

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

POROVNÁNÍ VÝSKYTU SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ
ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL

COMPARISON INCIDENCE OF BURNOUT SYNDROME IN PRIMARY
AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

STUDIJNÍ PROGRAM

Specializace v pedagogice

STUDIJNÍ OBOR

Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

VEDOUCÍ PRÁCE

doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

KRPATA

JAN

2019

I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení:	Krpata	Jméno:	Jan	Osobní číslo:	470470
Fakulta/ústav:	Masarykův ústav vyšších studií (MÚVS)				
Zadávací katedra/ústav:	Oddělení pedagogických a psychologických studií (MÚVS)				
Studijní program:	Specializace v pedagogice (B 7507)				
Studijní obor:	Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (7507R056)				

II. ÚDAJE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Název bakalářské práce:
Porovnání výskytu syndromu vyhoření u učitelů základních a středních škol

Název bakalářské práce anglicky:
Comparison of incidence of burnout syndrome in primary and secondary school teachers



Pokyny pro vypracování:
Cílem práce bude porovnat výskyt syndromu vyhoření a jeho faktorů u učitelů základních a středních škol a navrhnout preventivní doporučení pro pedagogy. Práce bude koncipována jako teoreticko-empirická. V teoretické části bude provedena analýza syndromu vyhoření v kontextu profesní zátěže učitele. V části výzkumné bude s využitím MBI: Maslach Burnout Inventory proveden výzkum výskytu tohoto jevu u učitelů středních a základních škol a bude provedeno porovnání jednotlivých faktorů syndromu vyhoření.

Seznam doporučené literatury:
Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele (Šauerová Markéta Švamberk,) Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření (Radkin Honzák), Vyhoření. Rozpoznání, léčba, prevence (Thomas Poschkamp), Psychosociální aspekty paliativní péče (Martin Kupka), Vyhořelá společnost (Byung-Chul Han), Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout (Christian Stock), Syndrom vyhoření - jak se prací a pomáháním druhým nezničit (Roman Pešek; Ján Praško)


Jméno a pracoviště vedoucí(ho) bakalářské práce:
doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Jméno a pracoviště konzultanta(ky) bakalářské práce:

Datum zadání bakalářské práce: 13.12.2018 Termín odevzdání bakalářské práce: 2.5.2019
Platnost zadání bakalářské práce: 30.9.2020

  
Podpis vedoucí(ho) práce Podpis vedoucí(ho) ústavu/katedry Podpis děkana(ky)

III. PŘEVZETÍ ZADÁNÍ

30.1.2019 
Datum převzetí zadání Podpis studenta(ky)

Krpata, Jan. *POROVNÁNÍ VÝSKYTU SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL*. Praha: ČVUT 2019. Bakalářská práce. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií.



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citoval a uvádím je v přiloženém seznamu použité literatury. Nemám závažný důvod proti zpřístupnění této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne: 01. 05. 2019

Podpis:

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce, která mne zaujala v době studia zasvěceným výkladem problému v předmětu výuky a vysokým nasazením učitele, a která se závěrečné práci věnovala s trpělivostí a ochotou. Děkuji svým kolegům, kteří mi umožnili zpracovat nejen výzkum pro tuto práci, ale podělili se vstřícně o své zkušenosti a dojmy z často vyčerpávající až znevažující práce ve škole.

Abstrakt

Problematika syndromu vyhoření v učitelské profesi je v současné době jedním z neřešených a zastíraných témat. Podobně jako otázka smysluplnosti reformy školství je otázkou, zda jsou pedagogové schopni zvládnout nepřiměřené pracovní nároky bez systematické podpory.

Tématem závěrečné práce bylo proto porovnat výskyt syndromu vyhoření a jeho faktorů u učitelů základních a středních škol a rovněž tak navrhnout preventivní doporučení pro pedagogy. Výzkumnou hypotézou práce bylo prvotně srovnání výskytu symptomů syndromu u pedagogů na středních školách a na školách základních.

Předmětem výzkumu byla kvantitativní analýza syndromu vyhoření v kontextu profesní zátěže učitele. Ze závěrů výzkumu by pak mělo vyplynout, v jaké míře je tento syndrom zastoupen u pedagogů ve sféře primárního školství v porovnání se školstvím sekundárním.

Návrhem obsaženým v závěrečné práci je současně možnost konkrétního řešení a doporučení postupů autoregulace pro pedagogy. Větší ambice si práce však činit nemůže. Při prevenci vyhoření je důležitý vlastní postoj člověka k práci v principu. V práci má být samozřejmě pocíťován smysl, ale práce by neměla být jediným smyslem a záměrem v životě člověka. Ani pro učitele, který musí sám sebe před vlastním vyhořením chránit právě proto, aby byl schopen pomáhat efektivně druhým, obzvláště v případě dětí.

Předmětem zadané bakalářské práce je proto nejen základní průzkum výskytu tohoto jevu u učitelů středních a základních škol a porovnání jednotlivých faktorů syndromu vyhoření, ale také obecný rozbor zaznamenaných návrhů oslovených pedagogů pro řešení současného stavu školství nacházejícího se v krizi svých forem i obsahů a rovněž tak v úpadku hodnot vzdělávání samotných.

Cílem práce bylo porovnat výskyt syndromu vyhoření a jeho faktorů konkrétně u učitelů základních a středních škol a navrhnout bližší preventivní doporučení pro pedagogy. Bylo však značně obtížné určit měřítko stresové reakce učitelů s ohledem na významnou odlišnost aspektů pedagogické práce na základní a na střední škole.

Práce byla koncipována jako teoreticko – empirická. V teoretické části byla provedena analýza syndromu vyhoření v kontextu profesní zátěže učitele. V části výzkumné byl s využitím MBI: Maslach Burnout Inventory proveden výzkum výskytu tohoto jevu u učitelů středních a základních škol a bylo provedeno porovnání jednotlivých faktorů syndromu vyhoření ve výzkumné kohortě.

Základní otázkou výzkumu bylo v této práci pokusit se zodpovědět, zda jsou metodické standardy ve vzdělávacím systému obecně dostatečnou podporou a zárukou kvalitní práce pedagogů a rovněž jejich ochranou před vyčerpáním a profesním vyhořením vzhledem k jejich odlišné pracovní zátěži v různých sférách vzdělávacího systému.

Z provedeného výzkumu závěrečné práce vyplynula další otázka, zda by byli učitelé ochotni spolupracovat při tvorbě nově koncipované struktury systému vzdělávání pro ideálně reformní návrat ke smysluplnosti a efektivitě vzdělávání.

Klíčová slova

Učitel, syndrom vyhoření, žák, porovnání, výzkum, dotazník, Maslach Burnout Inventory, základní škola, střední škola

Abstract

The issue of burnout in the teaching profession is currently one from unsolved and obscured themes. Like the question of the meaningfulness of school reform, the question is whether educators are able to cope with disproportionate work demands without systematic support.

The topic of the thesis was to compare the incidence of burnout and its factors for primary and secondary school teachers, as well as propose preventive recommendations for teachers. The research hypothesis of the work was primarily a comparison of the occurrence of syndrome symptoms in teachers at secondary schools and at primary schools.

The subject of the research was the quantitative analysis of burnout in the context of the teacher's workload. The conclusions of the research should then indicate to what extent this syndrome is represented by teachers in primary education compared to secondary education.

At the same time, the proposal contained in the final thesis is a possibility of a concrete solution and recommendations for self-regulation procedures for educators. However, work cannot do more to work.

In the prevention of burnout, one's own attitude to working in principle is important. Of course, there is a sense of work to be felt at work, but work should not be the only purpose and purpose in a person's life. Not even for a teacher who has to protect himself before burnout just to be able to help others effectively, especially for children.

The subject of this bachelor thesis is therefore not only a basic survey of the occurrence of this phenomenon in secondary and primary school teachers and comparison of individual factors of burnout, but also a general analysis of recorded proposals of addressed teachers to solve the current state of education located in the crisis of its forms and contents as well as in the value of education itself.

The aim of the work was to compare the incidence of burnout and its factors specifically in primary and secondary school teachers and to propose more preventive recommendations for teachers. However, it was very difficult to determine the scale of teachers' stress response in view of the significant differences in pedagogical aspects between elementary and secondary school.

The thesis was conceived as theoretical - empirical. In the theoretical part, the burnout syndrome was analyzed in the context of the teacher's workload. In the research part, using the MBI: Maslach Burnout Inventory, research was conducted on the occurrence of this phenomenon in secondary school and primary school teachers and a comparison of burnout factors in the research cohort was made.

The basic question of the research was to try to answer whether the methodological standards in the education system are generally sufficient support and guarantee the quality of teachers' work as well as their protection against exhaustion and professional burnout due to their different workloads in different spheres of the education system.

The research of the final thesis revealed another question whether teachers would be willing to cooperate in the creation of a newly conceived education system structure for an ideal reform return to the meaningfulness and effectiveness of education.

Key words

Teacher, burnout syndrome, student, comparison, research, questionnaire, Maslach Burnout Inventory, elementary school, high school

Obsah

Úvod	13
1 TEORETICKÁ ČÁST	17
1.1 Základní vymezení příčin a následků syndromu vyhoření	18
1.2 Metody pro nácvik schopnosti odolávat pracovní zátěži a stresu ve škole	28
1.3 ILLUSTRACE DALŠÍCH MOŽNOSTÍ ŠKOLSKÉ REFORMY VE VZTAHU K UČITELSKÉ PROFESI 32	
2 PRAKTICKÁ ČÁST	35
PRŮZKUM VÝSKYTU SYNDROMU VYHOŘENÍ U PEDAGOGŮ NA ZÁKLADNÍ A NA STŘEDNÍ ŠKOLE 36	
2.1 Cíl výzkumu	36
2.2 Metody výzkumu	36
2.3 Výzkumný vzorek	37
2.4 Rozdělení respondentů podle délky pedagogické praxe	37
2.5 Vyhodnocení výzkumu	39
3 ZÁVĚR	43
4 Dotazník Maslach Burnout Inventory	48
SEZNAM LITERATURY	50
SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	53

Úvod

Učitelé obecně trpí pocity nesmyslnosti a marnosti za své každodenní práce ve škole a z učitelského povolání se subjektivně ale i objektivně ocitají v začarovaném kruhu. Práce pro ně ztrácí smysl, když musí na zvládnutí každodenních povinností vynaložit mnohem více energie než tomu bylo kdykoli předtím. Důsledkem a snad z velké části i příčinou je nárůst nepříslušných reakcí na straně žáků, rodičů, vedení škol a také kolegů. Tak se posiluje a podporuje vznik stresových situací a stresových reakcí a následně u pedagogů vzniká syndrom vyhoření se všemi negativními projevy. Samotný syndrom vyhoření je však v zásadě nutné odlišit od stavů deprese, úzkosti nebo jen od prostého znechucení a únavy s vyčerpáním z nadměrné pracovní zátěže.

Velmi často není stres pouze následkem individuálních či mezilidských problémů, ale vyplývá z nedostatku řízení a z nesprávně formované struktury společenských institucí a organizací. Často se na institucionálních příčinách stresu podílí nedostatečně jasná struktura vztahu a kvality manažerského řízení činnosti učitelů. Naprosto nedostatečná pozornost je v českém prostředí věnována problematice firemní kultury. V tomto směru jsou české školy na velmi podprůměrné úrovni a lidé v nich si neuvědomují vlastně ani reálné vedení školy. Nastavení úrovně firemní kultury je pochopitelně základem zdravé atmosféry i v prostředí školském. Souvisejícím aspektem nevhodného managementu škol je rovněž nedostatečné a nesprávně měřené finanční ohodnocení pedagogů. Bez ohledu na množství státních financí, které je školám přidělováno, mají všichni učitelé často odměny ve stejné nízké výši, aby nevznikaly konflikty, což je základní mylný předpoklad vedení českých škol. I ve škole je přitom nutné vytvořit zdravé konkurenční prostředí, které bude fungovat proaktivně a dobré učitele bude dostatečně motivovat k další práci.

Neúměrná zátěž u učitelské profese pramení rovněž z časového faktoru práce. Zátěžová není jen délka pracovní doby, ale zejména struktura a organizace pracovního – vyučovacího dne: pětáctyřicetiminutové úseky se střídají s velmi krátkými úseky přestávek, které neposkytují dostatek prostoru k potřebné regeneraci. Navíc může jako stresová zátěž působit i samotný limit hodiny, jenž neumožňuje pružně reagovat na potřeby žáků ze vzniklé situace ve výuce nebo situace vzniklé v rodině. Vznik stresu je v současné době významně ovlivněn podstatně vyšším počtem žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Postiženi jsou především učitelé tzv. sociálně rizikových škol, tam už tradiční účinek výchovných prostředků k udržení řádu školy k zabezpečení působení na děti nestačí. Stav duševního rozpoložení učitelek ze sociálně rizikových škol se přirovnávají k válečné neuróze u vojáků v armádě.

