

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium
2008–2011

Mgr. Simona Mudrová

Syndrom vyhoření v práci učitelů

The Burnout Syndrome in Teachers' Work

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2011

Vedoucí práce PhDr. Ivana Šnýdřová, CSc.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PhDr. Ivaně Šnýdrové, CSc. za odborné vedení a pomoc při tvorbě bakalářské práce.

PROHLÁŠENÍ

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 ani k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 20. června 2011



.....

podpis autorky

NÁZEV

Syndrom vyhoření v práci učitelů

ABSTRAKT

Syndrom vyhoření představuje závažný problém ovlivňující kvalitu života postižených osob i jejich zdatnost. Pojem vyhoření je zde definován. Bakalářská práce blíže vymezuje hlavní teoretické zdroje vyhoření, vývoj a utváření jeho charakteristik. Přináší přehled okolností, které mohou vznik a rozvoj vyhoření usnadňovat či omezovat.

Syndrom vyhoření postihuje především příslušníky pomáhajících profesí. Pojem pomáhající profese je zde definován. Učitelská profese je jednou z pomáhajících profesí. Učitelské povolání patří k náročným povoláním. Existují různé vlivy působící na práci učitelů rušivě, které ovlivňují celkovou osobní výkonnost a pracovní spokojenost. Bakalářská práce pojednává o fyzické a psychické zátěži při výkonu učitelského povolání. Jsou uvedeny situace, které pro učitele mohou být zdrojem emočního vyčerpání. Jsou popsány příčiny syndromu vyhoření, symptomatologie a některé jeho negativní důsledky se zřetelem k učitelskému povolání. Z tohoto pohledu se vyskytují u učitelů pracovní zátěže, kterým je nutno věnovat pozornost, neboť mohou poškozovat jak zdraví učitelů, tak pracovní výkon.

Bakalářská práce předkládá způsoby a prostředky, kterými zvládají učitelé zátěžové situace. Informuje o možnostech prevence a intervence syndromu vyhoření. Jsou naznačeny možnosti ovlivnění na úrovni jednotlivce i systému.

KLÍČOVÁ SLOVA

Burnout syndrom, pracovní zátěž, psychická zátěž, učitelský stres, osobní/pracovní výkonnost, emoční vyčerpání, pomáhající profese, učitelská profese, učitelé, zdraví, coping, prevence, intervence.

TITLE

The Burnout Syndrome in Teachers' Work

ABSTRACT

The burnout syndrome represents a serious problem affecting the quality of the life of the stricken persons as well as their efficiency. The notion burnout is defined here. This bachelor thesis specifies the main theoretical sources of burnout, the evolution and the formation of its characteristics. It brings the summary of the circumstances which can facilitate or limit the origin and development of burnout.

The burnout syndrome affects members of helping professions mainly. The concept of the helping professions is defined here. The teaching profession is one of the helping professions. The teaching profession is one of the demanding professions. There are the various influences disturbing the work of teachers which affect the overall personal performance and professional satisfaction. This bachelor thesis reports physical and psychological load in teacher work. Situations that can be the source of the emotional exhaustion for teachers are mentioned. The causes of the burnout syndrome, the symptomatology and some of its negative consequences considering the teaching profession are described. From this view we can see work load, which can damage teacher health or work performance. It is necessary to pay attention to them.

This bachelor thesis presents the ways and means contributing to teacher coping with the load situations. It reports about the possibilities of the prevention and intervention of the burnout syndrome. The possibilities of its influence at the individual level as well as the system are suggested.

KEYWORDS

Burnout syndrome, work load, psychological load, teacher stress, personal/work performance, emotional exhaustion, helping professions, teaching profession, teachers, health, coping, prevention, intervention.

OBSAH

0	ÚVOD	8
1	VYMEZENÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	10
1.1	VZNIK ODBORNÉHO TERMÍNU BURNOUT	10
1.2	DEFINICE SYNDROMU VYHOŘENÍ	11
1.3	SYNDROM VYHOŘENÍ A DALŠÍ NEGATIVNÍ PSYCHICKÉ STAVY.....	13
2	CHARAKTERISTIKA PŘÍČIN, VÝVOJE, PROJEVŮ A DŮSLEDKŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	16
2.1	PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	16
2.2	VÝVOJ SYNDROMU VYHOŘENÍ	20
2.3	PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	24
2.4	DŮSLEDKY SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	26
2.5	DIAGNOSTIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	26
3	SYNDROM VYHOŘENÍ V KONTEXTU POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ	29
3.1	POMÁHAJÍCÍ PROFESE.....	29
3.2	SPECIFIKA POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ	30
3.3	SYNDROM VYHOŘENÍ V SOUVISLOSTI S URČITÝMI PROFESEMI.....	32
4	SPECIFIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ V UČITELSKÉ PROFESI	34
4.1	CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESE.....	34
4.2	VYBRANÁ SPECIFIKA UČITELSKÉ PROFESE	36
4.2.1	Profesní činnosti učitelů	36
4.2.2	Časové vytížení učitelů.....	38
4.2.3	Prestiž učitelské profese	39
4.2.4	Odměňování učitelů.....	40
4.2.5	Kvalifikace a pedagogická způsobilost učitelů.....	40
4.2.6	Feminizace učitelské profese.....	41
4.2.7	Profesionální deformace učitelů	41
4.2.8	Profesní dráha učitelů	42
4.3	PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELŮ.....	43
4.3.1	Fyzická a psychická zátěž učitelů.....	43
4.3.2	Zdroje a příčiny pracovní zátěže učitelů.....	44
4.4	VÝVOJ SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ.....	50
4.5	EMPIRICKÉ VÝZKUMY SYNDROMU VYHOŘENÍ V PROFESNÍ SKUPINĚ UČITELŮ.....	51
4.6	VLIV SYNDROMU VYHOŘENÍ NA VYUČOVÁNÍ.....	54

5	ZVLÁDÁNÍ PRACOVNÍ ZÁTĚŽE, PREVENCE A INTERVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	56
5.1	ZVLÁDÁNÍ PRACOVNÍ ZÁTĚŽE	56
5.1.1	Zvládání pracovní zátěže učitelů	58
5.2	MOŽNOSTI PREVENCE A INTERVENCE	60
5.2.1	Preventivní opatření na úrovni jedince	61
5.2.2	Preventivní opatření na úrovni organizace	63
5.2.3	Preventivní opatření na úrovni školy	65
5.2.4	Intervenční opatření	65
6	ZÁVĚR	68
7	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	71
8	PŘÍLOHY.....	77
8.1	PŘÍLOHA A: VÝVOJ SYNDROMU VYHOŘENÍ	77
8.2	PŘÍLOHA B: ORIENTAČNÍ DOTAZNÍK	78
8.3	PŘÍLOHA C: DOTAZNÍK BM	80
8.4	PŘÍLOHA D: SEBEPOSUZOVACÍ DOTAZNÍK	82
8.5	PŘÍLOHA E: TÝDENNÍ ROZSAH PŘÍMÉ PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI.....	84
8.6	PŘÍLOHA F: PRACOVNÍ ČAS UČITELŮ STRÁVENÝ VYUČOVÁNÍM	88
8.7	PŘÍLOHA G: ZDROJE A PŘÍČINY PRACOVNÍ ZÁTĚŽE UČITELŮ	89
8.8	PŘÍLOHA H: ZDROJE PSYCHICKÉ ZÁTĚŽE V UČITELSKÉ PROFESI	90
8.9	PŘÍLOHA I: STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ	92

0 ÚVOD

Řada učitelů vstupuje do učitelské profese se záměrem prospět společnosti tím, že přijímá odpovědnost za vzdělávání mladých generací, za jejich přípravu do života i na budoucí povolání. Výrazně se projevující zájem o prospěch celé společnosti dělá z této profese poslání. Tak je často i jeho představiteli vnímána a chápána.

Počáteční iluze a bezmezné nadšení jsou však mnohdy vystřídány ztrátou ideálů a zklamáním z důvodu, že žáci a studenti nemají o učivo zájem a svým přístupem maří pedagogické úsilí, neposkytují pozitivní odezvu. Na základě toho učitelé pochybují nad svými odbornými znalostmi a profesními kompetencemi, které jim neumožňují zvládat náročné školní situace, psychickou zátěž a přizpůsobovat se nárokům vykonávané profese.

Krajním a konečným řešením postupující nespokojenosti se zastávanou profesí je odchod ze školství. Ne všichni učitelé se k tomuto kroku, i přes stále se stupňující pocity vyčerpanosti, včas odhodlají. Pociťovanou zátěž, stres, napětí, tlak a úzkost nechají přerůst do takového rozměru, který je označován jako syndrom vyhoření.

Nejčastěji syndromem vyhoření trpí pracovníci pomáhajících profesí, kteří jsou v neustálém kontaktu se svými klienty za účelem pomoci a služby. Právě učitelé patří do této kategorie profesí. Z důvodu, že se jedná o závažný fenomén pracovního života lidí v produktivním věku a postihuje tak početnou skupinu lidí jako jsou učitelé, kteří mají pro společnost nezanedbatelný význam, zasvětila jsem svou bakalářskou práci právě tématu syndromu vyhoření v práci učitelů. Důvodem mého zájmu je též skutečnost, že jsem sama absolventkou Pedagogické fakulty ve studijním oboru Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý stupeň základních škol a střední školy. Tato problematika mi vždy připadala jako závažná a zároveň jako velmi zajímavá. Svou bakalářskou prací bych ráda přispěla k hlubšímu pochopení existence syndromu vyhoření jako takového a zvláště jeho specifícností, které nabývá v profesi učitele. Tímto chci zároveň poukázat na nelehké podmínky, v nichž učitelé pracují, na celkovou náročnost jejich práce. Už samotná možnost vzniku syndromu vyhoření v určité profesní skupině by měla mít za následek zvýšení zájmu o toto povolání. Z teorie i praxe vím, že se tak téměř neděje.

Pokud se chceme syndromu vyhoření vyhnout, předcházet mu či zmírnit jeho působení, v případě, že některými jeho příznaky již trpíme, je nezbytné se s ním lépe seznámit, zjistit,

co je jeho příčinou a co v boji s ním pomáhá. Záměrem mé bakalářské práce je poskytnout ucelené sdělení vážící se k syndromu vyhoření a k jeho vazbě na učitelskou profesi. Zmíněna budou hlavní témata v podobě historie pojmu, definice syndromu vyhoření, jeho vymezení ve vztahu k obdobně nepříznivě působícím jevům postihujících teoretické zázemí tohoto fenoménu. Nebude opominut ani popis příčin, průběhu postupného vyhořívání, projevů a důsledků syndromu vyhoření, které značí, že se jedná o proces v neustálém vývoji. Pozornost bude věnována také diagnostice. Jak už bylo řečeno, syndrom vyhoření postihuje především aktivní příslušníky pomáhajících profesí. Zvláštní pozornost bude proto zaměřena na pomáhající profese v kontextu syndromu vyhoření. Samostatná kapitola bude pojednávat o specifikách učitelské profese a zvláštlostech, kterých zde burnout nabývá. Závěrečná kapitola práce nastíní možnosti zvládnutí pracovní zátěže, prevence, příp. zásahů potřebných při vzniku a rozvoji syndromu, které umožní návrat postižené osoby do plnohodnotného života.

Doufám, že se mi v práci podaří shromáždit všechny podstatné informace, údaje a náměty související se zvoleným tématem, které budou mě i případným čtenářům přínosné v zápase s nástrahami profesního života.

1 VYMEZENÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ

Pojem syndrom vyhoření odpovídá svým významem anglickému sousloví burnout syndrome. Termín burnout syndrome lze do českého jazyka přeložit jako syndrom vyhoření či vyhasnutí, také vyprahlosti nebo vypálení. V česky psaných publikacích věnujících se dané problematice jsou oba pojmy používány ekvivalentně. V této bakalářské práci bude využíván pro označení dané problematiky jak pojem syndrom vyhoření, resp. vyhoření, tak pojem burnout syndrome, resp. burnout, a to v témže významu.

1.1 Vznik odborného termínu burnout

Původně (v 60. letech 20. století) byl pojem burnout používán ve slangu. Označoval alkoholiky a drogově závislé, resp. negativní dopady jejich závislosti vedoucí ke ztrátě zájmu o vše stojící mimo alkohol a drogu (burned out from drugs). (Fialová, Schneiderová, 1998, s. 56; Křivohlavý, 1998, s. 46; Lucká, Koblíček, 2002, s. 174)

Pojem burnout (nejprve v podobě burn-out) jako odborný termín byl poprvé v odborné literatuře použit H. Freudenbergerem, německým psychoanalytikem žijícím ve Spojených státech amerických. Stalo se tak roku 1974 v americkém časopise Journal of Social Issues. Ve svém příspěvku shrnul výsledky své dlouholeté práce, v níž se věnoval negativnímu jevu, který může vzniknout a často vzniká u zdravotnických pracovníků ve vztahu k jejich klientům, tzn. pacientům. (Kebza, 2005, s. 133; Kebza, Šolcová, 2003, s. 6; Křivohlavý, 1998, s. 45, 49)

Burnout na tomto místě definoval následovně: „Burnout je konečným stádiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entuziasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly).“ (in: Křivohlavý, 1998, s. 49) Toto vymezení není nikterak vzdáleno současnému pojetí.

Vznikem odborného termínu burnout dostalo své označení řada příznaků negativně ovlivňujících kvalitu života dosud vysoce motivovaných a zaangažovaných lidí, kteří se svým nasazením duševně, citově, sociálně, tělesně vyčerpali. Lidé s takovými symptomy existovali dávno před rokem 1974, avšak jejich stav nebyl dosud přímo označen, pojmenován a ani studován, zkoumán.

Společně se vznikem pojmu, který se v odborných kruzích i literatuře dobře ujal, se zvedl zájem psychologů o dané téma. Přelomem 70. a 80. let 20. století se ve Spojených

státech amerických problematika burnout syndromu rozšířila na další profese, u kterých bylo možné předpokládat jeho výskyt. V pracovní oblasti začal být používán k vystižení vyčerpání, rezignace, otupělosti, netečnosti, lhostejnosti, letargie, nezájmu projevující se u zaměstnanců. (Kebza, 2005, s. 133; Kebza, Šolcová, 2003, s. 6; Lucká, Koblí, 2002, s. 174)

1.2 Definice syndromu vyhoření

Od dob vzniku odborného termínu burnout je tomu již více než třicet let, během kterých probíhaly výzkumy tohoto jevu, avšak dosud nebyla vytvořena a přijata jednotná koncepce, resp. definice syndromu vyhoření. I přes jednotlivá pojetí, navzájem se lišící, lze ve většině vysledovat několik shodných bodů, obecných charakteristik, která mu poskytují zastřešení (Kebza, 2005, s. 135; Kebza, Šolcová, 2003, s. 7):

- Jedná se o psychický stav, o prožitek vyčerpání.
- Příslušné příznaky postihují hlavně psychickou oblast, avšak významně je zasazena i fyzická rovina a rovina sociálních vztahů.
- Mezi klíčové symptomy patří emoční a kognitivní vyčerpání, často doprovázené celkovou únavou.
- Všechny stěžejní složky syndromu vyhoření pocházejí z chronického stresu.
- Postižení jsou především příslušníci profesí, jejichž hlavní náplní je práce s lidmi, pomoc lidem.

Dále lze doplnit, že se objevuje u jinak psychicky úplně zdravých lidí (nejedná o psychologicky nenormální osobnosti). Syndrom vyhoření nebývá diagnostikován lidem, kteří sice vykazují některé příznaky, které jsou typické pro syndrom vyhoření (viz podkapitola 2.3), v případě, že jsou způsobeny např. přítomností psychiatrického onemocnění, aktuálními rodinnými a osobními problémy promítajícími se do zaměstnání, nedostačující kvalifikací pro výkon dané práce či dokonce způsobené únavou z monotónní práce. (Křivohlavý, 1998, s. 51)

V literatuře nalezneme velké množství definic vymezujících podstatu syndromu vyhoření, která vychází ze zaměření jednotlivých autorů. Na tomto místě je uvedeno několik výstižných výroků vybraných autorů (psychologů) tak, jak je nalezneme v publikaci Jak neztratit nadšení autora Jara Křivohlavého. Různorodost v jejich zaměření nám v komplexu představí syndrom vyhoření v celé jeho pestrosti.

- A. Pines a E. Aronson: „Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně těžké (náročné). Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou věcí: velkým očekáváním a chronickými situačními stresy.“ (in: Křivohlavý, 1998, s. 49)
- Ch. Maslach a S. Jackson: „Burnout je syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého osobního výkonu. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se věnují potřebným lidem.“ (in: Křivohlavý, 1998, s. 50)
- C. J. Alexandrová: „Burnout je stavem totálního odcizení (alienation) a to jak práci, tak druhým lidem i sama sobě.“ (in: Křivohlavý, 1998, s. 47)
- H. Freudenberger: „Burnout je stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem v jejich těžkostech pomoci a pak se cítí sami přemožení jejich problémy).“ (in: Křivohlavý, 1998, s. 47)
- D. Oken: „Burnout je stav člověka, který se opětovně setkává s neřešitelnými problémy.“ (in: Křivohlavý, 1998, s. 48)
- C. Cherniss: „Burnout je reakcí na práci, která člověka mimořádně zatěžuje.“
 „Burnout je situací totálního (úplného) vyčerpání sil.“
 „Burnout je pocitem člověka, který došel k závěru, že již nemůže jít dále.“
 „Burnout je stav, kdy člověk ztratil naději, že se ještě něco může změnit.“
 „Burnout je výsledek procesu, v němž lidé velice intenzivně zaujati určitým úkolem (ideou) ztrácejí své nadšení.“ (in: Křivohlavý, 1998, s. 47, 49)

Oldřich Matoušek definuje syndrom vyhoření takto: „Soubor příznaků vyskytujících se u pracovníků pomáhajících profesí odvozovaný z dlouhodobé nekompenzované zátěže, kterou přináší práce s lidmi. Je to stav psychického, někdy i celkového vyčerpání doprovázený pocitem beznaděje, obavami, případně i zlostí. Pracovní motivace klesá, výkon se zhoršuje, klesá i sebevědomí. V chování ke klientům je patrný zvětšující se odstup, důraz na pravidla a disciplínu, na formální stránky programů, na racionalitu, někdy i vysloveně odmítavé nebo negativní postoje.“ (Matoušek, 2003, s. 263)

Důraz na častější výskyt vyhoření u příslušníků pomáhajících profesí, stejně jako bylo řečeno v definici O. Matouška, nalezneme i u Tošnerových: „Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi a jejichž profese je na mezilidské komunikaci závislá. Tento stav ohlašuje celá řada příznaků: člověk se cítí

celkově špatně, je emocionálně, duševně i tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života.“ (Tošner, Tošnerová, 2002, s. 4)

1.3 Syndrom vyhoření a další negativní psychické stavy

Vedle syndromu vyhoření existují další negativní psychické stavy, z nichž některé postihují člověka daleko častěji. Svými příznaky se mnohdy překrývají. Z důvodu, že u laické veřejnosti nezdědka dochází k jejich zaměňování, je na tomto místě podán souhrn poruch, resp. chorob, které se na první pohled mohou syndromu vyhoření podobat, avšak ve skutečnosti jsou mezi nimi značné odlišnosti. Na druhou stranu je třeba podotknout, že z jednoho negativního psychického stavu, na tomto místě popsaneho, může dojít k přerodu do stavu burnout.

▪ Syndrom vyhoření a stres

Stres, zvláště v jeho negativní podobě, tzn. v podobě distresu můžeme na sobě pociťovat jako „... neschopnost vyrovnat se s kladenými nároky a s pocitem, že subjekt sám nad situací, nebo i nad sebou, ztrácí kontrolu.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 117) Je způsoben rozporem mezi vnější zátěží (stresory) a vnitřními možnostmi jedince, prostřednictvím kterých se se zátěží vyrovnává a zvládá ji (salutory). (Hartl, Hartlová, 2000, s. 117; Křivohlavý, 1998, s. 52)

Stres je běžnou součástí života dnešní doby. Zatímco se stresem se lze setkat téměř při jakékoliv aktivitě a jakkoliv často a opakovaně, se syndromem vyhoření se setkávají převážně lidé při práci s lidmi a pouze takoví lidé, kteří projevují při výkonu své práce vysoké nasazení nejčastěji v kombinaci s nezdolatelnými překážkami a postupnou ztrátou smysluplnosti činnosti. Naplno projevený syndrom vyhoření není pomíjivou záležitostí, jako je tomu v případě dočasného, akutního stresu. Přímou souvislost se syndromem vyhoření má chronicky se projevující stres, resp. stres, který není dlouhou dobu zvládán a který vysiluje organismus a jeho obranné možnosti. Nezdědka přerůstá právě v syndrom vyhoření. V této podobě má stres s vyhořením mnoho společného, není však možné s jeho pomocí burnout plně vysvětlit. Navíc ne každý případ chronického stresu se rozvíjí v celkové vyčerpání a nechť v podobě syndromu vyhoření. (Křivohlavý, 1998, s. 52)

▪ Syndrom vyhoření a únava

Únava je základním symptomem, který se při syndromu vyhoření objevuje. Je také základním doprovodným efektem tělesné námahy, vznikající např. při fyzické práci nebo

sportu. Zatímco únava vzniklá po fyzické (i mentální) aktivitě odezní po odpočinku, při burnoutu to tak snadné není, únava přetrvává i po dlouhodobé relaxaci. Navíc je zásadní její negativní prožitek, bezvýchodnost situace doprovázená pocitem selhání, neschopnosti, zmaru. Běžná únava po fyzické či intelektuální činnosti je na rozdíl od únavy v syndromu vyhoření častokrát doprovázena pozitivními pocity z dobře odvedené práce. (Křivohlavý, 1998, s. 53)

Mnohem blížeji má syndrom vyhoření k syndromu chronické únavy. Společnou charakteristikou je výskyt únavy, depresivní symptomatiky, nižší soustředěnosti, poruch kognitivních funkcí. Další zásadní symptomy však nalezneme pouze u chronické únavy. Jedná se o bolest v krku, zduření lymfatických uzlin, bolesti svalů a kloubů, zvýšenou teplotu, světloplachost. Jejich přítomnost vyloučí existenci burnout syndromu. (Kebza, 2005, s. 141; Kebza, Šolcová, 2003, s. 12)

- Syndrom vyhoření a vyčerpání

Vyčerpání má se syndromem vyhoření mnoho shodných rysů a jejich vzájemné odlišení může být z důvodu mnohdy nezřetelných hranic nesehnatelné. Zásadní rozdíl je v příčině vzniku. Vyčerpání se dostavuje po chronické fyzické, psychické anebo emocionální zátěži v situacích, v nichž negativa převažují nad možnými pozitivy a člověk není patřičně odměněn, oceněn. Syndrom vyhoření se dostavuje po chronické emocionální zátěži v situacích, v nichž jedinec vyvíjí intenzivní úsilí, které je směřované k druhým lidem. Syndrom vyhoření v sobě zpravidla zahrnuje vyčerpání. (Mallotová, 2000, s. 14)

- Syndrom vyhoření a deprese

Deprese a syndrom vyhoření jsou ve vzájemně úzkém vztahu. Jejich provázanost se projevuje např. tak, že existence deprese zvyšuje pravděpodobnost rozvoje syndromu vyhoření, zhoršuje stav jedince trpícího syndromem vyhoření, existující syndrom vyhoření může být doprovázen následným vznikem deprese. Společná je také řada příznaků. U obou stavů je obvyklá ztráta motivace, ztráta životní energie, smutek, pokleslá nálada, pocity marnosti, bezmoci, beznaděje. Zásadní rozdíl nalezneme v dopadech deprese a vyhoření na celkový život postiženého jedince. Syndrom vyhoření s výše popsány depresivně laděnými příznaky zasahuje profesní sféru, resp. tu část života, v níž jedinec projevovat přehnané úsilí, motivaci, angažovanost s cílem pomoci lidem, zatímco deprese negativně postihuje převážnou většinu životních aktivit a odklon od negativních pocitů a prožitků není možný v závislosti na odklonu od pracovních záležitostí. Léčba deprese probíhá

především prostřednictvím farmakoterapie (podávání antidepresiv), léčba syndromu vyhoření probíhá především prostřednictvím psychoterapie, na farmaka nereaguje. (Kebza, 2005, s. 139–140; Kebza, Šolcová, 2003, s. 11–12; Křivohlavý, 1998, s. 52–53)

- Syndrom vyhoření a alexithymie

Další podobnosti se syndromem vyhoření lze nalézt v poruše s názvem alexithymie. Při alexithymii lze pozorovat otupělost v sociálních vztazích, oploštění emocionality, redukci emocí, celkovou netečnost zvláště k emocím druhých lidí, redukci představivosti a kreativity, někdy i konkrétně-operační styl v myšlení. Zmíněné nalezneme i u osob trpících syndromem vyhoření, avšak s tím rozdílem, že při vyhoření neztrácí jedinec schopnost prostřednictvím slov vyjádřit své emoce, což je hlavním rysem alexithymie. Při výskytu burnout dokáže člověk svoje emoce, zvláště ty negativní, výstižně popsat. Obdobně jako u deprese je i alexithymie rizikovým faktorem vzniku syndromu vyhoření a zhoršuje celkový jeho obraz. (Kebza, 2005, s. 140–141; Kebza, Šolcová, 2003, s. 12)

- Syndrom vyhoření a odcizení

Pocity odcizení se při syndromu vyhoření vyskytují, ale až v jeho poslední, závěrečné fázi. Jde o ztrátu smyslu aktivit a životního směřování z důvodu postupného pozbytí osobního významu prováděných pracovních činností. (Křivohlavý, 1998, s. 53–54) Projevuje se „... pocity osamocení, nudy, zoufalství, vzdalování se od sebe sama i konstruktivních zdrojů svého okolí.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 366) Zatímco syndrom vyhoření započal zcela odlišnou kvalitou této dimenze, tzn. obrovským nasazením propojeným s vírou v úspěch na změnu přinášející prožitek smysluplnosti života, na jeho konci je možné o to více pocítit pocity zmaru a selhání.

