

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Diplomová práce

Mgr. Jana Pechancová

Syndrom vyhoření u žáků středních škol

Burnout syndrom at the high school students

Praha 2014

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

Poděkování:

Za trpělivé, pečlivé a velice inspirující vedení mé diplomové práce mnohokrát děkuji PhDr. Lence Krejčové, Ph.D.

Ráda bych poděkovala RNDr. Petru Boschkovi, CSc. a Mgr. Petru Kláštereckému, Ph.D. za cenné rady týkající se statistického zpracování dat a jejich interpretace.

Děkuji také gymnáziím a středním školám, které mi umožnily sběr dat, jejich žákům za vyplnění dotazníků.

Poslední velké díky patří mé rodině a mým blízkým za podporu a pomoc, kterou mi poskytovali při psaní této práce.

Děkuji.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30.7.2014

.....

Mgr. Jana Pechancová

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá novým jevem, školním vyhořením. Podává přehled základních problémů s ním spojených, různých příčin a proměnných, které při jeho rozvoji hrají roli. V úvodní části je stručná charakteristika vývojového období adolescence, které je kritickým obdobím pro rozvoj školního vyhoření. V práci je podrobněji rozpracována funkce vzdělávání v adolescenci, ve vztahu k němu je zmíněna role spolužáků, školní třídy a školy, učitelů a rodičů. Podrobně se práce zabývá stresory ve školním prostředí a stresem dospívajících vyplývajícím z nároků studia. Následuje popis původního konceptu syndromu vyhoření, ze kterého se školní vyhoření vydělilo. Předkládá různé definice a různá pojetí burnout syndromu, popisuje příčiny, osobnostní charakteristiky vedoucí k vyhoření, projevy a jeho průběh.

Ve výzkumné části je popsána adaptace dotazníku School Burnout Inventory, který byl přeložen a rozšířen. Popisuje základní psychometrické charakteristiky nově vytvořeného Dotazníku školní vyhoření, který byl ověřován na vzorku 323 žáků z pěti středních škol, z toho dvou gymnázií, v Praze. Výzkum prokázal zajímavé souvislosti míry školního vyhoření a typu školy a také prokázal vztah školního vyhoření a dosahovaných průměrných známek z českého jazyka a matematiky. Ze závěrů vyplývá, že je třeba ještě rozšířit posouzení validity metody, než bude použitelná pro praxi.

Klíčová slova:

školní vyhoření, adolescence, stresory ve školním prostředí, syndrom vyhoření, střední školy, Dotazník školního vyhoření

Abstract:

The diploma thesis deals with the school burnout as a new phenomenon. The thesis gives an overview of associated field problems, different causes and factors important to its development. The first chapter of the work includes a brief description of a developmental period of adolescence, which is a critical stage to the development of school burnout. The thesis further speaks about the role of education in adolescence; in this context it mentions the role of classmates, school class and school, teachers and parents. The thesis also speaks in details about stressors in school environment and overall stress. A next part of the work is devoted to the basic concept of burnout syndrome from which school burnout is derived. It gives several definitions and different conceptions of burnout syndrome, describes causes, personal characteristics leading toward burnout and its course.

The empirical part the diploma thesis displays a process of an adaptation of School Burnout Inventory, which was translated and extended. It introduces elementary psychometric characteristics of the new questionnaire. This questionnaire was tested on a research sample of 323 high school students of five high schools in Prague, including two comprehensive secondary schools. Findings indicate interesting relations of school burnout and a type of school; furthermore they proved a relation between school burnout and grade point average, especially in Czech language and Maths. The conclusion indicates there is a need for an extension of a questionnaire validity before it will be used in everyday practise.

Key words:

school burnout, adolescence, school – related stressors, burnout syndrome, high schools, School Burnout Inventory

OBSAH

Úvod	8
1. ADOLESCENCE JAKO NÁROČNÉ ŽIVOTNÍ OBDOBÍ	11
1.1. DEFINICE A VYMEZENÍ VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ	11
1.2. VZDĚLÁVÁNÍ V ADOLESCENCI A JEHO FUNKCE	19
1.2.1. VÝZNAM SPOLUŽÁKŮ PRO ROZVOJ IDENTITY DOSPÍVAJÍCÍHO	20
1.2.2. VÝZNAM ŠKOLY A ŠKOLNÍ TŘÍDY PRO VÝVOJ DOSPÍVAJÍCÍHO	21
1.2.3. VÝZNAM UČITELE PRO VZTAH K VZDĚLÁVÁNÍ	23
1.2.4. VÝZNAM RODIČŮ PRO ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPÍVAJÍCÍCH	25
1.3. VÝVOJ POZNÁVÁNÍ A JEHO VLIV NA OSOBNOST DOSPÍVAJÍCÍCH	25
1.4. STRES A STRESORY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	28
2. SYNDROM VYHOŘENÍ	33
2.1. DEFINICE A VYMEZENÍ POJMU BURNOUT	34
2.1.1. MULTIDIMENZIONÁLNÍ VS. JEDNODIMENZIONÁLNÍ POJETÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ	36
2.2. PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ	38
2.3. PROJEVY VYHOŘENÍ	39
2.4. OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY VEDOUcí K VYHOŘENÍ	42
2.5. FÁZE VÝVOJE SYNDROMU VYHOŘENÍ	43
3. ŠKOLNÍ VYHOŘENÍ JAKO AKTUÁLNÍ FENOMÉN	48
3.1. PROMĚNNÉ OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ VYHOŘENÍ A JEHO DOPADY	51
4. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU	55
4.1. PŘEDPOKLADY VÝZKUMU A HYPOTÉZY	56

5. PRŮBĚH VÝZKUMU	59
5.1. TVORBA DOTAZNÍKU	59
5.2. SBĚR DAT A ADMINISTRACE DOTAZNÍKU	61
5.3. STRUKTURA VÝZKUMNÉHO VZORKU	62
5.3.1. VÝZKUMNÝ SOUBOR	63
6. POPIS A ANALÝZA DAT	67
6.1. KVANTITATIVNÍ POLOŽKOVÁ ANALÝZA	67
6.2. RELIABILITA	69
6.3. VALIDIZACE DOTAZNÍKU	70
6.4. TVORBA NOREM	71
6.5. VZTAHY MEZI HRUBÝMI SKÓRY A DALŠÍMI PROMĚNNÝMI	71
6.6. FAKTOROVÁ ANALÝZA	79
7. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ	81
8. DISKUZE.....	84
8.1. LIMITY VÝZKUMU	86
8.2. SOUHRN.....	88
ZÁVĚR	90
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	92
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	98
SEZNAM PŘÍLOH	100

Úvod

„U vás lidé pěstují pět tisíc růží v jedné zahradě, a přece nenalézají to, co hledají.“

„Nenalézají...“ - odpověděl jsem.

