tohoto výzkumu značně alarmující charakter. Syndrom vyhoření v učitelské profesi sice nevede k předčasným odchodům učitelů z jejich profese, tedy ke změně jejich pracovní kariéry, ale jeho vliv je natolik silný, že většina učitelů o této změně přemýšlí. Existenční faktory, které zabraňují učitelům opustit svou profesi, jsou však silnější než prožívané nepohodlí. Odchodu učitelům z jejich profese tak nebrání jen strach z neznámého, ale také možnost seberealizace, kterou učitelům umožňuje jejich profese.

## 6 DISKUSE

V souvislosti se syndromem vyhoření je často uváděno tvrzení, že člověk, který pro svou práci nikdy nehořel, nemůže vyhořet. Je tomu tak, protože syndrom vyhoření, zákeřné a plíživé onemocnění, které může postihnout prakticky každého, je často spojováno s metaforou vnitřního ohně pracovníka. Tento vnitřní oheň symbolizuje skutečné zapálení a nadšení pracovníka pro jeho práci. Pokud je v osobním i pracovním životě pracovníka vše v pořádku, pracovník může dostatečně a pravidelně přikládat tomuto ohni, díky čemuž jeho nadšení a zapálení pro věc přetrvává. Ve chvíli, kdy pracovník z jakýchkoli důvodů přestane svůj oheň přiživovat, začne vnitřní plamen, stejně jako pracovník, postupně skomírat, až vyhasne úplně. Takto vyhořelý pracovník zcela přišel o svou energii, nadšení i ambice.

Také celosvětově prováděné výzkumy jsou nejvíce zaměřeny na nejčastější oběti syndromu vyhoření. Největší zastoupení ve výzkumných vzorcích v rámci těchto zkoumání vyhoření tak mají pracovníci z profesí sociálních pracovníků, lékařů nebo zdravotních sestřiček. Všechny tyto profese mají určité společné charakteristiky, které je činí náchylnějšími ke vzniku syndromu vyhoření. Mezi tyto znaky patří nejen každodenní a bezprostřední kontakt pracovníků s druhými lidmi, tedy s klienty, zákazníky, pacienty, ale také příslušnost těchto jmenovaných profesí mezi profesemi pomáhajícími. Protože tyto charakteristiky jsou rovněž specifiky patřícími k učitelské profesi, jsou učitelé další velmi rizikovou skupinou pro vznik syndromu vyhoření.

Učitelé jsou obecně vystaveni zvýšenému riziku vzniku syndromu vyhoření, a to zejména proto, že učitelství je součástí skupiny pomáhajících profesí, u kterých se syndrom vyhoření projevuje nejčastěji, a to zejména v důsledku častého mezilidského kontaktu. Na základě výsledků i zahraničních výzkumů podléhá vysokému stupni syndromu vyhoření 15–20 % učitelů. Do budoucna se předpokládá, že v souvislosti s rostoucím počtem problémů ve školách a s rostoucím věkem učitelů se bude toto číslo zvětšovat (Mulvahill, 2019, nestránkováno; Průcha, 2017, s. 229).

Pozornost odborníků zabývajících se syndromem vyhoření v učitelské profesi je relativně velká, je však zaměřována jen na určité oblasti. Nejčastěji se tak jedná o zjišťování míry výskytu vyhoření u různých věkových kategorií učitelů, o zjišťování míry výskytu vyhoření u učitelů jednotlivých vzdělávacích stupňů, nebo o zjišťování nejčastějších příčin vyhoření, jeho průběhu, potažmo důsledků (Urbanovská, 2011, s. 312). Empirické výzkumy zabývající se problematikou syndromu vyhoření v učitelské profesi však nejsou tak časté, jako u jiných



profesí ohrožených syndromem vyhoření, a to i přesto, že se jedná o aktuální, relevantní a závažný problém.

Řada výzkumů zaměřených na syndrom vyhoření v učitelské profesi byla uskutečněna v průběhu 90. let 20. století a na přelomu tisíciletí. Jedná se například o práci Fialové a Schneiderové, které se ve 2. polovině 90. let 20. století zaměřily na zjištění míry vyhoření u středoškolských učitelů v České republice, a to prostřednictvím dotazníku MBI. Přítomnost rozvinutého syndromu vyhoření se jim podařilo zjistit u pouhých 1,6 % z celkových 191 zkoumaných učitelů (Mudrová, 2011, s. 51–52).

Výzkumy se stejným zaměřením na zjištění míry vyhoření v učitelské profesi, ale s jiným nástrojem, v následujících letech realizovali také Eger a Čermák, nebo Urbanovská a její kolegové. Eger a Čermák zjišťovali míru vyhoření u učitelů v roce 2000, a to prostřednictvím dotazníku Henniga a Kellera. Z jejich zkoumání vyplývá, že učitelé z 96 možných bodů v průměru dosahují 28,81 bodů, což značí nezanedbatelný problém. Následné výzkumy Urbanovské v letech 2005 (26,04 bodů v průměru) a 2008 (22,63 bodů v průměru) však naznačují sestupný trend průměrné míry vyhoření. Zajímavé výsledky přináší opakované šetření Urbanovské z roku 2011, které odhalilo, že v průměru učitelé dosahují 27,13 bodů, což je více než v jejích předchozích výzkumech (Urbanovská, 2011, s. 316). Ve srovnání s prvním výzkumem Fialové a Schneiderové lze výsledek Urbanovské z roku 2011 chápat jako nezanedbatelný až alarmující. Komparace výsledků těchto výzkumů tak, spíše než původní předpoklad odborníků o trendu snižující se míry vyhoření v učitelské populaci, potvrzuje předpoklad, že počet učitelů prožívajících syndrom vyhoření se bude do budoucna rozrůstat.