Dalším stresorem pro učitele mohou být takové poměry, když vedení školy nevyjadřuje svým pedagogům podporu a důvěru, nevytváří vhodné zázemí a zaujímá pouze roli správce

a kontrolora provozu školy. Motivace k výkonu a spokojenosti učitelů zaměstnání neposiluje ani fakt, že možnosti profesionálního postupu jsou relativně minimální a že angažovanost jednotlivce je velmi špatně odměňována. Nevýhodou může být i současné věkové složení učitelů na základních a středních školách – průměrný věk se pohybuje kolem 48 až 52 let a věkový rozdíl mezi pedagogy a dětmi a mládeží se tak stále zvětšuje.

Podstatnou součástí institucionálního zdroje stresu je také kvalita přípravy na učitelské povolání a oblast dalšího vzdělávání učitelů. Budoucí učitelé jsou na svou profesi stále ještě připravováni jen jako zprostředkovatelé vědomostí; nejsou připraveni na řešení krizových situací, nemají dostatek informací pro práci se žáky se specifickými potřebami. Studenti pedagogiky mnohdy nemají ani potřebné komunikační kompetence, které by se přizpůsobovaly různým cílovým skupinám, s nimiž se učitel dostává do kontaktu (žáci různého věku a potřeb, rodiče – prarodiče, kolegové, vedení, odborníci).

Škola ovšem není odtržena od společnosti, tedy se do ní velmi intenzivně promítají aktuální společenské dění i názory. Dá se říci, že je zrcadlem všeho, co se odehrává ve společenském makro systému (Hennig, Keller, 1996).

Výrazným vlivem jsou zejména změny ve vývoji rodiny, její časté rozpady, což ovlivňuje kvalitu psychického zdraví žáků. Rodina již nepředstavuje místo, které vždy poskytuje emocionální jistotu, dovednost rodičů vychovávat děti, klesají sociální interakce uvnitř rodiny, rodiče stále častěji přesouvají zodpovědnost za výchovu a vzdělávání dítěte na různé instituce (škola, kluby, volnočasové organizace). Lze také pozorovat pokles zájmu rodiny o rozvíjení duchovních a kulturních hodnot, pokles zájmu o dodržování společenských tradic, nahrazování zájmu rodičů materiálními hodnotami. Deficity v sociálních interakcích se stupňují i fenoménem narůstajícího počtu jedináčků. Výraznými změnami v psychickém a fyzickém vývoji je postižena celá populace dětí a dospívajících.

Další nevýhodou pro novodobou školu je skutečnost, že téměř neexistuje výchovný konsensus mezi jednotlivými společenskými skupinami. Zastánci rozličných výchovných směrů vyznávají nejrůznější názory, přesvědčení o postoji k tomu, co je pro děti dobře, které hodnoty je nutné jim zprostředkovat, kde je dětem potřeba stanovit hranice, pokud jim hodnoty vůbec máme stanovit, a jak děti motivovat. Tato různorodost sice svědčí o pluralitě ve společnosti i o zvyšujícím se počtu angažovaných rodičů, kteří vzdělávacímu procesu skutečně rozumí a mají zájem se na vzdělávání dítěte aktivně podílet, na druhé straně však mohou různé výchovné téze rodičů komplikovat výchovu ve škole. Zvláště to platí v situacích, kdy je dítě vedeno v rodině silně liberálně a není ochotné se přizpůsobit i těm nejzákladnějším pravidlům společného soužití ve škole.

V posledním a rozhodně nezanedbatelným faktorem je nízké společenské hodnocení učitelského povolání. Aniž by laická veřejnost pronikla do obtíží pedagogické práce, tíhne

k negativním pohledu na učitele. Rodiče často vidí jen své dítě, které oni doma přece zvládají, bez ohledu na fakt, že učitel má dětí ve třídě i více než třicet a každé je jiné. A když jedno z dětí nechce pracovat, nemá tolik možností a výchovných prostředků, jimiž by dítě mohl usměrnit. Na postavení učitelů vidí veřejnost často jen výhody – pravomoci, status, dovolenou, i když učitelé by se jistě bránili, že o privilegovaném postavení určitě nelze ani hovořit. Často je totiž rodiče činí odpovědnými za vlastní chyby ve výchově svých ratolestí, aniž by si připustili, že základní vklad do výchovy dítěte dává nejprve rodina a pak jedině ve spolupráci se školou dále rovněž přispívá k řádné socializaci dítěte.

Paradoxně se lze také setkat s názorem považujícím syndrom vyhoření pouze za módní termín. Takový názor se bez odborného zdůvodnění jen velmi těžko zpochybňuje, ale náročná práce učitele nebo jiné pomáhající profese bez odpovídajícího sebeuspokojení vždy povede k únavě a k pocitu ztráty smyslu, ať to nazýváme jakkoliv.

Motto:

„Chceš-li být ctěn ostatními, velkou věcí je ctít sám sebe. Jen tím, pouze sebeúctou donutíš ostatní, aby tě ctili.“

Fjodor Michajlovič Dostojevskij

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Základní vymezení příčin a následků syndromu vyhoření

Stres je odpověď organismu na jakoukoli vnější zátěž, která je na organismus kladená. Tato odpověď organismu je natolik komplexní, nakolik je sám organismus složitým systémem sestávajícím ze vzájemně spolupracujících buněk a tkání v těle. Nakolik je taková odpověď organismu hluboká a dalekosáhlá i v reálném čase, ukazuje kromě dalších druhů onemocnění problém syndromu vyhoření. Z pohledu psychologie jde především o pocit zklamání a bezvýchodnosti, ztrátu naděje a životní energie. Z pohledu psychosomatické medicíny jde o následky projevující se na lidském organismu v mnoha aspektech ohroženého nebo narušeného zdraví a na symptomech onemocnění.

Stres je mechanismus ochraňující život, a to za nesmírně vysokou energetickou cenu, navíc však také za cenu „vypnutí“ některých funkcí (např. imunity) v zájmu posílení funkcí zásadních a prioritních. Zatímco první fáze je řízena především sympatickým systémem a druhá systémem parasympatickým, představuje třetí fáze vyčerpání selhání regulačních mechanismů a dezorganizaci jak systémů řídicích, tak systémů řízených. Připomeneme-li si fyziologické a patofyziologické procesy, jež se během stresové reakce odehrávají, máme při jejich promítnutí do klinické roviny pestrý obraz řady obtíží, z nichž méně závažná část může být označována ještě jako funkční, závažnější část již jako plně klinicky relevantní až smrtící. Stres je jednoznačně výhodný v boji o biologické přežití; jeho účinnost je však až několikanásobná, pokud se spouští na podněty (někdy velmi malicherné) z psychosociální oblasti.

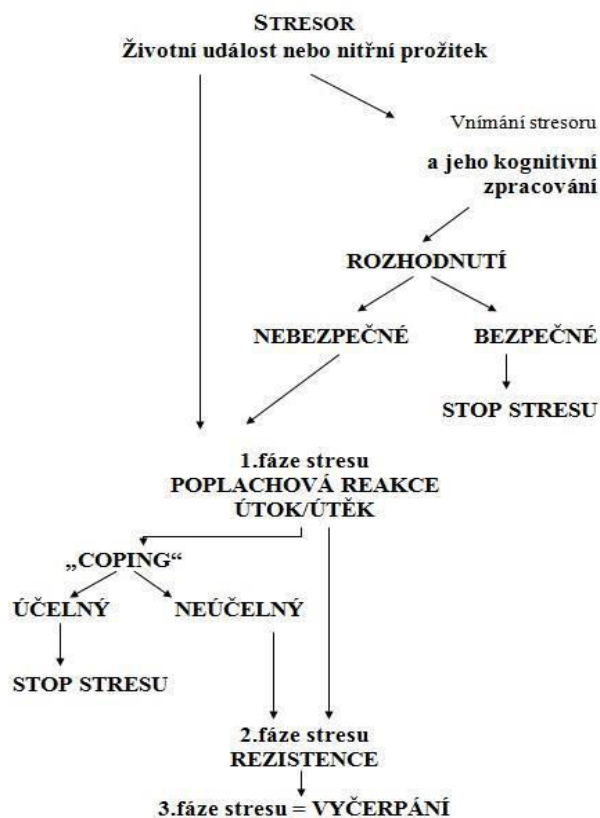
Řešením a prevencí škodlivých důsledků jsou mechanismy označované jako coping, tedy strategie, které mohou od samého počátku modulovat průběh, a tedy i závažnost stresové reakce. Stresová hypotéza našla své praktické uplatnění v teorii životních událostí, která klinicky prokázala, že nadměrná stresová zátěž znamená reálné ohrožení zdravotního stavu.

Životní události spojené s pocitem ponížení a devalvace životní role mají přitom hlubší dopad než události spojené s ohrožením života nebo nějakou životní ztrátou. Takovým příkladem je právě nedocenené nebo zavrhané povolání učitele v současné společnosti. Zátěž pedagogů na všech úrovních školy je nadměrná a srovnatelná i s mírou stresu zdravotnického personálu. Učitel v současné době nejen vyučuje a vychovává, ale i pečuje o duševní a často i fyzické zdraví často zanedbaných a zneužívaných dětí z vlastních rodin. Za to se mu dostává odměny ve formě pohrdání, zesměšňování i urážek až napadání ze strany žáků, rodičů ale i kolegů a často i ředitelů škol. Finanční vyrovnání učitelské profese naprosto neodpovídá míře pracovní zátěže.

Aktuálně není patrná ani obecná politická vůle, aby byli učitelé právem a přiměřeně ohodnoceni. Reálný pohled na věc nelze samozřejmě předpokládat od byrokratického aparátu státu

nebo od výkonově orientovaných politiků či dokonce zkorumpovaného vedení škol a institucí, kteří by mohli mít velmi účinný vliv na reformu vzdělávání a obnovu sociálního statutu učitelé profese. Profit z takové společenské změny by měli rozhodně nejen učitelé sami, ale i žáci a nepřímí jejich rodiče a všechny pečující osoby o nové generace dětí. Intence ke změně nezralé společnosti jsou však nepozorovatelné, neplánované a patrně prozatím i nežádoucí.

Obr. 1: Schéma psychosomatické odpovědi organismu na stresový podnět



Zdroj: Časopis Pro praxi, Honzák, Chvála, 02/2014

Psychosomatická medicína pojímá stres jako nebezpečnou situaci způsobující vše pronikající reakci organismu. Důsledky dlouhodobého stresu jsou předmětem probíhajících výzkumů a ukazují na dalekosáhle negativní účinky na lidský organismus. Stres jednoznačně ohrožuje zdraví lidí bez ohledu na míru nebo délku stresové zátěže.

Základním projevem působení stresu je dlouho trvající a neustupující únava nemocného, na kterou mohou nasedat další změny mnohdy klinicky měřitelné. Charakter chronické únavy nazývaný jako únavový syndrom nejlépe vystihuje uvedená pracovní definice dle Holmesa a Fukudy.

Únava u CFS (chronic fatigue syndrome) je klinicky měřitelná, somaticky nevysvětlitelná únava trvající minimálně půl roku, která není výsledkem probíhající zátěže, nepolevuje podstatně po odpočinku a je spojena s výraznou redukcí úrovně dřívějších aktivit. (Buzan, 2014)

Diagnostická kritéria onemocnění dle CDC (Centers for Disease Control and Prevention) jsou Fukudovou modifikací a zjednodušením Holmesových kritérií. Pro diagnózu CFS musí být splněny alespoň dvě podmínky z pozorovaných symptomů:

- nevysvětlitelná setrvávající únava neadekvátní předchozí námaze, po odpočinku ustupuje jen nevýrazně, nejde o vrozený, nýbrž během života vzniklý stav, v konečném důsledku vede ke znatelnému omezení předchozích aktivit
- nejméně čtyři z následujících symptomů jsou přítomny nejméně šest měsíců:
- poruchy paměti, zhoršení koncentrace
- výrazné a dlouhotrvající stavy vyčerpanosti, nebo dokonce onemocnění po fyzické nebo duševní námaze
- spánek nevede k osvěžení
- svalové bolesti
- bolesti kloubů nedoprovázené otokem či zarudnutím
- bolesti hlavy odlišného charakteru či intenzity
- časté bolesti v krku
- citlivé krční nebo podpažní mízní uzliny

Vedle únavy se mohou objevovat i další příznaky. K těm obvyklejším projevům patří především migrující bolesti svalů a kloubů, migrující bolestivě vnímané parestezie a poruchy paměti a kognitivních funkcí. K těm méně obvyklým projevům patří například závratě a poruchy rovnováhy, nekvalitní spánek, který není následován osvěžením, neschopnost prožívat radost (ahedonie), bolest v krku, citlivost krčních a podpažních uzlin a ponámahová malátnost.

U pacientů s CFS se mnohdy objevují nescifické odchylky v laboratorním vyšetření parametrů imunitního systému. Bystroň však zdůrazňuje, že únava jako syndrom nepatří s výjimkou několika autoimunit do typického obrazu známých poruch imunity. Dalším důvodem pro zájem o studium roli imunitního systému v patogenezi CFS bylo zjištění, že řadě případů předchází chřipkovité příznaky. Byly zjištěny signifikantní změny v zastoupení B i T-lymfocytů exprimujících různé povrchové molekuly, některá zjištění však nejsou statisticky signifikantní. Naopak široce dokumentovanou je porucha funkce NK buněk, především snížení jejich aktivity, které však nemusí být provázeno změnami jejich počtu. V řadě studií byla prokázána preference Th2 odpovědi T-lymfocytů, tedy preference reakce zaměřené na produkci protilátek a na útlum buněčné imunity.