- Syndrom vyhoření a existenciální neuróza

Obdobně jako se pocity odcizení vyskytují v závěrečné fázi syndromu vyhoření, objevují se na témže místě a v témže čase i projevy podobné existenciální neuróze, která představuje ztrátu smyslu života v současném moderním světě, čímž se opět velmi přibližuje pocitům projevujícím se při odcizení. (Křivohlavý, 1998, s. 54)

2 CHARAKTERISTIKA PŘÍČIN, VÝVOJE, PROJEVŮ A DŮSLEDKŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ

Vyhořet může každý člověk. Nedochozí k tomu však ze dne na den a bezdůvodně. V pozadí jsou vždy typické příčiny, které k němu vedou a dále ho rozvíjejí. V závislosti na určení, zda zasahují i daného jedince, je možné odvodit, jestli je riziko vzniku reálné. Poté, co burnout propukne, prochází v něm jedinec určitým vývojem. Pro jednotlivé vývojové fáze je typický výskyt určitých negativních symptomů, kterých je celá řada. Nepříznivě ovlivňují jeho každodenní život. Hlavně na pracovní oblast má syndrom vyhoření mnoho nežádoucích dopadů a důsledků.

2.1 Příčiny syndromu vyhoření

Mezi příčiny, resp. rizikové faktory pro vznik syndromu vyhoření lze zařadit velké množství různě (různými autory) diferencovaných činitelů, které jsou podstatné pro vznik tohoto syndromu. Důležitým prvkem je zde osobnost konkrétního jedince a jeho životní situace a situační podmínky, které zapříčiní, zda k rozvoji dojde. Okolnosti pro jednoho zcela neutrální mohou jiného ohrozit.

Na tomto místě jsou uvedeny obecně uznávané příčiny zásadně přispívající k syndromu vyhoření, které stojí jak na straně vnějších okolností (prostředí a situace), tak na straně jedince (Kebza, 2005, s. 144–145; Kebza, Šolcová, 2003, s. 15–16):

- Život v moderní společnosti se projevuje stále rychlejším životním tempem a zvyšujícími se nároky neumožňující člověku, který se snaží uspět, přibrzdit.
- Profesionální práce s lidmi, avšak i pouhý pravidelný a intenzivní kontakt s nimi, zařazuje člověka mezi příslušníky pomáhajících profesí. Vazba na tento typ zaměstnání či činnosti je zásadní.
- Pohyb ve stresových situacích, vystavování se pravidelnému stresu, který přerůstá do chronické podoby, doprovázený neschopností relaxace a odpočinku.
- Požadavky na výkon jsou vysoké až nepřiměřené.
- Jedinci je v provozované pracovní činnosti dána pouze malá možnost samostatnosti v kombinaci s monotónností práce, s rutinou.
- Jedinec je od počátku ve své práci vysoce nadšený, zainteresovaný, motivovaný, angažovaný, zaujatý, odhodlaný, oddaný.

- Jedinec prokazuje ve své práci vysoký zájem o lidi, s nimiž a pro něž pracuje, projevuje zvýšenou pozornost k cizím problémům, je všeobecně všímavý, obětavý, empatický, přehnaně vstřícný.
- Jedinec je více senzitivní, než je běžné, v kombinaci s nízkou asertivitou, resp. schopností projevit svou vůli.
- Jedinec projevuje úsilí zvládnout vše sám z důvodu vysoké odpovědnosti, přítomného perfekcionalismu až pedantství a soustředěnosti na detaily.
- Jedinec neustále pociťuje časový tlak, z nedostatku času nestíhá vše, co by si přál. Chybí dovednost účinného time-managementu.
- Jedinci se nedostává dostatečné množství sociální opory obzvláště ze strany spolupracovníků.
- Jedinec se považuje za neadekvátně oceněného a to jak finančně z důvodu ekonomického hodnocení profese, jíž vykonává, tak společensky. Vykonávané zaměstnání není po stránce vážnosti plně uspokojující.
- Mezi další negativní rysy v osobnosti jedince můžeme zařadit nízké nebo nestabilní sebehodnocení, sebepojetí a sebeúctu, negativní afektivitu, depresivní ladění, úzkostné a fobické rysy atd.

Mezi lidi, kteří jsou syndromem vyhoření ohroženi více, než jiní, lze zařadit ty osoby s určitými, níže popsányi osobnostními charakteristikami a způsoby chování a reagování na určité podněty a situace. Čím více charakteristik je přítomno, tím reálnější je riziko propuknutí syndromu vyhoření. Jedná se zejména o kombinaci následujících rizikových faktorů na straně jedince (Křivohlavý, 1998, s. 15–16; Křivohlavý, 2001, s. 115):

- Vysoké počáteční zanícení a nadšení z provozované aktivity se s postupem času vytratilo, ochablo.
- Opakovaně se projevující přehnaně vysoké požadavky a nároky v různých směrech činnosti (práce, studium, sport apod.), které na sebe klade sám jedinec s neschopností je redukovat, nebo neschopnost vymanit se z postupně se zvyšujících nároků, kladených na něho z vnějšku.
- Setrvávání v pracovním nasazení, které je nad úrovní schopností, dovedností, kompetencí, znalostí, možností, kapacity jedince.
- Původně očividně vysoká výkonnost, produktivita, odpovědnost, pečlivost, přesnost, rychlost, perfekcionalismus se snahou pracovat nejlépe.
- Workoholismus.

- Neúspěch, který je chápáný a prožívaný jako osobní porážka, prohra.
- Nedostatek odpočinku a relaxace. Jedinec si tohoto nedopřává a to z důvodu nedostatku času i neschopnosti provozovat tyto aktivity.
- Život v dlouhotrvajících mezilidských konfliktech.
- Nízká úroveň asertivity nedovolující odmítnout, říci ne.
- Vedení dlouhého boje nepřinášejícího požadované a očekávané výsledky.
- Neustálé rozdávání se s nulovou satisfakcí.
- Plně zaměstnaný člověk, který je z důvodu shody nepříjemných událostí nucen starat se o těžce nemocného nebo zdravotně postiženého člena rodiny.
- Příslušnost k poradenské či pomáhající profesi provádějících často neúspěšné zásahy.
- Přítomnost fobických charakteristik osobnosti vytvářející jedinci těžce prožívané situace.
- Přítomnost obsesí a kompulzí nutící jedince provádět nepotřebné činnosti.
- Velký zájem o peníze a moc, soupeřivost.
- Kumulace obtížných životních podmínek.
- Uspěchanost, neustálý časový tlak.
- Kontrola a usměrňování stojí mimo danou osobu. Podněty a příkazy přicházejí od jiných lidí.
- Pocit ohrožení kladného sebehodnocení.

Vedle rizikových faktorů na straně jedince existují i rizikové faktory na straně prostředí, v němž lidé žijí a především pracují. Zde uvedené rizikové podmínky budou mít zvláště ve své kumulaci vliv na rozvoj, příp. zhoršení stavu syndromu vyhoření (Křivohlavý, 1998, s. 18–19):

- Nedostatečné množství personálu, času, prostředků na pracovišti.
- Nadměrné množství klientů.
- Chybějící, či téměř chybějící projevy pozitivního ocenění práce v podobě uznání, pochvaly.
- Chybějící, či téměř chybějící respekt a úcta k lidem, naopak objevující se ponižování, pomlouvání, urážení.
- Nedostatek času a příležitostí k odpočinku, ať během pracovní doby, tak i během celého pracovního období (zaměstnání v dané organizaci).
- Neustále dávání v kombinaci s chybějícím prostorem pro přijímání.
- Pracovní podmínky neumožňující rozvoj a uplatnění tvořivosti, osobních dovedností.

- Prostor a situace, v nichž se projevuje přílišný rozdíl mezi představami a realitou.
- Necitlivost vedoucích pracovníků k potřebám podřízených.
- Neměnnost požadavků na vykonávanou roli pracovníka bez ohledu na konkrétní osobnost i přes neschopnost dané osoby tomuto bezvýhradně vyhovět.
- Přílišný důraz na podávání mimořádných výkonů (plnění téměř nereálných termínů, kvantity práce, přesnost).
- Soupeření na pracovišti.
- Přetěžování pracovníků.
- Dlouhodobé přetrvávání nepříznivých pracovních podmínek.

Opakem rizikových faktorů jsou protektivní faktory, tedy takové, které mají ochranný účinek pro vznik a rozvoj syndromu vyhoření. Obecně lze říci, že se jedná o opačné charakteristiky, než jsou ty uvedené ve výčtu rizikových faktorů.

Jako zásadní v tlumení faktorů vedoucích k vyhoření se jeví odolnost, resp. nezdolnost či osobní tvrdost ve smyslu hardiness. Jedinci s touto psychickou dispozicí se vyznačují třemi základními charakteristikami, mezi které patří přesvědčení, že jsem schopen řídit, ovládat, ovlivňovat, kontrolovat přicházející události a svůj život, že jsem schopen ztotožnit se sám se sebou, svým životem, vykonávanými činnostmi a nacházet v tom smysluplnost, a dále že jsem schopen těžké životní situace zvládnout, protože jsou pouhou výzvou, nikoliv hrozbou. (Křivohlavý, 2001, s. 75; Průcha, 2002, s. 71) „Důvodem protektivního účinku hardiness je pravděpodobně kognitivní hodnocení stresogenních situací a jejich ‚obracení‘ ve smyslu plné výzvy. Osoby s vysokou úrovní hardiness se percipují a hodnotí jako kompetentnější ve zvládnání každodenních nároků, hodnotí příznivěji své psychické i fyzické síly. Činí pozitivní hodnocení situací, která vedou k výběru přiměřených strategií pro jejich zvládnání a zpětnovazebně k příznivějšímu kognitivnímu hodnocení situace.“ (Kebza, 2005, s. 146)

Vedle hlavního vnitřního moderujícího faktoru v podobě hardiness jsou neméně důležité vnější protektivní faktory. Především se jedná o působení a účinky sociální opory. Zdrojem sociální opory jsou pozitivní vazby v rodině, vztahy mezi spolupracovníky v zaměstnání, přáteli a známými mimo pracovní prostředí a dále sem spadá i přínosné trávení volného času, který je využíván pro realizaci zájmů. Existence těchto skutečností je pro osobnost jedince prospěšná. Nejvýznamnější postavení má sociální opora vycházející od stejně postavených spolupracovníků, kteří mohou nejlépe sdílet naše zkušenosti související s pracovním prostředím a profesí jako takovou. (Kebza, 2005, s. 146)

Pro úplnost je možné zmínit i neutrální faktory, které z hlediska vzniku i rozvoje syndromu vyhoření nikterak nepůsobí. Takovým faktorem je inteligence a demografické charakteristiky zahrnující věk, stav, vzdělání, délku praxe v daném oboru apod., avšak v určitých konkrétnostech (např. délka praxe vykonávané na úrovni jedné pozice, vliv pohlaví) není odborná veřejnost jednotná. Někteří odborníci považují dané charakteristiky za nepodstatné, podružné či dokonce bez vlivu, někteří naopak za významné v rozvoji syndromu vyhoření. Tento rozdíl v uvažování je dán s největší pravděpodobností nedostatečnou kontrolou určitých charakteristik výzkumného vzorku a dále specifikací výzkumného vzorku (např. množství výzkumů bylo realizováno na feminizovaných profesních skupinách, např. učitelky, zdravotní sestry). (Kebza, 2005, s. 145; Kebza, Šolcová, 2003, s. 17)

Zajímavý je pohled na komplexně pojaté příčiny burnout v podobě tří cest směřujících k postupnému vyhoření. (Kopřiva, 2006, s. 101–102) Ke vzniku a rozvoji vyhoření se jedinec musí zvolna propracovat. Neocitne se v něm úderem jednoho okamžiku.

První cestou či příčinou jsou ideály a jejich následná ztráta. Pro člověka ověřeného ideály je práce velmi důležitá, smysluplná, věří v její potřebnost, projevuje vysoké nadšení spojené s pracovitostí. Cíle se však nedaří plnit, ideály se stávají nedosažitelnými. Společně s potížemi přichází bezmoc, beznaděj, ztráta motivace a smyslu práce.

Druhá cesta či příčina je prezentována workoholismem, tedy přímo závislostí na práci. Tomuto jevu typicky propadají lidé velmi schopní, výkonní, cílevědomí s tendencemi k přepínání se. Naopak nebývají schopni relaxovat, odpočívat, což směřuje k vyčerpání.

Třetí cestu či příčinu lze nazvat jako teror příležitostí. Příležitostmi jsou terorizováni lidé s tendencemi každou příležitost využít. Nové příležitosti přináší nové úkoly, které z důvodu vysokého množství nelze ani přes vysokou aktivitu zvládnout. Tento stav není možné dlouhou dobu vydržet.

Vysoce zapálení lidé ve všech třech případech z důvodu své horlivosti postupně vyhoří.

2.2 Vývoj syndromu vyhoření

Na syndrom vyhoření je možné pohlížet ze dvou základních úhlů. Podle prvního úhlu pohledu je burnout stavem, který vzniká jako důsledek řady okolností, zvláště jako důsledek chronického stresu. Podle druhého úhlu pohledu je vyhoření neustále se vyvíjejícím procesem. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 13)

O prvním přístupu můžeme uvažovat zvláště na základě popisu příznaků (viz podkapitola 2.3). Soubor právě se vyskytujících symptomů nám pomáhá uchopit tento stav jako statický jev. Symptomy se však v čase mění, což naznačuje, že syndrom vyhoření je především vyvíjejícím se procesem, který má svůj počátek, průběh a vyvrcholení.

Syndrom vyhoření pojímaný jako proces zahrnuje dílčí stádia vývoje, která jsou dána projevujícími se příznaky. Po zobecnění různých koncepcí získáme následující přehled. Na samém počátku se vyskytuje iniciační fáze, která zahrnuje prvotní nadšení a zapálení pro věc. Následuje prozření, tedy zjištění o nerealizovatelnosti ideálů v jejich plném rozsahu. Poté přichází období první frustrace, zklamání profesí spojené s negativním vnímáním svých klientů. Po této fázi následuje apatie, jejíž součástí je nepřátelství nejen ke klientům, ale i k dalším osobám a všem činnostem, které jsou ve spojení s danou profesí. Konečná fáze zahrnuje vyčerpání, samotné vyhoření, cynismus, odosobnění, ztrátu lidskosti, sociální uzavření. (Kebza, 2005, s. 142; Kebza, Šolcová, 2003, s. 13)

Literatura obsahuje řadu přístupů k popisu syndromu vyhoření a stádií či fází, v nichž je utvářen a rozvíjen. Na tomto místě je uvedeno několik vybraných koncepcí konkrétních autorů, kteří se dlouhodobě syndromem vyhoření zabývali či stále zabývají.

Jedním ze základních a nejčastějších modelů stanovujících fáze syndromu vyhoření používaných v diagnostice je koncepce Ch. Maslachové zahrnující čtyři stádia. První fáze obnáší prvotní idealistické nadšení a zaujetí, které je doprovázeno dlouhodobým přetěžováním. Druhá fáze je charakterizována objevující se přítomností emocionálního vyčerpání a fyzické únavy z přetížení a přepracování. Ve třetí fázi nalezneme počátky projevů dehumanizace ostatních lidí a depersonalizace, které představují obranný mechanismus před pokračujícím vyčerpáváním se. Poslední, čtvrtá fáze představuje terminální stádium a dle této koncepce zahrnuje úplné vyčerpání, nezájem, lhostejnost, negativismus stavící se proti všem a všemu. (Kebza, 2005, s. 142–143; Kebza, Šolcová, 2003, s. 13–14; Křivohlavý, 1998, s. 61) Schematické zobrazení tohoto modelu je uvedeno jako příloha (viz 8.1 Příloha A, Schéma 1: Fáze procesu vyhoření podle Ch. Maslachové).

Tvůrci v praxi nejčastěji používané metody odborné diagnostiky syndromu vyhoření, kterým je dotazník MBI, Ch. Maslachová a S. Jacksonová se zaměřily na tři komponenty tohoto syndromu, tzn. na emocionální vyčerpání (EE – emotional exhaustion), depersonalizace (DP – depersonalise), snížení pracovního výkonu (PA – personal accomplishment). Následně Maslachová a Leiter odkryli průběh postupného projevování

se těchto složek. Jako odpověď na nadměrné požadavky okolí přichází emocionální vyčerpání. Jedná se o stav, v němž jedinec pocítuje nedostatečný rozsah schopností a možností pro zvládnutí běžných pracovních povinností. Emocionální vyčerpání je následováno depersonalizací, projevující se tendencí považovat ostatní osoby, především klienty, za zdroje svého negativně prožívaného psychického stavu. Na jeho základě se zvyšuje distance vůči druhým lidem, která postupně přechází v sociální izolaci a samotou. Po propojení emocionálního vyčerpání a depersonalizace je negativně ovlivněna pracovní výkonnost a celková efektivita práce, kterou sám jedinec vnímá jako neuspokojivé plnění pracovních úkolů a svou nekompetentnost a neschopnost. Vše vede ke zklamání z práce a k nespokojenosti s prací. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 17; Křivohlavý, 1998, s. 40, 50, 63) Schematické zobrazení tohoto modelu je uvedeno jako příloha (viz 8.1 Příloha A, Schéma 2: Postupné projevození tří složek vyhoření podle Maslachové a Leitera).

Z koncepce Ch. Maslachové vychází model osmi fází rozvoje burnout od autorů R. Golombiewski, R. Munzenrider a J. Stevenson. Jednotlivé fáze byly stanoveny na základě tří komponent diagnostického dotazníku Ch. Maslachové „Maslach Burnout Inventory“ (MBI), kterými jsou emocionální vyčerpání, depersonalizace a snížení výkonnosti a to z hlediska jejich nízké, střední a vysoké úrovně výskytu během rozvoje syndromu vyhoření. Na počátku jsou všechny tři komponenty na nízké úrovni, postupem času vzrůstají. Emoční vyčerpání se vyskytuje až od druhé poloviny, tzn. od páté fáze, od které nabývá syndrom vyhoření ohrožujícího charakteru. Osmá fáze představuje plně rozvinutý burnout. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 14; Křivohlavý, 1998, s. 50, 62)

Na tomto místě je dalším představovaným modelem koncepce R. Schwaba zahrnující tři stádia. V první fázi se projevuje nerovnováha požadavků zaměstnání či provozované aktivity vzhledem ke schopnostem a dovednostem jedince tomuto dostát. Působením nerovnováhy vznikají stresové situace, na něž jedinec reaguje únavou, vyčerpáním, úzkostí, napětím, čímž se dostává do druhé fáze. Přerodem do třetí fáze dochází ke změnám v postojích a chování projevujících se mechanickým a neosobním jednáním s klienty, prostřednictvím kterého člověk uniká ze situací, které nezvládá aktivním řešením vzniklých potíží. Shrnuji, že dle této koncepce vzniká burnout v interakci jedince a situačních podmínek. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 14)

Další z koncepcí pocházející od autora Edelwicha a Brodského rozčleňuje proces vyhoření do pěti stádií. Na počátku je nadšení, zapálení pro věc, identifikace s klienty, vysoké pracovní nasazení a idealistická až nerealistická očekávání, což vede

k dobrovolnému přepracování. Prvotní nadšení se následně proměňuje ve stagnaci. Jedinec získává náhled, zjišťuje, že pracovní realita mu neumožňuje naplnovat vysněné ideály. Práce ztrácí původní přitažlivost. Následuje období frustrace projevující se profesním zklamáním (zklamání činností, problémy, klienty, spolupracovníky) a negativním přístupem ke zmíněnému dané nejen silnými pochybnostmi o smysluplnosti práce. Reakcí na frustraci je následná apatie, v níž jedinec plně pociťuje nemožnost změnit situaci a pouze v ní setrvává. Již není schopen dělat více, než co je nezbytně nutné a dané, často však s nepřátelským podtextem. Poslední fáze je velice důležitým momentem této koncepce. Jedná se o stádium intervence, ve kterém je možné prostřednictvím zásadního zásahu přerušit neustálý koloběh zklamání z práce a které umožňuje přerušit kontakty s klienty. Zde popsaná poslední fáze názorně ukazuje, že syndrom vyhoření je dynamickým procesem, který je možné zvrátit. (Mallotová, 2000, s. 15)

V odborné literatuře se objevují i mnohem členitější koncepce syndromu vyhoření, tedy takové, které obsahují podstatně více fází, prostřednictvím kterých se ho autoři snaží poznat a popsat jeho podstatu. Autorem relativně nejčlenitějšího modelu je John W. James. Zahrnuje dvanáct fází (Křivohlavý, 1998, s. 62):

- Úsilí projevit se v pracovním procesu kladně.
- Úsilí provést veškeré úkoly sám, tzn. nezmocňovat nikoho dalšího svou formální pracovní autoritou.
- Opomínání svých osobních potřeb, zapomínání sám na sebe, odbývání se.
- Člověku začíná jít jen o plnění plánů, projektů, úkolů, cílů, zaměřuje se pouze na práci.
- Ztráta přehledu o zbytnosti a nezbytnosti, o potřebnosti a nepotřebnosti, o důležitosti a nedůležitosti všeho, co člověk vykonává.
- Neuznávání až zapírání příznaků vnitřního napětí je projevem obrany vůči stávající situaci.
- Ztráta angažovanosti, vymizení naděje, dezorientace, zrod cynismu. Snaha utéct od nepříjemných prožitků i negativními způsoby jako je pití alkoholu, užívání léků na uklidnění, přejídání se apod.
- Objevují se výrazné změny v chování, které lze pozorovat. Jedinec odmítá přijmout rady, kritiku, brání se komunikaci a pobývání ve společnosti ostatních lidí. Uzavírá se.
- Nastupuje depersonalizace, kdy člověk ztrácí spojení sám se sebou, se svými hodnotami, cíli, záměry.
- Dostavuje se prázdnota, pocity zoufalství, selhání, frustrace, neuspokojení.

- Nastupují depresivní stavy z poznání, že nic nefunguje. Člověk si už sám sebe neváží, necení, negativně se hodnotí.
- Jsou vyčerpány veškeré zásoby energie a motivace, projevuje se naprosté vyčerpání.

2.3 Projevy syndromu vyhoření

Některé projevy syndromu vyhoření byly již zmíněny v podkapitole věnující se podobnosti a příbuznosti jeho symptomů jiným negativním psychickým stavům (viz podkapitola 1.3) a v podkapitole věnující se vývojovým fázím syndromu vyhoření (viz podkapitola 2.2), avšak nesystematicky a pouze v závislosti na popisu dané poruchy či choroby, resp. v závislosti na jednotlivých koncepcích a teoriích.

Na tomto místě budou uvedeny nejčastější příznaky, které jsou pro výskyt syndromu vyhoření typické a určující. Jedná se o výrazné množství různorodých symptomů, které budou z důvodu přehlednosti rozděleny do tří úrovní, ve kterých se projevují. Jde o úroveň psychickou, fyzickou a sociální.