V současnosti se diskutované oblasti výzkumu věnuje zejména Ptáček. Ve výzkumu z roku 2018, který je v České republice zároveň také nejrozsáhlejším výzkumem zkoumajícím problematiku syndromu vyhoření u učitelů, se Ptáček a jeho kolegové zaměřili na odhalení míry vyhoření u 2394 pedagogů základních škol a na identifikaci hlavních zdrojů vyhoření u těchto učitelů. Z výzkumu vyplývá alarmující zjištění, že je syndromem vyhoření ohroženo 53,2 % učitelů z výzkumného souboru (2018, s. 199–203).

Z odborné literatury a již realizovaných výzkumů je zřejmé, že profesi učitelů mateřských, základních i středních škol je věnován adekvátní prostor (Edukační laboratoř, 2018, nestránkováno). Syndrom vyhoření je však v rámci pracovní kariéry učitelů uváděn pouze v souvislosti s jejím vývojem, kdy je navíc považován pouze za jedno z přirozených ukončení profesní dráhy učitelů. Zpracování tématu syndromu vyhoření v souvislosti s pracovní kariérou učitelů základních a středních škol je tak téměř nedohledatelné a v důsledku toho

nedostatečné. A to i přesto, že se jedná o téma závažné a velice aktuální, protože jen v několika posledních letech se objevují tvrzení, že české školy se potýkají s nedostatkem učitelů (iDNES.cz, 2019, nestránkováno).

Cílem empirického šetření bylo zjistit, zda syndrom vyhoření zásadním způsobem ovlivňuje pracovní kariéru učitelů základních a středních škol. K dosažení tohoto cíle byl vytvořen rozhovor zaměřující se na zkušenosti těchto učitelů se syndromem vyhoření a na dopady vyhoření na jejich pracovní kariéru. Na základě výzvy adresované ředitelům základních a středních škol, kterých bylo osloveno více než 100, a na základě výzvy adresované velkým organizacím sdružujících učitele, kterých bylo osloveno více než 20, se do výzkumu dobrovolně přihlásilo osmnáct respondentů. Vhodných respondentů, se kterými byly realizovány osobní rozhovory, bylo finálně dvanáct.

Z hlediska demografických údajů výsledky kvalitativního šetření korespondují s daty dostupnými v odborné literatuře a s výstupy z relevantních výzkumů souvisejících s problematikou syndromu vyhoření. Skladba respondentů tak z hlediska pohlaví odpovídá trendu vysoké feminizace učitelské profese a z hlediska věku odpovídá stárnoucí populaci učitelů v České republice. Výstupy šetření se shodují i z hlediska nejčastějších příčin vzniku syndromu vyhoření a rizikových faktorů vyhoření. Respondenti jako příčiny způsobující vyhoření shodně uváděli nevhodné pracovní prostředí, nenaplněná očekávání a nedostatečné ohodnocení vlastní práce. Výsledky šetření se od odborné literatury neliší ani z hlediska údajů o prožitcích. V tomto případě respondenti téměř jednohlasně uváděli pocity vyčerpání, poruchy spánku a somatické potíže.

V současné společnosti lze zaznamenat intenzivní diskusi nejen o nedostatku učitelů ve školách, ale také o jejich předčasných odchodech ze své profese. Šetření v této práci sice neprokázalo zásadní vliv syndromu vyhoření na pracovní kariéru učitelů, přesto však výzkumnou otázku potvrdilo alespoň částečně. Přestože učitelé v důsledku vyhoření svou profesi neopouštějí, syndrom vyhoření značně přispívá k úvahám učitelů nad touto změnou. Většina učitelů má své povolání však příliš ráda na to, aby tuto změnu uskutečnila.

Z šetření vyplynulo, že sedm ze dvanácti respondentů, tedy učitelů základních a středních škol ze Středočeského a Ústeckého kraje s diagnostikovaným syndromem vyhoření, o změně profese intenzivně přemýšlí. Toto rozhodnutí však realizovali pouze tři ze dvanácti respondentů a svou profesi opustili. Tito respondenti se však k původní profesi již vrátili či návrat v současnosti plánují. Mezi důvody jejich návratu patří zejména ten existenční, tedy láska k učitelské profesi, nebo naopak obava z neuplatnění se na současném trhu práce.

Empirické šetření přináší nové vhledy do výzkumů problematiky syndromu vyhoření v učitelské profesi a obohacuje je o oblast vlivu syndromu vyhoření na učitele základních a středních škol a jejich pracovní kariéru. Přestože prožité vyhoření učitele nevede k odchodu ze své profese, je jeho vliv natolik výrazný, že jsou učitelé o změně profesní dráhy ochotni přemýšlet. Větší zájem o tuto problematiku a v jistém přesahu i změna přístupu a myšlení směrem k učitelské profesi by mohla vést k redukci současného problému předčasných odchodů učitelů ze své profese. Široká veřejnost, odborníci ale i samotní ředitelé škol by měli začít intenzivněji řešit, kolik učitelů je ohroženo syndromem vyhoření a v důsledku toho odchází ze své profese.

Jedním z limitů empirického šetření může být přílišná subjektivita promítnutá zejména do zpracování a interpretace dat, ke které došlo v důsledku zvolení kvalitativního empirického šetření, které je svým subjektivnějším zaměřením známé. Samotná forma kvalitativního šetření je pro tuto práci výrazným limitem. Ke zkreslení dat mohl totiž vést také vytvořený rozhovor, který obsahuje relativně malý počet otázek, které jsou navíc subjektivně zaměřené. Limitem, který také souvisí se zkreslením, ale i se samotnou realizací empirického šetření, je nutnost realizace rozhovorů v online prostředí, která je důsledkem současné epidemie nového typu koronaviru. Distanční způsob realizace rozhovorů v důsledku nemožnosti osobního kontaktu, ale také v důsledku drobných technických potíží, velice ztížil pozorování neverbálních projevů respondentů a mohl tak vést k určitému zkreslení získaných dat.