Byla prokázána signifikantně vyšší náchylnost neutrofilů k apoptóze, snížená hladina cirkulujících protilátek ve třídě IgG. (Honzák, 2015)

Kromě poruch v imunitním systému se u CSF projevují rovněž endokrinní poruchy. Již počátkem osmdesátých let se objevily práce dokladující nižší hladinu kortizolu, což vedlo k teoriím o iniciálním stresovém podnětu, který vede k dlouhodobé aktivaci osy hypotalamus-hypofýza-nadledviny. Později však převládl názor, že jde o projev změn metabolismu nemocných s CSF. Podle Devanura a Kerra je pravděpodobné, že porucha osy hypotalamus – hypofýza – nadledviny není příčinou ale spíše následkem CSF. Na druhou stranu se však domnívají, že právě porucha této osy se může podílet na udržování obtíží.

Příznakem únavového syndromu jsou často také neurologické poruchy, které byly u pacientů s CSF popsány jako funkční i strukturní poruchy mozku a nervového systému. Proto se řada prací zaměřuje na studium těchto poruch jako na možnou příčinu únavy u CFS, doklady týkající se abnormalit mozku u CFS jsou však často protichůdné. Na druhou stranu některé neurologické nálezy mohou pomoci při dělení CFS do skupin podle profilujících symptomů; například u pacientů s CFS, u kterých se objevují deprese, byly prokázány častější poruchy bílé hmoty mozkové či častější změny v průtoku krve mozkiem, naopak u pacientů bez deprese se častěji prokazuje snížení počtu nebo afinity serotoninových receptorů. V některých oblastech mozku nemocných s CFS byl prokázán snížený metabolismus glukózy. Při studiu hippocampu nemocných nebyly prokázány změny objemu, byla však prokázána nižší aktivita neuronů. (Honzák, 2015)

Důležitou roli v patogenezi CFS hraje emocionální stres a vyplývající psychologické poruchy. Jeho vliv je pravděpodobně komplexní a spočívá v mnohočetném vlivu na imunitní systém a na osu hypotalamus – hypofýza – nadledviny. Vliv na imunitní systém se projevuje zejména v poruše schopnosti efektivně zasahovat proti virovým infekcím. Psychologické poruchy mohou přejít v trvalejší duševní poruchy (psychické poruchy, duševní nemoci, duševní choroby) pak představují skupinu onemocnění a poruch, které ovlivňují především lidské myšlení, prožívání nebo vztahy postiženého s jeho okolím. Důsledkem toho mají tyto poruchy dopad nejen na život samotného nemocného, ale i na jeho rodinu, blízké a celou společnost. Za duševní poruchy se označují jak stavy podmíněné vrozenými dispozicemi člověka, tak i stavy, u nichž se za rozhodující příčinu vzniku pokládá vliv prostředí a životních událostí postiženého.

Otázka, zdali jsou pro onemocnění duševní poruchou rozhodující vrozené dispozice, nebo vnější vlivy je předmětem mnoha diskusí a zkoumání. Současné pojetí vzniku duševní poruchy však tvrdí, že na vzniku duševních chorob se podobně jako u jiných nemocí podílejí tři faktory: biologické, psychologické a sociální. Tyto faktory se mnohdy vzájemně prolínají a bývá obtížné je odlišit. Proto je stanovení co nejpřesnější diagnózy předmětem diferenciální diagnostiky v oboru psychiatrie a neurologie.

Chronický únavový syndrom G93.3 je porucha nejasné etiologie, při níž se postižený cítí bez zjevné příčiny stále vyčerpaný. Chronický únavový syndrom se definuje pomocí symptomů, nejčastěji jako klinicky prokazatelná, leč ani podrobným vyšetřením nevysvětlitelná únava neustupující po odpočinku a trvající nejméně půl roku. Tento stav vede k omezení předchozí aktivity nemocného. Názory na vlastní etiologii se liší, většina lékařů zabývajících se kloní k tomu, že jde vlastně o skupinu syndromů různé etiologie a stejného projevu. Ve vlastním rozvoji onemocnění hraje různou roli interakce mezi infekčními, neuroendokrinními, imunologickými a psychogenními faktory. Podle studie doktora Naviuaxe z roku 2016 může být podstatou onemocnění změněná reaktivita na environmentální stres. (Fontana, 2016)

Syndrom únavy a vyčerpání může mít za následek až poměrně vzácné onemocnění dokonce ve formě depersonalizace a derealizace F48.1, kdy si pacient spontánně stěžuje, že jeho duševní aktivita, tělo a okolí se změnilo ve své kvalitě, takže jsou neskutečné, vzdálené nebo automatické. Nejčastější z variabilních fenoménů jsou ztráta emocí a pocity odcizení nebo neskutečnosti vlastního těla, myšlení a okolí. I přes dramatickou povahu tohoto prožitku si je subjekt vědom neskutečnosti těchto změn. Sensorium je normální a schopnost vyjádření emocí neporušená. Depersonalizační derealizační příznaky se mohou objevit jako část diagnostikovatelné schizofrenie, depresivní, fobické a obsedantně–kompulzivní poruchy. V těchto případech by měla být hlavní diagnózou základní porucha.

Únava je snížení schopnosti vykonávat činnost, které vyplývá z předchozího vynaloženého úsilí, ať už fyzického, nebo psychického. Vzniká v důsledku nahromadění odpadů metabolismu v krvi či ve svalech. Psychicky je provázena zhoršeným vnímáním, sníženou pozorností, zhoršenou všípivostí a výbavností, změnami nálady. Hranice, kdy člověk začíná pociťovat únavu, je u každého jedince jiná a také její projevy jsou velmi subjektivní. Extrémní únava se označuje jako vyčerpání. Vyčerpání mohou provázet změny vnímání, halucinace, deprese, zmatenost. Rozlišujeme únavu fyzickou a psychickou. Po velké fyzické námaze se někdy dostavují i pocity psychické únavy, naopak po vyčerpávající psychické námaze může fyzická práce pomoci odbourat psychickou únavu. Únava se také rozděluje na akutní, která je přirozená a po odpočinku odezní, a chronickou, která má patické projevy, jako bolesti, poruchy spánku nebo poruchy paměti. (Hartl, Hartlová, 2000)

Jelikož únava závažně ovlivňuje efektivitu a chybovost výkonů člověka, začal být v moderní době kladen veliký důraz na její výzkum a také její vliv na pracovní výkony, a především pak na výkon v citlivých oborech a povoláních, kde mohou chyby vyústit ve velké škody, či dokonce ztráty na životech (např. piloti, řidiči, dispečeri v dopravě). V historii letectví existuje několik tragických nehod, které byly připsány chybám a nepozornosti plynoucím z únavy posádky, například při letu Colgan Air 3407. Na konci 20. a počátku 21. století proto byla přijata řada zákonů a předpisů, které mají zajistit pro zaměstnance zejména v klíčových profesích a v rizikových oborech dostatečný

odpočinek a nepřipustit přehnané pracovní zatížení, které by mohlo ohrozit nebo narušit zdraví člověka. Se stejným záměrem by měla být snaha státního aparátu společnosti chránit před nadměrnou pracovní zátěží i učitelské profese patřící do skupiny profesí pomáhajících. Zdravý učitel je schopen pomoci hlavně svěřeným žákům a potažmo i jejich rodičům.

Zdraví jako hodnota má v životě každého z nás kupodivu velmi specifické místo. Jeho zvláštní postavení bývá často dáno tím, že jej lidé berou jako určitou samozřejmost, s níž většina přichází na svět. Až setkání s opačnou realitou vede jednotlivce k úvahám, jak své zdraví chránit, a tedy co to vlastně zdraví jako takové je.

Specifičnost zdraví je dána také tím, že zahrnuje jako složku subjektivní, tak objektivní. Přitom tyto složky nemusí být vždy v souladu. Přestože je člověk zdrav objektivně, nemusí se cítit zdrav subjektivně, a kupodivu to může být i naopak. Například u chronických onemocnění, u lidí s vrozeným postižením či u těch, kteří dokážou i v náročné životní situaci vidět určitá pozitiva - blíže resilientní a vulnerabilní faktory. (Fontana, 2016)

Tradiční pojetí zdraví se zaměřovalo pouze na biologickou rovinu, tj. na nepřítomnost nemoci. V současnosti se však bere v úvahu také rovina psychologická a sociální. V tomto směru je právě důležité brát v úvahu rovněž vliv stresu na zdraví člověka a souvislost mezi syndromem vyhoření a zdravím jedince.

Zdraví dnes pojmáme v tzv. holistickém přístupu, tedy zohledňujeme celkové působení různých faktorů, které zdraví mohou ovlivnit (Křivohlavý, 2009).

Z pohledu Světové zdravotnické organizace (WHO) lze zdraví definovat jako stav fyzické, psychické a sociální pohody, a nejen jako nepřítomnost choroby či vady. Zdraví také může být negativně definováno jako absence nemoci, funkcionálně jako schopnost vyrovnat se s denními aktivitami nebo pozitivně jako způsobilost a podoba vyrovnanosti. Zdraví je předpokladem dlouhotrvajícího přežití a zároveň plného, plodného a kvalitního lidského života.

Základy pro zdravý život se vytvářejí od narození, vliv má rodinné prostředí, přátelské vztahy, pravidelná pohybová aktivita, dostatek pobytu na čerstvém vzduchu v přírodě a vyvážená strava. Kvalita zdraví, respektive pocit zdraví, velmi těsně souvisí se subjektivním vnímáním kvality života. Zdraví je důležitou součástí hodnotového systému každého z nás, zásadní roli však hraje, zda jej chápeme jako hodnotu cílovou (tedy usilujeme o zdraví jako takové), nebo instrumentální. Tedy zdraví je pro nás prostředkem pro dosahování jiných cílů, například díky svému zdraví můžeme sportovat a usilovat o dosažení významných sportovních úspěchů, díky zdraví se můžeme věnovat v profesi, které chceme, a bez omezení, můžeme cestovat, založit rodinu apod.

Důležitou roli v péči o zdraví hraje tzv. salut geneze, tj. působení faktorů, které zdraví posilují, a to je nejen ve formě obrany proti určité nemoci, ale také proti všem možným druhům zdravotních rizik (Křivohlavý, 2009).

Právě tyto faktory jsou obsaženy v různých technikách osobnostního rozvoje a metodách duševní hygieny, které jsou učitelům překládány z pohledu prevence působení trestu a vzniku syndromu vyhoření jako nejčastějšího důsledku působení stresového prostředí, v němž se učitelé pohybují.

Stres a následně vzniklý syndrom vyhoření jsou závažnými společenskými jevy a nejčastějšími příčinami selhání pedagoga a ohrožení jeho duševního zdraví. Učitelské povolání zcela nepochybně patří mezi vysoce stresující a zároveň nejrizikovější povolání z hlediska možného vzniku syndromu vyhoření, neboť učitelé se každý den setkávají s různě silnými stresory. Stresy ve školství lze z typologického hlediska hodnotit jako jeden z nejnebezpečnějších, neboť zde dochází k prolínání dlouhodobě působícího (chronického) stresu se stresem akutním, navíc často vyvolávaným odlišnými faktory. Tato situace učiteli v podstatě ani neumožňuje, aby si vytvořili obranné mechanismy vůči konkrétnímu faktoru, neboť jsou vystavováni stále dalším stresorům, a to v různé intenzitě, délce i směru působení.

Stres u učitelů může ale stát i za vyšším výskytem infekčních onemocnění, protože je prokázáno, že významným způsobem ovlivňuje kvalitu imunitního systému. V situaci, kdy je učitel z titulu své profese častěji vystaven infekcím, hraje kvalita imunitního systému podstatnou okolnost. Například výzkumná práce (Pike, Smith, Hauger, Nocassio, Irwin, 1997), která se zaměřovala na vliv hromadícího se stresu na endokrinní a imunitní systém sledovaných osob, prokázala, že lidé vystavení chronickému stresu v kombinaci s krátkodobou stresovou zátěží reagují výraznějšími změnami endokrinní a imunitní činnosti než ti, kteří byli vystaveni jen krátkodobé stresové zátěži. Zvýšená nemocnost je však životě učitele dalším stresovým faktorem a učitel se tak dostává do začarovaného kruhu zdravotních obtíží.

Podíváme-li se na povahu pedagogických profesí, lze však v rámci preventivního působení některé z faktorů konkrétními technikami ovlivnit. Jedním z nich je předvídatelnost, kdy lze na základě průzkumu mezi učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky vytipovat celou škálu stresogenních situací, na něž lze učitele připravit v modelových situacích, které jsou bezpečné. Příčin stresu může být nepochybně celá řada. Některé jsou zcela individuální, jiná spíše charakteru institucionálního či společenského. S ohledem na hledání různých způsobů prevence duševního zdraví je vhodné si jednotlivé příčiny stresu u pedagogických pracovníků konkretizovat.