▪ Psychická úroveň

Silně převládá pocit, že úsilí dlouhodobě vynakládané jedincem v dané záležitosti je výrazné, avšak efekt je ve srovnání s ním neodpovídající, nedostatečný. Vynaložené úsilí přestává být pro jedince smysluplné, což je prožíváno velice tíživě. Promítá se do přesvědčení o bezcennosti a postradatelnosti své osoby. Vyskytuje se silný prožitek nedostatku uznání, sebelítost, snižuje se sebehodnocení. Projevuje se celková únava, především pocit nekončícího duševního vyčerpání. V duševní oblasti dochází hlavně k emocionálnímu a kognitivnímu vyčerpání, ke ztrátě motivace. Následkem popsaného je utlumení celkové aktivity, především v oblasti kreativity, iniciativy, spontánnosti, a pocitu smutku, frustrace, depresivní ladění, podrážděnost, beznadějí. To má vliv na vztah k osobám, které jsou součástí vykonávané profese (zákazníci, klienti, pacienti, žáci, studenti atd.). Jedinec postižený syndromem vyhoření k nim přistupuje negativisticky, nepřátelsky, s lhostejností, s ironií až cynismem, někdy i s odporem. Společně s tím ztrácí zájem o profesní témata a zužuje svou činnost na nezbytné rutinní postupy, rezignuje. (Kebza, 2005, s. 137–138; Kebza, Šolcová, 2003, s. 9–10)

▪ Fyzická úroveň

Projevuje se celková únava a vyčerpání, apatie, lhostejnost. I po zdánlivém zotavení (např. dovolená mimo zaměstnání) dochází rychle k návratu do původního stavu. Nejen

toto zasahuje do tělesných aktivit a jejich intenzity, rytmu, frekvence. Objevují se bolesti hlavy, zažívací obtíže, poruchy spánku, poruchy krevního tlaku, změny srdeční frekvence, celkové napětí v organismu apod. Jedinec se stává náchylnějším ke vzniku závislostí. (Kebza, 2005, s. 138; Kebza, Šolcová, 2003, s. 10)

- Úroveň sociálních vztahů

Objevuje se útlum sociability společně se ztrátou zájmu o hodnocení druhými lidmi. Charakteristickou je nechuť vykonávat danou profesi a velmi patrná je tendence redukující kontakt s klienty, zákazníky i s kolegy a dalšími osobami ve vztahu k profesi, objevuje se sociální izolace. Důsledkem nezájmu, lhostejnosti a netečnosti k okolí a profesi dochází k nárůstu konfliktů. (Kebza, 2005, s. 138; Kebza, Šolcová, 2003, s. 10)

Přítomnost syndromu vyhoření může okolí vysledovat hlavně ze změn v chování. Mezi typické projevy v chování patří neangažovaný vztah ke klientům spojený s omezováním kontaktů s nimi. Klienti jsou vnímáni pouze jako případ, ztrácí se citlivost pro jejich individuální potřeby, pracovní přístup se řídí jen zavedenými postupy, v nichž začíná převažovat administrativní stránka tak, aby přímé práci s lidmi mohl pracovník postižený syndromem vyhoření věnovat pouze minimální množství energie a času. Účinnosti poskytované služby už sám příliš nevěří, k její smysluplnosti je skeptický. Projevují se neshody s kolegy, je omezována komunikace s nimi. Jedinec klade důraz na formálnost své pracovní pozice, na postup, na přidělené pravomoci, na mzdu a výhody plynoucí ze zaměstnání, které ho ve stávající práci dosud drží. Zvyšují se pracovní neschopnosti, objevují se žádosti o neplacené volno, mladé ženy někdy řeší tuto situaci těhotenstvím, starší pracovníci předčasným odchodem do důchodu. (Matoušek, Hartl, 2003, s. 56)

Vyskytující se příznaky jsou zásadním kritériem pro rozpoznání syndromu vyhoření a stanovení diagnózy. Pokud bychom příznaky rozdělily do dvou skupin podle zjevnosti a zřejmosti pozorujícímu okolí, bylo by možné hovořit o vnějších či objektivních a vnitřních či subjektivních symptomech. Vnější (objektivní) symptomy (např. únava, vyčerpání, útlum aktivity, snížená výkonnost, poruchy spánku) jsou viditelné a okolí dávají signál, že dotyčnou osobu ohrožuje vyhoření. Vnitřní (subjektivní) symptomy (např. pocit bezcennosti a marnosti, ztráta motivace a empatie, sebelítost, lhostejnost, podrážděnost, frustrace) nelze od počátku vně pozorovat, přestože většině vnějších příznaků předcházejí a poskytují nejpřesnější údaje potřebné pro stanovení diagnózy. Avšak jejich projevy na sobě samém (na svém psychickém stavu) pozoruje postižený jedinec velmi zřetelně.

2.4 Důsledky syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření zvláště v jeho rozvinuté podobě zásadním způsobem nepříznivě ovlivňuje život zasaženého jedince. Přináší řadu nežádoucích dopadů a důsledků, které je možné v obecné rovině představit následovně (Rush, 2004, s. 48–57):

- Život pozbývá smyslu. Protože smysl života je výraznou motivační silou a pohnutkou, ztrácí jedinec důvody, pro které má žít, a cíle, o které má usilovat.
- Vnímání sebe sama přestalo být pozitivní. Velmi silný je pocit selhání. S tím, jak se jedinec přestal kladně vnímat, ztratil sebevědomí, se dostávají pocity, že již nemůže a nedokáže ničím prospěšným společnosti přispět.
- Výskyt pocitu osamocení a izolace od okolního světa. Důvodem tohoto je neschopnost jedince vypořádat se se svou domnělou neschopností a selháním. Tomu uniká prostřednictvím stranění se ostatním lidem a kontaktům.
- Zášť a hořkost je důsledkem zloby mířené na sebe i okolí. Hněvá se na svou neschopnost a okolí vyčítá, že jeho neúspěch je jeho vinout.
- Celková beznaděj pramení z domněnky, že jedinec již nikdy nedosáhne žádného úspěchu, že již nebude ničeho schopen. Na druhou stranu to je vlastně přání – nemuset nic dokazovat. Znamenalo by to riskovat selhání. Opětovnému neúspěchu není v současné době ochoten ani schopen čelit.

Následky syndromu vyhoření niterně postihují osobnost jedince. Tyto vnitřní prožitky se manifestují navenek a jedinci znemožňují vykonávat aktivity, které byly běžnou součástí jeho dosavadního života, hlavně toho pracovního, v němž však došlo ke vzniku syndromu vyhoření.

Jak bude řečeno dále (viz podkapitola 5.2), nejsou dopady syndromu vyhoření na život jedince definitivní a trvalé. Prostřednictvím vhodného zásahu je možné působení negativních momentů zastavit a celý proces zvrátit.

2.5 Diagnostika syndromu vyhoření

Rozpoznání, že se u daného jedince jedná o syndrom vyhoření, je možné prostřednictvím vnějšího pozorování příznaků, které se již projevují v chování, dále prostřednictvím popisu vnitřních prožitků, které poskytne postižená osoba, a v neposlední řadě prostřednictvím speciálních psychologických metod určených k diagnostice syndromu vyhoření. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 17)

Nejvíce používanou metodou jsou dotazníky založené na posuzovacích škálách. Některé dotazníky používají odborníci, jiné dotazníky jsou vhodné k orientačnímu samoposouzení. Se samoobslužnými orientačními dotazníky je možné se velmi často setkat v příručkách zaměřených na problematiku syndromu vyhoření, stresu, vyčerpání, odolnosti organismu apod. Jejich koncepce i vyhodnocení jsou nenáročné. Slouží jedincům, kteří si sami přejí zjistit, jak na tom se syndromem vyhoření aktuálně jsou. Na tomto místě budou stručně představeni zástupci jak ze skupiny samoobslužných dotazníků, tak i odborných diagnostických dotazníků.

Jeden z orientačních dotazníků určený pro autodiagnostiku byl vytvořen autory, kteří se jmenují Dno Hawkins, Frank Minirth, Paul Maier a Chris Thursman. Tento dotazník je jednoduchý a pro praxi vhodný. Obsahuje dvacet čtyři tvrzení, na něž se odpovídá souhlasně či nesouhlasně. V závislosti na počtu kladných stanovisek lze usuzovat na nástup či přítomnost syndromu vyhoření. Dotazník vychází z myšlenky, že syndrom vyhoření je procesem, který má začátek, průběh a jisté vyvrcholení. (Křivohlavý, 1998, s. 33, 35) Orientační dotazník této čtveřice autorů je v českém překladu uveden v příloze této práce (viz 8.2 Příloha B).

Dalším druhem samoobslužného orientačního dotazníku je dotazník BM (Burnout Measure) od autorů A. Pinesová a E. Aronson. Jeho prostřednictvím jsou zkoumány tři aspekty celkového vyčerpání, mezi které patří pocity fyzického vyčerpání (únava, slabost, ztráta sil a energie apod.), pocity emocionálního vyčerpání (beznaděj, bezvýchodnost, bezmoc apod.) a pocity mentálního vyčerpání (pocity marnosti, ztráty lidské hodnoty apod.). Na základě dílčích výsledků je zvlášť měřena intenzita fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání. Pro komplexní posouzení je nutné jednotlivé hodnoty sečíst. Tím bude získána hodnota vyjadřující míru celkového vyčerpání, resp. psychického vyhoření. Dotazník prokazuje vysokou míru shody při opakování testování po uplynutí jednoho až čtyř měsíců a při porovnávání údajů získaných samohodnocením a hodnocením jinou dobře známou osobou a při srovnávání výsledků z jiných psychologických vyšetření. Jedná se o druhý nejpoužívanější nástroj pro měření burnout. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 17; Křivohlavý, 1998, s. 36, 38, 50) Dotazník BM je v českém překladu uveden v příloze této práce (viz 8.3 Příloha C).

Autorem následujícího dotazníku určeného k orientačnímu sebesposouzení jsou němečtí psychologové Claudius Hennig a Gustav Keller. Dotazník je přednostně určen učitelům a měří míru aktuálního zasažení stresem a míru náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření

vůbec. Orientuje se především na pocity učitele, objevující se příznaky, méně na profesionální jednání. Dotazník je tvořen dvaceti čtyřmi výroky, které se vztahují ke kognitivním, emocionálním, tělesným a sociálním účinkům stresu a vyhoření. Četnost výskytu obsahu jednotlivých položek je hodnocena na pětibodové škále. Součtem bodů pro jednotlivé oblasti (kognitivní, emocionální, tělesná, sociální) a jejich porovnáním se jedinec dozví svůj stresový profil. Prostřednictvím součtu bodů za celý test je zjištěna míra náchylnosti jedince ke stresu a k vyhoření. (Hennig, Keller, 1996, s. 19–20) Sebeuposuzovací dotazník je ve svém českém překladu součástí příloh této práce (viz 8.4 Příloha D).

Nejčastěji používanou metodou odborné diagnostiky syndromu vyhoření je metoda v podobě dotazníku MBI (Maslach Burnout Inventory) autorem Ch. Maslachové a S. Jacksonové. Jejím prostřednictvím jsou zjišťovány celkem tři komponenty vyhoření. Emocionální vyčerpání (EE – emotional exhaustion) je zásadním ukazatelem přítomnosti syndromu vyhoření. Depersonalizace (DP – depersonalisation) představuje ztrátu úcty k ostatním lidem. Snížení pracovní výkonnosti (PA – personal accomplishment) je třetím faktorem. Jednotlivé složky se objevují postupně. Nejprve je zřejmé emocionální vyčerpání, následuje depersonalizace. Oba faktory mají negativní vliv na výkonnost, která se výrazně zhoršuje jako poslední. Dotazník umožňuje rozlišovat vysokou, střední a nízkou úroveň vyhoření. Podle koncepce Ch. Maslachové a pojetí dotazníku MBI je jedinec s plně rozvinutým syndromem burnout postižen ve všech třech sférách a vyznačuje se vysokým skórem faktoru emoční vyčerpání a depersonalizace v kombinaci s nízkým skórem faktoru pracovní výkonnost. Dotazník obsahuje dvacet dva otázek, na něž se odpovídá na sedmistupňové škále dle četnosti výskytu daného výroku v případě intenzity pocitů a na šestibodové škále v případě frekvence pocitů. Vyhodnocení dotazníku přísluší odborníkovi. (Fialová, Schneiderová, 1998, s. 57–59; Kebza, Šolcová, 2003, s. 17; Křivohlavý, 1998, str. 40, 50, 63)

3 SYNDROM VYHOŘENÍ V KONTEXTU POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ

Společně s tím, jak v moderní společnosti začala slábnout a ochabovat úloha a funkce rodiny i ostatních tradičních soustav sociální podpory, vznikly a dále se rozvíjely pomáhající profese, tedy takové profese, které mají prostřednictvím institucí, v nichž existují, a prostřednictvím pracovníků, kteří je vykonávají, plnit tyto úkoly a poskytovat tuto podporu. (Matoušek, 2003, s. 149) Hlavní náplní je pomoci lidem, na tomto místě nazývaným klientům. Kvůli nim tato povolání existují, „... klienti ospravedlňují existenci jejich profese.“ (Matoušek, 2003, s. 149)

Pomáhající profese a instituce, v nichž jsou ukotveny, se stále více rozšiřují, rozrůstají, získávají na důležitosti společně s tím, jak jsou vyhledávané a veřejností požadované. Tím se také zvyšují nároky na osoby, v této sféře působící.

3.1 Pomáhající profese

Je obtížné přesně vydefinovat jednotlivá povolání či konkrétní zaměstnání a pozice, které lze zařadit mezi pomáhající profese, protože řada profesí existuje z důvodu pomoci, lépe řečeno služby druhým lidem, avšak mezi klasické pomáhající profese bychom je neřadili.

Při stanovení konkrétních pomáhajících profesí lze vycházet z následujícího: „V širokém pojetí k nim patří medicína, psychologie, pedagogika, sociální práce.“ (Matoušek, 2003, s. 149) Zdravotnictví, školství, oblast psychologie a sociální péče a služeb tvoří základní oblasti sdružující pomáhající profese určitého druhu, v nichž se zároveň nejčastěji vyskytuje syndrom vyhoření.

První oblastí, v níž se ve významné míře projevovat syndrom vyhoření, a proto také zde byl psychology v 70. a 80. letech 20. století nejprve zkoumán, bylo zdravotnictví. Pozornost byla nejprve zaměřena na zdravotní sestry v hospicích (zařízení poskytující umírajícím pacientům péči tišící bolest a usnadňující základní životní funkce), na onkologických odděleních (v tehdejší době nebyla účinná léčba rakoviny, umíralo vysoké množství pacientů), na jednotkách intenzivní péče (léčba pacientů v ohrožení života), na pooperačních pokojích. Následovalo zjištění, že syndrom vyhoření ohrožuje a postihuje zdravotní sestry i na dalších nemocničních odděleních, např. psychiatrie,

neurologie, nefrologie, interna. Následně byli za rizikové označeni i úplně všichni lékaři a všichni ostatní zdravotničtí pracovníci, např. ošetrovatelky, laborantky, technici. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 8; Křivohlavý, 1998, s. 20)

Školství je druhou oblastí s mimořádně vysokou mírou existence syndromu vyhoření. Ohrožení se vztahuje na učitele všech stupňů škol. Pod zvýšením rizikem jsou učitelé základních a středních škol, učitelé odborného školství, nejvíce však speciální pedagogové zajišťující výchovu a vzdělávání hendikepovaných dětí. (Křivohlavý, 1998, s. 21) Do kategorie osob ohrožených syndromem vyhoření pracujících ve školství dále zařazují vychovatele a asistenty pedagogů.

Do oblasti sociální péče a sociálních služeb spadají pracovníci sociálních služeb, kteří přicházejí do kontaktu s lidmi v těžkých životních situacích, konkrétně to jsou sociální pracovníci, poradci ve věcech sociální péče (péče o děti, dospívající, rodiny v krizi), sociální kurátoři, policisté, příslušníci kriminální služby, pracovníci vězeňské služby a nápravných zařízení. (Křivohlavý, 1998, s. 21, 23) Do této kategorie bych též zařadila duchovní, tedy faráře, kněze, kazatele, mnichy, řádové sestry.

Mezi pracovníky v oblasti psychologie ohrožené syndromem vyhoření náleží psychologové, psychoterapeuti, manželští poradci či pedagogicko-psychologičtí pracovníci.

3.2 Specifika pomáhajících profesí

Každý odborník vykonávající určitou profesi, resp. každý pracovník zastávající určitou pozici v zaměstnání se vyznačuje jistou odborností, tedy vědomostmi a dovednostmi, které pro výkon dané pozice musí ovládat. Pracovníci pomáhajících profesí se na rozdíl od řady jiných povolání neobejdou ani bez lidského vztahu, osobního přístupu, zájmu, porozumění, vstřícnosti, důvěry, které jsou navazovány mezi nimi a jejich klienty, ať už jsou to zákazníci, pacienti, žáci, studenti, obyvatelé ústavu apod., a to zvláště tehdy, jsou-li v závislém postavení nebo v nouzi. Zároveň má pomáhající pracovník odpovědnost za své klienty a svěřence, avšak jejich chování většinou nemůže mít plně pod kontrolou. (Kopřiva, 2006, s. 14–15, 56)

Pracovník pomáhající profese, má-li být považován za skutečně pomáhajícího pracovníka, musí být dostatečně angažovaný, svou prací zaujatý a nadšený, motivovaný, povolání pro něj musí být přitažlivé a smysluplné, musí cítit potřebu být lidem potřebný.

Vše zvládnout je emocionálně vysoce náročné. Počáteční zisky a uspokojení z tohoto vyplývající tak mohou při nedostatečné reflexi představovat i potencionální nebezpečí, zdroj problémů.

Obvyklým předpokladem pomáhajícího pracovníka je, že úsilí vynaložené směrem ke klientům se mu vrátí, že bude za svou práci odměněn vděkem a úspěchem. Očekávání se však často markantně liší od skutečnosti. Klienti neplní očekávání, neprojevují vděčnost za poskytnuté služby, příp. pomoc odmítají a brání se jí, neřídí se navrženými postupy a radami, nedělají pokroky.

Přestože se svými klienty velice úzce sdílejí jejich životy se všemi obtížemi a starostmi, měl by vztah k nim zůstat na profesionální úrovni. Skloubení vysoké angažovanosti a osobního nasazení pro druhého člověka s udržením profesionálního odstupu není snadné, avšak zvýší záruku vyhnutí se nadměrnému zklamání a vyčerpání.

Je patrné, že požadavky kladené na vykonavatele pomáhajících procesí jsou značné. Nároky vycházejí jak od konkrétních klientů, tak od celé společnosti, která na pomáhající profese přenáší svou odpovědnost. Přesto řada těchto profesí nepožívá patřičnou společenskou vážnost, důstojnost, není v dostatečné úctě, kterou by si zasloužila. Naopak některým zástupcům pomáhajících profesí, především lékařům, je společností přisuzována vysoká prestiž. Ale ani zde není jejich finanční docenění adekvátní. Finanční ohodnocení ostatních pomáhajících profesí není už vůbec příznivé.

Pro zdárné vykonávání pomáhající profese je třeba, aby pracovník měl soubor obecných předpokladů a dovedností, které mu umožní plnit specifické nároky této profese (Matoušek, Hartl, 2003, s. 52–54):

- Základem je fyzická a psychická zdatnost. Prostřednictvím péče o vlastní fyzické a psychické zdraví, udržováním kondice jsou obnovovány energetické zdroje umožňující překonávat požadavky vysilující práce.
- Pracovník by měl být inteligentní, neustále se vzdělávat ve svém oboru teoreticky i prakticky, obohacovat znalosti i zkušenosti. Vysokou úroveň musí vykazovat emoční a sociální inteligence.
- Důležitým aspektem je přitažlivost pomáhajícího pracovníka pro jeho klienty. Není tím míněna pouze fyzická přitažlivost daná vzhledem, upraveností, které jsou také důležité, ale především přitažlivost daná odborností, pověstí, citovou náklonností, přístupem ke klientům ústící v oblibu daného pracovníka u klientů.

- Jako zcela zásadní se jeví přítomnost důvěryhodnosti, čestnosti, diskrétnosti, spolehlivosti, porozumění atd.
- Nezbytností jsou také komunikační dovednosti na určité úrovni. Je to nejdůležitější prostředek pro navázání kontaktu s klientem a pro započetí řešení jeho problémů. Umění komunikovat s lidmi v tomto typu profesí obnáší fyzickou přítomnost vyjadřující zájem o klienta, zúčastněné naslouchání, jehož cílem je porozumět řečenému, empatii, která umožňuje vcítit se do pocitů a uvažování ostatních lidí a reagovat na ně s pochopením, schopnost analýzy klientových prožitků, čímž jsou slovně a věcně popisovány pocity a chování klienta.

3.3 Syndrom vyhoření v souvislosti s určitými profesemi

- Syndrom vyhoření a pomáhající profese

Z důvodu specifických nároků a požadavků, které jsou na vykonavatele pomáhajících profesí pro specifické vymezení těchto profesí kladeny, je existence syndromu vyhoření typicky přiřazována právě k tomuto typu profesí. Pomáhající profesionálové, avšak i dobrovolníci v pomáhajících profesích, jsou ve zvýšené míře vystaveni riziku vzniku syndromu vyhoření a snad každý pracovník časem některé z příznaků vykazuje.

Zároveň je třeba dodat, že přestože syndrom vyhoření postihuje převážně členy určitých profesí, není to pouze příslušnost k profesi, která sama o sobě rozvine vyhoření. Přestože je jednou ze základních příčin, existují i další spouštěcí mechanismy (viz podkapitola 2.1). Pouze při splnění dalších podmínek, které spočívají především v osobnostních charakteristikách jedince, může být výsledkem syndrom vyhoření.

- Syndrom vyhoření a ostatní profese

Syndrom vyhoření byl psychology nejdříve popsán a zkoumán u členů pomáhajících profesí. Dnes je již známo, že se vyskytuje i u jiných zaměstnaneckých kategorií a dokonce i v nezaměstnaneckých kategoriích. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 8)

Tento posun byl dán počáteční představou, že vyhoření se vyskytuje jen v povoláních pracujících s lidmi, což se dále rozšířilo i na osoby, které jsou v kontaktu s lidmi mimo své zaměstnání nebo profesi. Postupně se k tomuto připojila další charakteristika v podobě požadavků na vysoký a stálý výkon neumožňující chybovat, kterým není jedinec schopen dlouhodobě dostát, takže se projevují v chronickém pracovním stresu. Tím se možnost vzniku burnout rozšířila na další okruh zaměstnaných lidí. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 9)

Přestože projevy syndromu vyhoření nejsou u profesí stojící mimo pomáhající profese tak markantní a práci zcela znemožňující, avšak i zde se negativně projevují ve vztahu jedince k pracovní činnosti, spolupracovníkům a k sobě samému.

Mezi další rizikové profese z hlediska vzniku a rozvoje syndromu vyhoření patří právníci, politici, manažeři, vedoucí pracovníci, podnikatelé, obchodníci, novináři, úředníci, administrativní pracovníci, vyjednavatelé, poradci, dispečeri, piloti, sportovci, umělci. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 8; Křivohlavý, 1998, s. 23–24)

- Syndrom vyhoření a další sféry života

Přestože se naprostá většina odborníků a autorů zabývá syndromem vyhoření ve vztahu k profesím a k pracovnímu životu, někteří však také poukazují na existenci tohoto fenoménu i mimo pracovní oblast, především v rodině. Syndrom vyhoření může postihovat i manželství, partnerské vztahy, vztahy mezi rodiči a dětmi, příbuzenské vazby. Rodinné vztahy jsou nejen plné lásky, radosti, porozumění a dalších pozitiv, ale také starostí, neshod, konfliktů, problémů, zloby, nenávisti. Spokojenost v rodinných vztazích je proměnlivá. (Křivohlavý, 1998, s. 21–22)

Zvláště markantní i opodstatněný vznik syndromu vyhoření je v případě dlouhodobé péče o těžce nemocné a závislé rodinné příslušníky. V přirovnání zde nemá pečující osoba daleko do výkonu povolání zdravotní sestry či ošetřovatelky umocněné nikdy nekončící závislostí a vztahem k dané osobě.

4 SPECIFIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ V UČITELSKÉ PROFESI

Učitelé jsou v souvislosti se syndromem vyhoření často zmiňovanou profesní skupinou. Je to povolání, které charakterem a intenzitou požadavků na výkon jedince může směřovat ke vzniku a rozvoji syndromu vyhoření.

4.1 Charakteristika učitelské profese

Učitelé spadají do široké kategorie pedagogických pracovníků. Tato kategorie je vymezena Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů § 2 odst. 1 následovně: „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu¹ (dále jen ‚přímá pedagogická činnost‘); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“

Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér a vedoucí pedagogický pracovník. (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2 odst. 2)

Pro vymezení pojmu učitel je zásadní, že se jedná o pedagogického pracovníka, který má stanoven určitý rozsah přímé vyučovací činnosti.