Limitem výzkumu, který také mohl vést ke zkreslení výsledků, je příliš malý počet respondentů, který je způsoben nejen citlivostí zkoumané problematiky, ale také výběrem respondentů s již diagnostikovaným syndromem vyhoření nebo současnou epidemií nového typu koronaviru, která učitele aktuálně intenzivně zaměstnává. V této souvislosti může být jako limit výzkumu uvedena také podmínka odborné diagnostiky syndromu vyhoření, která nemusí být vždy brána jako jediná relevantní diagnostická možnost. Syndrom vyhoření nemusí být diagnostikován vždy jen prostřednictvím odborných objektivních diagnostických nástrojů, jako jsou dotazníky Maslachové nebo Pinesové, ale jeho přítomnost může být zjišťována také prostřednictvím tzv. „*subjektivního hodnocení vlastní situace*.“ (Křivohlavý, 2012, s. 56) Tato metoda vychází ze subjektivního ohodnocení vlastní činnosti a vlastního snažení, které je posléze zaneseno na stupnici pocitů vlastní hodnoty (tamtéž, s. 56–57). Kromě těchto metod mohou být projevy syndromu vyhoření odhaleny také na základě pozorování okolí (Kebza a Šolcová, 2003, s. 17).

Dalším z limitů šetření, který také souvisí s výzkumným souborem, je skutečnost, že jedenáct ze dvanácti respondentů patří do věkové skupiny starších dospělých. Kromě toho, že syndrom vyhoření pro osoby v tomto věku může být skutečně považován za přirozené ukončení jejich profesní dráhy učitele, je pro starší dospělé takto velká změna, kterou představuje změna

profese, značně nesnadná a děsivá (Průcha, 2002, s. 23–24). Může tomu tak být, protože většina učitelů se této profesi věnuje po celou dobu své profesní praxe. V důsledku toho mají v době, kdy začínají uvažovat o změně profese, často již pokročilejší věk a zároveň nemají dostatek přenositelných a požadovaných kompetencí pro vykonávání jiných profesí, a proto je pro ně uplatnění na trhu práce velmi složité.

Vzhledem ke skutečnosti, že syndromu vyhoření a jeho vlivu na profesní dráhu učitelů základních a středních škol, nebylo dosud věnováno příliš pozornosti, bylo by příhodné dále rozpracovat uvedené limity práce. Při opakovaném výzkumu by bylo žádoucí získat respondenty nejen ze skupiny starších dospělých, ale také ze skupiny mladších učitelů. Zajímavé by také mohlo být zacílit další výzkumy směrem ke zjištění míry vyhoření u učitelů, které způsobil přechod na distanční výuku v důsledku současné epidemie nového typu koronaviru, nebo zjistit, zda tato epidemie způsobila početnější změny profese mezi učiteli.

Získání těchto informací by mohlo vést k významným změnám v profesní přípravě učitelů, v rámci které je potřeba věnovat více prostoru copingovým strategiím, technikám prevence syndromu vyhoření a oblasti psychohygieny obecně, nebo k rozšíření nabídky vhodných preventivních programů pro učitele, což v celkovém důsledku může pomoci školám a společnosti udržet si potřebnou kvalitu a kvantitu učitelů. Dále by získané informace mohly vést také ke zviditelnění problematiky předčasných odchodů učitelů z jejich profese, která je jedním z hlavních problémů českého školství, a v důsledku toho směřovat ke zlepšení současné situace. Ve chvíli, kdy je společnost informována o této problematice a aktuální situaci, je pro ni výrazně jednodušší s daným problémem bojovat a nabídnout učitelům dostatečnou podporu. Jako možná prevence vzniku syndromu vyhoření u učitelů mohou působit změny související nejen s časovou náročností jejich profese, ale také se zlepšením organizačních podmínek ve školách, se zvýšením společenského uznání učitelství nebo se zlepšením současné demografické situace mezi učiteli. Toto je však jen jednou z možných cest, jak se s problémem vypořádat. Tato problematika tak vyžaduje intenzivnější zkoumání.

## 7 ZÁVĚR

Téma syndromu vyhoření je lidem známo po velmi dlouhou dobu. Jeho studiu se odborníci však věnují až od 70. let 20. století. Zejména v té době vzniklo velké množství odborných publikací týkajících se právě syndromu vyhoření. Avšak téma syndromu vyhoření je stále aktuální. Pozornost věnovaná této problematice v dnešní době nabývá na významu dokonce více než kdy dříve. Současná společnost a nároky na pedagogické pracovníky jsou orientovány na výkon a jeho kvalitu mnohem více než kdykoli předtím. Jedinou jistotou v dnešním světě je neustálá přítomnost změn a inovací ve výchovně-vzdělávacím procesu, což v důsledku vede ke zrychlujícímu se tempu života a vytváření konstantního tlaku na učitele.

Práce učitelů pod takovým tlakem a v takovém tempu může mít prokazatelně neblahé následky na prožívání lidí a vést k psychickým problémům. Kromě deprese, nebo stresu je do skupiny psychických problémů zařazen právě i syndrom vyhoření. V důsledku značné podobnosti mezi všemi těmito zmíněnými onemocněními, je jimi syndrom vyhoření v rámci diagnostiky často nahrazován. Jedná se však o zcela odlišná onemocnění, která by mezi sebou neměla být zaměňována.

Syndrom vyhoření, plíživá hrozba pro všechny, kteří jsou pro svou práci zapálení a hoří pro ni vnitřním plamenem, může být způsoben řadou faktorů, které vycházejí z individuálních charakteristik člověka, ale také z prostředí, kde se tento člověk pohybuje a kde pracuje. Příčin syndromu vyhoření je tak opravdu velké množství, obecně je však syndrom vyhoření chápán jako důsledek přetěžování pracovníků, dlouhodobého bezprostředního osobního kontaktu pracovníků s druhými lidmi, nebo dlouhodobě působícího chronického stresu, se kterým se v práci, ale i mimo pracovní prostředí může setkat opravdu každý.