Stres s sebou vždy nese únavu a tím ztrátu energie. Stresové hormony poškozují imunitní systém, způsobují bolesti hlavy i větší náchylnost k nemocem. Únava je ztráta energie organismu, a s tím spojená neschopnost vykonávat jakoukoliv činnost. Neřešení problémů s únavou může způsobit až zmatenost, vyčerpanost, poruchy paměti i halucinace a vede dokonce k chronickému únavovému syndromu. Únava je považována za typ vlastní ochrany organismu před kolapsem. Pocitem únavy naznačuje, že se blíží konec energetických rezerv, které jsou potřebné jak k udržení

dané činnosti v současném tempu, tak i v aktuálním emocionálním rozpoložení. Setrvání v takové činnosti by mohlo způsobit vyčerpání energetických zdrojů, které jsou nutné pro bazální metabolismus – tedy minimální energetické krytí životně důležitých orgánů a procesů v lidském těle. Únava má ovšem také emocionální dopad na osobnost člověka a vyznačuje se zvýšenou podrážděností, nezájmem o dění okolo sebe, častými konflikty v důsledku výbušnosti nebo častými změnami nálad. Jak lze pak odolávat pracovní zátěži, která je pro učitele ve škole bezpochyby velká.

Syndrom vyhoření (přesněji syndrom vyhasnutí, vyhaslosti, vyprahlosti, angl. Burnout syndrom) byl poprvé popsán v roce 1974 Herbertem Freudenbergerem v článku "Staff burnout" v časopise Journal of Social Issues.

Pro syndrom vyhoření existují různé definice jako je ztráta profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníka pomáhajících profesí například. Vyhoření se označuje také jako výsledek procesu, v němž lidé intenzivně zaujatí pracovním úkolem nebo ideou ztrácejí nadšení. Definice se v daném shodují:

- ✓ jedná se o psychický stav, prožitek vyčerpání
- ✓ vyskytuje se obzvláště u profesí v kontaktu s lidmi a se závislostí na jejich hodnocení
- ✓ tvoří ho řada symptomů především v oblasti psychické, částečně i fyzické a sociální
- ✓ klíčovou složkou syndromu je emoční vyčerpanost, kognitivní vyčerpání a celková únava
- ✓ všechny hlavní složky syndromu vyhoření vycházejí z chronického stresu

Nejpodstatnějším znakem je posledně zmiňovaný chronický stres vycházející z pracovní činnosti, který může být doprovázen další zátěží z osobního života a sociálního okolí. Profese je charakteristická vysokými nároky na výkon, bez možnosti delší úlevy a závažnými následky v případě omylu. Výkon takové práce bývá spojen s velkou odpovědností a nasazením, někdy s pocíťováním „poslání“ profese. (Kallwass, 2007)

Vyhoření je tedy obecně důsledek nerovnováhy mezi očekáváním a realitou, mezi ideály a skutečností. Typickou reakcí na stres je vždy vyčerpání, únava, a při déletrvajících zátěži také úzkost a deprese. Pro učitele je pak obecnou charakteristikou symptomů především únava, zklamání a znechucení.

Syndrom vyhoření není oficiálně uznaná diagnóza dle Mezinárodní klasifikace nemocí a nelze ho proto zatím legálně považovat za duševní onemocnění. O jeho zavedení do diagnostických klasifikací duševních poruch se ovšem stále vede odborná diskuse. Naproti tomu ve Spojených státech a ve Velké Británii jde již o medicínsky uznanou nemoc z povolání.

Samotné vyhoření je obvykle výsledek dlouhého pozvolného procesu, který má čtyři fáze:

0. fáze - nadšení: jedinec pracuje co nejlépe, snaží se, přesto má pocit, že požadavkům není možné dostat a snaha není dostatečně ohodnocena, představuje podhoubí pro vznik syndromu vyhoření.

1. fáze - stagnace: pocit, že jedinec nic nestíhá, jeho práce začíná ztrácet systém a smysl, pocity nedocnění, nesmyslnosti.

2. fáze - frustrace: vyskytují se symptomy neurózy, např. úzkost spolu s pocitem, že jedinec stále musí něco dělat, přičemž výsledkem je pouze chaotické jednání.

3. fáze – apatie: pocit, že něco uděláno být musí, mizí a nahrazuje ho opačný pocit – že se nemusí nic; pouhá přítomnost druhých lidí jedince dráždí, přidružuje se ztráta veškerého nadšení a zájmu, převládá únava, zklamání a vyčerpání.

V poslední fázi vyhoření se vyskytují závažné příznaky onemocnění:

- únava a pokles výkonu
- deprese a úzkosti
- poruchy paměti a soustředění
- poruchy spánku
- tělesné potíže (poruchy trávicího traktu, dýchací soustavy, kardiovaskulárního systému, poruchy sexuality)
- nespokojenost, dysforie, neschopnost uvolnit se
- tendence k návyku na psychoaktivní látky (alkohol, tabák)
- snížení sebedůvěry a poruchy v interpersonálních vztazích

Při vyhasnutí jde o psychický stav, kdy se u člověka ztrácí činnost a přichází pocity zklamání až hořkosti. Osoba ztrácí zájem o svou práci i osobní rozvoj, spokojuje se s každodenním stereotypem, snaží se pouze přežít ze dne na den, je emočně vyprahlý, bez tvořivosti, iniciativy. Převažují pak jen negativní pocity od hostility po depresi, a přidružují se i somatické projevy. Vyhoření postihuje obzvláště pomáhající profese, nejčastěji lékaře, zdravotní sestry, pedagogy, psychology, sociální pracovníky, manažery, policisty, hasiče.

Při prevenci vyhoření je důležitý vlastní postoj člověka k práci v principu. V práci má být samozřejmě pociťován smysl, ale neměla by být jediným cílem, smyslem a zájmem v životě člověka. Důležitá je sociální opora ve smyslu společenské podpory osoby, které hrozí vyhoření. Hlavními zdroji takové podpory jsou akty jako: funkční rodina, kolegové v zaměstnání, přátelé, zájmy a celkově trávení volného času včetně aktivního i pasivního odpočinku.

Při léčbě vyhoření se využívají psychologické (především psychoterapeutické) přístupy, zejména tzv. přeucení k smysluplnějšímu postoji k práci jak v domácnosti, tak v zaměstnání. Využívá

se především existenciální psychoterapie, transformační systemické terapie, logoterapie a také daseinsanalýzy.

Syndrom vyhoření dosud nemá jasně daná a oficiálně uznaná kritéria. Způsoby diagnostiky nejsou prozatím mezioborově zcela konsensuální. Kromě dalších nástrojů existují generalizované dotazníkové metody. V České republice je jako jediná aplikována plně standardizovaná metoda Shirom Melamedova škála vyhoření (Shirom melamed burnout measure), pro kterou jsou dostupné zároveň normy od reprezentativního vzorku české populace.

V zahraničí na západ od hranic ČR byl již před lety syndrom vyhoření uznán jako diagnóza v katalogu duševních onemocnění a poruch.

V našich odborných kruzích se stále vede diskuse, zda do seznamu diagnóz zavést duševní poruchy, jako jsou syndrom vyhoření či posttraumatická stresová porucha.

„Netýkalo by se to majitelů firem, ale manažerů, psychologů, psychiatrů, onkologů, záchranářů či třeba kriminalistů. Jde o profese, které jsou velmi náročné, ale s malou kompetencí podmínky změnit; mentální nemoci se ale moc nedaří prosazovat, je vůči tomu odpor zaměstnavatelů i některých odborníků,“ vysvětluje profesorka Daniela Pelclová, přednostka Kliniky pracovního lékařství 1. Lékařské fakulty UK.

Odborníci u nás ale se zařazením duševních poruch váhají, přestože řada vyspělých zemí je jako nemoci z povolání uznávají a jsou zastoupeny i v seznamu Mezinárodní organizace práce. Meritem věci je, aby se lidé trpící syndromem vyhoření mohli za finanční podpory státu requalifikovat na jinou méně exponovanou profesi například.

1.2 Metody pro nácvik schopnosti odolávat pracovní zátěži a stresu ve škole

Resiliencí obvykle rozumíme psychickou houževnatost, nezdolnost jedince, schopnost vyrovnat se s ranami osudu, dobře žít a jednat navzdory biologickým, psychologickým a psychosociálním vývojovým rizikům. Každý jedinec má jinou míru resilience, tedy míru schopnosti řešit nepříznivé životní situace. V psychologii se resilience obvykle charakterizuje jako osobnostní rys. Někteří obrací pozornost k jejím vnějším projevům a považují ji pak spíše za proces. Například Lutharová vymezuje resilienci jako dynamický proces, kterým jedinec dosahuje pozitivní adaptace při vystavení nepřízní. Resilience je celoživotní proces. Děti nepotřebují žádné speciální vlastnosti, aby si resilienci vytvořily. Když si ji člověk vytvoří, neznamená to ovšem, že nebude mít do konce života problémy a krize, nýbrž že je dokáže zvládnout a překonat. Resilience ovšem závisí i na vnějších okolnostech, fluktuje a mění se. (Šolcová, 2009)

Termín psychické odolnosti řada psychologů však kritizuje. Považují jej za průměr pocházející z technických věd použitelný pro popis těles při mechanických deformacích, který je v psychologii termínem redundantním a sterilním. Tak zjednodušený termín zřejmě neobstojí v širokém rozměru lidské psychiky. Resilience je dynamickou schopností osobnost vyrovnat se se změnou a pokračovat v dalším rozvoji. Psychicky odolná osobnost je schopna využít otřesy a zvraty k podnícení inovativního myšlení, které mu umožní další obnovu a vývoj schopností.

Mentální odolnost je kvalita osobnosti člověka, která do jisté míry určuje, jak produktivní jedinec bude, je-li vystaven stresorům, tlaku a výzvám. Duševní odolnost a zároveň flexibilita osobnosti ovlivňuje až 25 % výkonu člověka. Je-li člověk schopen zvládat tlak a minimalizovat účinky stresorů, pravděpodobně bude schopen podat i lepší výkon. Je totiž rozhodující, jak se stresory pracovat a jak odolávat tlaku. Překvapivě je pro mentální odolnost podstatný úhel pohledu na stres samotný. Pocit stresu lze vnímat jako přirozenou reakci těla upozorňující na nutnost změny a nového řešení. Přitom je potřeba si uvědomit, že zkrátka není nutné stresovat se kvůli hrozbám, které nelze ovlivnit. Nelze se předem obávat úrazu nebo nemoci či smrti. Je však na místě vyhýbat se nebezpečí a škodlivinám. Stejně tak je dobré vybírat si ve vztazích s lidmi a nestýkat se s negativistickými lidmi. Je také dobré se snažit aktivně vnímat tok myšlenek a zároveň si od vlastních myšlenek držet zdravý odstup. Je zapotřebí si uvědomovat, že vlastní myšlenky nejsou realita, ale pouze umělý konstrukt každého mozku, a analyzovat je na racionalitu okolí. Doporučuje se pravidelně meditovat a věnovat se dýchacím a relaxačním cvičením, být pohybově aktivní, chodit co nejvíce pěšky, nepoužívat výtah.

Zárukou duševního zdraví je také kvalitní a dostatečně dlouhý spánek a zdravá vyvážená strava. Životospráva zahrnuje správnou výživu, dostatečně dlouhý a kvalitní spánek, vhodné rozložení odpočinku a zátěže a dobré společenské zázemí. Regenerace nervového systému a osvěžení organismu není závislé jen na délce spánku, ale i na jeho kvalitě. Ve výživě je nutné dbát na vhodné složení potravy a pravidelnost v jídlu, vyhnout se přejídání. Pro duševní zdraví je nezbytné usilovat o harmonický život. Je potřeba udělat si čas a citové zázemí pro odpočinek a vést klidný vyrovnaný život v rodině, s přáteli a s kolegy k vyloučení zbytečně provokovaných stresů. K udržení a upevnění dobré tělesné a duševní kondice přispívá pohyb a tělesná práce. Aktivní provozování sportu zvyšuje nejen úroveň tělesné kondice, ale má vliv i na psychiku při upevňování sebevědomí a sebehodnocení, a může mít proto významný vliv i na posilování sociálních vztahů a vazeb.

Duševní hygiena neboli psychohygiena je nauka o tom, jak si chránit a upevňovat duševní zdraví a jak zvyšovat odolnost člověka vůči nejrůznějším škodlivým vlivům. Psychohygiena poskytuje návod, jak cílevědomě upravovat životní styl a životní podmínky tak, aby se nejen zabránilo nepříznivým vlivům, ale aby se co nejvíc uplatnily vlivy posilující naši duševní kondici, duševní rovnováhu. Má člověka naučit, jak předcházet psychickým obtížím. Pokud již nastaly, učí ho, jak je nejlépe zvládat. (Schmidbauer, 2000)

Duševní hygiena úzce souvisí s naším systémem hodnot. Každý člověk by si měl sám pro sebe ujasnit, co jsou pro něho hodnotné cíle, k nimž bude zaměřovat své úsilí, čemu bude dávat přednost. Také uspokojivé sociální a citové vztahy jsou významnou součástí našeho života a posilují naši odolnost vůči fyzickým i duševním stresům. Duševní hygiena by měla zahrnovat i cílevědomou práci na sobě samém. Jde o autogenní trénink s vybudováním hluboce působících technik relaxace a autosugesce vedoucích k celkovému uvolnění organismu a mysli.