„A přesto by mohli, najít, co hledají v jediné růži nebo kapce vody...“

„Ano“ - odpověděl jsem.

A malý princ dodal: „Ale oči jsou slepé. Musíme hledat srdcem.“

Malý princ, Antoine de Saint-Exupéry

Od počátku života, který každý z nás žije, se setkáváme s těžkostmi, kterým se nemůžeme vyhnout. Některá období jsou snazší, některá náročnější, jisté však je, že přicházejí jedno za druhým a nelze žádnou část našeho vývoje přeskočit. Díky psychologii a pedagogice dokážeme předpokládat, jaké potíže děti na jejich cestě do dospělosti mohou čekat, s jakými nástrahami se mohou setkat a čím každý musí projít. Nicméně nikdy nemůžeme říct, kdy je již tento výčet konečný. S vývojem doby a světa okolo nás se mění i ony nástrahy, se kterými se děti, dospívající, ale i dospělí potýkají.

Jednou z těchto „nových“ těžkostí je školní vyhoření, které se v poslední době objevilo, nebo jinak pojmenovalo. V průběhu psaní této práce jsem se setkala s mnoha pochybovačnými otázkami, jestli vážně již středoškoláci mohou zažít vyhoření. Dokonce i já jsem již byla blízko představě, že se chci zabývat něčím, co neexistuje, co jsem si vymyslela. Naštěstí ale přišla chvíle, kdy jsem si uvědomila, co je podstatou vyhoření. Kromě stresu, zátěže, tlaku, požadavků, je to především vnitřní rozpor. Nesoulad mezi vlastním očekáváním, nadšením, předpokladem nových, příjemných a obohacujících zážitků a setkáním s neoblomnou realitou. Ztratí-li člověk víru ve vlastní schopnosti a možnosti, přichází vyhoření. Může ztráta idejí a nadějí potkat středoškoláka? Samozřejmě. Možná právě kvůli vlastnímu vývoji ještě častěji než jindy. Dospívající se těší na dospělost, představují si, co nového je čeká, co nového budou moci dělat jinak, dospěle. Může se však přihodit, že jimi zvolená studijní cesta je usměrňuje a jejich ideály osekává tolik, že jim vnitřní síly nestačí na to, aby své ideály, cíle a sny neopustili.

Důsledkem pak může být vznik školního vyhoření, které je charakteristické vyčerpáním, cynickým přístupem a pocitem neadekvátnosti.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V té první uvádíme charakteristiku adolescence neboli dospívání, neboť je to věk, kdy se školní vyhoření objevuje. Snažili jsme se podat základní přehled a pochopení toho, co se v tomto období děje, s čím se dospívající potýkají, co nového zažívají a s čím se také loučí. Podáváme přehled různých vývojových teorií, ať již tradičních, nebo novějších. Odpovídáme také na otázku, co je dospívání a jak se vymezuje. Větší část této kapitoly se věnuje vzdělávání v dospívání, jeho funkci i tomu, kdo jsou činitelé vzdělávání a vývoje dospívajícího. Zmiňujeme se o rolích rodičů, učitelů, spolužáků, školní třídy, ale i školy celkově. Se vzděláváním je úzce spjatý i vývoj poznávání, vnímání a chápání, což popisujeme v předposlední podkapitole první kapitoly. Tu uzavíráme vymezením stresu a stresorů ve školním prostředí, se kterými se středoškoláci potýkají a které jim hrozí. V druhé kapitole charakterizujeme burnout syndrom, základní koncept, ze kterého se školní vyhoření vydělilo a kterým je v podstatě inspirované. Tento syndrom krátce definujeme, popíšeme jeho příčiny a projevy, osobnostní charakteristiky, které k vyhoření nejčastěji vedou. Poslední částí této kapitoly je popis fází, jak vyhoření postupuje a k jakému vnitřnímu i vnějšímu stavu člověka může vést. Poslední kapitola teoretické části pojednává již o samotném školním vyhoření. Vycházíme z finských výzkumů Katariiny Salmela-Aroové a kolektivu, se kterým tento koncept rozpracovala. Popisujeme činitele a dopady tohoto jevu. Závěrečná kapitola je přemostěním k části empirické, z ní vychází náš výzkum.

Empirická část je zaměřena na rozšíření a adaptaci metody School Burnout Inventory, kterou vyvinula k měření školního vyhoření výše zmíněná autorka. Popisujeme způsob, jakým jsme metodu adaptovali a jak probíhal samotný sběr dat nově vytvořeným dotazníkem. Na získaných datech pak ověřujeme základní psychometrické charakteristiky, kterými je mimo jiné i reliabilita a validita tohoto výzkumného nástroje. Pokusili jsme se také získat podrobnější informace o vztahu různých proměnných a školního vyhoření, které by mohly nabídnout možné preventivní postupy a zároveň i možnosti následné péče, pokud by se školní vyhoření u některých dospívajících prokázalo.

Na tomto místě je nutné upozornit, že v práci používáme pojmy dospívající, adolescent a žák (ve školním prostředí) pro označení osob ve věku 15-20 let, kterých se náš výzkum týkal a dále používáme pojmy syndrom vyhoření, vyhoření a burnout syndrom a burnout ekvivalentně.

1. ADOLESCENCE JAKO NÁROČNÉ ŽIVOTNÍ OBDOBÍ

Období adolescence je zvláštním, přechodovým obdobím v životě člověka. Je to období velkých, rychlých a nesourodých změn, které jsou na dospívajícího kladeny, které musí zvládnout. Do tohoto období vstupuje člověk jako dítě, které je závislé na rodičích, rychle se však mění v dospělého, který by měl být nezávislý. Fyzické proměny těla jsou rychlé a výrazné. Změny musí nastat ale také po stránce psychické a sociální. Arnett (2009) uvádí výsledky průzkumu mezi dospívajícími, který popisuje, že sami sebe chápou jako mladé dospělé, popř. pro ně je akceptovatelné ještě označení teenager. To znamená, že již sami sebe nevidí jako děti, jak mají dospělí někdy tendenci je nazývat, nebo jak jim často zdůrazňují. Chtějí se co nejdříve vyrovnat dospělým a dětství překonat (Vágnerová, 2005).