Faktory způsobující syndrom vyhoření však na člověka musí působit opravdu dlouhodobě, toto onemocnění se totiž nerozvine okamžitě. Vývoj syndromu vyhoření tak probíhá v určitých, různě dlouhých fázích, které na sebe navazují. Na počátku tohoto vývoje vždy stojí velké nadšení pracovníka, který však ze svých ideálů po nějaké době procitne a postupně začne pociťovat větší či menší nespokojenost s prací nebo s pracovním prostředím. Pocity zklamání a frustrace pracovníka stále rostou, a to až do té fáze, kdy pracovník na vše rezignuje. Tyto pocity vnitřní rezignace a apatie už nemohou vést nikam jinam než ke vzniku vyhoření. Syndrom vyhoření tak je dlouhotrvající proces, který má však u každého člověka individuální délku trvání.

Negativní psychické jevy, včetně syndromu vyhoření, jsou tak v životech lidí nežádoucí, protože, jak jejich název napovídá, mají velice negativní vliv jak na osobní život člověka, tak na jeho život pracovní a naopak. Všechny oblasti života člověka jsou totiž úzce provázány. Symptomy syndromu vyhoření se dostávají postupně a v různé míře v průběhu celého procesu vzniku tohoto onemocnění. Projevy syndromu vyhoření jsou velmi různorodé, zasahují totiž do všech oblastí života, tedy do psychického prožívání člověka, do jeho fyzického stavu, ale také do jeho sociálních vztahů. Nejčastěji se tak vyhoření projevuje vyčerpáním, nebo různými psychosomatickými obtížemi, ale také poklesem výkonnosti, nebo změnami v chování. U každého se však syndrom vyhoření může projevit v jiné míře a s odlišnými příznaky, protože projevy vyhoření, stejně jako jeho příčiny, vycházejí z individuálních charakteristik lidí.

Naštěstí existují určité postupy, strategie a techniky, které pomáhají vzniku syndromu vyhoření zabránit, nebo zmírnit jeho následky. Mezi nejúčinnější strategie pro předcházení syndromu vyhoření je řazen nejen zdravý životní styl, dostatek odpočinku a zdravého spánku, ale také asertivní komunikace, která umožňuje člověku říct ne. Naneštěstí se lidé relativně často obracejí také ke strategiím, které nejsou efektivní a navíc mohou prožívané stavy frustrace zhoršit. Takovýmto typem strategií je například užívání návykových látek jako je alkohol nebo tabák.

Pokud však preventivní strategie vyhoření selžou a dojde k rozvinutí syndromu vyhoření, je doporučováno navštívit odborníka, který prostřednictvím jednoho z množství dotazníků může určit, zda se skutečně jedná o syndrom vyhoření a následně doporučit určité postupy léčby tohoto onemocnění. V rámci léčby se nemocní nejčastěji obracejí na psychoterapeuty, kteří jim pomáhají rozvíjet určité schopnosti pro zvládání zátěžových situací. Farmakoterapie, která se také může zdát jako jedna z vhodných forem léčby, je však nabízena až jako krajní řešení. Pacientům je spíše doporučováno zaměřit se na navrácení rovnováhy do svého života a do své životosprávy.

Negativní důsledky syndromu vyhoření projevující se v pracovním životě člověka však nemusí vést jen ke snížení výkonnosti pracovníka nebo ke snížení pracovníka zájmu o pracovní činnost. Negativní dopady prožívání syndromu vyhoření se totiž mohou projevit také na jeho profesní dráze neboli pracovní kariéře pracovníka. Ten se totiž v důsledku frustrace a zklamání způsobeného syndromem vyhoření může rozhodnout ke změně své profesní dráhy, prostřednictvím změny zaměstnavatele, nebo jejím novým započítím ve zcela jiném oboru, což potvrzují také výsledky mého šetření v této práci. To prokázalo, že ze dvanácti zúčastněných učitelů, jich sedm intenzivně přemýšlí o změně své profese. Toto rozhodnutí však mnohdy nemusí být žádoucí ani pro pracovníka, ale ani pro jeho zaměstnavatele, a to

nejen v důsledku stále chybějících učitelů, ale také v důsledku náročného uplatnění se na trhu práce v případě starších učitelů.

Určitá míra stresu, frustrace a zklamání je v osobním i pracovním životě běžná. V současné společnosti však existují profese, které jsou stresem, a tudíž i vznikem syndromu vyhoření ohroženy více než jiné. Obecně jsou tyto profese, které jsou nejohroženější vznikem syndromu vyhoření, označovány jako profese pomáhající a kromě lékařů a zdravotních sestřiček mezi ně patří také učitelé.

Zvýšené riziko vzniku syndromu vyhoření v učitelské profesi vyplývá zejména z její náročnosti, která je dána nejen každodenním kontaktem s lidmi, v tomto případě se skupinou klientů, která je v rámci této profese velice specifická a náročná, ale také časovou náročností, nebo vysokými požadavky na vzdělání a vystupování učitelů. Stresorů v učitelské profesi je tak opravdu velké množství a jejich působení je neustávající. Tyto tlaky v kombinaci s nekompletní profesní přípravou, nedostatečným ohodnocením práce a poměrně nízkou společenskou prestiží profese učitelů tvoří dokonalé prostředí pro vznik psychických problémů. Jejich rozvoji v současnosti také výrazně přispěla aktuální epidemie nového typu koronaviru, která s sebou mimo jiné přinesla také epidemii vyhoření (Tomanka, 2021, s. 7).