Do kategorie učitel zahrnujeme učitele mateřské školy, učitele prvního stupně základní školy, učitele druhého stupně základní školy, učitele střední školy, učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři, učitele vyšší odborné školy, učitele jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky,

¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

učitele v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, učitele náboženství a učitele odborného výcviku v zařízení sociálních služeb. (Zákon č. 563/2004 Sb., § 6–15)

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů nehovoří o pedagogických pracovnících, nýbrž o akademických pracovnících a to v § 70, odst. 1–3 následovně: „Akademickými pracovníky jsou zaměstnanci vysoké školy, kteří vykonávají jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Akademičtí pracovníci jsou povinni dbát dobrého jména vysoké školy. Akademickými pracovníky jsou profesori, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektoři a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci podílející se na pedagogické činnosti. Na vysoké škole plní funkci učitelů akademičtí pracovníci.“ Z vymezení tohoto vyplývá, že i akademičtí pracovníci vysokých škol, kteří vykonávají pedagogickou činnost, jsou řazeni mezi učitele.

Na základě uvedeného je patrné, že z právního hlediska je zaměstnanecká kategorie učitel, co se týče druhů a stupňů škol i obsahu vykonávaných činností, dost široká a různorodá.

Součástí výkladu této části práce je též objasnění pojmu profese, především učitelské profese. Profese je „... povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.“ (Průcha, 2002, s. 19) Toto se plně shoduje i s pojmáním učitelské profese.

Každá profese však má svá specifika. Přístupů ke specifikaci učitelské profese, která jsou zásadní pro její bližší objasnění, je několik (Průcha, 2002, s. 19–20):

- Učitelství zahrnuje řadu činností a aktivit, které učitelé vykonávají.
- Učitelská profese je významně diferencovaná na základě stupňů a druhů edukačních institucí, ve kterých se uplatňuje. Tyto instituce, tzn. školy, rozdělují učitele včetně jejich počátečního vzdělání a jejich profesní kultury do specifických skupin, např. učitel mateřské školy, učitel gymnázia, vysokoškolský učitel.
- Učitelé zastávají v rámci své profese řadu dílčích funkcí, např. třídní učitel, výchovný poradce, ředitel školy, zástupce ředitele.
- Na učitelskou profesi mají vliv a utvářejí ji objektivní determinanty. Jedná se o činitele, které jsou dány ekonomickým, politickým, sociálním, kulturním prostředím, a v nichž je učitelská profese vykonávána.

- Pro profesi učitele je typická existence jednotlivých etap profesní dráhy. Určité charakteristiky jsou typické pro začínajícího učitele, zcela odlišné pro zkušené pracovníky, kteří v profesi setrvávají již několik desítek let.
- Pro výkon učitelství je nutná jistá odborná základna znalostí korunovaná kvalifikací, která se získává v rámci specifické přípravy na toto povolání.
- Učitelé tvoří specifickou skupinu osob s určitou sdílenou tradicí, způsobem života, s určitým ekonomickým a právním postavením ve společnosti, s určitou uznávanou prestiží.

4.2 Vybraná specifika učitelské profese

Učitelská profese vykazuje množství zajímavostí a specifičností. Řada z nich má výrazný podíl na reálné možnosti vzniku a rozvoje syndromu vyhoření, můžeme je proto považovat za jeho dílčí příčiny. Protože rizikových specifik je mnoho a syndrom vyhoření je jev multikauzální, není pochyb, že výskyt burnoutu je s touto profesí oprávněně spojován.

Příčiny syndromu vyhoření spočívají na straně prostředí a situace i na straně osobnosti daného jedince. Osobnostní faktory nelze v žádném případě opomíjet, protože právě charakteristika jedince v podobě míry odolnosti vůči zátěži a stresu, frustrační tolerance, výskytu neurotismu a úzkostnosti, extroverze či introverze, úrovně sebehodnocení apod. určuje, zda syndrom vyhoření zasáhne právě danou osobu. Toto však není hlavním zdrojem, hlavní příčinou vzniku vyhoření. Člověk s predispozicemi pro syndrom vyhoření se stane jeho obětí pouze v případě, že se dostane do nepříznivých pracovních souvislostí. Navíc rizikové a ohrožující osobnostní charakteristiky a způsoby chování a reagování na určité podněty a situace jsou společné všem pomáhajícím profesionálům, nejsou tedy příznačné pouze pro profesi učitele (podrobněji viz podkapitola 2.1).

Naproti tomu situační faktory, které slučují faktory společenské a organizační či institucionální, jsou pro profesi učitele určující. Právě zde, tzn. ve specifické náročnosti práce, se skrývají ona specifika profese, které lze dávat do souvislosti se syndromem vyhoření. Vybrané určující zvláštnosti budou proto podrobněji popsány.

4.2.1 Profesní činnosti učitelů

Činnosti a aktivity, které učitelé mají závazně zastávat, jsou vymezeny především právními předpisy. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně

některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů v § 22a odst. 1 stanovuje, že v pracovní době vykonávají učitelé přímou pedagogickou činnost (podrobněji viz podkapitola 4.1) a práce související s přímou pedagogickou činností.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí v § 3 odst. 2 blíže specifikuje, že mezi práce, které bezprostředně souvisejí s přímou pedagogickou činností patří např. „... příprava na přímou pedagogickou činnost, příprava učebních pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků a dále práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních, jako je dohled nad dětmi a nezletilými žáky (...) ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem informačních a komunikačních technologií, spolupráce se zákonnými zástupci žáků, odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce, účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení, studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.“

Toto vymezení pracovních povinností je právně závazné pro všechny pedagogické pracovníky všech druhů a stupňů škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. (Vyhláška č. 263/2007 Sb., § 1)

Na tomto místě vyjmenované činnosti, které jsou učitelům předepsané zákonnými normami a školskými dokumenty, jsou dostatečně různorodé. Dle konkrétní náplně aktivit, je možné dílčí činnosti slučovat do několika široce vymezených, avšak dostatečně názorných oblastí (Vašutová, 2000, s. 68–69, Vašutová, 2007, s. 23–25):

- Výchovná a vzdělávací činnost realizovaná především prostřednictvím vyučování tvoří hlavní náplň učitelovi profesní činnosti.
- Konzultační činnost, která se uskutečňuje prostřednictvím rozhovorů se žáky, studenty, rodiči s účelem informačním, poradenským, diagnostickým.
- Koncepční činnost, jejímž úkolem je především zkvalitňovat práci školy a přispívat k její image, probíhá na úrovni vyučovacích předmětů, školních tříd i celé školy tím, že jsou formulovány výchovné a vzdělávací projekty.

- Administrativní činnost v sobě zahrnuje správu agendy žáků a studentů, záznamy osobního rozvoje a hodnocení žáků a studentů, výkaznictví, přípravu podkladů pro vedení školy, vyúčtování aktivit, korespondenci.
- Operativní činnost představuje organizační práce související s chodem školy a mimořádnými aktivitami.
- Styk s veřejností v sobě obnáší zapojení učitelů do veřejného života v podobě veřejného vystupování, prezentace školy při veřejných akcích, publikační činnost.
- Sebevzdělávání, které je nezbytné pro udržení a zvyšování odborné úrovně učitelů.

Činnosti, které jsou učiteli fakticky realizované, jsou určitě ještě mnohem pestřejší a obsáhlejší. Jsou určovány každodenním děním ve školách, které přináší řadu nestandardních situací, které je třeba řešit. Mezi mimořádné, avšak dnes již běžné situace vyžadující bezprostřední a rázný zásah učitelů patří např. nekázeň žáků a studentů, agresivita, spory mezi žáky a studenty, šikana, žákovské a studentské žerty, krádeže, záškoláctví, užívání návykových látek.

Profesní činnost učitele je specifická v tom, že vykazuje značnou různorodost. Dále se vyznačuje souběhem činností, kdy během jednoho dne musí učitel provést několik různých činností. Práce je časově vymezena jednak rozvrhem hodin a jednak uspořádáním školního roku. Pro optimální zvládnutí je nutné být každý den plně výkonný, stoprocentně připravený, pracovat s naprostým nasazením. To nelze bez odborných znalostí a psychické odolnosti, na které je kladen taktéž velký důraz. (Vašutová, 2007, s. 25)

Každodenní plné zvládnutí všech zmíněných profesních činností klade na učitele značné nároky. Učitel mnohdy pracuje pod tlakem, ve stresu. Pro stres, který vyvěrá ze specifík učitelského povolání a který učitel při výkonu svých pracovních aktivit prožívá, se používá zvláštní pojem – učitelský stres.

4.2.2 Časové vytížení učitelů

Náplň práce učitele se dle základního členění rozděluje na přímou pedagogickou činnost a práce související s přímou pedagogickou činností. Přestože k tomu veřejnost často inklinuje, náročnost učitelské práce nelze posuzovat pouze na základě počtu vyučovacích hodin v délce čtyřiceti pěti minut, jichž je podstatně méně, než v plném pracovním úvazku ostatních profesí. Tento přístup by byl vysoce zjednodušující a zcela zavádějící, protože učitelé vykonávají mimo tyto vyučovací hodiny ještě další související činnosti (viz oddíl 4.2.1).

Týdenní rozsah hodin přímé pedagogické činnosti je stanoven Nařízením vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Přesné údaje jsou uvedeny jako příloha (viz 8.5 Příloha D).

Na svém pracovišti, tzn. v místě školy, je učitel povinen setrvat po dobu své přímé pedagogické činnosti, která je stanovena rozvrhem, a dále po dobu, kdy vykonává dohled nad žáky nebo studenty, zastupuje svého kolegu a v případech, které stanoví zaměstnavatel v souladu se zákoníkem práce. (Zákon č. 563/2004 Sb., § 22a odst. 2) Mimo tyto činnosti může trávit učitel zbytek své pracovní doby na místě, které si sám zvolí. (Zákon č. 563/2004 Sb., § 22a odst. 3; Vyhláška č. 263/2007 Sb., § 3 odst. 2)

Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) pravidelně provádí šetření různých ukazatelů týkajících se výchovně-vzdělávacího procesu v mezinárodním srovnání. Na základě výsledků jejích šetření je možné např. i srovnat množství pracovního času (working time), který učitelé věnují vyučování (teaching time) v jednotlivých zemích a získat přehled o postavení České republiky. Ve většině sledovaných zemí, stejně tak v České republice, je patrný rozdíl v jednotlivých úrovních vzdělávání. Zvláště znatelný je rozdíl v množství času, který stráví vyučováním učitelé primárních škol a učitelé vyšších sekundárních škol s všeobecnými vzdělávacími programy s tím, že učitelé primárních škol mají výrazně delší vyučovací čas např. ve Španělsku, České republice, Koreji, Dánsku, Japonsku. Čeští učitelé stráví v rámci primárního vzdělávání 50 % svého pracovního času vyučováním, v rámci nižšího sekundárního vzdělávání to je již jen necelých 40 % a v rámci vyššího sekundárního vzdělávání ještě nepatrně méně. (OECD, 2010, s. 76–77)

Přehledný graf s údaji o pracovním čase učitelů stráveného vyučováním za rok 2008 je uveden jako příloha (viz 8.6 Příloha F, Graf 1: Procentuální vyjádření pracovního času učitelů stráveného vyučováním v mezinárodním srovnání za rok 2008).

4.2.3 Prestiž učitelské profese

Prestiž označuje jednu z dimenzí sociální stratifikace společnosti. Je vymezována jako „... váženost, jíž se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují.“ (Šanderová, 2000, s. 125) Váže se k jedincům i k celým společenským skupinám, tzn. i k profesím. Každá společnost uznává určitá zaměstnání a pracovní činnosti za důležitější a významnější, tedy i prestižnější, než jiná. Daleko více si jich cení a váží.

Učitelská profese je českou společností hodnocena jako vysoce prestižní. Vysokoškolským učitelům (profesorům, docentům) přísluší na škále prestiže povolání, která zahrnuje sedmdesát dílčích povolání, třetí místo, učitelé základních škol obsazují sedmou příčku. Údaje pocházejí z výzkumu provedeného v České republice v roce 1992. Prestiž učitelského povolání je dle výzkumů dlouhodobě stabilní. Prestižnost učitelství je dána příslušností tohoto povolání k těm, která se dle mínění veřejnosti vyznačují vysokou náročností odborné přípravy, vysokou kvalifikací, vysokou úrovní znalostí, vysokou složitostí vykonávané práce a odpovědností společně s důležitostí pro společnost. (Průcha, 2002, s. 30; Průcha, 2009, s. 186, 473; Švecová, 2000, s. 78–79)

V protikladu k tomuto sami učitelé vidí své povolání jako mnohem méně prestižní. Zvláště se to týká učitelů působících v základním školství. Důvodem nízkého sebehodnocení v otázkách prestiže je především nízké platové hodnocení v porovnání s ostatními profesemi, pro jejichž výkon je nutné také získat vysokoškolské vzdělání, a ve srovnání s jinými méně náročnými profesemi finančně lépe oceněnými. Další příčiny spočívají ve studiu učitelství, které je považováno za jedno z jednodušších, ve vysokém stupni feminizace školství, v osobních prožitcích a zkušenostech z kontaktů učitelů a rodičů, v neexistenci věcných kritérií, s jejichž pomocí je možné posuzovat účinky a výsledky práce učitelů. (Havlík, 2000, s. 108–109)

4.2.4 Odměňování učitelů

Výše poskytované odměny za výkon jednotlivých profesí je ukazatelem ocenění činností dané profese společností. Zvláště ve srovnání s platy ostatních povolání je zřejmé, jak si učitelé stojí. Stále nejsou odměňováni dostatečně. Nevýhodou učitelů jako státních zaměstnanců je skutečnost, že jejich platy jsou závislé na momentálním ekonomickém vývoji země. (Švecová, 2000, s. 81, 86)

4.2.5 Kvalifikace a pedagogická způsobilost učitelů

Pojem kvalifikace je možné vymezit jako: „Způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 137) Kvalifikace je nejzákladnějším kritériem, kterým se učitelé vyznačují. Kvalifikaci získávají pracovníci nejen učitelské profese prostřednictvím formálního vzdělávání (požadavek na minimální stupeň získaného vzdělání pro výkon určité profese) a prostřednictvím faktických pracovních zkušeností. Pouze na základě kombinace obou

zdrojů kvalifikace se tvoří plné kvalifikační penzum jedince. (Průcha, 2002, s. 31; Švecová, 2000, s. 81)

Pro zdárný výkon učitelského povolání musí však učitelé vykazovat ještě pedagogickou způsobilost, tzn. způsobilost k výkonu učitelského povolání, která zahrnuje osobnostní předpoklady pro výkon povolání učitel. Jedná se o dispozice, které jsou osobnosti jedince vrozené nebo prostřednictvím praxe osvojené. (Průcha, 2002, s. 31–32)

Přestože jedinec je pedagogicky způsobilý, získá požadované formální vzdělání a stane se učitelem, pracuje jako učitel a při tom získává pracovní zkušenosti, je tu ještě otázka jeho aprobovanosti, která má také vliv na kvalitu poskytovaného vzdělání i na osobní spokojenost učitele. Stává se, že výuka některých předmětů nemůže být zajištěna plně kvalifikovanými, tzn. aprobovanými učiteli. Pro zabezpečení provozu školy ji vykonávají učitelé neaprobovaní, tedy neodborně vzdělaní. Jedná se o velice nepříznivý faktor, který učitele zatěžuje. Mezi hlavní důvody tohoto neuspokojivého stavu jak pro školu, tak pro učitele, ale i žáky patří odchody učitelů a absolventů pedagogických fakult do nepedagogických zaměstnání z důvodu vyšších výdělků a relativně nižší náročnosti práce. (Vašutová, 2007, s. 18)

4.2.6 Feminizace učitelské profese

Pojem feminizace učitelské profese vyjadřuje, že ve skupině učitelů výrazně převažují ženy nad muži. V českém školství pracuje až 75 % žen. Tento stav je považován sice za přirozený, avšak nevyhovující. Mezi příčiny vysoké feminizace českého školství patří např. ustálená dělba práce žen a mužů projevující se v typicky ženských a typicky mužských profesích, nedostatečná finanční přitažlivost pro muže, relativně menší náročnost studia na pedagogických fakultách. (Průcha, 2009, s. 180–185, Vašutová, 2007, s. 19–20) Existující feminizace determinuje např. interpersonální vztahy a atmosféru na pracovišti, které jsou pod jejím vlivem častokrát nepřívětivé, nedůvěřivé, neurotické, tísnivé, což může být pro členy, resp. členky pedagogických sborů velice zatěžující.

4.2.7 Profesionální deformace učitelů

Profese učitele se vyznačuje výraznou psychickou zátěží, která působí na osobnost učitele i v případě, že toto zatížení zvládá. Po dlouhodobém výkonu určitého povolání lze na osobnosti registrovat otisky tohoto vlivu. V této souvislosti hovoříme o profesionálních či profesních deformacích, tedy „... o změnách, ke kterým došlo v důsledku výkonu určité

profese, jež jsou typické pro pracovníky tohoto povolání a které se projevují akcentem na některé vlastnosti osobnosti.“ (Řehulka, Řehulková, 1998b, s. 106)

Představuje to jistou formu adaptace na dlouhodobou zátěž, která je společná pro příslušníky dané profese. Učitelé jsou typickou profesní skupinou, u které se profesionální deformace objevují, jsou přenášeny do jejich mimopracovního života, jejich okolí jsou zřejmé a často i obtěžující. Vyznačují se modelem chování, který je typický pro práci s určitou věkovou kategorií dětí, které ve škole vyučují. (Vašutová, 2007, s. 46)

Tato problematika byla podrobena výzkumu, který se zaměřoval na zjištění profesionálních deformací u učitelek základních škol. K danému se vyjadřovaly samy učitelky, tak také jejich manželé, resp. partneři. Z výsledků vyplynulo, že mezi charakteristické projevy profesionální deformace učitelek základních škol patří podle jejich partnerů, tzn. že takto působí na své okolí, což je základní charakteristika profesionální deformace, přehnaná pantomimika, velmi ilustrativní a předvádějíci projev, výrazná gestikulace a mimika, nepříjemný, silný a ostrý hlas, komplikovaná a rozvrklá řeč a vyjadřování, mnohmluvnost, obsahová nadbytečnost mluvy, komplikovanější chování k vlastním dětem. (Řehulka, Řehulková, 1998b, s. 108–110) Učitel má dále ve svém civilním životě sklony k poučování, kontrolování, napomínání, srovnávání, organizování.

4.2.8 Profesionální dráha učitelů

V učitelství lze sledovat určité vývojové fáze, tzv. profesní dráhu učitele. Toto sousloví vystihuje objektivní vývoj, kterým v čase projde většina učitelů při výkonu svého povolání. Jejich zásadní význam tkví v tom, že mají vliv na výkonnost a celkovou kvalitu odváděné práce. Obecně se předpokládá, že v čím pokročilejší etapě profesní dráhy se učitel nachází, tím je profesně zkušenější a jeho práce kvalitnější. Níže bude objasněno, že tato hypotéza vždy neplatí. (Průcha, 2002, s. 23)

Profesionální dráha učitele je typicky tvořena následujícími stádii (Průcha, 2002, s. 23–24, Průcha, 2009, s. 202):

- Volba učitelství profese, studium učitelství.
- Profesionální start, vstup do povolání, učitel v roli začátečníka.
- Profesionální adaptace.
- Profesionální vzestup.
- Profesionální stabilizace, zkušený učitel v roli experta, nebo profesní migrace, změna povolání.

- Profesní vyhoření, profesní konzervatismus.

Profesní vyhoření, resp. profesní konzervatismus je konečná fáze profesní dráhy učitele. Dochází k ní ze dvou hlavních důvodů:

- Učitel je na konci své profesní dráhy vůbec, tzn. je ve věku před odchodem do důchodu.
- Učitel je postižen syndromem vyhoření. Pokud k němu dojde, jsou většinou (podle většiny kazuistik burnout) jeho projevy popisovány po patnácti letech výkonu učitelského povolání. (Dan, 1998, s. 69) Syndromu vyhoření, jehož vývoj bývá několikaletý, předchází vysoká úspěšnost, nadměrná angažovanost, motivovanost a horlivost učitele, nezvykle výrazná odpovědnost za svěřené žáky a studenty a jejich výsledky.

I přes získání odpovídající kvalifikace, vysokých odborných znalostí a kompetencí, zkušeností, dlouholetou praxi ve školství, dlouhodobě dobré hodnocení pracovního výkonu, sebevzdělávání apod. nemají učitelé příliš možností k povýšení „... tj. získání větší odpovědnosti a kontroly nad svou prací, kombinovaného s větším materiálním a sociálním uznáním ...“ (Švecová, 2000, s. 81) Organizační hierarchie je ve školství příliš plochá, nemá kariérní stupně. Scházejí příležitosti a možnosti k profesnímu postupu.

4.3 Pracovní zátěž učitelů

Je všeobecně známo, že výkon učitelské profese je náročný a namáhavý. Vyznačuje se specifickou pracovní zátěží, která může mít nepříznivý vliv na fyzické a psychické zdraví učitelů a na jejich pracovní výkon. „V četných našich i zahraničních výzkumech učitelské pracovní zátěže se ukazuje, že nejméně třetina dotázaných učitelů považuje zátěž související s výkonem jejich profese za silnou či dokonce extrémní a rozhodně vyšší než je zátěž jejich života mimo školu. Ze srovnání subjektivního prožívání míry nároků učitelů a pracovníků řady jiných profesí plyne i to, že se učitelé zpravidla svou prací cítí více zatíženi.“ (Paulík, 1998, s. 35) Pro učitele příznačná pracovní zátěž je základním faktorem, který negativně působí, a je hlavním zdrojem, příčinou vzniku vyhoření.

4.3.1 Fyzická a psychická zátěž učitelů

Pracovní zátěž učitelů lze z důvodu přehlednosti rozdělit do dvou základních kategorií, kterými jsou fyzická zátěž a psychická zátěž.

Přestože většina učitelů považuje své povolání za středně až málo fyzicky náročné, vykazují učitelé při své práci značné fyzické zatížení zvláště v oblasti fyzické únavy, bolesti nohou, hlasového vypětí. (Řehulka, Řehulková, 1998a, s. 100)

Mnohem výraznější a závažnější je psychické zatížení učitelů. Součástí této zátěže je senzorická zátěž, mentální zátěž, emoční zátěž. Senzorická zátěž je způsobena vysokými požadavky především na zrak a sluch. Mentální zátěž není překvapivě až tak výrazná při práci související s obsahem učiva a s odbornou stránkou výuky, kde zkušenější učitelé pracují více méně rutinně podle zpracovaných příprav, avšak je značná při bezprostřední práci s žáky a studenty, při poznávání a formování osobnosti žáků a studentů, při řešení otázek výchovy a vyučování, při řízení a vedení školní třídy apod. Jedná se o nejvíce zatěžující okamžiky. Emocionální zátěž je nejvýznamnější ze zde zmíněných složek psychické zátěže. Tato zátěž je dána existencí těsných sociálních vztahů mezi učiteli a jejich žáky či studenty, které vznikají v rámci výchovně-vzdělávacího působení, a do nichž se promítají základní osobní vlastnosti zúčastněných osob. Toto na učitele negativně působí zvláště tehdy, když sociální vztahy jsou konfliktní a nestabilní, a z důvodu, že učitelé mají za své svěřence plnou odpovědnost a mnohdy se musí rozhodovat v situacích, kdy nemají dostatečné množství informací. Emoční zátěž také formují emocionální vztahy mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a vedením školy, mezi učiteli a rodiči. (Řehulka, Řehulková, 1998a, s. 100–102)

4.3.2 Zdroje a příčiny pracovní zátěže učitelů

Zdrojem, resp. příčinou pracovní zátěže učitelů je to, co učitelé subjektivně prožívají jako obtěžující, rušivé, nepříjemné, znepokojující až do té míry, že se pro ně tyto okolnosti a události stávají zdrojem stresu z důvodu, že v nich spouští pocit ohrožení jejich pohody, klidu, vyrovnanosti, sebeúcty či dokonce samotné existence. (Kyriacou, 2004, s. 152; Paulík, 1998, s. 38)

Učitele v jejich práci všeobecně zatěžují žáci a studenti s nevalnými postoji ke studiu a k souvisejícím činnostem, bez motivace k práci, se špatným chováním, s neuspokojivou disciplínou, dále často se opakující změny ve vzdělávacích projektech a v organizaci školy, nevhodné pracovní podmínky v podobě vybavení tříd a budov, neuspokojivé vyhlídky na zlepšení osobního postavení, časový shon a tlak, neshody s kolegy a s vedením, pocit nedocenené práce ve společnosti. (Kyriacou, 2004, s. 151–152) Jedná se o širokou škálu faktorů, které jsou mnoha autory, kteří se věnují této problematice, různě specifikovány

a vymezovány. Generalizované poznatky většinou pocházejí z realizovaných výzkumů. Jakého charakteru budou zjištění vždy záleží na výzkumném záměru, na zaměření výzkumníků a na konkrétním výzkumném nástroji, který je v rámci šetření použit. Nejčastěji je tato oblast zkoumána prostřednictvím dotazníků, které jsou případně doplněny rozhovory. Na tomto místě je uvedeno několik soupisů, které znázorňují ucelený seznam příčin pracovní zátěže učitelů tak, jak je vymezují jednotliví realizátoři výzkumů. Některá sdělení jsou doplněna o číselná vyjádření. Hlavním záměrem je poskytnout přehled o rozmanitosti zdrojů a příčin pracovní zátěže učitelů.