Lze se ale vůbec naučit zdravému optimismu? Optimismus přece posiluje imunitu! Je totiž potřeba se naučit o sebe pečovat alespoň tak, jak pečujeme o své domácí zvíře například. Je nezbytné věnovat skutečnou pozornost sobě sama, netříštit ji stále na druhé, být u sebe sama na prvním místě. Je to podobné jako v letadle: nejdřív nasazujeme kyslíkovou masku sobě, potom dítěti. My se sami potřebujeme stabilizovat, abychom mohli pro ostatní fungovat. Péče o sebe sama je ta nejlepší životní investice. Právě práce na svém sebeuvědomění a sebevědomí, na schopnosti regulovat své emoce, znát to, co nás motivuje a u čeho motivaci naopak ztrácím, nám dává možnost podívat se na věci z odstupu, a proto zároveň reálně. Je to o tréninku myšlenkového hrdinství a pozitivní inteligence. Je to trvale udržovaná a vědomá systematická práce sama na sobě. Úspěšně lze trénovat mentální odolnost, psychickou resilienci proti stresu a psychické zátěži. Vybudovat si hlavně několik psychických pilířů, které nás podrží, když se jeden nalomí nebo zhroutí. Je také užitečné naučit se hospodařit s vlastním časem i vlastními silami.

Duševní hygiena se inspiruje předně doporučením lidové moudrosti: „Co můžeš udělat dnes, neodkládej na zítřek.“ Je zdůrazňován pořádek ve věcech i přiměřené pracovní tempo. Pravidelný denní rytmus práce a odpočinku šetří energii a napomáhá k duševní vyrovnanosti člověka. Duševní hygiena úzce souvisí se systémem životních hodnot. Každý člověk by si měl ujasňovat, co jsou pro něj hodnotné životní cíle, ke kterým bude zaměřovat své úsilí a co bude upřednostňovat. Rovněž tak uspokojivé citové vztahy jsou podstatnou součástí života a posilují odolnost člověka vůči fyzickým i duševním stresům. Duševní hygiena by měla obsahovat také práci na sobě samém.

Každý člověk se přirozeně snaží nalézat cesty, jak se radovat ze života. Člověk má vrozené nutkání rozvíjet své vědomí, své možnosti, svou nezávislost a svou jedinečnost. Na autonomní rovině se člověk také naučil, jak optimálně naplňovat a uspokojovat svoje potřeby nezávisle, v nejlepším zájmu svém i zájmu společnosti. Člověk si zvnitřnil a osvojil péči, kterou dostával v rodině, a ta se mu stala vzorem. (Otokar Březina, 1901)

Důsledky neuspokojení potřeby lásky a přijetí každého z nás vystihuje báseň švédského dramatika z Hjalmara Söderberga:

Chceme být milováni.

Neuspějeme-li, chceme být obdivováni.

Neuspějeme-li, chceme být obáváni.

Neuspějeme-li, chceme být nenáviděni a opovrženi.

Chceme probudit v druhých nějaké emoce.

Duše se třese před prázdnotou a po kontaktu touží za každou cenu.

Povolání učitele je náročné právě z hlediska sebepřijetí, sebehodnocení, sebenaplnění podle známé teorie Abrahama Maslowa. Společnost nedává učitelům uspokojivé odpovědi na snahu pedagogů změnit přístupy a metody. Učitelům již nestačí předávat znalosti a výchovně pečovat o žáky. Rodiče mají nepřiměřené nároky na školu jako takovou, protože sami nejsou schopni plnit svou životní úlohu v rodině.

Obrázek č. 2: Maslowovo schéma hierarchie fyziologicko - psychologických potřeb člověka



Zdroj: Wikipedie, https://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida

Učitelství však ztratilo na společenském žebříčku uznávaných profesí. Sociální statut učitele se dnes rovná téměř uznání profesí úředníka či prodavače. Důvodů je více; společnost nemá sama o sobě správně vymezené hodnoty. Jde především o zisk a výkon, na sociální priority zbývá stále méně prostoru. Samotné školství není v krizi osamocené. Zdravotnictví a sociální péče se potýká s podobnými problémy. Jde tady pravděpodobně o konflikt základních hodnot sociální společnosti. Současná společnost nehledá žádná vyšší východiska, snaží se pouze o přežití a úspěch.

1.3 ILUSTRACE DALŠÍCH MOŽNOSTÍ ŠKOLSKÉ REFORMY VE VZTAHU K UČITELSKÉ PROFESI

Učitelé mají významný vliv na děti a jejich dlouhodobý rozvoj obecně. Během školní docházky tráví s dětmi dokonce více času než jejich rodiče. Pracují přitom pod intenzivním psychickým tlakem a jsou tak jako jedna z pomáhajících profesí významně ohroženi syndromem vyhoření. Nebylo obtížné prokázat daným průzkumem, že na školách působí učitelé, kteří se ke svému vyhoření blíží. Mít ve škole psychicky vyrovnané učitele by ale měl být základní požadavek kvality vzdělávacího systému. Rodiče by na takovou okolnost měli být obezřetní při výběru školy pro své děti.

Podle výzkumu Erica A. Hanusheka, amerického ekonoma z kalifornské univerzity v USA a mezinárodně uznávaného odborníka na měření výsledků vzdělávání, je na každé škole pár těch učitelů, které ovšem jejich práce nebaví. Buď už vyhořeli jsou, nebo k tomu mají významně nakročeno. U nich vidí vysoké riziko nežádoucího přenosu na děti. Nejen podle jeho názoru mohou takoví učitelé děti minimálně demotivovat, v horším případě jim ublížit, a to s dlouhodobými následky. Profesor Hanushek vyzoroval, že se školy snaží takových učitelů spíše zbavit, než aby se snažily jim pomoci. Taková je neúprosná statistická realita. Z pohledu systému, ale i z pohledu škol a samotných učitelů, je pravděpodobně nejsmysluplnější cestou snažit se zabránit tomu, aby se učitelé do takové situace vůbec dostali.

Situace je o to komplikovanější, oč je ve školství více faktorů vlivů a interakcí. Ve studii z roku 2000 prováděné MIT a Harvardskou univerzitou se například píše, že pokud se plat učitele zvedne o 10 %, tak míra vyloučených studentů středních škol klesne o 3 až 4 %.

Také z analýzy zpracované Nadací Annie E. Casey vyplývá, že čím větší jsou státní výdaje na žáka, tím lépe žák ve škole prospívá a více se mu v životě daří. Zpráva uvádí, že ve státech, které za vzdělávání utrácí více, mají žáci lepší výsledky. Je ale nutno podotknout, že tato korelace se snižuje s celkovým bohatstvím a vyšším příjmem rodiny na hlavu.

Mnozí, včetně profesora Erica Hanushka tvrdí s odkazem na mnoho studií, že není souvislost mezi výdaji na školství a studentským úspěchem. Hanushek, který působí jako ekonomický analytik vzdělávacích záležitostí na Stanford's Hoover Institution, ale dodává, že je nutno rozlišit kam peníze rozdělít. Je prý nutno velmi připlatit kvalitním profesorům a učitelům, ale také těm špatným zaplatit o mnoho méně. Je nutné finance rozdělovat efektivně. Pokud se peníze přidají plošně všem pedagogům, bez ohledu na kvalitu, tak kvalita výuky nestoupá, ale stagnuje, protože plošné přidání pedagogů nemotivuje ke zlepšování a aktualizování učebních metod. Nelze prý očekávat, že škola peníze utratí tak, jak je nutné ke zkvalitnění výuky.

Profesor Hanushek to vysvětluje na příkladu státu New Jersey, kde některé okresy razantně zvýšily výdaje na žáka, ale ke zkvalitnění žákovských výsledků to nevedlo. Profesor Baker

Hanushkovi oponuje a tvrdí, že více peněz zlepšuje výsledky, ale někdy finance nejsou utráceny tak efektivně, jak by mohli být. Oba zmiňovaní experti vidí řešení ve školské reformě, která ale nejspíše nemůže vstoupit v platnost, jelikož školské odbory, všeobecně v našich i amerických podmínkách požadují plošné a unifikované zvyšování mezd pro všechny pracovníky, bez ohledu na jejich kvalitu. Je také těžké „změřit“ kvalitu učitele, jelikož pedagog nevytváří žádný hmatatelný výrobek, ale učí žáky a kvalita odvedené práce se projevuje často až za delší dobu.

V roce 1986 profesor Eric Hanushek prohlásil, že neexistuje spojitost mezi finančními zdroji školy a výsledky žáků. Za toto prohlášení sklidil nemalou kritiku od jiných odborníků. Později své prohlášení upravil a řekl, že finanční prostředky dokážou zvýšit výsledky žáků, pokud jsou využity účelně. Hanushkovo další prohlášení, že velikost učebny a počet žáků nemá vliv na výkony žáků bylo také zkritizováno odborníky. Hanushek prohlášení problém vysvětluje lakonicky: „Často tihneme k tomu, že kvalitu školství vyjadřujeme pouze množstvím finančních prostředků vynakládaných do školství, to ale v dnešní, moderní době, kdy jsou školy víceméně kvalitně vybaveny není ideální. Je nutné zaměřit se na to, kam peníze plynou a jak jsou utráceny. Veřejné školy je prý nutné častěji kontrolovat z finanční stránky a ohlídat, že jsou prostředky vynakládány takovým způsobem, který může pozvednout kvalitu výuky a zlepšit výsledky žáků.“

Učitelé v obou zkoumaných sférách školství se ovšem shodli na jedné společné myšlence, že nelze na žádné úrovni školského systému tzv. sesypat dohromady děti se všemi druhy poruch učení a poruch chování včetně dětí s hraničním intelektem nebo s LMP bez systematické podpory speciálně pedagogické péče. Je to ke škodě dětí jak znevýhodněných, tak dětí intaktních bez potíží. Učitelé tak nejsou schopni pomoci při učení ani dětem průměrným nebo i nadprůměrným, děti s nadáním stojí dokonce zcela mimo výuku. Současná forma inkluze patrně vyhovuje pouze ekonomicko - politickým zájmům na úkor většiny společnosti a stojí na bedrech učitelů.

Zejména současně uplatňovaná inkluze bez reflexe zkušeností ze zahraničí je pro mnohé učitele proto fatální. Nestačí totiž jen svaté nadšení státních úředníků a finančně zainteresovaných neziskovek. Speciální pedagogika jako obor hledá principy a metody, nelze spoléhat na pouhou invenci. Jde o nanejvýš teoreticky a prakticky se rozvíjející vědu v moderní pedagogice. Zapomnělo se zde na desetiletí trvající vývoj v oboru, který měl v ČR úspěch jen díky vědecké práci. Výsledkem je nyní divoká inkluze, která v českých školách probíhá třetím rokem z většiny s neúspěchy. Oběťmi pak nejsou jen zanedbané nebo poškozené děti a jejich rodiče, ale velká část učitelů. Projevy vyčerpání a zoufalství se významně odráží na zdraví přetížených pedagogů. Jedním z ukazatelů nevhodného vedení škol a školství jako takového jsou především nešťastné děti a učitelé, kteří nemohou pochopitelně zvládat tak náročné úkoly bez zásadní podpory vedení škol a školství.

Řešením je zjevně návrat zpět k diferencovanému systému školství, který úspěšně fungoval a byl k prospěchu valné většiny školních dětí. Pokud byly v minulosti některé děti shledány jako

nevzdělávatelné, nebylo to z důvodu špatného systému školství, ale z důvodu nefunkční rodiny především. Na tuto okolnost se však současná česká společnost dívá jako na sociální tabu. Učitelé sami nemohou pochopitelně změnit sociálně ekonomický propad společnosti nebo dokonce napravit morální úpadek rodin či změnit výkonovou politiku země a většiny civilizovaného světa.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

PRŮZKUM VÝSKYTU SYNDROMU VYHOŘENÍ U PEDAGOGŮ NA ZÁKLADNÍ A NA STŘEDNÍ ŠKOLE

2.1 Cíl výzkumu

Při zkoumání syndromu vyhoření u učitelů je nutné brát v potaz specifické problémy našich pedagogů, zejména jejich finanční a společenský status, kvalitu vzdělávání před nástupem na VŠ, v některých případech potřebu dojíždět do zaměstnání, či zvýšené zastoupení žen v rámci pedagogických sborů.

Nejlepší by byl pochopitelně co nejširší výzkum, ve více regionech naší republiky, zahrnující co nejvíce pracovišť se stejným zaměřením, průřezem základních a středních škol s podobnými obory a podmínkami.

Každá škola má svá určitá a nezaměnitelná specifika. Ať už se jedná o složení pedagogického sboru, podporu a přístup vedení školy, stejně tak i složení žáků a studentů. Děti jsou specifickým způsobem vedeny z domova, a tak se také chovají ve školním prostředí.