Vývojová etapa adolescence se vymezuje jako svébytné životní období až od 20. století, kdy ji poprvé popsal jako **období bouře a stresu** G. S. Hall ve své monografii. Hall si tak vysloužil pojmenování „otec adolescence“ (Arnett, 2009). Na přelomu 19. a 20. století se v naší kultuře udály významné změny sociálního i politického rázu. Tyto změny měly a mají dodnes dopad na životní styl, který se začíná výrazněji odlišovat v dětství a v dospělosti. A tak období adolescence vlastně vznikalo jako období, kdy si děti hledají cestu do dospělosti. Změnou společnosti a ústupem náboženství a křesťanského spasení jako nejvyšším životním cílem, se tak vytvořil v moderní společnosti prostor pro hledání vlastní hodnoty, soukromého života a celkově pro hledání cílů a životního smyslu, který dříve nebyl diskutován právě v důsledku nadvlády náboženství (Macek, 2003).

1.1. DEFINICE A VYMEZENÍ VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ

Dospívání v širším smyslu lze rozdělit na dvě části, jak ukazuje Vágnerová (2005). Raná adolescence je identifikována mezi jedenáctým a patnáctým rokem života člověka. Pozdní adolescence se pak vymezuje patnáctým a ukončuje dvacátým rokem, respektive ukončením středního vzdělání. Žádná z těchto pomyslných hranic však není absolutní, přizpůsobují se individuálně jedinci. V období pozdní adolescence prochází mladý člověk rozsáhlou a komplexní **psychosociální proměnou**, neboť se mění jeho osobnost i jeho postavení ve společnosti. Na počátku tohoto období si dospívající volí své profesní směřování a na konci tohoto

období odborné vzdělávání ukončuje a volí si mezi nástupem do zaměstnání, nebo dalším studiem. Některé teorie považují za ukončení období adolescence ekonomickou samostatnost člověka (Vágnerová, 2005).

Období dospívání popisují také Langmeier a Krejčířová (2006). Dělí ho do dvou stadií na období pubescence a období adolescence. Dobu pubescence od jedenácti do patnácti let autoři ještě dále člení na prepubertu a vlastní pubertu. Etapu adolescence ohraničují patnáctým a dvacátým rokem života. Za počátek adolescence dle Langmeiera a Krejčířové (2006) považujeme zpravidla plnou reprodukční zralost, během tohoto období se také ukončuje tělesný rozvoj a růst. Ukončení této životní fáze pak již není odvislé od biologických kritérií. Macek (2003, str. 9) stanovil, že jsou pro ukončení adolescence nejdůležitější: „*kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), případně sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace).*“

Jeden z aktuálnějších pohledů na členění tohoto vývojového období nabízí americký psycholog Arnett (1999; 2009), který se inspiroval prací Halla. Mladého člověka v Arnettových očích po dětství čeká období časně adolescence. Ta je ohraničena desátým a čtrnáctým rokem, následuje ji období pozdní adolescence, která se ukončuje osmnáctým rokem.

Hall definoval adolescenci jako období mezi čtrnáctým a čtyřicetým rokem života. Později se však mnoho autorů odklonilo a ukončovalo tuto dobu osmnáctým rokem, kdy nejčastěji končí střední vzdělání. Nicméně mezi osmnáctým a pětadvacátým rokem života ještě nastávají důležité sociální a psychické proměny. V západních zemích, kde přechod do dospělosti není jasně označen jednou událostí, a je tak individuální charakteristikou, může trvat delší dobu, než se jedinec začne za dospělého považovat. Proměna v dospělého znamená změny v oblasti kognitivní, emocionální i behaviorální, které nemusí nastat zároveň. Jindy se jedinec stává dospělým v očích zákona, jindy v očích rodiny, přátel, svého okolí, jinak to cítí on sám. Dospělost se pojí s větší odpovědností za sebe i druhé. Dospívající člověk odpovědnost ale přebírá postupně, ať je to placení svých účtů, praní vlastního prádla, zodpovědnost za své vlastní výdělky, bydlení atd. (Arnett, 2009). Proto se již někteří odborníci, např. Keniston, nebo Levinson (podle Arnett & Taber, 1994), snažili tuto etapu více

vydělit z adolescence i mladé dospělosti, nicméně nepodali tak přesvědčivé doklady, jak podali Arnett a Taberová (Arnett & Taber, 1994). Nazvali ji „emerging adulthood“, což do češtiny překládá Macek (2003) jako vynořující se dospělost, Blatný jako nastupující dospělost (Blatný, Jelínek & Hřebíčková, 2009).

Pro období nastupující dospělosti stanovuje Arnett (2009) pět základních charakteristik. Za nejdůležitější považuje prozkoumávání identity. Mladí, dříve než si zvolí své směřování, prozkoumávají možnosti v partnerství a práci, hledají svou identitu, své limity a schopnosti, zkoumají a ustanovují si svůj hodnotový systém, své místo ve společnosti. Dalšími charakteristikami jsou nestabilita, zaměřenost na sebe, prožívání období mezidobí, a množství možností, kterých mladí mohou využít.

Období **adolescence se však nevyskytuje ve všech kulturách**. Je spíše kulturním konstruktem, nejen pouhým souborem biologických změn. Tím je puberta, která ústí ve fyziologickou a sexuální zralost. Puberta je univerzální období, které nastává s mírnými odlišnostmi v načasování a kulturními odlišnostmi u každého jedince. Adolescence je doba **začínající fyziologickými změnami a končící dosažením statusu dospělého**. Právě proto se liší v různých částech světa, protože „být dospělý“ se chápe různě a pro každou kulturu jsou podstatné jiné vlastnosti a dovednosti (Arnett, 2009).

V našem výzkumu se věnujeme žákům středního vzdělávání, tedy obvykle ve věku 15-20 let. Proto se dále nebudeme zabývat obdobím časného dospívání, do patnácti let, ale vše budeme vztahovat k adolescenci pozdní (dle členění Vágnerové, 2005). Nebudeme v této diplomové práci popisovat všechny charakteristiky s dospíváním spojené, ale pouze některé vybrané, které s výzkumem souvisejí.