Becker a Gonschorek stanovili devět problémových oblastí pracovní zátěže učitelů, které zvláště při sdružení všech faktorů mohou vést k syndromu vyhoření (Dan, 1998, s. 69–70):

- Každodenní kontakt se zvláště problémovým žákem či se skupinami problémových žáků.
- Dohled školského systému vedoucí k nadměrné byrokracii.
- Negativní podmínky školního prostředí v podobě nehezky úpravy prostředí školy, časovým tlakem, nečekanými událostmi apod. ovlivňují nepříznivě učitele.
- Osobnostní faktory nabývají v učitelském povolání specifické podoby, například tím, že i stárnoucí učitelé, kteří již tak pružně nereagují na potřeby žáků, studentů a impulsy, které od nich přichází, musí s nimi být neustále v kontaktu.
- Nepříznivé klima učitelského sboru, které se vyznačuje např. tím, že se zde projevuje „... chybějící výměna odborných zkušeností, neschopnost minimálního konsensu v pedagogických otázkách, málo vzájemné podpory ...“ (Dan, 1998, s. 70)
- Rodiče a jejich nepatřičný přístup ke škole a otázkám vzdělávání.
- Vedení školy, které ke svým podřízeným nepřistupuje spravedlivě, odpovědně, s podporou.
- Neodpovídající hodnocení učitelské profese veřejností v podobě nedostatečného finančního ohodnocení, neuspokojivého společenského uznání, vysokých až nereálných požadavků.
- Pocit nedostatku ve vzdělání pro zvládnutí veškerých požadavků a nároků.

Na základě výzkumu Karla Paulíka z druhé poloviny 90. let 20. století bylo zjištěno, že mezi nejčastější zdroje, které obtěžují učitele českých základních škol, náleží z hlediska četnosti výskytu a míry zátěže (obtěžování), následující jevy ve stanoveném pořadí od toho nejvíce obtěžujícího: relativně nízké společenské uznání (prestiž), neodpovídající platové

ohodnocení, nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory a praktické podněty učitelů, nedostatek času pro odpočinek, relaxaci a regeneraci sil, učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků, nedostatečná spolupráce ze strany rodičů, špatné postoje žáků k práci, nedostatek pomůcek a školních potřeb potřebných pro vyučování, špatné chování a kázeň žáků, učení ve třídách s velkým počtem žáků. (Paulík, 1998, s. 38)

Obdobné výsledky byly v tomto výzkumu zjištěny také u učitelů středních a vysokých škol. Tabulka s údaji o nejčastěji obtěžujících vlivech u učitelů různých stupňů škol je uvedena jako příloha (viz 8.7 Příloha G, Tabulka 1: Vlivy nejčastěji obtěžující učitele).

Jako nejzásadnější nepříznivý vliv se podle tohoto výzkumu jeví jak u učitelů základních škol, tak u učitelů středních a vysokých škol nedostatečná prestiž povolání, které zastávají a jehož jsou u společnosti představiteli. Pocit nízké prestiže je však relativní (viz oddíl 4.2.3), může ale působit dost silně. Názory učitelů hovořící o neodpovídající výši platu za jejich práci souvisí opět s nedostatečným oceněním jejich práce, což už není pouze subjektivní ukazatel, ale především objektivní indikátor. Následující obtíže, které učitelé často pocítují, se týkají administrativní podoby řízení jejich práce, které mají zásadní vliv na jejich samostatné rozhodování, které tímto bývá omezováno. Zásadní je též jejich pocit, že nemají dostatek času a prostoru na odpočinek, relaxaci a obnovu energie často ve spojení se shonem a spěchem, který se v práci projevuje. Je to jistě dáno vysokou náročností práce a nestejným rozvržením nároků a požadavků, které jsou v průběhu školního roku na učitele směřovány (např. začátek školního roku, závěr školního roku, pololetí, čtvrtletí). Nelze opominout nedostatky na straně žáků a studentů, které se projevují v jejich chování, kázni, přístupu ke studiu a souvisejícím povinnostem, motivovanosti, zájmu o podstatné záležitosti, vztahu k učitelům, čímž komplikují a ztěžují práci svým učitelům. Dílčí potíže se týkají nedostatků v materiálním vybavení školy (školní pomůcky, vyučovací prostory), přeplněností školních tříd, nesourodosti úrovně žáků a studentů jedné třídy, špatné spolupráce s rodiči.

Jako vysoce propracovaná a názorná se jeví klasifikace zdrojů psychické zátěže od autorů A. Furnhama a M. A. Paynové, která zahrnuje třicet šest položek. Tato klasifikace byla základem dotazníku použitého při výzkumném šetření, kdy jednotlivé výroky byly hodnoceny na pětibodové škále. Z důvodu, že se jedná o starší výzkum uskutečněný v zahraničí, nebude konkrétním výsledkům věnována pozornost. Neaktuálnost se však netýká dílčích zdrojů a příčin psychické zátěže učitelů, které jsou v klasifikaci

stanoveny. Jejich úplný seznam je uveden na tomto místě s cílem představit zdroje psychické zátěže učitelů ve velice komplexní podobě. Dílčí zátěže byly dle svého významu autory klasifikace sloučeny do osmi hlavních faktorů psychické zátěže učitelů následovně (Furnham, Payne, 1987, s 144–148):

- Faktor 1: Časová tíseň, řízení času

Položka 4 – Nedostatek času na osobní volný čas/odpočinkové zájmy

Položka 19 – Náročnost práce ztěžuje vychutnávání si osobního/rodinného života

Položka 27 – Nedostatek času věnovat se soukromým/rodinným záležitostem

Položka 28 – Obtíže v dokončování příprav na výuku v čase, který je k dispozici

Položka 34 – Nedostatek času na dodělání příprav na vyučovací hodinu

Položka 35 – Tempo školního dne je příliš rychlé

- Faktor 2: Struktura autority

Položka 15 – Nedostatečná disciplinární politika školy

Položka 16 – Nechuť ředitele školy podílet se na řešení problémů rodiči způsobujícími obtíže

Položka 21 – Nedostatek možností vyjádřit svůj názor k rozhodování ve škole

Položka 22 – Neochota ředitele školy napomenout nebo vyšetřit nahlášené případy závažného špatného chování žáků a studentů

Položka 23 – Obtížnost v dosažení/udržení minimálních výchovných norem a hodnot

Položka 36 – Máte pocit, že u záležitostí, které se dějí ve škole, máte malou nebo žádnou kontrolu

- Faktor 3: Chování žáků a studentů

Položka 7 – Obtíže při motivaci žáků a studentů

Položka 10 – Špatné postoje žáků a studentů k práci

Položka 18 – Nutnost zabývat se žáky a studenty, kteří se neustále špatně chovají

Položka 20 – Mnozí žáci a studenti nenosí do třídy potřebné materiály, pomůcky

Položka 23 – Obtížnost v dosažení/udržení minimálních výchovných norem a hodnot

Položka 24 – Nedostatek spolupráce ze strany rodičů

- Faktor 4: Profesionálnost

Položka 1 – Nedostatek materiálních zdrojů pro výuku

Položka 3 – Nedostatek prostoru ve třídách pro skupinovou práci

Položka 5 – Strnulost ředitele školy ve věci zaměření výchovné práce

Položka 6 – Nedostatek příležitostí ke zkoušení nových myšlenek

Položka 11 – Nedostatek v přesnější specifikaci pracovní činnosti

Položka 13 – Neodpovídající plat

Položka 25 – Nedostatek prostoru pro profesionální rozvoj

- Faktor 5: Učitelova jistota/způsobnost

Položka 14 – Vyučovat žáky a studenty ve věkovém rozpětí, pro které jste nebyli vyškoleni

Položka 30 – Hrozby fyzického násilí ze strany žáků a studentů

Položka 31 – Vyučovat předmět, pro který jste nebyli vyškoleni a/nebo se necítíte sebedůvěrou, kompetentní

Položka 32 – Nebýt přidělen učit žáky a studenty ve věkové úrovni, kterou si přejete

- Faktor 6: Byrokratické obtíže

Položka 26 – Obtíže při efektivní práci s třídou z důvodu zastávání přidělených jiných pravomocí, administrativní povinnosti, atd.

Položka 29 – Být v souladu s úředními rozhodnutími, která vznikla bez dostatečných konzultací s učiteli

- Faktor 7: Vztahy mezi spolupracovníky

Položka 9 – Hluk a další rušivé vlivy pocházející ze sousedních tříd

Položka 17 – Nedostatek přátelské a podpůrné atmosféry mezi zaměstnanci

Položka 21 – Nedostatek možností vyjádřit svůj názor k rozhodování ve škole

Položka 33 – Nedostatek uznání/ocenění projevené za zvláštní úsilí, které jste provedli ve prospěch školy

Položka 8 – Zastupování nepřítomných učitelů

- Faktor 8: Pracovní podmínky

Položka 2 – Vyučování v heterogenních třídách

Položka 3 – Nedostatek prostoru ve třídách pro skupinovou práci

Položka 9 – Hluk a další rušivé vlivy pocházející ze sousedních tříd

Položka 12 – Učit ve velkých, přeplněných třídách

Seznam všech třiceti šesti položek popisujících dílčí psychické zátěže, které se běžně vyskytují při výkonu učitelské profese, a jejich sloučení do osmi faktorů psychické zátěže v původním anglickém znění jsou uvedeny jako příloha (viz 8.8 Příloha H).

Klasifikace zdrojů psychické zátěže učitelů, jejíž tvůrci jsou A. Furnham a M. A. Paynová, využil v českém výzkumu v roce 2003 Zdeněk Mlčák. Jednotlivé položky byly učiteli posuzovány na pětibodové škále, kdy hodnocení nula znamená žádný stres, resp. psychickou zátěž, bod čtyři představuje extrémní stres, resp. psychickou zátěž. (Mlčák, 2004, s. 113)

Nejvíce zatěžující jsou pro učitele dle tohoto výzkumu skutečnosti skrývající se pod položkou 26, 29, 35 a 24. Učitelům způsobují, resp. u nich vyvolávají velmi silnou psychickou zátěž, tzn. že byly na škále průměrně hodnoceny v rozmezí 3,00 až 4,00. (Mlčák, 2004, s. 114)

Následující položky, řazené v pořadí od nejvíce zatěžující po nejméně zatěžující, vypovídají o průměrně silné zátěži učitelů, tzn. že byly průměrně hodnoceny v rozmezí 2,00 až 3,00. Jedná se o položky 33, 18, 36, 23, 31, 12, 10, 22, 7, 15, 13, 17, 21, 30, 14, 34, 32, 25, 27, 5, 20, 19. (Mlčák, 2004, s. 114)

Zbývajících deset položek bylo na škále průměrně hodnoceno v bodovém rozmezí 1,00 až 2,00, tzn. představují pro učitele z výběrového souboru mírnou zátěž. (Mlčák, 2004, s. 114–115)

Takto podrobně strukturovaný seznam dílčích zátěžových situací v pracovním životě českých učitelů umožňuje nahlédnout do zdrojů stresu a zátěže učitelů ve velmi konkrétním pohledu.

Neméně zajímavé je též výzkumem stanovené pořadí závažnosti osmi faktorů (skupin, kategorií) psychické zátěže učitelů. Učitelům nejvíce vadí byrokratické obtíže (faktor 6, získal průměrnou hodnotu 3,05, tzn. velmi silná zátěž), následuje chování žáků a studentů (faktor 3, průměrná hodnota 2,62, tzn. průměrně silná zátěž), učitelova jistota/způsobilost (faktor 5, průměrná hodnota 2,42, tzn. průměrně silná zátěž), struktura autority (faktor 2, průměrná hodnota 2,38, tzn. průměrně silná zátěž), vztahy mezi spolupracovníky (faktor 7, průměrná hodnota 2,35, tzn. průměrně silná zátěž), časová tíseň, řízení času (faktor 1, průměrná hodnota 2,18, tzn. průměrně silná zátěž), pracovní podmínky (faktor 8, průměrná hodnota 1,93, tzn. mírná zátěž) a jako poslední v pořadí je profesionálnost (faktor 4, průměrná hodnota 1,78, tzn. mírná zátěž). (Mlčák, 2004, s. 115–116)

Zvláště při pohledu na průměrné hodnoty, které byly přiděleny jednotlivým faktorům psychické zátěže učitelů, je zřejmé, že učitelé jsou poměrně dost zatíženi svou prací. Průměrné hodnocení rovnající se 4,00, což je maximální možná hodnota, nebylo užito,

avšak hodnota nad 3,00 představující velmi silnou zátěž se uplatnila právě v jednom faktoru. Průměrně silná zátěž vyjádřená průměrnou hodnotou 2,00 až 3,00 přísluší pěti faktorům z osmi. Pouze dva faktory vyjadřují mírnou zátěž. Nejnižší možná hodnota reprezentující žádnou zátěž v rozmezí hodnot 0,00 až 1,00 celkově nebyla přiřazena žádnému faktoru. Z těchto zjištění jednoznačně vyplývá, že učitelé ve své praxi nepocítují situace rovnající se žádnému stresu, resp. psychické zátěži. Toto jen podporuje skutečnost, že učitelské povolání je velmi náročné, zatěžující, stresující.

4.4 Vývoj syndromu vyhoření u učitelů

V předchozích částech práce (viz podkapitola 2.2) bylo popsáno několik koncepcí vývoje syndromu vyhoření. Jedna ze zmíněných pocházela od autorů Edelwicha a Brodského. Byla zkonstruována přímo na základě práce s učiteli a zkušeností z učitelské praxe. Nakonec se z ní vyvinul obecně platný a uznávaný model. Pro ilustraci, jak jednotlivými fázemi prochází právě učitel a co v nich prožívá, zde budou jednotlivá stádia přiblížena z pohledu učitele (Hennig, Keller, 1996, s. 17; Mallotová, 2000, s. 15):

- První fáze označovaná jako nadšení je plná učitelovi angažovanosti pro žáky, studenty a celou školu, přehnaných ideálů, plánů a očekávání, vysokého pracovního nasazení, zapálení pro svou práci.
- Druhá fáze označovaná jako stagnace vzniká po učitelově dlouhodobé neschopnosti uskutečňovat své plány a naplňovat své úmysly, které byly zaměřené na pomoc svěřeným dětem, jejich rozvoj, což ho postupně vyčerpávalo. Učitel poznává, že realita je zcela jiná, než jeho představy. Společně s náhledem, který nyní získává, se ztrácí původní přitažlivost zastávané profese.
- Třetí fáze označovaná jako frustrace z počátku vede k tomu, že učitele začínají obtěžovat požadavky žáků, studentů, ostatních učitelů, rodičů a to i přesto, že jsou oprávněné a v mezích normálu. Později dochází dokonce k tomu, že učitel vše související s prací vnímá jako negativní, což je dáno výrazným profesním zklamáním a ztrátou smysluplnosti práce. Negativní vnímání se promítá do učitelových postojů a chování. Žáci a studenti se mu jeví mnohem více neukázněni, nevychovaní, bez zájmu o učivo, bez výsledků, proto je k nim také více přísný, chladný, nekompromisní.
- Čtvrtá fáze označovaná jako apatie přerůstá v nepřátelství učitele k žákům, studentům, rodičům i kolegům. S lhostejností vykonává pouze nezbytně nutné záležitosti, pracovní náplň co nejvíce redukuje hlavně o praktickou stránku aktivit souvisejících přímo

s žáky a studenty, vyhýbá se kontaktům, které souvisí se školou. Je to konečné stádium, v němž je učitel zcela vyčerpán.

- Pátá fáze označovaná jako intervence představuje možnost na změnu, která je však často reprezentovaná odchodem učitele ze školství.

4.5 Empirické výzkumy syndromu vyhoření v profesní skupině učitelů

Empirické výzkumy zaměřené na syndrom vyhoření u učitelů nejsou příliš časté, avšak jsou potřebné. Na základě získání tvrdých dat a jejich interpretace je možné si utvořit jasnou představu, jak si učitelé v České republice i ve světě stojí. Teprve poté je možné navrhnout a do praxe uvádět konkrétní řešení na zlepšení stávající situace. Bez neomylných teoretických podkladů, které poskytují reálný obraz skutečnosti, by návrhy mohly být neopodstatněnými a proto i mylnými a neúčinnými.

Z důvodu potřebnosti reálných dat pro vykreslení ještě zřetelnějších obrysů syndromu vyhoření učitelů v praxi jsou na tomto místě uvedeny výsledky vybraných výzkumů na toto téma zaměřených.

Jeden z empirických výzkumů zaměřených na syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů provedly v České republice ve 2. polovině 90. let 20. století Ivana Fialová a Anna Schneiderová za pomoci dotazníku MBI. Šetření se účastnilo sto devadesát jedna učitelů středních škol v poměru padesát čtyři mužů (28,3 %) a sto třicet sedm žen (71,7 %). (Fialová, Schneiderová, 1998, s. 58)

Výzkumný soubor byl celkově charakterizován „... nízkou úrovní depersonalizace v obou dimenzích, střední úrovní emočního vyčerpání v obou dimenzích, nízkou úrovní osobní výkonnosti v dimenzi frekvence a střední úrovní v dimenzi intenzita.“ (Fialová, Schneiderová, 1998, s. 59) Konkrétně to značí, že více než 70 % učitelů nepociťuje odstup od svých studentů, vztahy s nimi nepovažuje za odosobněné. Emočního vyčerpání dosahuje střední úrovně, což není alarmující. Nízká úroveň osobní výkonnosti v dimenzi frekvence se týká 51,3 % učitelů, což vyjadřuje, že se tito učitelé často cítí neúspěšní, málo kompetentní, ztrácí osobní zaujetí, výkonnost. Tato poslední zmíněná položka představuje jediný podstatný indikátor syndromu vyhoření v tomto souboru. (Fialová, Schneiderová, 1998, s. 59–60)

Rysy plně rozvinutého syndromu vyhoření, který představuje konečnou fázi dlouhodobého procesu a vyznačuje se současně vysokou mírou emočního vyčerpání,

vysokou mírou depersonalizace a nízkou mírou pracovní výkonnosti a to jak v dimenzi frekvence, tak v dimenzi intenzita, vykazuje pouhých 1,6 % učitelů. (Fialová, Schneiderová, 1998, s. 59, 61)

Dotazník MBI použitý Fialovou a Schneiderovou je standardizovaný a umožňuje srovnávat výsledky s dalšími výzkumy, které se jeho prostřednictvím uskutečňují. K obdobným číslům v případě plně rozvinutého syndromu vyhoření dospěli např. i výzkumníci C. M. Pierce a G. N. Molloy v roce 1990, kteří zjistili, že u australských učitelů trpí pokročilým syndromem vyhoření 3,7 %. Výzkumník S. Capel v roce 1987 neshledal v souboru britských středoškolských učitelů žádný případ plně rozvinutého syndromu vyhoření. (Fialová, Schneiderová, 1998, s. 62)

Často využívanou metodou pro zjišťování syndromu vyhoření v profesi učitele je sebeposuzovací dotazník zkonstruovaný Claudiem Hennigem a Gustavem Kellerem. V českém znění je součástí příloh této práce (viz 8.4 Příloha D).

Ve svém výzkumném šetření provedeném na slovenském souboru učitelů základních škol ho použila i Milota Zelinová. Z výsledků zkoumání vyplývá, že učitelé z praxe dosahují v průměru 37,24 bodů z maximálního množství devadesát šest bodů, což značí, že se nejedná o bezvýznamnou a zanedbatelnou skutečnost. Pocit vyhořelosti a náchylnosti ke stresu a vyhoření však v tomto průměru není extrémní. Analýza dat dále ukazuje, že nejvíce postiženou oblastí je emocionální sféra, což se u učitelů všeobecně předpokládá. Z maximálně možných dvaceti čtyř bodů bylo této oblasti v průměru připsáno 12,81 bodů. (Zelinová, 1998, s. 167)

Na základě stejného dotazníku bylo provedeno šetření také v České republice. Ludvík Eger a Jan Čermák ho uskutečnili v návaznosti na výzkum Miloty Zelinové s cílem srovnat data sebraná v populaci českých a slovenských učitelů s předpokladem, že se výsledky budou shodovat z důvodu podobnosti situace na školách a v učitelské profesi těchto dvou zemí. Výsledky však vykazovaly významné rozdíly ve prospěch populace českých učitelů, kteří v celkovém průměru dosáhli 28,81 bodů, což je v případě stupně vyhořelosti přibližně o jednu čtvrtinu méně. Z výzkumu dále vzešlo, že příznaky syndromu vyhoření v daném souboru učitelů se nejvíce projevují opět v emocionální oblasti, avšak v průměru bylo této sféře připsáno opět méně bodů, konkrétně 8,35. (Eger, Čermák, 2000, s. 65, 67–68)

Že se výsledky jednotlivých výzkumů zaměřených na syndrom vyhoření liší, někdy dokonce významně, je možné vysvětlit použitím různých metod sběru a vyhodnocování

dat. Jednotlivé metody posuzují existenci syndromu vyhoření při výskytu projevů různé závažnosti a intenzity, resp. různého stupně a stádia vývoje. Výzkumy syndromu vyhoření u učitelů bývají obvykle provedeny na malém vzorku respondentů, většinou v rozmezí jednoho sto až sto padesát učitelů, což je málo reprezentativní zvláště při výběru souboru, který je něčím charakteristický, např. regionem. Při vyhodnocování dat a při jejich dalším používání je třeba toto omezení mít na zřeteli. Přesto jsou takto získaná data dostatečně ilustrativní.

Zvláště při posuzování výskytu syndromu vyhoření učitelů v závislosti na demografických faktorech bývají výsledky nedostatečné, nepřinášejí jednoznačná zjištění, což je patrné při srovnání několika výzkumných zjištění. Výzkumný soubor se rozdělením do dílčích demografických faktorů jako je pohlaví, věk, délka pedagogické praxe, typ školy, vzdělání ještě více zmenší, takže generalizace závěrů není možná. Navíc odděleně zkoumané demografické faktory nepředstavují konkrétní osobu učitele, nýbrž pouze jeho jednotlivé části. Je však jasné, že není možné ke všem učitelům přistupovat stejně, pohled na populaci učitelů by měl být diferencovaný právě i podle demografických faktorů, jejichž zkoumání může přispět k odkrytí proměnných, ovlivňujících burnout. Někteří odborníci však považují demografické faktory za neutrální, tedy nikterak nepůsobící z hlediska syndromu vyhoření.

Na tomto místě zmíněný výzkum učitelů Ivany Fialové a Anny Schneiderové uskutečněný prostřednictvím dotazníku MBI se věnoval také závislosti určitých demografických charakteristik a výskytu syndromu vyhoření. Za nejdůležitější lze považovat následující závěry. Rozdíly mezi pohlavími nejsou významné. Věk má vliv pouze na intenzitu emočního vyčerpání, kdy pocity emočního vyčerpání na sobě pozorují zvláště učitelé ve věku nad padesát jedna let. Délka pedagogické praxe má opět vliv na intenzitu emočního vyčerpání, přičemž jsou tímto negativně postiženi převážně učitelé s pedagogickou praxí nad šestnáct let. Typ školy, v případě tohoto výzkumu pouze v podobě gymnázií a středních odborných škol, má vliv na pocity osobní výkonnosti, které jsou více nepříznivé u učitelů gymnázií. Typ vzdělání působí na učitele do té míry, že učitelé s vysokoškolskou kvalifikací se cítí méně úspěšní, pociťují větší vyčerpání i odstup od studentů, než jejich kolegové působící bez tohoto vzdělání. Celkově bylo zjištěno, že učitelé gymnázií, kteří mají patřičnou vysokoškolskou kvalifikaci a jsou ve věku nad padesát jedna let s praxí více než šestnáct let, pociťují emoční vyčerpání ve zvýšené intenzitě oproti ostatním skupinám učitelů. (Fialová, Schneiderová, 1998, s. 55, 60–63)

4.6 Vliv syndromu vyhoření na vyučování

Představitel každé profese, stejně tak i učitel, se během své profesní dráhy střetává s nepříjemnými pocity, které se projevují při výkonu jeho povolání. Cítí únavu, někdy i vyčerpání, zklamání z přicházejících neúspěchů, nejistotu ve významu svého konání, v účinnosti aplikovaných postupů, nespokojenost, negativní myšlenky. Úspěšná a radostná období bývají v běžném životě střídána okamžiky méně příjemnými. Pokud je to stav dočasný, krátkodobý a tím pádem i změnitelný, jedná se o běžnou součást lidského prožívání.