Nelze také opomenout, že syndrom vyhoření může a je stále pro kolegy ožehavým tématem. Jedním ze spouštěčů je již zmiňovaný přístup vedení školy či celková atmosféra na škole. Jakmile se ve škole nesejde kooperativní pracovní kolektiv, je klima a tvůrčí atmosféra poškozena a učitel se zde zákonitě necítí dobře.

V jedné z takových škol došlo dokonce k tomu, že management nedal souhlas k provedení výzkumu. Vedení některých škol na elektronickou výzvu v komunikaci ani nereagovalo.

Pro tuto praktickou část bakalářské práce byl nakonec získán souhlas a nakonec také proveden výzkum na dvou základních a dvou středních školách.

Jedna základní a střední škola z Prahy a jedna základní a střední škola z karlovarského kraje. Hlavním cílem této práce je porovnání syndromu vyhoření u učitelů středních a základních škol za pomoci on line dotazníku, který byl rozeslán a zodpovězen celkem devadesáti učiteli. Jmenovitě odpovídalo padesát učitelů základních škol a čtyřicet středoškolských pedagogů.

2.2 Metody výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo na celkem čtyřech školách. Na Základní škole Strossmayerovo náměstí 4, Praha 7, na Základní škole Marie Curie Skłodowské v Jáchymově, na Střední zdravotnické a Vyšší odborné škole zdravotnické Karlovy Vary a na Gymnáziu Bratří Čapků, Praha – Hostivař.

Numerický výzkum probíhal formou dotazníkového šetření. Dotazník byl sestaven z běžně dostupného MBI dotazníku, který byl pro potřeby výzkumu přeložen do českého jazyka z anglického

originálu. Dále byly v dotazníku nastaveny otázky týkající se délky pedagogické praxe a místa zaměstnání, díky nimž byly získány údaje o respondentech.

2.3 Výzkumný vzorek

Celkem bylo pro výzkum osloveno 6 škol, z toho odpovědi přišly ze 4 škol a 90 respondentů.

Distribuce dotazníků probíhala elektronickou formou, prostřednictvím Google Forms v době od března do dubna 2019.

Dotazník byl anonymní, a kromě vlastních otázek týkajících se syndromu vyhoření obsahoval i dotaz na délku pedagogické praxe a místo, kde respondent vyučuje.

Všem bylo sděleno, k čemu dotazník slouží a kdo ho vypracoval. Vzor dotazníku je obsažen v příloze této bakalářské práce.

Výzkum o syndromu vyhoření byl prováděn na vzorku 90 respondentů, z toho 40 osob byli učitelé na střední odborné škole, 50 z nich byly osoby působící na základní škole.

2.4 Rozdělení respondentů podle délky pedagogické praxe

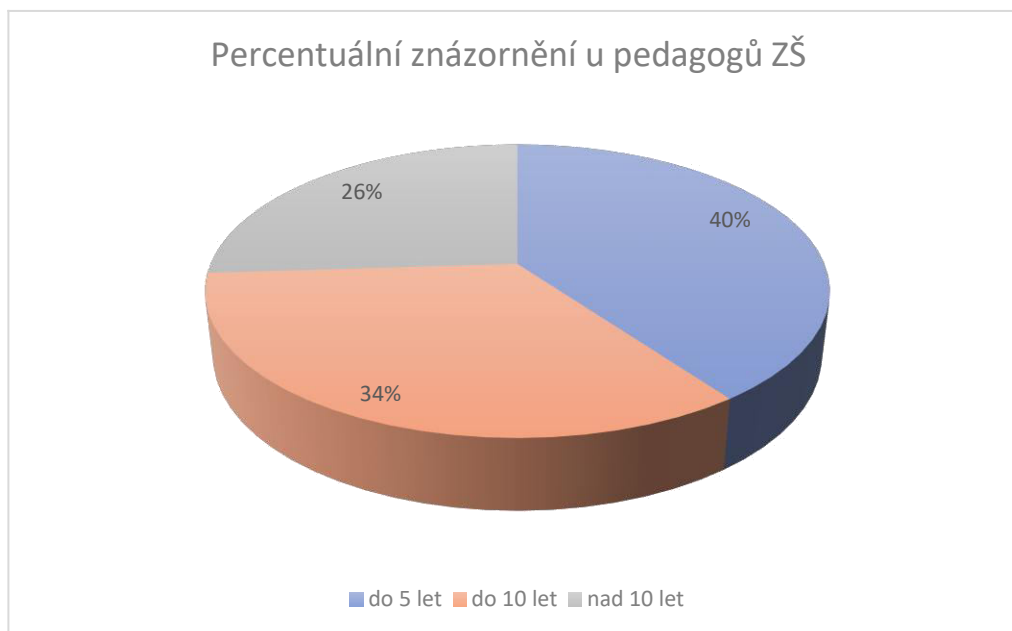
Odpovídající byli rozřazeni do kategorií podle délky pedagogické praxe do dvou kategorií ve třech skupinách (viz Tabulka 1).

Tabulka 1 – rozdělení vzorku respondentů a délka pedagogické praxe

Rozdělení vzorku respondentů a délka pedagogické praxe		
Učitel na ZŠ (graf č. 1)	Celkem 50 respondentů	40 % - ped. praxe do 5 let
		34 % - ped. praxe do 10 let
		26 % - ped. praxe nad 10 let
Učitel na SŠ (graf č. 2)	Celkem 40 respondentů	42,5 % - ped. praxe do 5 let
		32,5 % - ped. praxe do 10 let
		25 % - ped. praxe nad 10 let

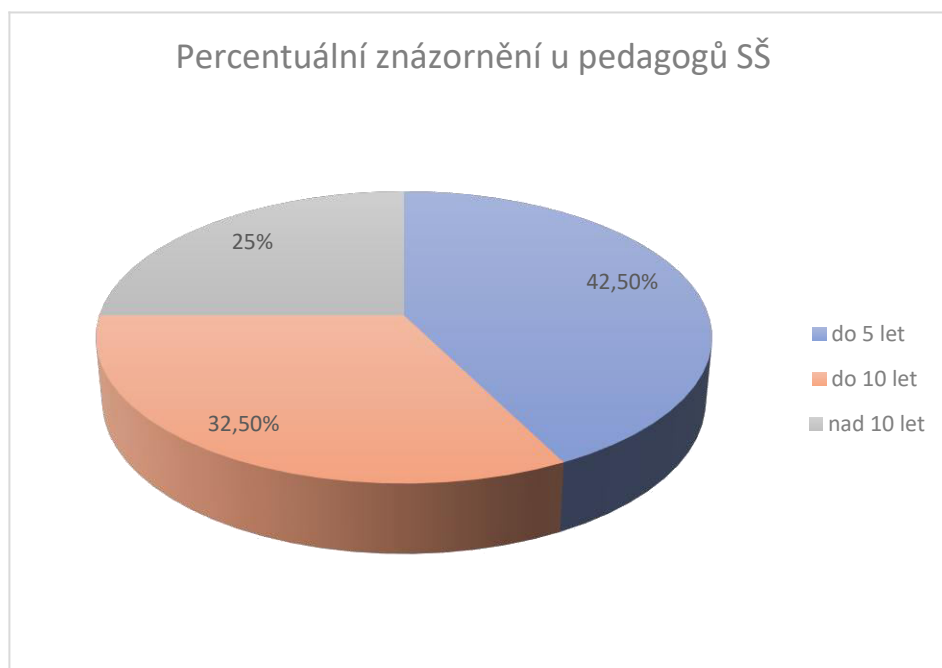
U učitelů základních škol tvořila největší část skupina pedagogů s praxí do 5 let (celkem 40 %), druhou nejpočetnější byla skupina s praxí do 10 let (34 %) a poslední skupina měla získanou praxi nad 10 let (26 %). – viz graf č. 1.

Graf č. 1 – procentuálně znázornění pedagogické praxe u pedagogů základních škol



U středoškolských pedagogů bylo rozložení obdobné. 42,5 % tvořili pedagogové s praxí do 5. let, 32,5 % jsou skupina pedagogů s praxí do 10. let, nejmenší zastoupení tvořila skupina pedagogů s praxí nad 10 let (25 %) – viz Graf č. 2.

Graf č. 2 – procentuálně zastoupení pedagogické praxe u pedagogů středních škol



2.5 Vyhodnocení výzkumu

Podle provedeného průzkumu má na propuknutí syndromu vyhoření svůj podíl délka pedagogické praxe i stupeň vzdělávání, na kterém pedagog působí. Nejčastěji se burnout syndrom vyskytuje u pedagogů základních škol s praxí nad 10 let (viz tabulka 2). Další působení na škole se pro učitele již neukazuje natolik zatěžujícím pro vznik syndromu vyhoření patrně.

Bohužel žádná z oslovených škol se ale primárně nezaměřuje na prevenci syndromu vyhoření u pedagogů. Základní škola na Strossmayerově náměstí sice nabízí pravidelné konzultace se sociální pedagožkou, ty jsou ale zaměřené na pomoc s problémovými žáky, ale nikoli na problémy pedagogů. Je nutné brát v potaz, že málokterý zasažený učitel požádá o pomoc a radu. Všechny školy disponují metodiky prevence, ale ti se nesetkali se žádostí jejich kolegů o pomoc se syndromem vyhoření. Svědčí pro to výpovědi v elektronické komunikaci mezi metodiky prevence a zpracovatelem bakalářské práce.

Soukromé Gymnázium Bratří Čapků v Hostivaři disponuje školním psychologem, který ale burnout syndrom neřešil, protože se na něj žádný učitel neobrátil se žádostí o pomoc.

Ostatní školy školním psychologem zatím nedisponují. Příčina může být zřejmě v tom, že ze zmiňovaných škol jsou vyjma Gymnázia Bratří Čapků všechny školy zřizované státem.

Z vyhodnocení MBI dotazníku vyplynulo, že učitelé základních škol jsou obecně ohroženi více syndromem vyhoření než jejich kolegové ze středních škol.

Jedna z možností řešení tohoto stavu je pořádání workshopů, přednášek a seminářů pro učitele na téma prevence syndromu vyhoření.

Postiženým učitelům je třeba nabídnout pomoc a poskytovat osvětu o syndromu vyhoření. Lze zvolit například poradu s odborníkem, či poskytovat různé odpočinkové aktivity hrazené zřizovatelem. Jednou z možností jsou i teambuildingové akce (výjezdy pedagogického sboru na pobytové akce) Návštěvy relaxačních a ozdravných zařízení pomáhá rovněž výrazně s odbouráváním stresu.

Bylo by pošetilé se domnívat, že zvyšování informovanosti o burnout syndromu by jako jediné samo o sobě zabránilo propuknutí. Lze ale předpokládat, že to pomůže onen nerychlý a plazivý nástup syndromu vyhoření včas odhadnout a zvolit postupy, které zastaví plné rozvinutí.

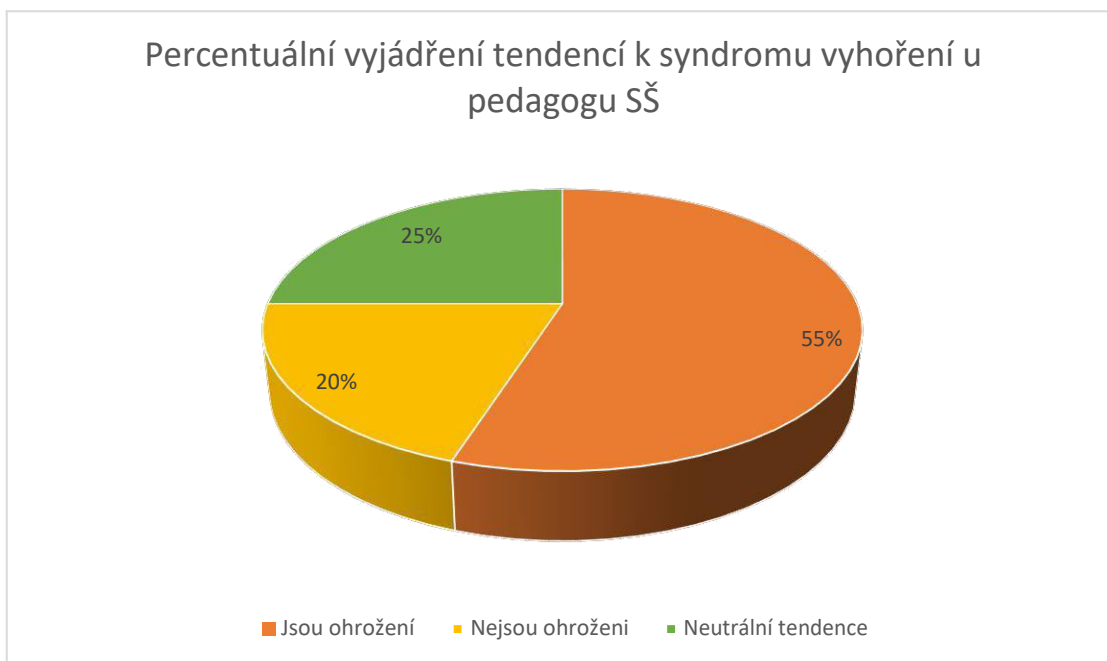
Boj proti syndromu vyhoření musí být komplexní a nelze najít jediný všelék. Jedinec se musí naučit čelit každodennímu stresu, stavět se problémům čelem a řešit je. Také koníčky, které má jedinec mimo své zaměstnání a které nejsou se zaměstnáním spjaté můžou velmi pomoci v obraně proti syndromu vyhoření. Například věnuje-li se jedinec nějaké sportovní nebo zábavné aktivitě, tak čas strávený při této činnosti mu pomáhá zbavovat se pracovního stresu, uvolnit se a problémy zaměstnanecké „hodit, jak se říká, za hlavu“.