Podle Eriksonova (1965) modelu epigenetického vývoje má každá vývojová etapa svébytný úkol. Úkolem dospívajících je **vytvoření vlastní identity**. Pro období adolescence Erikson poprvé použil pojem psychosociální moratorium. Chápe dospívání jako stadium mezi dětstvím a dospělostí, jako „hluchou“ dobu mezi dětskou morálkou, která je převzatá a naučená, a etikou dospělého člověka, která

by měla být zažitá a zvnitřněná. V dospívání si tedy hledáme vlastní identitu a dospíváme do autonomního života dospělého člověka.

V dospívání si mladí hledají perspektivu svého směřování, budují si sebejistotu, osamostatňují se od rodiny, z čehož vyplývá hledání a poznávání celého jejich okolního i vnitřního světa. Aby tohoto dosáhli, často experimentují a zkouší nové způsoby chování, jednání, myšlení (Erikson, 1965). Spoustu času tak dospívající věnují snaze o **poznání sama sebe**, což realizují v rámci vrstevnické skupiny. Touto cestou se vymezují vůči společnosti, mohou se sdružovat v určitých skupinách, které se chtějí nápadně odlišovat od ostatních, takže jsou pro ně specifické určité styly oblékání, odlišování se vzhledem, slovníkem, způsobem trávení volného času apod. Tímto vymezováním se ale také někdy dostávají do riskantních či hraničních situací, jednají extrémně (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2005).

Největšími obavami dospívajících jsou dle Eriksona (1965) nejistota a pochybnosti o sobě samém, o své pozici ve společnosti a také své budoucnosti. Vyrovnávají se s velkými fyziologickými proměnami, které jsou stejně náročné jako v prvních letech života, ale tentokrát se musí také vyrovnávat s úkoly dospělých, které na ně čekají. Zároveň neustále sledují pohled okolí na sebe, díky kterému se formuje jejich identita. Hledají způsob, jak propojit to, co se naučili dříve, jako děti, s tím, co se po nich požaduje teď, a s tím, kam mají dospět. Jsou neustále konfrontováni se světem dospělých a s příležitostmi, které se jim otevírají díky novým sociálním rolím.

Erikson (1965) popsal také nebezpečí, která mohou nastat, pokud se na dané vývojové úrovni nepodaří dospět ke zdárnému splnění vývojového úkolu. Pro období adolescence je to konfuze rolí. Znamená **zmatení sama sebe, svých rolí, svého postavení** ve světě. Dospívající si mohou být nejistí, zda patří ještě k dětem, protože někdy mají silnou potřebu být opečovávaní rodiči, nebo už k dospělým, protože chtějí být samostatnější, zkusit jednat v nových rolích, které se více a více přibližují světu dospělých. Cílem tohoto období a všech problémů a konfliktů by mělo být **vybudování sebevědomí a vědomí své hodnoty, možnosti vlastního přínosu pro společnost a osamostatnění od primární rodiny**. Nepodaří-li se jedinci úkoly této životní etapy úspěšně zvládnout, nepodaří

se mu pravděpodobně zvládat nároky dalších období a v řešení daného úkolu tak v podstatě ustrne. Jestliže tedy dospívající nezvládne nalézt svou vlastní identitu, nebude v dospělosti schopen čelit nárokům dospělého života a svou životní roli si bude hledat neustále.

Základní ctností neboli silnou stránkou, která se v tomto období především buduje a má vybudovat, je věrnost. Erikson (1965) předpokládá, že ověřováním všech nových možností, které se dospívajícím nabízejí, lze získat velmi pozitivní vlastnost, na které mohou v dalším životním vývoji stavět. Díky stmelení všech možností, názorů, příležitostí, nových dovedností, mohou dospívající získat důvěru v sebe sama a **vybudovat svou stálost, věrnost**.

Erikson svým pojetím inspiroval mnohé další odborníky. Jedním z nich byl Havighurst (1972). I on vymezil vývojové úkoly pro různá životní období. Jsou to problémy, které v určitém období života člověk řeší. Zvládne-li je vyřešit, může čelit dalším úkolům, které s větší pravděpodobností zvládne lépe, bude se také cítit spokojeněji. Naopak nepodaří-li se vývojový úkol člověku splnit, převládne u něj skepse, nespokojenost, která může narůst až po sociální konflikty, problémy v dalším vývoji a životě.

Každý úkol má své kritické období, tedy období, kdy je jedinec připraven zdárně dosáhnout cíle úkolu a zároveň díky tomu dostává lepší výchozí pozici pro zvládnutí dalších úkolů. Pro adolescenci, kterou vymezoval mezi dvanácti a osmnácti lety, stanovil vývojové úkoly, které se nejvíce týkají sociálních vztahů, neopomíná však ani fyzické a psychické zrání. Především se soustředí na zařazení do vrstevnické skupiny, nalezení zralých přátelských i partnerských vztahů, dosažení mužské/ženské sociální role, odpoutání se od rodičů a jiných dospělých jak citově, tak ekonomicky (Havighurst, 1972).

Hall (podle Macek, 2003, str. 14) říká, že v tomto období je to „*jako by se člověk podruhé narodil*“. Studoval Darwinovu evoluční teorii a podle ní sestavil „zákon rekapitulace“, podle kterého se do ontogeneze člověka promítá celý fylogenetický vývoj. Adolescence je tak dle tohoto pohledu obdobím divoštství. Mladý divoch, který ještě nedokáže kontrolovat své impulzy, se postupně civilizuje a dospívá k zodpovědnosti a uvědomění svého místa v moderní společnosti. Pro toto období

je charakteristický idealismus, vyjadřování i hluboké prožívání emocí, brojení proti všemu dosud platnému. Konfliktní období, kterým dospívající prochází, je tedy v Hallových očích nevyhnutelné. I když vezmeme v úvahu kulturní, sociální i interpersonální jedinečnost, je třeba toto období respektovat a přijmout.

Ačkoliv byl Hall průkopníkem v náhledu na adolescenci, v jednom se přeci jen mýlil. Měl za to, že chování dospívajících je podmíněno biologicky a vyskytuje se napříč všemi kulturami. To ale negovala antropoložka Meadová (podle Arnett, 2009), která popsala dospívání na ostrovech Samoa, a ukázala tak, že adolescence zde není ani konfliktní, ani stresové období. **V přírodních kulturách je přechod mezi dětstvím a dospělostí většinou jasně vymezený přechodovým rituálem**, často spojeným s prvním pohlavním stykem (Arnett, 2009; Macek, 2003) Arnett (2009) upřesňuje tuto myšlenku adolescence jako období bouří a konfliktů a smiřuje Halla i Meadovou tvrzením, že ne všichni adolescenti zažívají bouře a stres neustále, nicméně se v této životní době vyskytují častěji než jindy.