U syndromu vyhoření jsou však výše popsané projevy výrazně vystupňované, těžko snesitelné, patologické, nezměnitelné. Zásadně postihují fungování dané osoby hlavně v pracovním životě.

Výchova a vzdělávání, které probíhají především během vyučovacího procesu, tvoří hlavní a nejdůležitější náplň učitelovi práce. V této oblasti se nejvíce projevuje učitelova profesionalita, ale stejně tak i důsledky existujícího syndromu vyhoření, které se manifestují zcela neprofesionálním chováním. Chovat se profesionálně umožňuje být kvalitnějším učitelem. „Být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umět poradit žákům, jak se lépe učit, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí.“ (Vašutová, 2007, s. 7)

Při výkladu syndromu vyhoření musíme mít na mysli povahu a požadavky dané profese. Poškození pracovního výkonu a kvality odváděné práce existencí syndromu vyhoření není pouze kvantitativního charakteru v podobě množství času, úsilí a snahy věnovaného vyučování, ale hlavně kvalitativního charakteru v podobě zhoršené kvality vztahů především s žáky a studenty. Vysoce narušená kvalita vztahů a klimatu ve školní třídě vlivem učitelových problémů může vést k poškození svěřených žáků a studentů tím, že tato atmosféra přímo působí na jejich chování a prožívání a nepřímo na jejich duševní zdraví. Poskytuje jim vzor unaveného, otráveného, znechuceného člověka, kterého jeho práce opravdu nebaví a nezáleží mu na ní. Osobnost učitele má ve vyučování a také ve výchově nezastupitelnou úlohu.

Pokročilé stádium syndromu vyhoření se všemi svými příznaky lze zcela obecně charakterizovat jako výraznou až nesnesitelnou nespokojenost s vykonávanou profesí. Je to celkový, celou osobnost pohlcující zážitek a prožitek, který už v pracovním prostředí nelze ovlivnit. Nejvíce se projevuje ve vztahu k žákům a studentům. Vyhořelý učitel pohlíží na třídu, v níž vyučuje, jako na agresivní, divokou, neukázněnou, rozjívěnou. Vůči ní pak obrací své výkyvy nálad a emocí.

Přítomnost syndromu vyhoření u učitele působí na práci ve vyučování výrazně rušivě. Učitel své žáky a studenty příliš nenaučí, nedovede je motivovat, přestává je vést, ztrácí za ně zodpovědnost, často proti nim obrací své zlostné reakce, zcela ztrácí víru v jejich možnosti a schopnosti, přestává mezi nimi diferencovat, nemá pro ně porozumění, nespravedlivě je hodnotí. Vyhořelý učitel nemá zájem o výuku, zanedbává přípravy na vyučovací hodiny, nezajímá se o záležitosti žáků a studentů, ztrácí pedagogický takt.

Tento obraz učitele je alarmující, proto je nutné syndromu vyhoření v učitelské profesi věnovat zvýšenou pozornost tak, aby učitelé a stejně tak i žáci a studenti byli uchráněni následkům vysoké zátěže tohoto povolání. Otázkám zvládnutí pracovní zátěže učitelů, prevenci a intervenci syndromu vyhoření bude věnována následující kapitola.

5 ZVLÁDÁNÍ PRACOVNÍ ZÁTĚŽE, PREVENCE A INTERVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

5.1 Zvládání pracovní zátěže

Výkon určitých profesí doprovází zvýšené pracovní zatížení. U některých prací to je převaha fyzické zátěže, u jiných jde o převahu psychické zátěže. Protože se tato bakalářská práce zabývá syndromem vyhoření, bude dále pojednáno o pracovní zátěži v podobě nadměrného psychického zatížení, které má s existencí burnoutu jisté souvislosti. S pracovní zátěží je třeba bojovat, tzv. zvládat ji.

Jednoduchou, ale výstižnou definici pojmu zvládání zformuloval R. S. Lazarus. „Zvládáním se rozumí proces řízení vnějších i vnitřních faktorů, které jsou člověkem ve stresu hodnoceny jako ohrožující jeho zdroje.“ (in: Křivohlavý, 2001, s. 69)

Zvládání zátěže tedy představuje dynamický proces, v němž se dostávají do interakce požadavky prostředí způsobující psychickou zátěž s daným jedincem, jeho možnostmi, osobnostními charakteristikami, hodnotami. V průběhu tohoto děje vzniká řada akcí a reakcí, kterými se zasažený jedinec snaží nastolit opětovnou harmonii, rovnováhu. (Křivohlavý, 2001, s. 70)

Sousloví zvládání zátěže vykazuje neutrální konotaci. Zahrnuje jak kladné způsoby, tak i záporné postupy aplikované při vypořádání se s působící zátěží. V pozitivním slova smyslu jde o příznivé vyrovnávání se, úspěšné řešení a následné vyřešení problémové situace. V negativním slova smyslu se jedná o uplatňování neúspěšných a neprospěšných řešení. „Uveďme např. obviňování jiných osob z vlastního selhání, překrucování skutečnosti, obelhávání sebe samého, útěk do nemoci, uklidňování se kouřením, snaha navodit si jinou náladu konzumováním alkoholu, braním drog, přejídáním se, nebo naopak odmítáním potravy; vyhledávání sociální opory u jednotlivců či skupin s negativní hodnotovou orientací, agrese vůči jiným lidem, pokusy o sebevraždu apod.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 533)

Všeobecnou pracovní zátěž, která není specifikována zvláštnostmi určité profese a kterou si lze nejjednodušeji představit jako stres, je možné zvládat, čelit jí prostřednictvím různých postupů vedoucích k odstranění nebo alespoň zmírnění nepříjemných stavů a pocitů.

Poměrně obsáhlou a dobře strukturovanou klasifikaci strategií zvládání zátěžových situací vypracovali Ch. S. Carver, M. F. Scheier a J. K. Weintraub. Zahrnuje padesát čtyři položek. Tato klasifikace je základem dotazníku CP (Cope Measure – Míra zvládání). Dílčí způsoby zvládání jsou rozříděné do čtrnácti kategorií podle jejich zaměření (Carver, Scheier, Weintraub, 1989, s. 272):

- Aktivní zvládání zahrnuje záměrné zvýšení soustředěnosti a aktivní úsilí dosáhnout požadovaného.
- Plánování zahrnuje rozvahy, jak nejlépe vyřešit problémovou situaci.
- Potlačení protichůdných aktivit zahrnuje záměrné vyhýbání se jiným rušivým činnostem.
- Zdrženlivé zvládání zahrnuje myšlenky na nejpříhodnější dobu a snahy nejednat okamžitě.
- Hledání sociální opory z instrumentálních důvodů zahrnuje shánění vnější pomoci pro vyřešení problému.
- Hledání sociální opory z emočních důvodů zahrnuje získání pochopení, emocionální podpory.
- Pozitivní přehodnocení a růst zahrnuje vnímání problémů jako pozitivních složek života.
- Přijetí zahrnuje akceptaci problému, příp. přizpůsobení se mu, pokud ho nelze lehce změnit.
- Obrat k náboženství zahrnuje příklon k víře.
- Zaměření se na projevení emocí zahrnuje pozornost na osobní nepříjemné prožitky a jejich projevy.
- Popření zahrnuje odmítnutí problému a nezájem o jeho řešení.
- Behaviorální odpoutání zahrnuje pocity bezmoci a kapitulace nad řešením problému.
- Duševní uvolnění zahrnuje odvrácení pozornosti jiným směrem.
- Odpoutání pomocí alkoholu a drog zahrnuje užívání návykových látek.

Seznam jednotlivých položek popisujících strategie zvládání zátěžových situací a jejich seřazení do těchto čtrnácti kategorií podle zaměření zvládání v českém a v původním anglickém znění je uveden jako příloha (viz 8.9 Příloha I).

Na tomto místě uvedené možnosti, jak přistupovat k zátěži a k problémům, jak se s nimi vypořádat a vyrovnat, lze dále strukturovat do tří skupin. První skupina představuje strategie zaměřené na řešení problému, který vznikl vlivem zátěže. Při jejich použití

jedinec vyvíjí aktivitu s cílem konstruktivního zvládnutí situace. Mezi strategie zvládnutí zaměřené na problém patří aktivní zvládnutí, plánování, potlačení protichůdných aktivit, zdrženlivé zvládnutí. Druhá skupina je reprezentována strategiemi zaměřenými na vyrovnávání se s emocemi, na zlepšení emočního stavu vznikajícího při zátěži. Mezi strategie zvládnutí zaměřené na emoce náleží hledání sociální opory z instrumentálních důvodů, hledání sociální opory z emočních důvodů, pozitivní přehodnocení, přijetí, obrat k náboženství, popření. Třetí skupinou jsou strategie dysfunkční, neřešící situaci. Sem můžeme zařadit strategie zaměřené se na projevení emocí, behaviorální odpoutání, duševní uvolnění, odpoutání pomocí alkoholu a drog. (Křivohlavý, 2001, s. 86; Mlčák, 2004, s. 111–112)

Strategie zaměřené přímo na problém jsou většinou využívány v pracovní oblasti, strategie zaměřené na regulaci emocí převažují při řešení rodinných problémů. Dospělí lidé využívají obě kategorie strategií. Již malé děti umí aplikovat strategie orientované na problém, zatímco strategie pro řízení vlastního emocionálního prožívání se rozvíjejí až v adolescenci. (Křivohlavý, 2001, s. 86)

5.1.1 Zvládnutí pracovní zátěže učitelů

Učitelé jsou vystaveni expozici nepříznivých činitelů, které se ve výkonu jejich profese typicky vyskytují. Vysoká míra pracovní především psychické zátěže učitelů dlouhodobého charakteru vytváří řadu negativních následků, které ve svém důsledku mohou vést až ke vzniku syndromu vyhoření. Tomuto se učitelé brání tím, že ovládají různé způsoby, prostředky a techniky jejího zvládnutí, které jsou mnohdy pro tuto profesní skupinu příznačné.

Na straně jedince samotného můžeme hovořit o osobních moderátorech učitelského stresu, mezi které lze zařadit např. hardiness (nezdolnost) učitele, úroveň jeho copingových strategií, zátěžovou toleranci, neurotické zatížení, úroveň životního stylu a životosprávy, existenci sociální opory a stabilního zázemí, pracovní satisfakce, stabilní hrđost na zastávanou profesi. (Mlčák, 1998, s. 32; Vařutová, 2007, s. 26)

Na straně okolí a prostředí, které obklopuje jedince, lze hovořit o environmentálních moderátorech učitelského stresu, kam můžeme začlenit především jednotlivé parametry školy, jako je např. úroveň řízení, role managementu školy, kvalita komunikace, atmosféra na pracovišti, opora v učitelském sboru, struktura pracovního času, podpora účasti na dalším vzdělávání. (Mlčák, 1998, s. 32; Vařutová, 2007, s. 26)

Zahraniční výzkumné zprávy a studie věnující se strategiím zvládnání zátěžových situací u učitelů uvádí nejčastěji používané taktiky zvládnání zátěží v podobě představy problému v perspektivě, vyhnutí se konfliktu nebo přímému střetu, odpočinku a relaxace po práci, vypořádávání se s problémem prostřednictvím akce, udržování pocitů a emocí pod kontrolou, věnování většího množství času konkrétním úkolům, probírání problémů a projevení pocitů vůči ostatním lidem, udržování zdravého osobního života a domova, plánování a stanovování priorit, rozpoznávání vlastních hranic a možností. (Mlčák, 2004, s. 112) Převážná většina zde uvedených strategií je nepřímých. Učitelé tedy většinou volí takové strategie, které jim umožní zátěž zvládnout prostřednictvím předcházení nebo vyhýbání se jí. Je to dáno jednak převahou žen ve školství, které tyto strategie volí častěji než muži, a jednak povahou školního prostředí a práce učitele, které spočívá ve výchovných postupech a některé akční zásahy neumožňuje používat.

Existuje několik metod, které je všeobecně možné pro zvládnutí zátěže, resp. pro uvedení se do opětovné psychické a fyzické pohody použít. Jak tyto postupy využívají učitelky základních škol, bylo zjišťováno výzkumem. Z výsledků je možné zmínit, že prostředky farmakologické v podobě uklidňujících léků a léků proti bolestem hlavy užívá 79 % učitelek. Kouření cigaret je často využívanou metodou zvláště pro zvládnání stresu. Vzorek zahrnoval 43 % kuřáček, avšak v případě mimořádně zátěžových situací kouřilo cigarety až 49 % učitelek. Pití alkoholu praktikuje jako jednorázový prostředek zvládnání psychické zátěže 19 % učitelek, za vhodný prostředek toto považuje 70 % učitelek ze zkoumaného souboru. Zájmové činnosti v podobě poslechu hudby, četby, zahrádkaření apod. se věnuje 36 % učitelek. Sportovní aktivity provozuje 21 % učitelek. Úpravu režimu práce a odpočinku, např. prodloužením doby spánku aplikuje jako optimální prostředek zvládnání zátěže 74 % učitelek. Vlastní psychologické postupy používané v zátěžových situacích uvádí 44 % učitelek. Patří sem např. denní snění, relaxace, meditace. Odborné psychologické postupy načerpané na základě konzultace s psychologem či psychiatrem, příp. přejaté z odborné literatury využívá pouze 5 % učitelek. Sociální opora, která zahrnuje především rozhovory se členy rodiny, přáteli, kolegy, je využívána v 84 % případů. Odborná medicínsko-psychologická pomoc v podobě návštěvy lékaře nebo psychologa je využívána pouze v 10 % případů. Právní pomoc někdy vyhledalo 6 % učitelek zařazených do výzkumu. (Řehulka, Řehulková, 1998b, s. 106–108)

Klasifikaci strategií zvládnání zátěžových situací od autorů Charlese S. Carvera, Michaela F. Scheiera, Jagdishe K. Weintrauba použil v českém výzkumu u učitelů v roce

2003 Zdeněk Mlčák. Na základě výsledků bylo stanoveno pořadí jednotlivých strategií dle četnosti jejich využívání. Přední místa zaujímají pozitivní strategie zvládnání zaměřené především na řešení vzniklého problému v kombinaci se strategiemi zvládnání orientovanými na regulaci emocí. Patří sem, v následujícím pořadí dle významnosti, pozitivní přehodnocení a růst, přijetí, plánování, hledání sociální opory z instrumentálních důvodů, aktivní zvládnání, potlačení protichůdných aktivit. Následující sedmá příčka byla však obsazena dysfunkční strategií v podobě zaměření se na projevení emocí, což je zvláště v povolání učitele nevhodná metoda. Nadměrné uvolňování negativních emocí je v práci učitele nežádoucí. I další strategie v pořadí se jeví jako pro učitele ne příliš vhodná. Je jí duševní uvolnění, které daného jedince odvádí od samotného řešení problému tím, že se věnuje jiným náhradním činnostem. U učitele to může mít za důsledek neefektivní řešení výchovných problémů žáků a studentů, pasivitu, rezignaci. Zbývající strategie se umístily v tomto pořadí: hledání sociální opory z emočních důvodů, zdrženlivé zvládnání, behaviorální odpoutání, popření, obrat k náboženství, odpoutání pomocí alkoholu a drog. (Mlčák, 2004, s. 117)

5.2 Možnosti prevence a intervence

Už víme, co je to syndrom vyhoření, jaké má příčiny, projevy, typický vývoj. Víme, u koho je zvýšená pravděpodobnost výskytu. Poznatky uvedené v předchozích kapitolách vytvářejí základnu, z níž je možné vytežit podněty pro prevenci, příp. intervenci a terapii syndromu vyhoření.

Vždy je jednodušší negativním jevům předcházet, než je následně odstraňovat. Toto platí i pro syndrom vyhoření, kdy nejefektivnějším způsobem boje s ním je prevence. Existuje řada jednoduchých, lehce dostupných a účinných postupů v prevenci vyhoření, které zároveň podporují a udržují celkové zdraví. Jejich aplikací se lze zcela projevům syndromu vyhoření vyhnout, případně je možné překonat některé méně závažné projevy nastupujícího vyhoření, zvláště v jeho počátečních fázích.

Jestliže člověk o sebe preventivně nedbá, přehlíží postupně se objevující příznaky vyhoření a dostane se až do fáze plně rozvinutého syndromu vyhoření, ocitá se v náročné situaci. Tento stav však není neřešitelný. Podle koncepce vývoje syndromu vyhoření od autorů Edelwicha a Brodského (viz podkapitola 2.2) je poslední etapou burnoutu stádium intervence, které značí, že je možné proces útrap, psychického vyčerpání přerušit,

zvrátit při aplikaci vhodných postupů a zásahů. Při plně optimistickém vnímání je možné tuto osobní a pracovní krizi považovat za šanci na změnu, jak svůj život změnit, lépe uspořádat.

Faktory, které zapříčiňují vznik a ovlivňují rozvoj syndromu vyhoření, jsou dvojího druhu. Na straně jedince a na straně prostředí, okolností, situace. Obdobně i zásady prevence a intervence by měly kopírovat toto dělení a zaměřovat se dvojím směrem. „Jestliže je burnout důsledkem nerovnováhy mezi profesním očekáváním a profesní realitou, je možné tuto diskrepanci zmenšit jednak na straně jedince osvojením si základních postupů hodnocení stresogenních situací a strategií zvládání stresu, jednak na straně podniku změnou jeho organizace a kultury.“ (Kebza, Šolcová, 1998, s. 49) Péče o prevenci syndromu vyhoření je záležitostí pracovníka i organizace.

5.2.1 Preventivní opatření na úrovni jedince

Prevence na úrovni jedince, resp. jeho osobnosti je reprezentována úsilím a odhodláním pracovat sám na sobě. Řada osobnostních rysů, které mírní nebo naopak umocňují možnost vzniku syndromu vyhoření, je jedinci dána a nelze je téměř změnit. Náchylnými ke vzniku syndromu vyhoření jsou např. lidé s vysokou mírou empatie, citlivosti, úzkostnosti, idealismu, nadšení, obětavosti, zaměřenosti na ostatní osoby, sklony přehnaně se ztotožňovat s jinými lidmi, pedantství. (Kebza, 2005, s. 146; Kebza, Šolcová, 2003, s. 18)

Prevence se proto musí zaměřit na ty okolnosti života, které lze reorganizovat. Toho je při projevení patřičné snahy v určité míře schopen každý jedinec i bez odborné pomoci.

Důležité je osvojení si pravidel, která nám radí, jak si uchovat zdraví a nepoddávat se stresu. Základem jsou znalosti, které se po patřičném osvojení a zvnitřnění promítají do názorů a nakonec i do postojů a chování. Společným jmenovatelem těchto zásad je aktivní přístup k životu. Na tomto místě je uveden souhrn těch nejdůležitějších (Hennig, Keller, 1996, s. 94; Kebza, 2005, s. 149–150; Kebza, Šolcová, 2003, s. 20–21; Kebza, Šolcová, 1998, s. 53–54; Kopřiva, 2006, s. 100; Křivohlavý, 1998, s. 90–91, 117, 126; Nešpor, 1999, str. 31–41; Švingalová, 2006, s. 69):

- Vytvořte si rozvinutou, bohatou a pevnou síť sociálních vazeb. Ze systému dobrých mezilidských vztahů pocházejí zdroje sociální opory, které tlumí a pozitivně pozměňují účinky nepříznivých životních událostí. Soudržné sociální zázemí a stabilní zakotvení ve vztazích s druhými lidmi pomáhá jeho členům při zvládání stresu a při vyrovnávání se s jinými těžkostmi prostřednictvím přítomnosti pocitu stálé podpory, sounáležitosti,

blízkosti, důvěry, povzbuzení, zájmu, uznání, soucitu. Vztahy s druhými lidmi mohou být rozvíjeny v rámci rodiny, kamarádů, přátel, známých, sousedů, spolužáků, kolegů, příslušníků zájmových sdružení, klubů apod.

Odborníci na syndrom vyhoření, Ayala Pinesová a Elliot Aronson se k důležitosti sociální opory vyjádřili následovně: „Ukazuje se, že čím lepší vztahy daný člověk k druhým lidem má, tím má i relativně nižší úroveň psychického vyhoření. Lidé, kteří připisují druhým lidem poměrně vyšší hodnotu nežli věcem, si více váží sociální opory a vytvářejí kolem sebe podpůrnou sociální síť přátelských vztahů. Čím více se určitému člověku dostává sociální opory, tím méně příznaků syndromu burnout je u něho možno zjistit.“ (in: Křivohlavý, 1998, s. 90)

- Vybudujte si příznivé prostředí v podobě uspokojujícího a smysluplného zaměstnání, harmonické rodiny, útulného domova, spokojeného osobního života bez zbytečných problémů a dlouhodobě neřešených konfliktů, zajímavých zálib. Vyrovnaný život s podporou v zázemí zaručuje, že jedinec bude mít dostatek prostoru pro doplnění zásob energie, která je vyčerpávána nároky profesního života.
- Žijte zdravě, osvojte si zdravý způsob života. Zdravý životní styl v sobě zahrnuje aktivní přístup ke zdraví a k životu spojený s odpovědností za tyto základní hodnoty. Zodpovědnost je reprezentována vyváženou a racionální stravou, optimálním množstvím spánku, dostatkem odpočinku a relaxace, přiměřenou pohybovou aktivitou, celkovou kondicí, pravidelností, uchováním smyslu pro humor a životního optimismu, vyřazením užívání škodlivých látek a neprospěšných návyků.
- Otevřete se okolnímu světu a společnosti. V okolním prostředí se děje mnoho zajímavých událostí, které nás mohou obohatit. Zájem o ně přináší řadu nových zážitků a zkušeností. Důležitá je snaha porozumět situacím a jevům v jejich smysluplnosti, významnosti a ne nahodilosti, zbytečnosti.
- Nebojte se změn. Změny jsou součástí života, umožňují vývoj. Jsou příležitostmi na cestě životem. Tak k nim přistupujte a snažte se z nich vytěžit maximum.
- Uvědomte si, že zátěžové situace a stres jsou běžné, nelze se jim vyhnout.
- Rozpoznávejte problémy, zátěžové situace a příznaky stresu, ovládejte metody pro jejich zvládnutí. Při jejich výskytu nebuďte pasivní. Aktivně se postavte tomu, co vás ohrožuje. Při včasném relevantním zásahu je jeho účinnost nejvyšší.
- Striktně oddělte pracovní zátěž a z ní vycházející stres od ostatních osobních a životních aktivit. Nenoste pracovní starosti z kanceláře domů, k rodině se vracete

s čistou hlavou a nezatěžujte ji pracovními problémy. Stejně tak nepřenášejte své rodinné potíže do zaměstnání, protože negativně ovlivňují výkon povolání.

„Osvojení si základních postupů a strategií hodnocení stresogenních situací a zvládání stresu, stejně jako úprava životosprávy, denního režimu a celkového životního stylu se jeví jako nezbytný předpoklad úspěšné prevence syndromu vyhoření.“ (Kebza, 2005, s. 150)

5.2.2 Preventivní opatření na úrovni organizace

Prevence na úrovni organizace musí vycházet z přesvědčení, že syndrom vyhoření se v praxi zvláště pomáhajících profesí reálně vyskytuje a může ohrozit pracovníky každé instituce. Syndrom vyhoření se ve svém důsledku projevuje v chování a v postojích zaměstnanců. Má vliv na pracovní výkon, který je podstatně snížený vlivem nízkého pracovního úsilí, malé pracovní spokojenosti, psychického vyčerpání, zvýšené nemocnosti, absencí, přítomné fluktuace. Pro organizaci jako celek to má dopad především ekonomický. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 19) Zaměstnavatel si musí uvědomovat, že problematika syndromu vyhoření není jen individuálním problémem pracovníků, ale také strukturálním a organizačním problémem jeho pracoviště. (Dan, 1998, s. 72) Jedná se o podstatné důvody pro to, aby byly pracovní podmínky upraveny v souladu se zásadami prevence syndromu vyhoření a nastolena taková organizační opatření, která přispějí k pracovní spokojenosti.