Tabulka č. 2 – procentuální vyjádření náchylnosti k syndromu vyhoření u pedagogů základních a středních škol

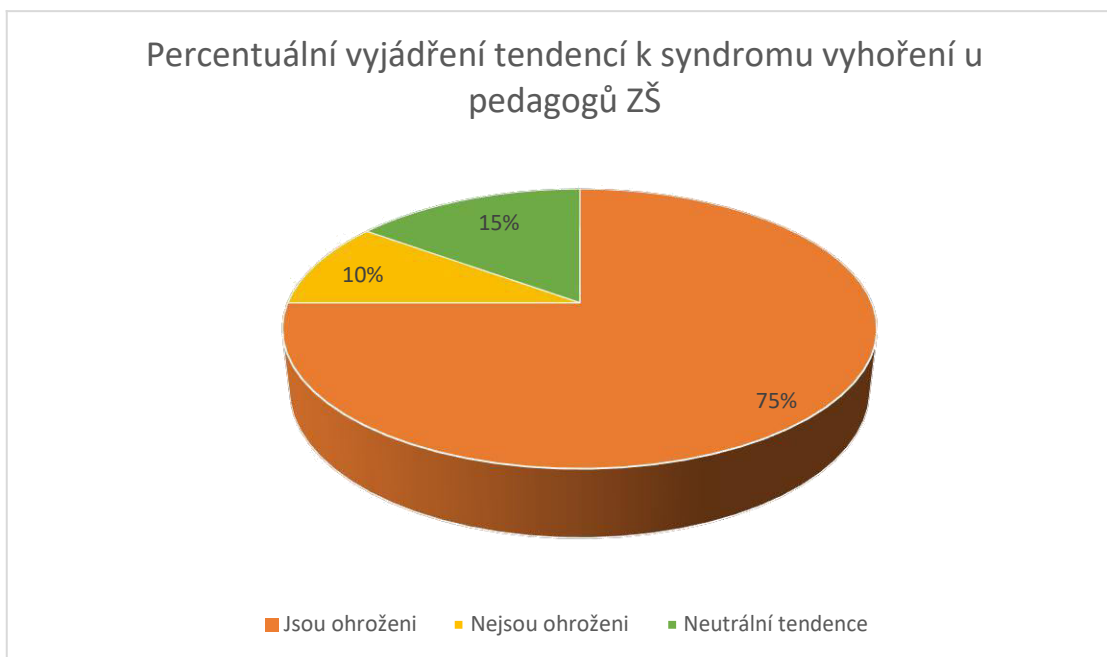
Učitel ZŠ (graf č. 3)	Jsou ohroženi syndromem vyhoření	75 %
	Nejsou ohroženi syndromem vyhoření	10 %
	Neutrální tendence	15 %

Učitel SŠ (graf č. 4)	Jsou ohroženi syndromem vyhoření	55 %
	Nejsou ohroženi syndromem vyhoření	20 %
	Neutrální tendence	25 %

Graf č. 3 – procentuální vyjádření tendencí k syndromu vyhoření u pedagogů ZŠ



Graf č. 4 – procentuální vyjádření tendencí k syndromu vyhoření u pedagogů SŠ



Z provedeného výzkumu lze pozorovat, že větší stresovou zátěž pociťují učitelé na základní škole oproti učitelům na střední škole. Podstatná je také odpracovaná doba a praxe ve škole. Je zřejmé, že nejvíce ohroženými vyhořením jsou učitelé s delší praxí na základní škole. Důvody jsou patrné v možnostech zvládnutí stresu a také kázně žáků. Bezpochyby jsou z vývojových okolností více problematické děti ve věku vrcholící puberty na základní škole. Na střední škole jsou ovšem podobně svazující parametry státní maturity zřejmé.

Reálně navržený výzkum by proto bezpochyby musel obsahovat zdaleka větší množství atributů s interakcí na výuku a na kontakty učitelů s rodiči a vedením školy kromě dalších sociálně psychologických kritérií průzkumu školského prostředí.

3 ZÁVĚR

Zadaná práce byla zpracována v souvislosti s rostoucím počtem učitelů se syndromem vyhoření a s tím spojeným poklesem kvality jejich práce. Z výzkumu je jednoznačně patrné, že syndromem vyhoření jsou nejvíce ohroženi učitelé ze základních škol. Vysvětlení lze opřít o fakt, že základní škola na rozdíl od školy střední, vlastně nemá účinná výchovná opatření. Důtky, poznámky a napomenutí jsou jen kusy papíru, zatímco střední škola má možnost žáka ze školy podmínečně, či úplně vyloučit. Rodiče žáků základních škol také čím dál tím více přistupují k učitelům jako k poskytovateli služby a neberou v potaz, že učitel má snahu dítě něco naučit. Tím, že rodiče podřívají autoritu učitele v očích dítěte znamená, že dítě přichází do školy bez autority k učitelům, ten potom takové dítě nemůže zvládnout a začíná se u něj rozvíjet syndrom vyhoření mimo jiné.

Čím dál tím větší počet rodičů také přichází s absurdními požadavky na učitele, například zmírnění hodnocení či úplné zrušení hodnocení, ale neberou v potaz, že známka je pro dítě většinou jedinou motivací, kterou ve škole dostane, protože učitel nemá jiný prostředek jako ho za dobře odvedenou práci odměnit či naopak, v případě neúspěchu mu ukázat, že tudy cesta nevede.

Věková pyramida učitelů se také v průběhu let velmi mění a průměrný věk učitele se zvyšuje. Toto ale daná práce nezkoumala, ačkoliv zvyšující se věk jde tradičně v ruku v ruce se syndromem vyhoření. Lze dobře pozorovat u kolegů, jak mladí učitelé a často vrstevníci chodí do práce plni nadšení a s pečlivými přípravami na hodinu. Časem toto nadšení upadá, přípravy se zmenšují až dospějí do bodu, kdy je chození do práce očividně obtěžuje. Dle mého názoru má pedagog v tomto stavu mysli přestat, alespoň na čas neučit a věnovat se jiným aktivitám a jiné práci.

U kolegů velmi zkušených s praxí přes 20 let, lze však pozorovat jinou vlastnost. Do práce nechodí otrávení, ale ani s přehnaným nadšením, jsou zvyklí jednat s problémovými žáky i s rodiči, vědí, jak jednat s managementem školy.

U učitelů středních škol plyne sklon k syndromu vyhoření v menší míře patrně z důvodu účinnějších možností řešení problému se žáky ale i kvůli tomu, že student střední školy navštěvuje instituci s jinou motivací. Očekává se, že si školu vybral dobrovolně s předpokladem, že ho připraví na budoucí povolání a že jeho profesor je odborník, který ho na tuto činnost náležitě připraví.

Řešení problému se syndromem vyhoření není jednoduché. Bude nutno zavést komplexní opatření a řešení. Značným růstem platů počínaje, přes skutečně očividnou podporu ze strany vedení a veřejnosti, stejně jako podporu od politických špiček a konče možností dlouhodobějšího placeného volna po určité odpracované době učitelů.

Inspiraci skýtají sociálně vyspělé státy jako Finsko a Austrálie, kde je systém školství propracovaný s dlouhodobou vizí a nemění se po každých volbách. Nehledejme ale inspiraci ve státech jako USA, Velká Británie a Rusko, kde je na školách vysoká kriminalita, kdy žáci běžně berou zbraně do rukou a obracejí se proti spolužákům a učitelům.

Zásadním problémem při hodnocení syndromu vyhoření může být také postoj již vyhořelého okolí k novátorským snahám. Tam, kde je ještě nevyhořelý zaměstnanec, kdy takový nadšenec – loajální zaměstnanec obtěžuje stávající okolí svou potřebou dělat věci správně, ve stanovených termínech, nikoli na minuty přesně, ale v takových limitech, které jsou pro chod školy jako instituce podstatné, či chce zlepšit například výuku jednotlivých učitelů. Takovým příkladem z praxe může být kupříkladu snaha zástupce ředitele motivovat kolegy používáním aktivizujících metod ve výuce. Organizuje tedy různé vzdělávací workshopy, protože z hospitací vnímá, že výuka kolegů je spíše konzervativní bez užití zajímavých didaktických postupů, navíc se žáci učí bez zájmu a zvyšují se kázeňské prohřešky. Ukázkou může být rovněž snaha školní psycholožky zvýšit povědomí učitelů o konkrétních obtížích žáků, zda je učitelé mají přítomné ve své třídě.

S obdobnými snahami se lze setkat při výuce matematiky, kdy učitelé – nadšenci propagují výuku matematiky dle Hejného, ale učitelé – konzervativci tyto metody mohou odmítat. Nespokojenost inovátorů se pak někdy neoprávněně přičítá na vrub jejich vyhoření, zatímco problém je jinde.

S takovým problémem se lze setkat na všech úrovních škol, nejen v mateřských, základních, středních a uměleckých školách či volnočasových klubech, ale také na školách vysokých. Zde je důležité dodržet vysoký standard výuky v odborné rovině, zároveň je nutné zajišťovat aktivizující metody, aby studenty výuka bavila. Vysokoškolské učitelé již nevystačí se svou autoritou z akademické půdy, je nutné dodržovat vysoký standard odborných prací, nároky na studenty se mění. Nově přichozí učitelé na vysoké školy změnu vidí. Zatímco původní kolegové často trvají na zaběhnutých a ověřených postupech, které ve svém důsledku vedou k vysoké nespokojenosti studentů a jejich odchodu na jiné školy, kde na potřeby moderního vysokoškolského studia reagují lépe. Z akademické půdy však odcházejí také nadšenci a lidé ochotni investovat čas nejen do vědy ale i do pedagogiky, učebního procesu a vztahu se studenty, protože je okolí onálepkuje etiketou „syndrom vyhoření“.

Někdy se může přidat dokonce šikana – mobbing, protože je zde potřeba jasně vymezit, kdo je vlastně ten nepohodlný a kdo vytvoří celkově negativní klima. To není ten, kdo se brání pokroku, to je ten, co ho zavádí... To je tvář zpátečnictví a rovnostářství v české škole.

Učitelské povolání je přímo spojeno se vznikem konfliktních a stresových situací. Učitel je při výkonu svého povolání ve styku s mnoha lidmi a jeho povinností je neustále sledovat,

kontrolovat a odpovídat na jejich dotazy, reakce a požadavky. Musí průběžně řešit nesčetné množství dílčích úkolů a problémů, a přitom nesmí ztratit ze zřetele hlavní cíl. Zároveň je ve škole neustále sledován a kontrolován žáky, vedením školy a mimo školu se přidává rodičovská veřejnost a široká veřejnost: „Vždyť všichni jsme někde chodili do školy, tak to té problematice přece musíme rozumět.“ Taková přemíra podnětů vede k podrážděnosti a k narušení neuropsychické rovnováhy učitelů.

Učitelství je řazeno mezi pomáhající profese, v nichž dochází k neustálému kontaktu se žáky a studenty, za který je nesena profesionální odpovědnost. Učitelství je tradičně považováno za povolání, v němž jsou lidé velmi silně vystaveni dlouhodobému stresu, který často přechází až do syndromu vyhoření. Naproti tomu se podle kategorizace profesí v České republice platné od roku 2000 učitelství řadí do kategorie 2, kam patří taková povolání, v nichž nejsou hygienické limity překračovány, a kde jen výjimečně lze očekávat nepříznivý vliv na zdraví. Zde je zásadní rozpor mezi tím, co říká zákon o veřejném zdraví, a tím, o čem hovoří výzkumy. Výzkumy hovoří až o desítkách procent učitelů postižený syndromem vyhoření. I tento výzkum potvrdil vysokou míru učitelů blízkých syndromu vyhoření, ne-li již vyhořelých kolegů. Značné rozdíly ve výsledcích výzkumu zahraničních a tuzemských jsou dány kulturními odlišnostmi, použitím výzkumných prvků a nástrojů a přesným definováním pojmu pro syndrom vyhoření.