Protože jsou učitelé považováni za nositele vzdělanosti, je u nich vznik syndromu vyhoření zcela nežádoucí. Vyhoření v tomto případě nekomplikuje jen životní situaci učitele, ale také jeho studentů. Domnívám se, že nejen z tohoto důvodu je potřeba věnovat problematice syndromu vyhoření v pedagogické profesi intenzivní a kvalitní pozornost. Nejen proto je cílem této bakalářské práce postihnout dopad syndromu vyhoření na pracovní kariéru učitelů, zatímco vlastní empirické šetření v této práci si klade za cíl zjistit, jakým způsobem syndrom vyhoření ovlivňuje pracovní kariéru učitelů základních a středních škol. Samotné šetření bylo realizováno prostřednictvím osobních rozhovorů se dvanácti učiteli. Respondenti se do výzkumu mohli hlásit dobrovolně prostřednictvím e-mailu, a to na základě výzvy adresované ředitelům základních a středních škol nebo na základě výzvy adresované velkým organizacím sdružujících učitele.

Výsledky kvalitativního empirického šetření v této práci sice neprokázaly přímý vliv syndromu vyhoření na změny v pracovní kariéře učitelů, prokázaly však výrazný vliv vyhoření na učitele z hlediska toho, že o svém odchodu intenzivně přemýšlejí. V důsledku toho výstupy šetření částečně potvrdily stanovenou výzkumnou otázku. Ukazuje se, že pokud společnost chce učitele, kteří jsou schopni vystupovat jako nositelé vzdělanosti a jsou schopni předávat své znalosti a dovednosti žákům a studentům a připravovat je tak na budoucnost, je čím dál tím

více žádoucí věnovat dostatečnou pozornost pedagogům a zejména péči o jejich zdraví. Ve chvíli, kdy jsou lidé obeznámeni se svým nepřítelem, v tomto případě se syndromem vyhoření, je pro ně mnohem snazší ubránit se jeho vzniku, ale také jeho následkům.

Pokud bude řešená problematika ještě intenzivněji diskutována a zkoumána, může vést k potřebné změně v profesní přípravě pedagogických pracovníků, ale také ke zvýšení jejich pracovní spokojenosti. Konkrétně je žádoucí přenést těžiště z oblasti teoretické přípravy na oblast sociálně-psychologického výcviku a psychohygieny, ale také nabídnout učitelům copingové strategie, nebo zlepšit jejich pracovní a společenské podmínky. Domnívám se, že podmínkou k realizaci těchto změn je, aby nezůstávaly jen v teoretické rovině, ale byly převedeny v činy. Učitelé, kterým je věnován dostatek pozornosti a péče, budou totiž s větší pravděpodobností považovat svou práci za smysluplnou a s větší pravděpodobností je bude jejich práce naplňovat. Toto je nejenom předpoklad pro kvalitnější vykonávání jejich práce, ale také pro jejich setrvání v profesi.



## 8 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

AHOLA, Kirsi a kol. Burnout in Relation to Age in the Adult Working Population. *Journal of Occupational Health* [online]. 2008, 50(4), s. 362–365 [vid. 2021-02-23]. ISSN 1348-9585. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1539/joh.M8002>.

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů. Moderní pojetí a postupy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.

BALCAR, Karel. Logoterapie a existenciální analýza. In: VYMĚTAL, Jan a kol. *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004, s. 255–276. ISBN 80-247-0723-3.

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

BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Prostějov: Computer Media, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.

BERANOVÁ, Michaela. *Rozvoj kariéry z pohledu zaměstnanců* [online]. Praha, 2013 [vid. 2021-03-31]. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Iva KIROVOVÁ. Dostupné z: [file:///C:/Users/Lenovo/AppData/Local/Temp/BPTX\\_2011\\_2\\_11210\\_0\\_313002\\_0\\_123716.pdf](file:///C:/Users/Lenovo/AppData/Local/Temp/BPTX_2011_2_11210_0_313002_0_123716.pdf).

BĚLOHLÁVEK, František. *Osobní kariéra*. Praha: Grada Publishing, a.s., 1994. ISBN 80-7169-083-X.

BUCHANAN, John. May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education* [online]. 2010, 30(2), s. 199–211 [vid. 2021-03-31]. ISSN 0218-8791. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02188791003721952?scroll=top&needAccess=true>.

CLARKE, Carl. Are you burning out? In: *Linkedin.com* [online]. 21. 2. 2021 [vid. 2021-03-02]. Dostupné z: <https://www.linkedin.com/pulse/you-burning-out-carl-clarke/?trackingId=%2FSFGre0yTWGb7Ax%2FKW%2BJ4g%3D%3D>.

ČERNÍKOVÁ, Barbora. *Syndrom vyhoření u vysokoškolských pedagogů: mezinárodní srovnávací studie* [online]. Praha, 2014 [vid. 2021-02-16]. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta filozofická. Vedoucí práce: Vladimír KEBZA. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/71636/DPTX\\_2011\\_2\\_11210\\_0\\_256018\\_0\\_121070.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/71636/DPTX_2011_2_11210_0_256018_0_121070.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

ČR. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: 29. 5. 1998 [vid. 2021-03-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>.

ČR. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. Praha: 10. 11. 2004 [vid. 2021-03-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

Edukační laboratoř. Jak moc se týká vyhoření učitelů a učitele MŠ? (Poradce ředitelky MŠ). In: *Edukacnilaborator.cz* [online]. 17. 12. 2018 [vid. 2021-05-05]. Dostupné z: <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/jak-moc-se-tyka-syndrom-vyhoreni-ucitelu-a-ucitelek-ms>.

Evropská komise. *Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice* [online]. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2015 [vid. 2021-03-22]. ISBN 978-92-9492-089-8. Dostupné z: [https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/downloads/1502002828/profese\\_ucitele.pdf](https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/downloads/1502002828/profese_ucitele.pdf).

FIALOVÁ, Ivana a Anna SCHNEIDEROVÁ. Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů. In: ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ. *Učitelé a zdraví*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 1998, s. 55–66. ISBN 80-902653-0-8.

GONZALEZ, Liza, Michelle STALLONE BROWN a John R. SLATE. Teachers Who Left the Teaching Profession: A Qualitative Understanding. *The Qualitative Report* [online]. 2008, 13(1), s. 1–11 [vid. 2021-03-31]. ISSN 1052-0147. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ800281.pdf>.