Každá organizace s ohledem na své zaměření a stávající stav vyžaduje úpravu jiných podmínek. Východiskem pro zavádění preventivních opatření je analýza stávající situace, v níž se sledují zátěže, stresy, konflikty a podmínky prostředí. Existují však obecné zásady prevence syndromu vyhoření na úrovni organizace, které lze aplikovat vždy a všude tam, kde jsou zaměstnáváni pomáhající pracovníci (Kebza, 2005, s. 147–148; Kebza, Šolcová, 2003, s. 19; Kebza, Šolcová, 1998, s. 49; Křivohlavý, 1998, s. 106–109; Matoušek, Hartl, 2003, s. 58; Švingalová, 2006, s. 59):

- Zásadní funkci v prevenci syndromu vyhoření má počáteční vzdělání, které připravuje budoucí pracovníky na výkon jejich práce. Během studia získávají profesní odbornost, osvojují si nezbytné sociální dovednosti, procházejí praktickou částí výuky. Praxe by však měla být delší a zastávat podstatně významnější úlohu. Studenti by se v ní měli podrobněji seznámit s klientelou, která bude obdobného typu jako při reálném výkonu profese. Kvalitní formální vzdělání pomáhajících pracovníků by mělo také upozorňovat na riziko syndromu vyhoření i na způsoby prevence psychického vyčerpání.

- Pro udržení vysoké odbornosti, pro zajištění možnosti realizace inovací v organizaci a stejně tak pro zachování psychické pohody zaměstnanců je nezbytné vytvořit programy osobního rozvoje a podporovat další vzdělávání zaměstnanců. Nepřetržitým vzděláváním se zabraňuje ustrnutí, rutině, stereotypu, nudě.
- Nenahraditelná je možnost využívat profesionálního poradenství, které je poskytované zkušeným odborníkem. V případě potřeby by mělo být jednoduše dostupné.
- Zařazování pravidelné zpětné vazby a poskytování supervize, která přináší podnětnou a tvořivou kritiku společně s vyjádřením uznání od nadřízeného.
- Využití pomoci pracovníků z jiných institucí při řešení komplikovanějšího případu.
- Zavádění týmové práce, spolupráce více pracovníků na náročných případech.
- Nově nastupujícím pracovníkům je třeba srozumitelně objasnit poslání organizace, její cíle a filozofii, z níž vychází.
- Organizace by měla mít vypracovaný adaptační plán pro nové pracovníky, který postihuje všechny parametry související s jejich pozicí. Vycházet by měl z dosavadních pracovních zkušeností nových zaměstnanců.
- Nezbytností je přesné a úplné vymezení profesních rolí zaměstnanců, jejich náplně práce, povinností a odpovědností, očekávání, pravomocí.
- Stanovení přiměřeného množství pracovních úkolů jednomu pracovníkovi se záměrem nastolení rovnováhy mezi jeho možnostmi a zátěží.
- Vytvoření možnosti kombinace činností, které v sobě zahrnují přímou práci s klienty a práci jiného druhu. V případě reálné hrozby vyhoření je nutný zástup a přeložení na jinou práci.
- Snížení administrativní zátěže a byrokratických překážek na nezbytné minimum.
- Poskytnutí alternativních pracovních úvazků, např. částečný úvazek, sdílení pracovního místa.
- Pořádání pobytů mimo pracoviště, např. kondiční programy, víkendové pobyty za účelem regenerace sil a budování a rozvoje týmu.

Vedle výše nastíněných opatření je možné uplatňovat řadu dalších. Vše by mělo směřovat k vybudování bezpečného, příjemného, spolehlivého, podnětného pracovního prostředí. Motivovaný a spokojený pracovník pracuje v dlouhodobém horizontu lépe, přináší organizaci vyšší ekonomické zisky. Jeho loajalita, pocit příslušnosti k organizaci je jedním ze zdrojů zabezpečujících stabilitu organizace a její perspektivu. Péče o zaměstnance, lidské zdroje organizace, by měla být jednou z priorit zaměstnavatele.

5.2.3 Preventivní opatření na úrovni školy

V předchozích částech práce bylo uvedeno mnohé o pracovní zátěži učitelského povolání a o jejích zdrojích (viz podkapitola 4.3). Školní prostředí jako celek je podstatným původcem stresu a zátěže. Zároveň je nesporné, že vlídná atmosféra a přívětivé klima školy, respektující politika školy a rozumná organizace práce mají na práci učitelů i jejich duševní zdraví blahodárné dopady. Preventivní opatření již zmíněná na úrovni organizace pozitivně přispívají k předcházení syndromu vyhoření i u učitelů, pokud jsou v prostředí školy aplikována.

Školy, které na své zaměstnance v tomto ohledu pozitivně působí, v sobě integrují souhrn znaků, které souvisí s jejich institucionálními parametry. Škola, která je vykazuje, může být považována za zdravě fungující pedagogickou instituci. Mezi takové kvality náleží slušná úroveň vzájemné komunikace, silný pocit kolegiality, pozitivní atmosféra na pracovišti, existence principu všeobecné shody vyplývající z klíčových hodnot a standardů, přiměřenost pedagogických postupů, přesné definování pravidel a očekávání, uplatňování principu poskytování a přijímání zpětné vazby mezi pedagogickými pracovníky, kvalitní úroveň podpory, která je učitelům k dispozici při zvládání potíží, vybudování sítě služeb podporujících práci učitelů, stanovení metod práce a jednoduchost jejich aplikace, snížení byrokratického zatížení na minimum, respektování dovedností a možností učitelů při zastávání dodatečných povinností, přívětivé pracovní prostředí, realizace zásady konzultovat rozhodnutí, které uplatňuje vedení ještě před jejich zaváděním do praxe, dobré manažerské schopnosti ředitele školy, začínající učitelé jsou patřičně uváděni do své profese a na pracovišti jim je poskytováno poradenství apod. (Mlčák, 2004, s. 112–113)

Toto všechno jsou kvality a hodnoty, které učitelé považují za důležité a na svém pracovišti si jich cení. Jejich postupné nastolení v rámci zavádění preventivních opatření se pozitivně projeví na odváděných výkonech.

5.2.4 Intervenční opatření

V případě, že se člověk svým nevhodným způsobem života a vlivem nepříznivého pracovního prostředí ocitne v některé z pokročilejších fází rozvoje syndromu vyhoření, je nutné zahájit patřičné intervenční kroky, které zasáhnou proti dalšímu rozmachu a stabilizují stav. Již bylo řečeno, že řadu preventivních postupů je možné používat i v rámci překonávání některých méně závažných projevů vyhoření. Preventivní opatření

jsou zároveň vhodnými doplňkovými aktivitami terapie syndromu vyhoření. Preventivní a intervenční strategie se do určité míry kryjí.

Intervence představuje záměr, promyšlený a cílený postup, kterým je reagováno na negativní tíživou osobní situaci. Jejím záměrem je ovlivnit probíhající proces společně s dosažením zamýšleného stavu nebo alespoň s žádoucím upravením jeho průběhu. Většinou se jedná o odborný zásah, o profesionální pomoc, která je poskytována klientům s nejrůznějšími životními obtížemi. (Matoušek, 2003, s. 88; Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 114)

V případě syndromu vyhoření spočívá zásah především v přerušení koloběhu neustálého vyčerpání a zklamání z práce a v zamezení styku s klienty.

Základem léčby syndromu vyhoření je odborný zásah v podobě psychoterapie. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 18) My se však nyní podívejme na možnosti, které v rámci boje se syndromem vyhoření může provést sám člověk. Intervence má mnoho podob, každému vyhovuje něco jiného.

Nasadě je odchod ze zaměstnání a výběr nové pracovní pozice mimo původní obor, mimo stávající profesi. Je to velmi účinný způsob, avšak přináší nebezpečí v podobě pocitu osobního selhání a ztráty. Nevýhodou jsou také ekonomické ztráty a ztráta praxe v oboru. Těmto nevýhodám může zamezit změna pracovního působiště v rámci stávajícího oboru. Úleva se dostaví, ale je pouze dočasná, protože i na novém pracovišti se vyskytují tytéž problémy a konfrontace s nimi je nevyhnutelná. Po vystřídání několika zaměstnání tímto způsobem se může dostavit pocit naprostého selhání a beznaděje. V případě práce v organizacích větších rozměrů je možné při dosavadních dobrých výsledcích daného zaměstnance uvažovat o postupu do vyšších pozic, kde není tak častý kontakt s klienty či zcela chybí. Neblahé dopady může mít toto řešení na podřízené, kteří s klienty stále pracují, a také je to vyčerpává. Starším pracovníkům se nabízí možnost předčasného odchodu do důchodu, mladším ženám přerušení výkonu povolání mateřskou a následně rodičovskou dovolenou. Existují také lidé, kteří přes vzrůstající negativní aspekty nepodniknou vůbec nic. Povzbuzování jistotou zajištěného zaměstnání a výdělku zůstávají na stávající pozici. Přestože stav jedince je téměř krizový, je tu i přesto možnost rozvoje a změny. Krize je šancí na změnu. Tím, že člověk dokáže neblahé situace využít k osobnímu růstu, se vypořádá i se syndromem vyhoření. Cestou je přehodnocení stávajících hodnot a priorit, stanovení si většího množství času na soukromý život,

rozpoznání silných i slabých stránek a mezí ve svých možnostech, nové definování vztahu k práci, klientům, kolegům, hledání si nových přátel, vybudování podpůrné sítě sociálních vztahů včetně stanovení si pevných záruk trvání si na těchto změnách. (Mallotová, 2000, s. 15)

Existuje velké množství strategií a dílčích postupů, jak se ze syndromu vyhoření vymanit a pro příště mu lépe čelit. Základem je učinit první krok, který bývá tím nejobtížnějším, ale i nejdůležitějším. Zvláště při plné podpoře spřízněných osob, které byli přítomností syndromu vyhoření u blízké osoby také negativně zasaženi, je v dohlednu lepší a kvalitnější život.

6 ZÁVĚR

Syndrom vyhoření ve své pokročilé fázi představuje naprosté duševní vyčerpání, které je důsledkem nezvládnuté psychické zátěže doprovázející profesní život. Vyhořet může pouze jedinec, pro kterého bylo zaměstnání vším, který pro své povolání vzplanul. Oheň a žár, který produkoval, však začal spalovat jeho samého a to až k úplnému vysílení.

V současné společnosti je velice žádoucí, když je člověk připraven a ochoten se přetěžovat, pracovat na hranici svých možností, s plným nasazením a nadšením, pod tlakem. Jak dlouho je však možné toto vydržet? Jak docílit intenzivního pracovního nasazení, špičkových výkonů se současným uchováním duševní rovnováhy při působení neustálého stresu a jiných zatěžujících okolností? To jsou otázky, na které dosud jednoznačná odpověď neexistuje, resp. návrhy nelze v praxi realizovat. Neméně podstatnou otázkou, která bezprostředně souvisí s tématem této bakalářské práce, je, jak si zachovat zápal pro práci a odolat nástupu syndromu vyhoření? Odpověď si musí každý najít sám. Každý z nás je jedinečný, stejně tak podmínky, v nichž žije a pracuje. Pro vytvoření smysluplného akčního plánu je nutné se seznámit se základními fakty. Tato bakalářská práce byla formulována jako podrobný vstup do problematiky syndromu vyhoření, přibližovala fenomén burnout jako kompaktní jev v celé jeho složitosti. Takovéto prozkoumání a popsání, které shrnuje nejdůležitější poznatky o příčinách, vývoji, symptomech, důsledcích vyhoření a dalších souvislostech, poukazuje na závažnost daného jevu, která vyvstává nejen pro samotného pracovníka, ale i pro organizaci, v níž je zaměstnán, a také pro celou společnost.

O závažnosti celého problému svědčí i skutečnost, že Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) na základě své 10. revize s účinností od 1. ledna 1993 a její druhé aktualizace s účinností od 1. ledna 2009 uvádí v rámci skupiny diagnóz Z73 „Problémy spojené s obtížemi při vedení života“ kategorii Z73.0 „Vyhasnutí (vyhoření)“, která je definována jako „Stav životního vyčerpání“. Zde je základní prostor pro diagnózu syndromu vyhoření, tzn. syndrom vyhoření je vymezen jako samostatná nemoc. Avšak přestože se jedná o skupinu specifických symptomů, které mají prokazatelný negativní dopad na pracovní výkon a mohly by být považovány za nemoc z povolání, a zmíněná klasifikace nemocí tento prostor pro diagnostikování poskytuje, není v české klinické praxi považován za běžnou diagnostickou kategorii, která je uplatňována. (Kebza, 2005, s. 142; Kebza, Šolcová, 2003,

s. 13; Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 2008, s. 819) Tato skutečnost velmi stěžuje situaci osobám, které jsou příznaky syndromu vyhoření postiženi. Na základě tohoto je zřejmé, že praxe musí vykonat ještě dlouhou cestu pro to, aby se s vyhořením bojovalo všemi prostředky.

Negativním aspektem je též to, že přestože je tomu již několik desítek let, co byl syndrom vyhoření odborně popsán a začal být expertně zkoumán, stále není laická veřejnost dostatečně informována, resp. nemá obstojné povědomí o tomto jevu. Laickou veřejností přitom míním i příslušníky pomáhajících profesí, kteří bývají syndromem vyhoření postiženi především. Nepřesné používání tohoto sousloví je zavádějící, proto je třeba pracovat na odstranění neznalosti, která může mít v tomto případě dalekosáhlé důsledky. Protože je na poli informovanosti veřejnosti o syndromu vyhoření stále co dohánět, považuji za důležité, že se na tomto místě podařilo v souvislostech shromáždit vše podstatné. V bakalářské práci byla též věnována dostatečná pozornost vztahu syndromu vyhoření a pomáhajících profesí, což doufám, přispěje ke zvýšení povědomí o vyhoření u jejich představitelů.

Pozornost byla dále zaměřena na konkrétní představitele pomáhajících profesí, kterými byli učitelé. Na jejich případě bylo demonstrováno, jak je problematika burnout aktuálním a závažným jevem. Specifika učitelské profese, která u učitelů způsobuje výraznou psychickou zátěž, zapříčiňují, že učitelství je právem zařazováno do skupiny nejrizikovějších profesí. Je to povolání náročné, vyčerpávající, pracovní zátěž je mimořádná, pracovní podmínky jsou neuspokojující, finanční ocenění je nedostatečné, společenské uznání je relativní. Toto je jen zlomek důvodů, proč učitelé do syndromu vyhoření upadají nebo proč odcházejí ze školství.

Jedním ze záměrů této práce bylo poukázat na náročnost a významnost této profese, čímž je zároveň možné upozornit na rizika vzniku a rozvoje syndromu vyhoření. Její důležitost pro společnost je nesporná. To však nemá přímou úměru s jejím doceněním a s péčí, která je jí za to poskytována. Lze jen doufat, že s postupem času získají učitelé většího ocenění, alespoň v podobě zlepšení pracovních podmínek, které by měly být prosazovány na úrovni konkrétních škol. Jednotlivé školy totiž mohou udělat nejvíce v rámci prevence syndromu vyhoření svých pedagogů. Jako vhodný prostředek se jeví budování příhodného klimatu a vzájemné opory uvnitř učitelských sborů, které umožní bezprostřední a účinný zásah vůči nesnadným situacím, které souvisejí s výkonem tohoto povolání.

Mým požadavkem do budoucnosti je, aby se psychické zátěži učitelů věnovala větší teoretická a z ní i vycházející praktická pozornost za účelem zlepšení pracovních podmínek do té úrovně, že se syndrom vyhoření bude řešit již jen na preventivní úrovni. Protože tomu tak dosud není, neopomněla tato bakalářská práce shrnout hlavní zásady prevence a intervence všeobecně i se zaměřením na učitele. Syndromu vyhoření není snadné zabránit a to ani přesto, že její principy jsou docela dobře zmapované. Většinou však zůstávají jen na teoretické hladině jednak proto, že zavádění do praxe je náročné a jednak proto, že všeobecné povědomí o nich není samozřejmostí. A zde se opět dostáváme k základnímu požadavku, kterým je rozšíření informovanosti o syndromu vyhoření k veřejnosti, a k cíli této práce, který spočívá v poskytnutí uceleného sdělení vážícího se k syndromu vyhoření.

7 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

CARVER, Charles S.; SCHEIER, Michael F.; WEINTRAUB, Jagdish K. 1989. Assessing Coping Strategies : a Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, vol. 56, no. 2, s. 267–283.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DAN, Jiří. 1998. Pracovní vyprahnutí učitelů. In ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva (ed.). *Učitelé a zdraví I*. Brno : Pavel Křepela, 1998, s. 67–73. ISBN 80-902653-0-8.

EGER, Ludvík; ČERMÁK, Jan. 2000. Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 1, s. 65–69.

FIALOVÁ, Ivana; SCHNEIDEROVÁ, Anna. 1998. Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů. In ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva (ed.). *Učitelé a zdraví I*. Brno : Pavel Křepela, 1998, s. 55–66. ISBN 80-902653-0-8.

FURNHAM, Adrian; PAYNE, Monica A. 1987. Dimensions of Occupational Stress in West Indian Secondary School Teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, June 1987, vol. 57, no. 2, s. 141–150.

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Potrál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HAVLÍK, Radomír. 2000. Výzkumy učitele a učitelské přípravy. In WALTEROVÁ, Eliška (red.). *Výzkumný záměr „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“ : úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2000, s. 101–115. ISBN 80-7290-034-X.

HENNIG, Claudius; KELLER, Gustav. 1996. *Antistresový program pro učitele : projevy, přičprojevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.

KEBZA, Vladimír. 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. 1. vyd. Praha : Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.

KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. 2003. *Syndrom vyhoření : informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha : Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. 1998. Burnout : úvod do problému. In ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva (ed.). *Učitelé a zdraví I*. Brno : Pavel Křepela, 1998, s. 43–54. ISBN 80-902653-0-8.

KOPŘIVA, Karel. 2006. *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 2001. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1998. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.

KYRIACOU, Chris. 2004. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004, ISBN 80-7178-965-8.

LUCKÁ, Yvonne; KOBRLE, Lubomír. 2002. Syndrom vyhoření, práce s ním a jeho prevence. In VODÁČKOVÁ, Daniela aj. *Krizová intervence*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002, s. 174–179. ISBN 80-7178-696-9.

MALLOTOVÁ, Kateřina. 2000. Burn-out neboli syndrom vyhoření. *Psychologie dnes*, 2000, roč. 6, č. 2, s. 14–15.

MATOUŠEK, Oldřich. 2003. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.

MATOUŠEK, Oldřich; HARTL, Pavel. 2003. Nároky sociální práce a syndrom vyhoření. In MATOUŠEK, Oldřich aj. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 51–60. ISBN 80-7178-548-2

MLČÁK, Zdeněk. 2004. Stresory a strategie zvládnání stresu v profesi vychovatelů. In ŘEHULKA, Evžen (ed.). *Učitelé a zdraví 6*. Brno : Paido, 2004, s. 107–120. ISBN 80-7315-093-X.

MLČÁK, Zdeněk. 1998. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva (ed.). *Učitelé a zdraví 1*. Brno : Pavel Křepela, 1998, s. 27–34. ISBN 80-902653-0-8.

Narřízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků [online]. Předpis v aktuálním znění [cit. 30. května 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/narizeni-vlady-k-zakonu-o-pedagogickyx-pracovnicich>>.

NEŠPOR, Karel. 1999. *Závislost na práci : jak nebyť workoholikem, jak si udržet zdraví, jak si udržet pracovní výkonnost, jak pomoci blízkému člověku*. 1. vyd. Praha : Grada, 1999. ISBN 80-7169-764-8.

OECD. 2010. *Highlights from Education at a Glance 2010* [online]. OECD Publishing, 2010 [cit. 30. května 2011]. Dostupné na WWW: <http://books.google.com/books?id=68IxSRwenKgC&printsec=frontcover&dq=Education+at+a+Glance,+2010&hl=cs&ei=3qXjTc6lOIPTsgbwoO2MBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDIQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false>. ISBN 978-92-64-08769-9.

PAULÍK, Karel. 1998. Co obtěžuje učitele různých typů škol. In ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva (ed.). *Učitelé a zdraví 1*. Brno : Pavel Křepela, 1998, s. 35–41. ISBN 80-902653-0-8.

PRŮCHA, Jan. 2009. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan. 2002. *Učitel : současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RUSH, Myron D. 2004. *Syndrom vyhoření*. 1. vyd. Praha : Návrat domů, 2004. ISBN 80-7255-074-8.

ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. 1998a. Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva (ed.). *Učitelé a zdraví I*. Brno : Pavel Křepela, 1998a, s. 99–104. ISBN 80-902653-0-8.

ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. 1998b. Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. In ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva (ed.). *Učitelé a zdraví I*. Brno : Pavel Křepela, 1998b, s. 105–111. ISBN 80-902653-0-8.

ŠANDEROVÁ, Jadwiga. 2000. *Sociální stratifikace : problém, vybrané teorie, výzkum*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0025-0.

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

ŠVINGALOVÁ, Dana. 2006. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-105-8.

TOŠNER, Jiří; TOŠNEROVÁ, Tamara. 2002. *Burn-out syndrom. Syndrom vyhoření : pracovní sešit pro účastníky kurzů* [online]. Praha : Hestia, 2002. Aktualizace 8. září 2003 [cit. 11. května 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.hest.cz/pruvodce.shtml>>.

Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky. 2008. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009*. 1. díl, Tabelární část. 2., aktualiz. vyd. Praha : Bomton Agency, 2008. ISBN: 978-80-904259-0-3.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2000. Proměny profese, klíčové role a profesní kompetence učitele v českém kontextu. In WALTEROVÁ, Eliška (red.). *Výzkumný záměr „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“ : úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2000, s. 63–75. ISBN 80-7290-034-X.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí [online]. Předpis v aktuálním znění [cit. 30. května 2011]. Dostupné na WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?number1=263%2F2007&number2=&name=&text=>>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů [online]. Zákon v aktuálním znění [cit. 26. května 2011]. Dostupné na WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411?PC_8411_number1=563/2004&PC_8411_l=563/2004&PC_8411_pi=0&PC_8411_ps=10⩅>.

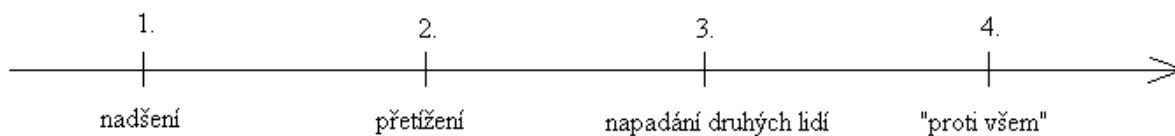
Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů [online]. Zákon v aktuálním znění [cit. 26. května 2011]. Dostupné na WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411?PC_8411_number1=111/1998&PC_8411_l=111/1998&PC_8411_ps=10#10821>.

ZELINOVÁ, Milota. 1998. Učitel'a burnout efekt. *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 2, s. 164–169.

8 PŘÍLOHY

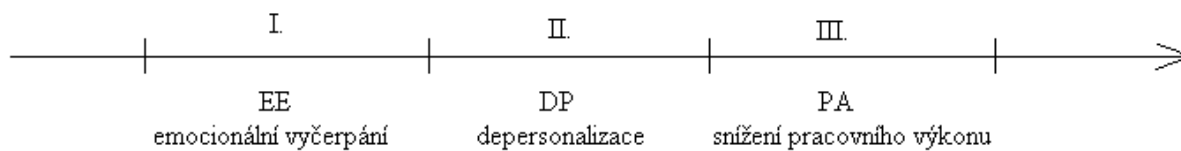
8.1 Příloha A: Vývoj syndromu vyhoření

Schéma 1: Fáze procesu vyhoření podle Ch. Maslachové



Zdroj: Křivohlavý, 1998, s. 61

Schéma 2: Postupné projevoování tří složek vyhoření podle Maslachové a Leitera



Zdroj: Křivohlavý, 1998, s. 63

8.2 Příloha B: Orientační dotazník

Autoři: Dno Hawkins, Frank Minirth, Paul Maier, Chris Thursman

Na následující otázky a tvrzení (výpovědi) odpovězte „ano“ (vyjádřete s daným tvrzením souhlas) nebo „ne“ (vyjádřete s daným tvrzením nesouhlas).