Specifické místo mezi pedagogickým profesemi mají obzvláště speciální pedagogové. Žáčková se v roce 2004 věnovala pilotážní studii vypracované v rámci Inovačního kurzu školní psychologie na katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty UK Praha. V rámci této studie bylo provedeno dotazníkové šetření (dotazník MBI) u učitelů – speciálních pedagogů pracujících se žáky s poruchami učení na speciální škole pro žáky se SPU a ve specializovaných třídách pro tyto žáky při běžné základní škole v rámci skupinové integrace a u učitelů těchto žáků individuálně integrovaných v běžných třídách ZŠ. Výsledky získanými v dotazníkovém šetření byla potvrzena skutečnost, že speciální pedagogové, kteří pracují v silně pracovní i emocionálně zátěžovém prostředí, vykazují vyšší míru ohrožení syndromem vyhoření než učitelé, u nichž je pracovní i emocionální zátěž menší. Více ohrožení jsou dále učitelé, kteří pracují se skupinově integrovanými žáky, když je jejich počet celých deset až patnáct ve třídě než učitelé žáků individuálně integrovaných, když je jejich počet je v průměru pouze jeden až tři žáci ve třídě. Práce s dětmi se specifickými poruchami učení s sebou přináší zvýšené nároky na odbornou připravenost. Učitel musí zvládat odlišné nároky výuky těchto dětí a zároveň pohotovost k řešení konfliktní situace, které vznikají v rámci zvýšené emocionality a afektivity těchto dětí. To je zjevně velkým zátěžovým faktorem pro učitele. Zvláště pak je-li těchto žáků ve třídě vyšší počet.

Otázkou v tomto případě je současně, nakolik si učitelé umí v prvním okamžiku připustit, že syndromem vyhoření trpí. V daném průzkumu nebylo ale možné zahrnout do testování spolehlivý průkaz tzv. lži skóre pro doklad falešných odpovědí respondentů.

Poukázat však lze na průzkumy, které hovoří o neochotě či obavě učitelů přiznat jakýkoliv problém, ať už se jedná o zdravotní obtíže či obtíže ve výuce. Domnívají se, že přiznáním problému by jako profesionálové selhali a ukázali by svoji slabost. (Bendl, 2011)

Lze se domnívat, že učitelé, kteří si umí v rámci zdravé sebereflexe připustit nějaké obtíže, umí také na vzniklou situaci reagovat a přiměřeně hledat copingové strategie, jež jim lépe pomáhají udržovat tělesné i duševní zdraví. (Bielešzová, 2012)

Profesní vzdělávání tvoří nedílnou součást osobnostního rozvoje člověka v každé profesi a přispívá k jeho vyšší profesionalizaci, a tedy i k lepšímu uplatnění na současném trhu práce.

Řada institucí včetně školských si začíná uvědomovat význam profesního vzdělávání z ekonomického hlediska a investice do dalšího vzdělávání tvoří podstatnou součást práce s lidskými zdroji (Mužík, 2012).

V souvislosti s profesním vzděláváním pedagogů je nutné zdůraznit specifický význam jak profesního, tak osobnostního charakteru. Moderní pedagogika staví čím dál více do popředí individuální ohled na potřeby každého žáka a zdůrazňuje význam vysoké odborné profesionality pedagoga, v jejímž rámci si pedagogové osvojují mnoho dalších profesních znalostí a dovedností, aby těmto nárokům byli schopni dostát. Zejména v současné době můžeme hovořit o potřebě získávání profesních kompetencí pro práci se žáky a studenty se specifickými vzdělávacími potřebami.

V tomto směru nejde jen o u tváření osobnostních vlastností jako jsou trpělivost, inovativní přístup, komunikační dovednosti, pedagogický takt, ale zejména osvojování technik prevence vzniku syndromu vyhoření. (Kebza, Šolcová, 2003)

Je otázkou, jak pedagogy k dalšímu profesnímu vzdělávání motivovat a zda jde povinné profesní vzdělávání správnou cestou. Množství vyhořelých učitelů bez entuziasmu pro pedagogickou činnost, bez lásky k dětem i druhým obecně, ve schopnosti projevit úctu a bez mnoha dalších podstatných kompetencí, vede odborníky k podobné úvaze, jakou se zabývala i tato závěrečná práce. Pro celou řadu učitelů, kteří ale mají zájem měnit své dosavadní postupy a zlepšovat svoji práci, nabízí další profesní vzdělávání potřebné zázemí. Aby přineslo očekávané efekty, je nutné připravit přiměřeně širokou a profesně zajímavou nabídku dalšího vzdělávání s maximálním důrazem na praktickou realizaci a možnost sdílení zkušeností a aktivního zapojení.

Výše uvedené předpoklady zasahují také do jednotlivých forem profesního rozvoje. Velký význam při tomto způsobu formování hrají průběžně získávané přímé zkušenosti s modelovými situacemi, které pedagogovi poskytují bezpečné prostředí pro jeho rozvoj. Učitel je pro žáky další

nejbližší dospělou osobou mimo okruh vlastní rodiny. Děti ve škole očekávají proto pochopení a pomoc se svými potížemi, se kterými si nemohou zatím samy poradit. Učitelé by se měli snažit být dětem emoční oporou a poradou vždy navíc s patřičnou profesionalitou. Velká část rodičů své nevhodné výchovné přístupy k dětem nedokáže bez pomoci změnit. Tady je pak místo na úzkou spolupráci rodiny se školou prostřednictvím vzájemné důvěry.

Společnosti v současné době obecně chybí více než jen sociálně – ekonomické atributy. Nespokojenost morálních autorit nepostačí k tak zásadním posunům ve společnosti. Nejen vedení škol se stále řídí nesprávným mýtem o neomezené moci státu. Ani sebelépe fungující státní správa nemůže být samospasná při výchovných deficitech žáků a nefunkční rodině. Žádná instituce nemůže nijak narovnat chybějící rodičovskou péči. Změna legislativy závisí na politické situaci v zemi, kde je stabilizace sociálně – politických poměrů prozatím pouze výhledem do budoucna. To je nicméně jeden z hlavních nedostatků současného systému českého školství, kde je institut školy hrubě politizován a stále zde převládá jediný politický záměr v duchu – účel světí prostředky.

4 Dotazník Maslach Burnout Inventory

<p>Dotazník MBI - V tomto dotazníku doplňte do vyznačených políček u každého tvrzení čísla, označující podle níže uvedeného klíče sílu pocitů, které obvykle prožíváte. Síla pocitů: Vůbec 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 Velmi silně</p>	
1 Práce mne citově vysává	
2 Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil	
3 Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a	
4 Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů/pacientů	
5 Mám pocit, že někdy s klienty/pacienty jedním jako s neosobními věcmi	
6 Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.	
7 Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých klientů/pacientů	
8 Cítím "vyhoření", vyčerpání ze své práce	
9 Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňují a nalaďují.	
10 Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem	
11 Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým	
12 Mám stále hodně energie	
13 Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení	
14 Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává	

15 Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty/pacienty	
16 Práce s lidmi mi přináší silný stres	
17 Dovedu u svých klientů/pacientů vyvolat uvolněnou atmosféru	
18 Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými klienty/pacienty	
19 Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal/a hodně dobrého	
20 Mám pocit, že jsem na konci svých sil	
21 Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.	
22 Cítím, že klienti/pacienti mi přičítají některé své problémy	

SEZNAM LITERATURY

- BEDRNOVÁ, Eva a Daniela PAUKNEROVÁ. *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení, efektivní životní styl. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-381-6.
- BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.
- BRÉDA, Jiří, Eva DANDOVÁ, Jitka KENDÍKOVÁ a Václav MERTIN. *Sebeobrana učitele*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-345-2.
- BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 2. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0520-3.
- BŘEZINA, Otokar, RADOVÁ, Irena a Petr HOLMAN, ed. *Básnické spisy*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2013. ISBN 978-80-7465-083-3.
- ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, 2018. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-392-6.
- ČERVENKA, K. *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7562-7.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FONTANA, David. *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat*. Přeložil Alice ZAVADILOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1033-7.
- GROF, Stanislav. *Dobrodružství sebeobjevování*. V českém jazyce vydání 2., dopl. a aktualiz., Praha: Perla, 2000. ISBN 80-902156-5-3.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vydání druhé. Přeložil Helena HARTLOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0987-4.

HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje* Překlad: Ondřej Müller, Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.

HONZÁK, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Vyd. 2. V Praze: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2.

HOŠEK, Václav. *Psychologie odolnosti*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-889-1.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.

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

KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 2000. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-409-5."

KOHOUTEK, Rudolf. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4434-0.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. 6., V Portálu 5. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-922-4.

KOUKOLÍK, F. *Vybrané přednášky o vztahu mozku a chování: [skripta pro posluchače 3. lékařské fakulty Univerzity Karlovy]*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-992-6.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

LECHTA, V. ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LORENZ, Konrad. *Osm smrtelných hříchů civilizace*. Voznice: Leda, 2014. ISBN 978-80-7335-239-4.

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., akt. a rozš. vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje: (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0892-8.

MATOUŠEK, O. a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0211-0.

RENOTIÉROVÁ, M. et al. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9.

- SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-312-9.
- SKUTIL, M. *Základy pedagogicko - psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
- ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2947-3.
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí: Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
- TRUNDA, Jiří. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-62-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Nástroj pro interaktivní dotazníky on-line, Christina Maslach, Susan E. Jackson, Michael P. Leiter, Wilmar B. Schaufeli, & Richard L. Schwab: <https://www.mindgarden.com/117-maslach-burnout-inventory>

Eric Hanushek. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Eric_Hanushek

Studijní opora Filozofické fakulty UK, Gillernová, 2010, Sociální dovednosti učitele a možnosti rozvíjení sociálních dovedností ve školním prostředí:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/t/ZKK/9891/SOCIALNI-DOVEDNOSTI-UCITELE-A-MOZNOSTI-ROZVIJENI-SOCIALNICH-DOVEDNOSTI-VE-SKOLNIM-PROSTREDI.html/>

Studijní opora Pedagogické fakulty UJEP, Svoboda, Smolík, 2012, Edukace a rozvoj osob s poruchami psychického vývoje a chování:

[https://search.seznam.cz/?q=poruchy+chovani+definice&url=https%3A%2F%2Fwww.pf.ujep.cz%2Fpf%2Fosobni-dokumenty%2Fccv%2Fprogramy-a-kurzy%2F1890-studijni-opora-edukace-a-rozvoj-osob-s-poruchami-psychickeho-vyvoje-a-chovani%2Ffile&data=lgLEEE5oK-MGTPYZrFdiJ_FSZzEQHHD9xJRZrgpodZJaji-](https://search.seznam.cz/?q=poruchy+chovani+definice&url=https%3A%2F%2Fwww.pf.ujep.cz%2Fpf%2Fosobni-dokumenty%2Fccv%2Fprogramy-a-kurzy%2F1890-studijni-opora-edukace-a-rozvoj-osob-s-poruchami-psychickeho-vyvoje-a-chovani%2Ffile&data=lgLEEE5oK-MGTPYZrFdiJ_FSZzEQHHD9xJRZrgpodZJaji-8nOnNcFdM6uvHrmqCpGJBr1JUth3i4j8xtIJB9i1IRNmik7lrTJxoHK5nw0lihv_nmzOWkp_68QCcAKSxAKI48QC4m0%3D)

[8nOnNcFdM6uvHrmqCpGJBr1JUth3i4j8xtIJB9i1IRNmik7lrTJxoHK5nw0lihv_nmzOWkp_68QCcAKSxAKI48QC4m0%3D](https://search.seznam.cz/?q=poruchy+chovani+definice&url=https%3A%2F%2Fwww.pf.ujep.cz%2Fpf%2Fosobni-dokumenty%2Fccv%2Fprogramy-a-kurzy%2F1890-studijni-opora-edukace-a-rozvoj-osob-s-poruchami-psychickeho-vyvoje-a-chovani%2Ffile&data=lgLEEE5oK-MGTPYZrFdiJ_FSZzEQHHD9xJRZrgpodZJaji-8nOnNcFdM6uvHrmqCpGJBr1JUth3i4j8xtIJB9i1IRNmik7lrTJxoHK5nw0lihv_nmzOWkp_68QCcAKSxAKI48QC4m0%3D)

Odborný článek: ŠIMEČEK, Filip. Líný učitel jako pedagogický hrdina. *Deník referendum* [online]. 2019, 26.03.2019 [cit. 2019-04-01].

<http://www.raabe.cz/aktuality/liny-ucitel/metody-aktivity-a-formy-vyuky-podle-lineho-ucitele.aspx>

Odborný článek: Standardy kvality profese učitele, *Učitelské noviny*, číslo 10/2010

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3497>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČR - Česká republika

ČŠI - Česká školní inspekce

DSM-III, DSM-IV – aktuální 3. a 4 revize pro Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
Americké psychiatrické asociace

I PPP – institut pedagogicko – psychologického poradenství v ČR, do roku 2012

MBI - Maslach Burnout Inventory

MKN-10 - mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize

MPSV - Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky

MŠMT ČR - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NÚOV - Národní ústav odborného vzdělávání

PBSP – Pessó-Boyden System Psychomotor

SEL – Social and Emotional Learning

SŠ - střední škola

WHO - Světová zdravotnická organizace (World health organization)

ZŠ - základní škola

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jan Krpata

Obor: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (7507R056)

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Porovnání výskytu syndromu vyhoření u učitelů základních a středních škol

Rok: 2019

Počet stran textu bez příloh: 47

Počet příloh: 1

Počet titulů českých použitých zdrojů: 28

Počet internetových zdrojů: 6

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.