V souladu se současnými výzkumy Arnett (2009) popisuje, že **konflikty a stres nejsou dnes již tak výrazné** a markantní. Naopak je spousta dospívajících, kteří své rodiče a jiné dospělé mají rádi, respektují je a váží si jich. Stejně tak bouře v podobě výkyvů nálad nejsou tak extrémní, aby potřebovaly nějakou zvláštní péči, nebo aby s určitostí šly ruku v ruce s rizikovým chováním. Adolescence tedy již není popisována jako období bouří a stresu, stručně se říká, že je to období, které je náročné (Arnett, 1999).

Klíčové aspekty, ne však jediné, kterých se tato náročnost týká, jsou podle Arnetta (2009):

- **konflikty s rodiči** – v tomto období mladí rebelují a bouří proti dospělým autoritám, nicméně není to pravidlem; rodiče i dospívající i přes častější konflikty říkají, že mají mezi sebou dobrý vztah, že spolu sdílí důležité životní hodnoty a jsou si blízcí; konflikty se tak nejčastěji týkají každodenních záležitostí, jako jsou schůzky, vzhled, různé zákazy nebo požadavky;
- **rozlady nálad** – dospívající jsou citově nestálejší než děti nebo dospělí, zažívají rychlejší změny nálad, mezi kterými jsou často velké propasti, např.

z euforie snadno upadají do smutku, častěji se cítí sebevědomě, nebo naopak zahanbeně, také se snáze cítí sami, divně, nervózně;

- **riskantní, rizikové chování** – dospívající se častěji chovají bezohledně, překračují normy morálky, narušují společenský pořádek a také mohou jednat nebezpečně, ať už vzhledem k sobě, nebo k ostatním (Arnett, 2009); riskantní chování je ovlivněno několika navzájem souvisejícími faktory – rodinné zázemí, osobnostní charakteristiky a sociální faktory, kam patří např. míra rodičovské kontroly a přítomnost přátel při realizaci problémového chování (Jessor, 1998).

Na zmapování možných rizik a problematického chování se zaměřuje množství výzkumů (viz Arnett, 2009; Jessor, 1998; Macek, 2003). Z opačného konce se na období dospívání ale podíval Scales (1999), když se zaměřil spíše na prevenci problémového chování a náročných situací tím, že se snažil podpořit **silné stránky a dobré vlastnosti** u všech, tedy nejen ohrožených dospívajících. Identifikoval čtyřicet různých **vývojových pozitiv** neboli silných stránek, které dospívající ochraňují před negativním vývojem a před směřováním své životní cesty špatným směrem. Těchto čtyřicet pozitiv rozdělil do dvou skupin, externí a interní, v každé z nich je dvacet konkrétních stanovisek rozdělených do čtyř kategorií. Externími kategoriemi jsou podpora, kompetence, hranice a očekávání, konstruktivní využívání času, do interních kategorií pak patří závazek k učení, pozitivní hodnoty, sociální dovednosti a pozitivní identita. K rozvoji těchto pozitiv může dospívajícímu napomoci kdokoliv, kterýkoliv dospělý, který v jeho okolí je. Vývojová pozitiva vidíme jako **opěrné body v procesu dospívání**. Scales (1999) tak tím mimo jiné vysvětlil i to, proč vývoj některých dospívajících označovaných za ohrožené, ve skutečnosti naopak patří mezi nejpevnější a nejstabilnější.

Nejmarkantnější změna při hledání své cesty do budoucnosti a k naplnění svého života se projevuje většinou ve vztazích s blízkými (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dospívající hledá rozdíly v chování, trávení volného času a zájmech, v názorech a smýšlení o okolním světě, v hodnotách mezi sebou samým a rodiči. Dochází k určité vzpouře vůči dosavadním autoritám. Na druhou stranu však potřebuje toto místo nějak zaplnit, proto je leckdy bez jakékoliv kritiky a zamyšlení nahrazuje novými vzory a cíli (Langmeier & Krejčířová, 2006). Říčan (2006)

upozorňuje na důležitou roli rozhovorů, konfrontací a sporů, které formují a upřesňují názory a hodnoty adolescentů, ať už jsou tyto rozhovory vedené s rodiči, učiteli, či vrstevníky.

Dospívající odpoutáváním od rodiny přesouvá svou pozornost na školu, trávení volného času, a to vše zahrnuje setkávání s vrstevníky. Věnováním větší pozornosti právě těmto oblastem vlastně dospívající objevuje nová pole, která nemá ještě tolik prozkoumaná, a to bývá zdrojem úzkosti ať už uvědomované nebo neuvědomované. Jak píše Macek (2003), životní prostor, ve kterém se pohybuje adolescent, je daleko méně jednoznačný a dospívající se v něm také může hůře orientovat. Potřeby menších dětí, tím, že jsou pochopitelně a přirozeně závislé na svém okolí, jsou naplňovány mimoděk a bez nutnosti úsilí ze strany dítěte. V dospívání se však tento stav mění. Vzhledem ke skutečnosti, že adolescent už „zvenku“ vypadá jako dospělý, saturace potřeb ze strany dospělých již není tak samozřejmá a přirozená. Často se očekává, že se dospívající o spoustu svých povinností postará sám, protože už „je přeci velký a samostatný“. Adolescenti již velkou část svých každodenních povinností zvládnou sami, díky čemuž se rozšiřuje jejich životní prostor a nabízejí se nové možnosti. Potkávají se s novými podněty a příležitostmi, které však už také není snadné posoudit za vhodné či nevhodné. Dítěti je jasně dáno, co se smí a nesmí, jaké chování je schvalováno a odmítáno. Adolescent je však často zmaten. Stejné chování je v různých skupinách vnímáno různě na celé škále od přijímání po naprosté odmítání. Právě toto je pak příčinou úzkostí a nejistoty, kterou adolescenti prožívají (Macek, 2003).