HARGREAVES, Linda. The Status and Prestige of Teachers and Teaching. In: SAHA, Lawrence J. a Anthony G. DWORKIN. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* [online]. Berlín: Springer, 2009, s. 217–229 [vid. 2021-03-22]. ISBN 978-0-387-

73317-3.

Dostupné

z: [https://www.researchgate.net/publication/225316562\\_The\\_Status\\_and\\_Prestige\\_of\\_Teachers\\_and\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/225316562_The_Status_and_Prestige_of_Teachers_and_Teaching).

HARTMANNOVÁ, Barbora. Syndrom vyhoření? Průšvih začíná už špatným výběrem. *Dobrodružství personalistiky* [online]. 2019, 9(22), s. 14–15 [vid. 2021-03-02]. ISSN neuvedno. Dostupné z: <https://www.performia.cz/dobrodruzstvi-personalistiky>.

HLAĎO, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Brno: Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, 2011. ISBN 978-80-7375-544-7.

HLEDÁM PRÁCI.CZ. Faktory ovlivňující kariéru a kariérový růst. In: *Hledámpráci.cz – personální server* [online]. © 2021 [vid. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.hledampraci.cz/poradna-zamestnani/faktory-ovlivnujici-karieru-rust.php>.

HONZÁK, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad, 2018. ISBN 978-80-7429-331-3.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

iDNES.cz. V českých školách chybí stovky učitelů. Ministr Plaga plánuje řešení. In: *iDNES.cz* [online]. 21. 5. 2019 [vid. 2021-04-13]. Dostupné z: [https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/ceske-skolstvi-nedostatek-ucitelu-skola-ucitele-ministr-robot-plaga.A190521\\_160329\\_domaci\\_kuce](https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/ceske-skolstvi-nedostatek-ucitelu-skola-ucitele-ministr-robot-plaga.A190521_160329_domaci_kuce).

JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření* [online]. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí o.p.s., 2006 [vid. 2020-12-16]. ISBN 80-86991-74-1. Dostupné z: [http://www.kapezet.cz/admin/data/articleFiles/31/soubor\\_7027479.pdf](http://www.kapezet.cz/admin/data/articleFiles/31/soubor_7027479.pdf).

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

KARÁSEK, Ondřej. *Faktory ovlivňující kariérní rozvoj zaměstnanců* [online]. Praha, 2012 [vid. 2021-03-31]. Diplomová práce. Bankovní institut vysoká škola Praha. Katedra bankovníctví a pojišťovnictví. Vedoucí práce: Přemysl ROHLÍČEK. Dostupné z: [https://is.ambis.cz/th/mdwyq/DP\\_Ondrej\\_Karasek.pdf](https://is.ambis.cz/th/mdwyq/DP_Ondrej_Karasek.pdf).

KASCHKA, Wolfgang P., Dieter KORCZAK a Karl BROICH. Burnout: a Fashionable Diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt International* [online]. 2011, 108(46), s. 781–787 [vid. 2021-02-26]. ISSN 0012-1207. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/51872736\\_Burnout\\_a\\_Fashionable\\_Diagnosis](https://www.researchgate.net/publication/51872736_Burnout_a_Fashionable_Diagnosis).

KAZDOVÁ, Alena. Obvykle vyhoří ti nejlepší. *Human Resources Management* [online]. 2009, 9(1), s. 50–53 [vid. 2021-03-09]. ISSN 1801-4690. Dostupné z: <http://managementcoaching.blogspot.com/2009/02/obvykle-vyhoři-ti-nejlepsi.html>.

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření* [online]. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003 [vid. 2020-12-16]. ISBN 80-7071-231-7. Dostupné z: [http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne\\_znani/brozury/syndrom\\_20vyhoreni.pdf](http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhoreni.pdf).

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

KRAHULOVÁ, Katarína. Stres a syndrom vyhoření v pomáhajících profesích. *Sociální služby* [online]. 2010, 12(10), s. 22–24 [vid. 2021-02-26]. ISSN 1803-7348. Dostupné z: [https://www.prohuman.sk/files/Socialni\\_sluzby\\_rijen2010\\_final\\_1+3.pdf](https://www.prohuman.sk/files/Socialni_sluzby_rijen2010_final_1+3.pdf).

KRISTENSEN, Tage S. a kol. The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress* [online]. 2005, 19(3), s. 192–207 [vid. 2021-03-09]. ISSN 0267-8373. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/247511197\\_The\\_Copenhagen\\_Burnout\\_Inventory\\_A\\_new\\_tool\\_for\\_the\\_assessment\\_of\\_burnout](https://www.researchgate.net/publication/247511197_The_Copenhagen_Burnout_Inventory_A_new_tool_for_the_assessment_of_burnout).

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

KUNERTOVÁ, Bohumila. Co byste měli vědět o syndromu vyhoření dřív, než potká i vás. In: *Novinky.cz* [online]. 3. 9. 2020 [vid. 2021-03-22]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/zena/zdravi/clanek/co-byste-meli-vedet-o-syndromu-vyhoreni-driv-nez-potka-i-vas-40335078>.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2715-8.

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

MASLACH, Christina a Susan E. JACKSON. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior* [online]. 1981, 2(2), s. 99–113 [vid. 2021-03-04]. ISSN 1936-0894. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/227634716\\_The\\_Measurement\\_of\\_Experienced\\_Burnout](https://www.researchgate.net/publication/227634716_The_Measurement_of_Experienced_Burnout).

MOOS, Petr. SALUTOGENEZE: Podpora zdraví, nikoli pěstování strachu z nemocí. In: *Moos-psycho.cz* [online]. Liberec, 8. 11. 2014 [vid. 2021-04-25]. Dostupné z: <http://moos-psycho.cz/salutogeneze-podpora-zdravi-nikoli-pestovani-strachu-z-nemoci/>.