1. Čím dále, tím více poznávám, že se nemohu dočkat konce pracovní doby, abych mohl práci opustit a jít domů.
2. Zdá se mi, že v poslední době nic nedělám tak dobře, jak to dělat mám.
3. Snadněji nyní ztrácím klid, nežli jsem ho ztrácel dříve.
4. Častěji myslím na to, změnit práci (pracoviště, zaměstnání atp.)
5. V poslední době jsem stále cyničtější a mám negativnější postoj ke všemu, co se děje.
6. Mám stále častěji bolesti hlavy nebo bolesti hlavy nyní trvají déle. Mám bolesti v kříži nebo jiné tělesné příznaky toho, že mi není dobře.
7. Často se mi zdá, že nikomu kolem mne o nic nejde a cítím se beznadějně.
8. Častěji se nyní napiji alkoholu, aby mi bylo lépe a (nebo) беру si prášky na spaní či „na dobře“ či na uklidnění, abych zvládl každodenní drobné stresové situace.
9. Zdá se mi, že již nemám tolik nadšení a energie, kolik jsem dříve měl. Cítím se stále unaven a vyčerpan.
10. Cítím nyní příliš velkou odpovědnost, tlak a napětí v práci.
11. Má paměť již není taková, jaká dříve byla.
12. Nejsem s to soustředit se na práci, jak jsem dříve se na práci soustřeďoval.
13. Moc dobře nespím.
14. Má chuť k jídlu se v poslední době zhoršila nebo naopak zdá se mi, že nyní jím více, nežli jsem dříve jedl.
15. Cítím, že jsem ztratil iluze – pocítuji nedostatek něčeho, pro co bych se mohl nadchnout.

16. V práci mi to nyní tak moc nejde jako dříve. Nedá se to dělat co nejlíp, jak jsem byl zvyklý a nedá se toho udělat co nejvíce.
17. Cítím se jako „chyby v úkolu“, když myslím na to, co v práci (zaměstnání) dělám. Zdá se mi, že vše, co tam dělám, za moc (za nic) nestojí.
18. Obtížněji, nežli tomu bylo dříve, se mi dělá jakékoliv rozhodnutí (těžko se rozhoduji).
19. Zjišťuji, že v práci toho udělám nyní méně, nežli jsem toho udělal dříve. Zjišťuji i to, že to co nyní dělám, nedělám tak dobře, jako jsem to dělal dříve.
20. Často se ptám sám sebe: „Co se namáháš? Vždyť to všechno je přece k ničemu.“
21. Zdá se mi, že nejsem moc ceněn a odměňován za vše, co jsem udělal.
22. Cítím se bezmocný a nevím, jak se dostat z problémů, které mám.
23. Lidé mi říkají, že s ohledem na práci, kterou dělám, jsem v jádru idealista (snažím se dosáhnout něčeho, co neexistuje).
24. Domnívám se, že má kariéra dosáhla mrtvého bodu.

Zdroj: Krivohlavý, 1998, s. 33–34

8.3 Příloha C: Dotazník BM

Autoři: Ayala Pinesová, Elliott Aronson

Jak často se u vás vyskytují níže popsané pocity a zkušenosti? Upřímně odpovězte za použití následujícího odstupňování (svým odpovědím přiřadte odpovídající číselné hodnoty):

- 1 nikdy
- 2 jednou za čas
- 3 zřídka kdy
- 4 někdy
- 5 často
- 6 obvykle
- 7 vždy

1. Byl jsem unaven.
2. Byl jsem v depresi (tísni).
3. Prožíval jsem krásný den.
4. Byl jsem tělesně vyčerpán.
5. Byl jsem citově vyčerpán.
6. Byl jsem šťasten.
7. Cítil jsem se vyřízen (zničen).
8. Nemohl jsem se vzchopit a pokračovat dále.
9. Byl jsem nešťastný.
10. Cítil jsem se uhoněn a utahán.
11. Cítil jsem se jako by uvězněn v pasti.
12. Cítil jsem se jako bych byl nula (bezpečný).
13. Cítil jsem se utrápen.
14. Tížily mne starosti.

15. Cítil jsem se zklamán a rozčarován.
16. Byl jsem sláb a na nejlepší cestě k onemocnění.
17. Cítil jsem se beznadějně.
18. Cítil jsem se odmítnut a odstrčen.
19. Cítil jsem se pln optimismu.
20. Cítil jsem se pln energie.
21. Byl jsem pln úzkostí a obav.

Bodové vyhodnocení dotazníku:

1. Vypočítejte položku A tak, že sečtete hodnoty, které jste uvedli u otázek číslo 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 a 21.
2. Vypočítejte položku B tak, že sečtete hodnoty, které jste uvedli u otázek číslo 3, 6, 19 a 20.
3. Vypočítejte položku C tak, že od hodnoty 32 odečtete položku B, tzn. $C = 32 - B$
4. Vypočítejte položku D tak, že sečtete hodnoty A a C, tzn. $D = A + C$
5. Vypočítejte celkové skóre BM tak, že hodnotu D dělíte číslem 21, tzn. $BM = D : 21$
6. BM je hodnota psychického vyhoření měřená prostřednictvím dotazníku BM

Interpretace hodnoty BM:

$BM \leq 2,0$	dobry výsledek
$2,0 < BM \leq 3,0$	uspokojivý výsledek
$3,0 < BM \leq 4,0$	doporučení: ujasnění žebříčku hodnot, přehodnocení života a práce
$4,0 < BM \leq 5,0$	prokázaná přítomnost psychického vyčerpání, nutná pomoc psychoterapeuta
$BM > 5,0$	havarijní stav, nutnost okamžitého zásahu psychoterapeuta

Zdroj: Křivohlavý, 1998, s. 36–37, 39

8.4 Příloha D: Sebeposuzovací dotazník

Autoři: Claudius Hennig, Gustav Keller

Za použití následujícího odstupňování (svým odpovědím přiřaďte odpovídající číselné hodnoty) odpovězte, do jaké míry se vás jednotlivé výpovědi týkají:

0 nikdy

1 zřídka

2 někdy

3 často

4 vždy

1. Obtížně se soustředuji.
2. Nedokážu se radovat ze své práce.
3. Připadám si fyzicky „vyždímaný(á)“.
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.
6. Jsem sklíčený(á).
7. Jsem náchylný(á) k nemocem.
8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.
9. Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích.
10. V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný(á).
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.
12. Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy.
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.
14. Jsem vnitřně neklidný(á) a nervózní.
15. Jsem napjatý(á).
16. Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva.
17. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.

18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění.
19. Trápí mě poruchy spánku.
20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.
22. Cítím se ustrašený(á).
23. Trpím bolestmi hlavy.
24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky.

Bodové hodnocení dotazníku:

Do následujících řádků zapište vedle čísel jednotlivých výpovědí počet bodů, které jste získali, a sečtěte je pro každou rovinu zvlášť:

Kognitivní rovina: č. 1 ... + č. 5 ... + č. 9 ... + č. 13 ... + č. 17 ... + č. 21 ... = ...

Citová rovina: č. 2 ... + č. 6 ... + č. 10 ... + č. 14 ... + č. 18 ... + č. 22 ... = ...

Tělesná rovina: č. 3 ... + č. 7 ... + č. 11 ... + č. 15 ... + č. 19 ... + č. 23 ... = ...

Sociální rovina: č. 4 ... + č. 8 ... + č. 12 ... + č. 16 ... + č. 20 ... + č. 24 ... = ...

Interpretace hodnot:

Součtem hodnot všech čtyř rovin získáte číslo označující celkovou míru vaší náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření.

Kognitivní rovina ... + citová rovina ... + tělesná rovina ... + sociální rovina ... =

Z dosažených hodnot můžete vyčíst svůj individuální stresový profil. Maximální hodnota bodů jedné roviny je 24, minimální je 0.

Na základě celkového součtu můžete zjistit míru vaší náchylnosti ke stresu a vyhoření. Maximální hodnota je 96, minimální je 0.

Zdroj: Hennig, Keller, 1996, s. 19–20

8.5 Příloha E: Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti

Příloha k nařízení vlády č. 75/2005 Sb.

Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti

Škola / Pedagogičtí pracovníci	Počet tříd, oddělení, studijních skupin, kurzů, výchovných skupin, nebo dětí, žáků a studentů ve škole	Týdenní rozsah hodin přímé pedagogické činnosti
1. Mateřská škola		
učitel		31
ředitel	1 2 3 až 4 5 až 6 7 a více	24 21 18 16 13
zástupce ředitele	5 až 6 7 a více	20 17
ředitel mateřské školy s internátním provozem	1 2 3 a více	16 14 12
zástupce ředitele mateřské školy s internátním provozem	3 a více	16
ředitel mateřské školy s internátním (nepřetržitým) provozem nebo mateřské školy s internátním provozem a se speciálním pedagogickým centrem		5
2. Základní škola		
učitel		22
učitel 1. ročníku základní školy a prvního stupně základní školy samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a základní školy speciální		20-22
ředitel základní školy s prvním stupněm	1 až 2 3 až 6 7 až 10 11 a více	16 13 10 8
ředitel základní školy a) s druhým stupněm b) s prvním a druhým stupněm	do 9 10 až 18 19 až 23 24 a více	8 7 6 5
ředitel základní školy a) samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami b) speciální s prvním stupněm a oddělením ročníků druhého stupně	1 až 2 3 až 6 7 až 10 11 a více	16 13 10 8
ředitel základní školy	1 až 2	14

a) samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	3 až 6	12
b) základní školy speciální s prvním stupněm	7 až 10	9
ředitel základní školy	11 a více	7
a) samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	do 9	7
b) základní školy speciální s prvním a druhým stupněm	10 až 14	6
zástupce ředitele	15 až 18	5
	19 a více	4
	do 14	11
	15 až 22	9
	23 a více	7
Internát		
vychovatel		27 až 28
vedoucí vychovatel		15 až 17
ředitel	do 9	8
	10 až 14	7
	15 až 18	6
	19 a více	5
zástupce ředitele	5 až 14	11
	15 až 22	9
	23 a více	8
3. Střední škola, konzervatoř a vyšší odborná škola		
učitel všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů		21
ředitel	do 8	6
	9 až 16	4
	17 a více	2
zástupce ředitele	do 8	14
	9 až 14	10
	15 až 17	8
	18 až 20	6
	21 a více	4
vedoucí učitel odloučeného pracoviště teoretického vyučování		16
učitel praktického vyučování		21 až 25
učitel předmětu řízení motorových vozidel v praktickém vyučování		30 až 35
vedoucí učitel odborného výcviku a zástupce ředitele pro praktické vyučování		nejvýše v průměru 7 hodin týdně za období školního vyučování
vedoucí učitel praktického vyučování	do 120 žáků	14
	121 až 240	12
	241 a více	10
učitel odborného výcviku		25 až 35
vedoucí učitel odborného výcviku a vedoucí učitel praktického vyučování ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	do 42	14
	43 až 84	12
	85 až 126	10
	127 a více	8

učitel odborného výcviku ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami		21
trenér sportovní přípravy		21 až 26
4. Základní umělecká škola		
učitel - individuální výuka		23
- skupinová a kolektivní výuka		21
ředitel	do 9	9
	10 až 24	6
	25 a více	3
zástupce ředitele	do 14	12
	15 až 29	9
	30 a více	6
5. Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky		
učitel		21
ředitel	do 8	6
	9 až 16	4
	17 a více	2
zástupce ředitele	do 14	12
	15 až 29	9
	30 a více	6
6. Školní družina a školní klub		
vychovatel		28 až 30
vedoucí vychovatel	2 až 3	25
	4 až 6	23
	7 a více	21
ředitel	do 4	20
	5 až 6	17
	7 a více	15
zástupce ředitele	2 až 3	25
	4 až 6	23
	7 a více	21
7. Školské zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči		
vychovatel		25 až 27
vedoucí vychovatel		15 až 17
ředitel	do 9	8
	10 až 14	7
	15 až 18	6
	19 a více	5
zástupce ředitele	5 až 14	11
	15 až 22	9
	23 a více	8
8. Domov mládeže		
vychovatel		30 až 32
ředitel	do 12	10
	13 a více	9

zástupce ředitele nebo vedoucí vychovatel	do 5 6 až 12 13 a více	20 18 16
9. Školské poradenské zařízení a speciální pedagogické centrum		
ředitel		nejméně 3
10. Stálá škola v přírodě		
ředitel		9
11. Středisko pro volný čas dětí a mládeže		
pedagog volného času	nejméně 2 výchovné skupiny	celoroční vedení pravidelných aktivit v průměrné délce trvání nejméně 6 hodin týdně
ředitel	nejméně 1 výchovná skupina	celoroční vedení alespoň jedné vzdělávací aktivity v průměrné délce trvání nejméně 2 hodin týdně
12. Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků		
učitel		nejméně 21
ředitel		nejméně 3
13. Plavecká škola		
učitel		22 až 30
ředitel		nejméně 3
14. Psycholog		20 až 24
15. Speciální pedagog		20 až 24
16. Trenér		21 až 26
17. Asistent pedagoga		20 až 40

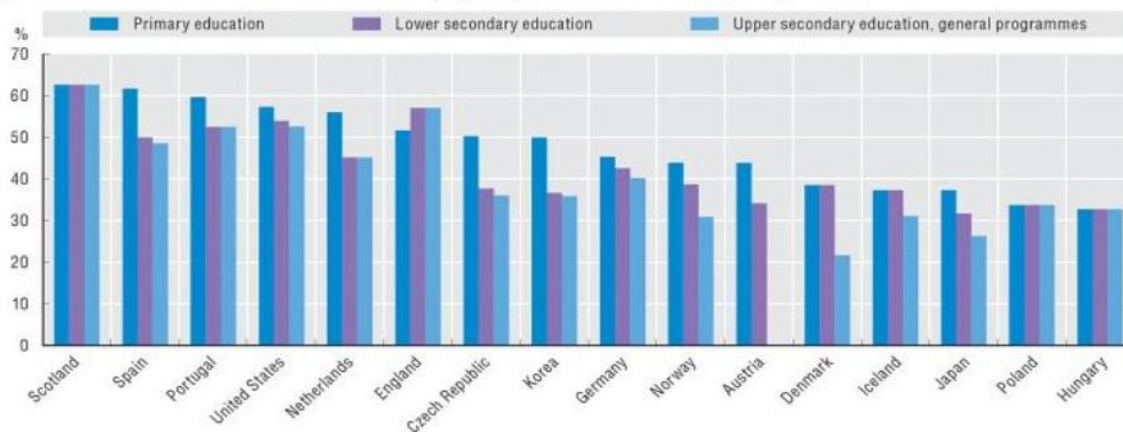
Zdroj: Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.

8.6 Příloha F: Pracovní čas učitelů strávený vyučováním

Graf 1: Procentuální vyjádření pracovního času učitelů stráveného vyučováním v mezinárodním srovnání za rok 2008

Figure 4.8. **Percentage of teachers working time spent teaching, 2008**

This figure shows the amount of their working time that teachers spend teaching. Contact time with students is a major part of teachers' workloads, but duties also include preparing classes and correcting assignments.



Zdroj: OECD, 2010, s. 77

8.7 Příloha G: Zdroje a příčiny pracovní zátěže učitelů

Tabulka 1: Vlivy nejčastěji obtěžující učitele

	ZŠ	SŠ	VŠ
Nízké společenské hodnocení (prestiž)	20,90 (1)	21,15 (1)	18,14 (1)
Neodpovídající plat	18,12 (2)	15,12 (4)	18,00 (2)
Nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů	16,22 (3)	15,92 (2)	11,90 (6)
Nedostatek času pro odpočinek a relaxaci	13,93 (4)	10,56 (10)	12,95 (3)
Učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků	12,89 (5)	–	–
Nedostatečná spolupráce ze strany rodičů	11,68 (6)	12,09 (7)	–
Špatné postoje žáků k práci	11,55 (7)	15,35 (3)	11,64 (7)
Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování	11,48 (8)	12,10 (6)	12,48 (4)
Špatné chování žáků	10,97 (9)	11,75 (9)	–
Učení ve třídách s velkým počtem žáků	10,89 (10)	–	–
Práce spojená se shonem a chvatem	–	–	12,10 (5)
Mnoho žáků nenosí do školy potřebné pomůcky	–	12,48 (5)	10,36 (9)
Potíže s motivováním studentů	–	12,08 (8)	10,39 (10)
Nedostatek prostor pro skupinovou práci	–	–	10,93 (8)

Tabulka uvádí průměrné hodnoty součinu škál četnost výskytu a míra zatížení danými jevy.

Zdroj: Paulík, 1988, s. 38

8.8 Příloha H: Zdroje psychické zátěže v učitelské profesi

Autoři: Adrian Furnham, Monica A. Payne

- Factor 1: Time Pressure or Time Management

Item 4 – Lack of time for personal leisure/relaxation interests

Item 19 – Demands of the job make it difficult to enjoy satisfactory personal/family life

Item 27 – Insufficient time to deal with private/family business matters

Item 28 – Difficulty completing the syllabus in the time available

Item 34 – Not enough time to complete lesson preparation and marking

Item 35 – Pace of the school day is too fast

- Factor 2: Authority Structure

Item 15 – Inadequate disciplinary policy of the school

Item 16 – Principal's reluctance to assist in dealing with difficult parents

Item 21 – Lack of opportunity to express your point of view in school decision making

Item 22 – Principal's reluctance to reprimand or investigate reported cases of serious misbehaviour

Item 23 – Difficulty in achieving/maintaining minimal standards and values

Item 36 – Things happen at school over which you feel you have little or no control

- Factor 3: Student Behaviour

Item 7 – Difficulty in motivating students

Item 10 – Poor work attitudes of students

Item 18 – Having to deal with students who continually misbehave

Item 20 – Many students do not come to class with the necessary materials

Item 23 – Difficulty in achieving/maintaining minimal standards and values

Item 24 – Lack of co-operation on the part of parents

- Factor 4: Professionalism

Item 1 – Lack of material resources for teaching

Item 3 – Lack of classroom space for group work

Item 5 – Principal's rigidity concerning syllabus coverage

Item 6 – Lack of opportunity to experiment with new ideas

Item 11 – Lack of job specification

Item 13 – Inadequate salary

Item 25 – Lack of scope for professional improvement

- Factor 5: Teacher Confidence/Competence

Item 14 – Having to teach an age range for which you have not been trained

Item 30 – Threats of physical violence from students

Item 31 – Having to teach a subject for which you have not been trained and/or do not feel confident teaching

Item 32 – Not being assigned to teach students at the age level which you prefer

- Factor 6: Bureaucratic Interference

Item 26 – Difficulty in dealing with classroom work effectively because of other delegated responsibilities, clerical duties, etc.

Item 29 – Having to comply with Ministry decisions made without sufficient consultation with teachers

- Factor 7: Staff Relations

Item 9 – Noise and other disturbances from neighbouring classes

Item 17 – Lack of friendly and supportive atmosphere among staff

Item 21 – Lack of opportunity to express your point of view in school decision making

Item 33 – Not receiving recognition/appreciation for special efforts you have made on behalf of the school

Item 8 – Having to cover lessons for absent teachers

- Factor 8: Working Conditions

Item 2 – Having to teach mixed ability classes

Item 3 – Lack of classroom space for group work

Item 9 – Noise and other disturbances from neighbouring classes

Item 12 – Having to teach large classes

Zdroj: Furnham, Payne, 1987, s 144–148

8.9 Příloha I: Strategie zvládání zátěžových situací

Autoři: Charles S. Carver, Michael F. Scheier, Jagdish K. Weintraub

České znění

- **Aktivní zvládání**

Podnikám další kroky, abych se zkusil zbavit problému.

Soustředím své úsilí na provedení patřičných kroků.

Dělám to, co je třeba udělat.

Provádím přímé akce, abych překonal problém.

- **Plánování**

Snažím se přijít na strategii říkající co dělat.

Vytvářím si plán akce.

Pilně přemýšlím o tom, jaké kroky podniknout.

Přemýšlím o tom, jak bych mohl co nejlépe zvládnout problém.

- **Potlačení protichůdných aktivit**

Odkládám stranou další činnosti s cílem soustředit se na problém.

Zaměřuji se na řešení tohoto problému a v případě potřeby jiné záležitosti trochu odsunu.

Držím se v patřičné vzdálenosti od ostatních rozptylujících myšlenek nebo činností.

Pilně se snažím zabránit dalším věcem v narušování mých úmyslů v zacházení s problémem.

- **Zdrženlivé zvládání**

Nutím se čekat na ten pravý čas, abych něco udělal.

Odkládám něco udělat do té doby, až to situace umožní.

Ujišťuji se, abych záležitosti nezhoršil tím, že jedním příliš brzy.

Omezuji se v děláni věci příliš rychle.

- **Hledání sociální opory z instrumentálních důvodů**

Ptám se lidí, kteří mají podobné zkušenosti, co udělali.

Snažím se získat od někoho radu, co dělat.

Prostřednictvím rozpravy s někým se snažím zjistit více o dané situaci.

Hovořím s někým, kdo by mohl udělat něco konkrétního v daném problému.

- Hledání sociální opory z emočních důvodů

Hovořím s někým o tom, jak se cítím.

Snažím se získat emocionální podporu od přátel nebo příbuzných.

Diskutuji o svých pocitech s někým.

Dostává se mi sympatií a pochopení od někoho.

- Pozitivní přehodnocení a růst

Hledám něco dobrého v tom, co se děje.

Snažím se problém vidět v jiném světle, aby to vypadalo více pozitivně.

Učím se ze zkušeností.

Snažím se růst jako osoba v důsledku zkušenosti.

- Přijetí

Učím se s tím žít.

Akceptuji, že se to stalo a že to nelze změnit.

Zvykám si na myšlenku, že se to stalo.

Akceptuji skutečnost, že se to stalo.

- Obrat k náboženství

Hledám Boží pomoc.

Vkládám svou důvěru v Boha.

Snažím se najít útěchu v mém náboženství.

Modlím se, víc než obvykle.

- Zaměření se na projevení emocí

Rozčiluji se a pouštím své emoce ven.

Nechávám své pocity vyjít.

Cítím hodně emocionální tísně a hodně tyto pocity vyjadřuji.

Rozčiluji se a jsem si toho skutečně vědom.

- Popření

Odmítám věřit, že se to stalo.

Předstírám, že se to nestalo.

Jednám, jako by se to nestalo ani náhodou.

Říkám si: „Tohle není skutečné.“

- Behaviorální odpoutání

Vzdávám se pokusu dostat to, co chci.

Vzdávám se snah dosáhnout svého cíle.

Přiznám si, že s tím nemohu nic dělat a přestávám se snažit.

Snižuji množství úsilí, které dávám do vyřešení problému.

- Duševní uvolnění

Obracím se k práci nebo jiné náhradní činnosti, abych své myšlenky odvedl od problému.

Chodím do kina nebo sleduji televizi, abych na problém myslel méně.

Provozují denní snění o jiných věcech.

Spím více než obvykle.

- Odpoutání pomocí alkoholu a drog

Piji alkohol nebo beru drogy, se záměrem méně na to myslet.

Anglické znění

- Active coping

I take additional action to try to get rid of the problem.

I concentrate my efforts on doing something about it.

I do what has to be done, one step at a time.

I take direct action to get around the problem.

- Planning

I try to come up with a strategy about what to do.

I make a plan of action.

I think hard about what steps to take.

I think about how I might best handle the problem.

- Suppression of competing activities

I put aside other activities in order to concentrate on this.

I focus on dealing with this problem, and if necessary let other things slide a little.

I keep myself from getting distracted by other thoughts or activities.

I try hard to prevent other things from interfering with my efforts at dealing with this.

- Restraint coping

I force myself to wait for the right time to do something.

I hold off doing anything about it until the situation permits.

I make sure not to make matters worse by acting too soon.

I restrain myself from doing anything too quickly.

- Seeking social support for instrumental reasons

I ask people who have had similar experiences what they did.

I try to get advice from someone about what to do.

I talk to someone to find out more about the situation.

I talk to someone who could do something concrete about the problem.

- Seeking social support for emotional reasons

I talk to someone about how I feel.

I try to get emotional support from friends or relatives.

I discuss my feelings with someone.

I get sympathy and understanding from someone.

- Positive reinterpretation & growth

I look for something good in what is happening.

I try to see it in a different light, to make it seem more positive.

I learn something from the experience.

I try to grow as a person as a result of the experience.

- Acceptance

I learn to live with it.

I accept that this has happened and that it can't be changed.

I get used to the idea that it happened.

I accept the reality of the fact that it happened.

- Turning to religion

I seek God's help.

I put my trust in God.

I try to find comfort in my religion.

I pray more than usual.

- Focus on & venting of emotions

I get upset and let my emotions out.

I let my feelings out.

I feel a lot of emotional distress and I find myself expressing those feelings a lot.

I get upset, and am really aware of it.

- Denial

I refuse to believe that it has happened.

I pretend that it hasn't really happened.

I act as though it hasn't even happened.

I say to myself: "This isn't real."

- Behavioral disengagement

I give up the attempt to get what I want.

I just give up trying to reach my goal.

I admit to myself that I can't deal with it, and quit trying.

I reduce the amount of effort I'm putting into solving the problem.

- Mental disengagement

I turn to work or other substitute activities to take my mind off things.

I go to movies or watch TV, to think about it less.

I daydream about things other than this.

I sleep more than usual.

- Alcohol-drug disengagement

I drink alcohol or take drugs, in order to think about it less.

Zdroj: Carver, Scheier, Weintraub, 1989, s. 272