Jedním ze zdrojů nejistoty v adolescenci je kritický pohled na sebe a svůj vzhled. Prostřednictvím této kritiky si mladí ujasňují osobnostní charakteristiky, společenské role a budoucí směřování. Zároveň je to jedna z oblastí působících velký stres. Dospívající se separují od rodičů a jiných blízkých dospělých i názorově, přijímají odpovědnost sami za sebe. Schopnost jednat nezávisle je pak ze strany dospělých vynucována. Někdy však právě klamem dospělého vzhledu až příliš brzy, kdy na ni dospívající není ještě připraven, vybaven dostatečnými copingovými strategiemi (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.2. VZDĚLÁVÁNÍ V ADOLESCENCI A JEHO FUNKCE

Ještě před sto lety málokterý dospívající chodil do školy. Na konci 19. století to bylo pouhých 5 % mladých lidí, střední vzdělávání patřilo pouze elitě. O století později je to již přes 90 % (Arnett & Taber, 1994). V zemích třetího světa je vzdělání stále spíše pro vybrané jedince, dospívající se zapojují do pracovního života, protože tím pomáhají živit svou rodinu. V současnosti v rozvojových zemích navštěvuje střední školu přibližně polovina dospívajících, zatímco v tzv. vyspělých zemích se počet blíží 100 %.

Kromě toho, že vzrostl počet žáků ve středním vzdělávání, změnil se také obsah vzdělávání. Zatímco na konci 19. století bylo vzdělání zaměřeno spíše na obohacení znalostí bez specifického cíle, v dnešní době je **vzdělání velmi specializované** s ohledem na budoucí zaměstnatelnost. To se ještě liší podle místa, kde se dospívající vzdělává. V USA, Kanadě, Velké Británii a Japonsku je jeden typ střední školy zaměřené obecně a dospívající si volí obor až při vstupu na univerzitu, nebo vstupem do zaměstnání, kde získají teprve patřičnou praxi (Arnett, 2009). V mnohých evropských zemích, včetně České republiky, se **střední vzdělávání dělí do tří proudů**. Jedním je všeobecné vzdělání gymnaziálního typu, jehož cílem je všeobecná příprava většinou na další vzdělávání na vysokých školách. Dalším proudem jsou odborné školy, které jsou zaměřeny umělecky, nebo odborně (např. pedagogické školy). Poslední možností jsou učiliště, kde probíhá odborná příprava propojená s praxí, většinou zaměřená na technické obory, jako jsou mechanik, tesař, ale i na obory týkající se služeb, např. kuchař, kadeřník apod.

V rozvojových zemích ale situace ve vzdělávání pro dospívající není tak pozitivní. Střední školy, vyjma soukromých elitních, mají nízkou úroveň a jsou těžko dosažitelné pro většinu dospívajících a jejich rodin. Jednak je jich málo, a tedy mohou být vzdálené, jednak si dospívající musí většinou školy financovat od nákupu pomůcek až po školné. Rodiny však potřebují pro uživení často spíše to, aby dospívající přinášel nějaké peníze, než aby rodina musela ještě peníze vydávat. Nabídka možností vzdělávání rozhodně není široká a většinou je zaměřená obecně. V rozvojových zemích bývá málo učitelů, kteří by měli adekvátní aprobaci pro práci na střední škole. Nejhorší situace ve smyslu kvality a

dostupnosti vzdělání je v afrických zemích a v Indii, o něco lepší je v arabských zemích a Latinské Americe (Arnett, 2009).

V následujících podkapitolách práce nastíníme různé proměnné, které na dospívající působí. Tyto proměnné, mezi které patří důležitost sociální skupiny, vrstevníků, školy a jejích členů i význam rodičů pro vývoj dospívajících, vztáhneme ke středoškolskému prostředí, protože v našem výzkumu, který popíšeme v empirické části této diplomové práce, se zabýváme jevem školního vyhoření u středoškoláků.

1.2.1. VÝZNAM SPOLUŽÁKŮ PRO ROZVOJ IDENTITY DOSPÍVAJÍCÍHO

Jak jsme se již dozvěděli, v období dospívání se rozvíjí identita jedince. Ta se ovšem nemůže rozvíjet ve vakuu. K rozvoji identity a nalezení sama sebe je nezbytně nutná **přítomnost sociální skupiny**. Především díky vrstevníkům, přátelům a dalším osobám, se kterými dospívající přichází do kontaktu, se formuje a přetváří osobnost jedince do podoby dospělého autonomního člověka. V naší kultuře se nestává běžně, aby člověk ukončil vzdělávání již po základní škole, tedy před vstupem do etapy pozdní adolescence. Pokračuje tedy středním vzděláváním, které poskytuje prostor nejen pro učení, ale také pro socializaci a vytváření vrstevnických skupin. (Arnett, 2009; Krejčová, 2011; Macek, 2003).

Coleman (1980) shrnul důvody, proč jsou vrstevníci pro dospívající podstatní, do tří skupin. První z nich je nutnost vyrovnávat se **s novými a neznámými situacemi**. Ta je dána změnami na tělesné, emocionální i sociální úrovni. Budovat a měnit tak svou identitu a vědomí vlastní hodnoty z toho přímo vyplývá. Tyto okolnosti vedou k potřebě podpory od ostatních, především těch, kteří se vyrovnávají se stejnými změnami, nebo jsou jim alespoň blízko. Očekává se od nich totiž, že si lépe porozumí. Druhou skupinou změn a nedílnou součástí adolescence je výraznější **odpoutávání z primárních emocionálních vazeb** na rodiče. Na této cestě většina dospívajících dojde do bodu, kdy dospělé zpochybňuje. Ačkoliv dospívající vyžadují podporu ostatních, jsou oslabeni nejistotou a pochybnostmi nejen v sebe – málokdo se dokáže na rodiče, tedy ty osoby, k nimž měli nejpevnější pouto, obrátit. Místo rodičů tak hrají velkou roli vrstevníci. Třetím důvodem je fakt, že změny, které nastávají, s sebou přinášejí nutnost **zkoušet nové formy chování**. Dospívající se musí naučit, jaké chování je

ve společnosti od dospělých schvalováno a jaké ne, musí objevit, jak je možné jejich potřeby a motivace naplnit v prostředí, kde žijí, a které sociální role nejlépe odpovídají jejich vlastním rozvíjejícím se identitám. Celý tento proces rozvoje osobnosti **zahrnuje skupinu vrstevníků** a do jisté míry je na ní závislý (Coleman, 1980).