MŠMT. *Právní výklad k § 23 zákona o pedagogických pracovnících* [online]. MŠMT: Praha, © 2013–2021 [vid. 2021-03-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-pedagogickyh-pracovnicich>.

MUDROVÁ, Simona. *Syndrom vyhoření v práci učitelů* [online]. Praha, 2011 [vid. 2021-04-06]. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Ivana ŠNÝDROVÁ. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/91812/?lang=en>.

MULVAHILL, Elizabeth. Why Teachers Quit. In: *Weareteachers.com* [online]. 14. 6. 2019 [vid. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.weareteachers.com/why-teachers-quit/>.

MUSIL, Jiří V. *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského sociálního chování*. Olomouc: Jiří Musil – Psychologická a výchovná poradna, 2010. ISBN 978-90-903449-9-0.

NIXON, Ashley E. a kol. Can work make you sick? A meta-analysis of the relationships between job stressors and physical symptoms. *Work and Stress* [online]. 2011, 25(1), s. 1–22

[vid. 2021-02-26]. ISSN 0267-8373. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/216443667\\_Can\\_Work\\_Make\\_You\\_Sick\\_A\\_Meta-Analysis\\_of\\_the\\_Relationships\\_Between\\_Job\\_Stressors\\_and\\_Physical\\_Symptoms](https://www.researchgate.net/publication/216443667_Can_Work_Make_You_Sick_A_Meta-Analysis_of_the_Relationships_Between_Job_Stressors_and_Physical_Symptoms).

Novinky.cz. Téměř třetina mladých učitelů zvažuje změnu školy či profese, ukázal výzkum. In: *Novinky.cz* [online]. Brno: 14. 11. 2018 [vid. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/temer-tretina-mladych-ucitelu-zvazuje-zmenu-skoly-ci-profese-ukazal-vyzkum-40255487>.

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit. Pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha: PASPARTA Publishing, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.

PROCTOR, Patrick. What Is an Employee Assistance Program (EAP) & How Does It Work? In: *Fitsmallbusiness.com* [online]. 27. 4. 2020 [vid. 2021-03-02]. Dostupné z: <https://fitsmallbusiness.com/what-is-an-eap-employee-assistance-program/>.

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

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PTÁČEK, Radek a kol. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie* [online]. 2018, 114(5), s. 199–204 [vid. 2021-04-27]. ISSN 1212-0383. Dostupné z: [http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP\\_2018\\_5\\_199\\_204.pdf](http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2018_5_199_204.pdf).

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

RUSH, Myron D. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8.

SCHAUFELI, Wilmar B., Michael P. LEITER a Christina MASLACH. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International* [online]. 2008, 14(3), s. 204–220 [vid. 2021-02-24]. ISSN 1758-6003. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/46722657\\_Burnout\\_35\\_Years\\_of\\_research\\_and\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/46722657_Burnout_35_Years_of_research_and_practice).

SLEZÁČKOVÁ, Alena. Pozitivní psychologie – věda nejen o štěstí. *E-psychologie* [online]. 2010 4(3), s 55–70 [vid. 2020-12-22]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/228682163\\_Pozitivni\\_psychologie-veda\\_nejen\\_o\\_stesti](https://www.researchgate.net/publication/228682163_Pozitivni_psychologie-veda_nejen_o_stesti).

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

ŠIMONEK ml., Jiří. *Profil učitele*. Valašské Meziříčí: Obchodní akademie a VOŠ, 2009. ISBN 978-80-254-4227-2.

ŠVECOVÁ, Jana. Status učitele, kariérní růst, odměňování. In: WALTEROVÁ, Eliška. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výzkumný záměr/úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2000, s. 76–89. ISBN 80-7290-034-X.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-105-8.

TOMANKA, Marek. Šéfe, sežeň mi psychologa. *Mladá fronta DNES*. 27. 4. 2021, s 7. ISSN 1210-1168.

URBANOVSKÁ, Eva. Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. In: ŘEHULKA, Evžen. *Výchova ke zdravotní gramotnosti* [online]. Brno: Masarykova univerzita v Brně – Pedagogická fakulta, 2011, s. 309–322 [vid. 2021-04-06]. ISBN neuvedeno. Dostupné z [https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/1\\_vychova\\_ke\\_zdravotni\\_gramotnosti\\_cze.pdf](https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/1_vychova_ke_zdravotni_gramotnosti_cze.pdf).

VANIŠOVÁ, Tereza. *Faktory ovlivňující kariérní rozvoj zaměstnanců* [online]. Praha, 2012 [vid. 2021-03-31]. Diplomová práce. Bankovní institut vysoká škola Praha. Katedra bankovníctví a pojišťovnictví. Vedoucí práce: Přemysl ROHLÍČEK. Dostupné z: <https://is.ambis.cz/th/iv0r8/Diplomka..pdf>.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VYBÍRALOVÁ, Monika. Pomáhající profese – co je to, definice, vysvětlení, příklad, informace. In: *Bezplatná právní poradna.cz* [online]. 16. 2. 2018 [vid. 2021-03-22]. Dostupné z: <https://www.bezplatnapravni poradna.cz/ruzne/pravnický-slovník/36769-pomahajici-profese-co-je-to-definice-vysvetleni-priklad-informace.html>.

WEBER, Andreas a A. JAEKEL-REINHARD. Burnout syndrome: a disease of modern societies? *Occupational Medicine* [online]. 2000, 50(7), s. 512–517 [vid. 2021-02-24]. ISSN 0962-7480. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/12131853\\_Burnout\\_Syndrome\\_A\\_Disease\\_of\\_Modern\\_Societies](https://www.researchgate.net/publication/12131853_Burnout_Syndrome_A_Disease_of_Modern_Societies).

ZZMV. Syndrom vyhoření. In: *ZZMV.cz* [online]. Praha: © 2021 [vid. 2020-03-09]. Dostupné z: <https://www.zzmv.cz/syndrom-vyhoreni>.