Způsob, jakým se ve škole tvoří různorodé skupiny, napomáhá proti konfuzi rolí. Díky těmto skupinám si dospívající totiž uspořádávají, které charakteristiky, rysy osobnosti k nim patří, ale také ty, které k nim nepatří. Sociální skupiny jim poskytují prostor ke zkoušení způsobů chování, které jsou pak na základě reakce z okolí tolerovány, nebo naopak odmítány (Erikson, 1965). Dospívající se tak mimo jiné učí vnímat a posuzovat sami sebe, prohlubuje se jejich sebereflexe, především na kvalitativní úrovni. **„Já“ je pojímáno ve vazbě na konkrétní role**, tedy já jako potomek svých rodičů, já jako přítel, spolužák, žák apod. Vzhledem k tomu i různé obrazy sebe samého mají jiný obsah a také jinou subjektivní důležitost. Dospívající velmi uvažují nad vztahem ideálního „já“ k aktuálnímu „já“. Ideální „já“ je vztahovým posuzovacím rámcem, rozdíl mezi těmito dvěma představami je ukazatelem sebeakceptace. Ideální „já“ tedy může působit jako motivační činitel rozvoje dospívajícího, považuje-li ho dospívající za dosažitelné (Macek, Šulová, & Konečná, 2009).

Dospívající ve svém vývoji přirozeně potřebují více samostatnosti a autonomie. Společně s kamarády poznávají každý sám sebe i sebe navzájem, vytvářejí si síť vztahů a kontaktů s druhými lidmi. Dá se vyvodit, že pro to, aby se dospívající zvládli na tyto změny úspěšně přizpůsobit, **potřebují bezpečné, intelektuálně povzbuzující prostředí** (Roeser & Eccles, 1998), které by jim měla poskytnout škola, která je pro ně místem, kde tráví nejvíce času.

1.2.2. VÝZNAM ŠKOLY A ŠKOLNÍ TŘÍDY PRO VÝVOJ DOSPÍVAJÍCÍHO

V českém školství je třída po celou dobu středního vzdělávání stejná a její složení se mění pouze minimálně. Školní třída je skupinou jedinců, prochází skupinovým vývojem a ovlivňuje všechny, kteří jsou její součástí (Krejčová, 2011). Ve škole si dospívající budují vztahy s dospělými autoritami (učiteli), se spolužáky, učí se navazovat dlouhodobější vztahy. Učí se ale také vymezit sami sebe v rámci vztahů. V kolektivu školní třídy dospívající rozvíjejí své sociální dovednosti, učí se

komunikovat, brát v úvahu názory druhých, učí se přemýšlet o chování, myšlení a prožívání druhých, spolupracovat, vyvíjejí se skupinové hodnoty i normy, které pak ovlivňují hodnoty a normy jednotlivých členů (Coleman, 1980; Krejčová, 2011).

Vstupem do sociální skupiny ve škole přijímají dospívající **různorodé role**. Jednak je to role **spolužáka**, tedy rovnocenný symetrický vztah s ostatními členy třídy, skupiny, jednak je to podřízená role **žáka** (Gillernová, 1998; Krejčová, 2011). Interpersonální vztahy ve škole se odehrávají v různých souvislostech. První úrovní jsou vztahy mezi žáky jedné třídy, tedy spolužáky. Ti ale přicházejí do kontaktu i s dalšími žáky stejné školy. Dále se dospívající setkává s učiteli a jejich osobnostními rysy, vlastnostmi, zkušenostmi, dovednostmi, a také s dalšími členy školy, tj. s provozními zaměstnanci, asistenty. Dospívající do sociální interakce vstupuje vždy buď jako jednotlivec, nebo jako člen skupiny, party v rámci třídy, popř. jako člen třídy. Žádná z těchto interakcí není jednosměrná, tedy jedinci se obohacují navzájem (Gillernová, 1998).

Na počátku studia jsou žáci jedné třídy různorodí, protože pocházejí z různých prostředí, mají různé zkušenosti. Vlivem specifických sociálních jevů, jako jsou konformita, facilitace, i vlivem interpersonálních konfliktů se však přizpůsobují a přibližují sami sobě, takže se obecně dá předpokládat, že ke konci studia, když se tato formální skupina rozpadá, budou některé normy a hodnoty jejich členů blízké a podobné (Gillernová, 1998; Krejčová, 2011).

Školní třída jako sociální skupina, ve které se dospívající pohybuje, neexistuje sama o sobě. Na školní třídu má vliv její okolí, tedy škola jako taková a její klima. Klima školy tvoří jak žáci, tak učitelé a provozní zaměstnanci školy a interakce mezi těmito skupinami. Klima třídy je tvořeno žáky a učiteli a má vliv na její soudržnost. Působí také na **míru spolupráce či soutěživosti** mezi žáky a tím má vliv na jejich **motivaci**. Lze také vysledovat vztah mezi klimatem školní třídy a mírou adaptace na zátěž jednotlivých jejích členů (Čáp & Mareš, 2007; Gillernová, 1998; Krejčová, 2011). Dospívající záměrně i nezáměrně sledují a vnímají způsoby, jak mezi sebou učitelé interagují, a tak chování učitelů působí na chování žáků. Celkově tedy můžeme říci, že pozitivní klima školy i třídy podporuje motivaci k učení, zvyšuje spokojenost žáků. Přebírají styly chování, hodnoty,

normy svých učitelů, proto pokud jsou vztahy mezi učiteli dobré, mohou se jimi žáci inspirovat (Čáp & Mareš, 2007).

Výzkumy jednoznačně prokázaly vztah mezi školním klimatem a chutí žáků do školy chodit (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003). Negativní školní klima způsobuje, že se žáci ve škole necítí dobře, což může přerůst až v nechuť do školy chodit, potažmo vést k záškoláctví. Pozitivní klima naopak příznivě ovlivňuje motivaci dospívajících žáků ke studiu a i jejich školní výsledky. Pozitivní třídní klima působí na vytváření vztahů ve třídě a tedy vývoj identity dospívajícího (Arnett, 2009). Zajímavým zjištěním také je, že klima ve škole má vliv na míru depresivity žáků (Loukas & Robinson, 2004). Pokud je klima ve škole hodnoceno jako pozitivní, depresivita mezi žáky byla nízká. Měli také méně problémů v chování, přičemž socioekonomický status dospívajícího, ani jeho rodinné zázemí, neměly na tyto proměnné žádný vliv (Arnett, 2009).