# 9 PŘÍLOHY

## PŘÍLOHA A: Vzor informovaného souhlasu

### Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci bakalářské práce.

**Název projektu:** Vliv syndromu vyhoření na pracovní kariéru učitelů

**Řešitel projektu:** Kateřina Richterová

**Název pracoviště:** Katedra andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy

**Popis výzkumu:** Cílem kvalitativního empirického šetření je zjistit, jak syndrom vyhoření ovlivňuje pracovní kariéru u cílové skupiny učitelů základních a středních škol, kterým byl syndrom vyhoření odborně diagnostikován. Data budou získána osobními rozhovory s nejméně 12 osobami ve věku od 25 let do 65 let z oboru učitelství základních a středních škol, které mají syndrom vyhoření diagnostikovaný alespoň jeden rok.

.....  
datum a podpis řešitele projektu

### **Prohlášení a souhlas účastníka s jeho zapojením do výzkumu:**

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat.

Jméno a příjmení účastníka: .....

Podpis účastníka: .....

## PŘÍLOHA B: Vzor rozhovoru s respondenty A–L

<b>I. ÚVOD DO ROZHOVORU</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Prosba o souhlas respondenta s nahráváním rozhovoru.</li><li>2. Poznámka: pokud se respondent bude kdykoliv v průběhu rozhovoru cítit nepříjemně, rozhovor může být přerušen; respondent nemusí odpovídat na otázky, které mu nejsou příjemné.</li><li>3. Mé představení.</li><li>4. Představení cíle bakalářské práce a cíle šetření.</li></ol>
<b>II. DEMOGRAFICKÉ INFORMACE</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Věk respondenta:</li><li>2. Vzdělání respondenta:<ol style="list-style-type: none"><li>a. vysokoškolské pedagogické;</li><li>b. vysokoškolské v jiném oboru a s pedagogickým minimem;</li><li>c. jiné.</li></ol></li><li>3. Zaměstnání respondenta:<ul style="list-style-type: none"><li>○ jaká je délka profesní praxe respondenta obecně;</li><li>○ jaká je délka pedagogické praxe respondenta;</li><li>○ kde respondent v současnosti pracuje:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ ZŠ (1. stupeň/2. stupeň);</li><li>▪ SŠ;</li></ul></li><li>○ jak dlouho tam respondent pracuje;</li><li>○ jaká jsou předchozí zaměstnání respondenta.</li></ul></li></ol>
<b>III. SYNDROM VYHOŘENÍ</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Kdy si respondent poprvé uvědomil, že může být vyhořelý?</li><li>2. Kdy bylo vyhoření u respondenta diagnostikováno?</li><li>3. Jaké faktory považuje respondent za nejrizikovější pro vznik syndromu vyhoření v učitelské profesi? (vybrat 3)<ul style="list-style-type: none"><li>○ nenaplněná očekávání</li><li>○ nevhodné pracovní prostředí</li><li>○ stres</li><li>○ zdravotní obtíže (problémy s hlasivkami, nervové vyčerpání, bolesti nohou...)</li><li>○ nedostatečná relaxace</li><li>○ nedostatečné ohodnocení vlastní práce (nejen finanční)</li><li>○ délka pedagogické praxe</li><li>○ stereotyp</li></ul></li></ol>

- jiné

4. Čím bylo vyhoření způsobeno u respondenta?

- nenaplněná očekávání
- nevhodné pracovní prostředí
- stres
- zdravotní obtíže (problémy s hlasivkami, nervové vyčerpání, bolesti nohou...)
- nedostatečná relaxace
- nedostatečné ohodnocení vlastní práce (nejen finanční)
- délka pedagogické praxe
- stereotyp
- jiné

5. Jak vyhoření respondenta ovlivnilo?

- vyčerpání (psychické i fyzické)
- somatické potíže (které)
- poruchy spánku
- nechutenství
- pocity bezmoci, beznaděje, frustrace
- strach
- apatie
- ztráta zájmu o témata související s prací
- ztráta sebeovládání, hostilita
- snížení aspirací
- snížení schopnosti empatie
- cynismus, depersonalizace
- snížení výkonnosti v práci a další negativní dopady na pracovní činnost
- jiné

6. Jaké strategie zvládnutí zátěžových situací respondent zná? Jaké nyní využívá?  
(vybrat 3)

- dostatek volného času, koníčky
- fyzická práce
- správná relaxace a odpočinek
- sport a kultura
- být nad věcí, nemít přehnaná očekávání
- dostatečný spánek
- sociální opora (hovory o svém stavu, emocionální podpora od okolí)

7. Kolik času týdně těmito aktivitami respondent tráví? Je tato doba pro respondenta dostatečná?

#### **IV. SYNDROM VYHOŘENÍ A PRACOVNÍ KARIÉRA**

1. Jaké dopady má vyhoření na pracovní kariéru respondenta?
  - Jak vyhoření ovlivnilo respondenta z hlediska setrvání u zaměstnavatele?
  - Jak vyhoření ovlivnilo respondenta z hlediska setrvání v profesi?
2. Co respondenta vedlo k tomu, aby změny (ne)učinil?
3. Kdy se objevila touha změnit zaměstnavatele nebo svou profesi? Objevila se před projevením příznaků vyhoření nebo až potom?
4. Jak se respondent s provedenými změnami vyrovnal?
5. Pociťuje respondent po změně profese touhu vrátit se zpátky k učitelství?
6. Jak respondent tyto změny hodnotí?
7. Kdyby se respondent mohl rozhodnout znovu, rozhodl by se stejně?
8. Jak respondent hodnotí svá rozhodnutí?

#### **V. ZÁVĚR ROZHOVORU**

1. Shrnutí odpovědí respondenta.
2. Poznámka: pokud si respondent vzpomene na něco, co by k rozhovoru chtěl dodat, může mě kontaktovat na mé e-mailové adrese.
3. Poděkování respondentovi za jeho účast v mém výzkumu.