V jiném výzkumu zaměřeném na vliv rozdílu mezi kooperativním a kompetitivním prostředím na výsledky žáků Ecclesová a Roeser prokázali, že vyšších výsledků dosahovali žáci, kteří klima ve třídě popisovali pozitivně, vnímali kooperativní prostředí a podporu mezi spolužáky (Eccles & Roeser, 2011 a). Velice tedy záleží na třídním klimatu, zda budou dospívající méně náchylní k neúspěchům, které působí stresově a vedou ke snadnějšímu vyhoření.

1.2.3. VÝZNAM UČITELE PRO VZTAH K VZDĚLÁVÁNÍ

Klima ve třídě ovlivňují nejen spolužáci, ale také učitel. Pokud si učitel důvěřuje, je možné snadněji navodit ve třídě pozitivní, motivační prostředí. Věřil-li učitel ve své pedagogické schopnosti, odrazí se to i v jeho činnostech, tedy jak zvládne management třídy, zda dokáže podpořit žáky, kteří potřebují individuální péči, zda udrží ve třídě pozitivní náladu a atmosféru, která pak logicky plodí příjemnější prostředí a větší důvěru ve vlastní schopnosti. **Podpora učitele je pro dospívající klíčová** (Eccles & Roeser, 2011 a). K tomu se přidává ještě důvěra v žáky. Učitelova pozitivní očekávání vůči nim, jim pomáhají **dosáhnout úspěchu**, jsou pro ně **oporou** a podstatnou základnou pro **osobní pohodu**. Na druhé straně záporné stereotypy a předpoklady v nižší výsledky žáků, v nich vzbuzejí úzkost a snižuje se tak jejich sebedůvěra ve školní dovednosti (Aronson & Steele, 2005).

Můžeme tedy shrnout, že vztah učitele a žáka ve smyslu podpory a důvěry je pro rozvoj akademické motivace, zájmu a osobní pohody ve škole podstatný (Eccles & Roeser, 2011 a). Výzkumy potvrdily, že žáci, kteří měli pečující učitele, se cítili sebejistěji, pociťovali, že do školy patří a celkově se ve škole a při studiu cítili dobře (Roeser & Eccles, 1998).

Zajímavý je **Larsonův koncept iniciativního chování**. Larson (2006) věří, že aktivní dospělý se z dospívajícího vyvine, pokud v adolescenci vykazuje tzv. iniciativní chování. Věřící, že každý dospívající se může rozvíjet pozitivně a předkládá důkazy, které naznačují, že tento pozitivní směr vývoje je nám přirozený, stejně jako uspokojování základní biologických potřeb, nebo snaha o porozumění světu. Přirozenou snahu o porozumění světu okolo nás prokázal už Piaget ve své teorii kognitivního vývoje, nebo Csikszentmihalyi (1994), který přišel na to, že lidé si přirozeně vyhledávají výzvy a složité problémy a jejich řešení v nich pak vyvolává příjemné pocity. Tím objasnil důvod, proč se učíme a vyvíjíme. Rozvoj iniciativního chování má několik podmínek, z nichž jednou je **dostatek podnětů a příležitostí**, kterých mohou dospívající využít. Pro jeho rozvoj je klíčová **podpora dospělých**, učitelů, rodičů, a dalších, kteří mají v životě dospívajícího své místo (Larson, 2000).

Dospívání je velmi příhodným obdobím pro rozvoj iniciativy, protože dospívající své chování dokážou již regulovat, umějí využívat metakognitivní strategie a jsou schopni aktivně se zapojovat do činností (Krejčová, 2011; Larson, 2000). Larson (2000) ale ve svých výzkumech zjistil, že ačkoliv je v nás jaksi nastavený tento **potenciál k aktivitě**, k vyhledávání úkolů a výzev a navíc je období dospívání kritickou etapou pro takový rozvoj, málokterý dospívající ho umí využít. Škola je místem, kde dospívající tráví hodně svého času. Pro rozvoj iniciativního chování by se tedy zdála jako ideální prostředí. Ve skutečnosti se však ukázalo, že dospívající cítí ve škole vysoké požadavky na koncentraci pozornosti a úkoly jsou pro ně náročné, avšak jejich vnitřní motivace k práci je velice nízká. Naopak je tomu při trávení volného času, kdy se dospívající cítí hodně vnitřně motivováni, ale prostředí jim nenabízí dostatečně vyzývající podněty a neklade nároky na koncentraci. Larson (2006) poukázal také na to, že pokud jsou dospívající vnitřně motivováni úkoly, které jsou pro ně výzvou, tato jejich motivace se do jejich

vyřešení promítne a také z tohoto důvodu se efektivněji učí. Nedostatečná motivace je nejčastěji zapříčiněna neposkytováním dostatečné autonomie dospívajícím. Další důvody tkví v míře stresu, jakou dospívající ve spojení se školou pocítují, nebo nedostatečné schopnosti seberegulace. Nad motivací k učení také mohou zvítězit lákavější nabídky z okolního prostředí. Larsonovy (2000; 2006) výzkumy ukázaly, že dobrou cestou, jak udržet dospívající motivované a angažované, je poskytnout jim vhodnou míru **autonomie** v situacích, ve kterých se mohou rozvíjet. V kontextu našeho výzkumu je pak dostatečná míra motivace a kladení přiměřeně náročných úkolů vhodnou prevencí školního vyhoření dospívajících.

1.2.4. VÝZNAM RODIČŮ PRO ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPÍVAJÍCÍCH

Nejen školní prostředí ovlivňuje, jak se dospívající bude cítit ve škole a jaký vztah bude mít ke vzdělávání celkově. Je významné, co od dospívajícího očekávají jeho rodiče a jiní významní dospělí. Pokud rodiče předpokládají vyšší školní výkon svých dětí, dospívající ho častěji dosahují. Vysvětlení můžeme nalézt v tom, že takoví rodiče se pravděpodobně častěji a aktivněji zapojují do školního dění a ve vzdělávání svých dětí jsou angažovanější. Můžeme také předpokládat, že takoví rodiče pravděpodobněji nabízejí svým dětem pro učení výhodnější prostředí (Arnett, 2009).

Ecclesová a Roeser (Eccles & Roeser, 2011 a) prokázali, že jak se **rodiče zajímají o studium** svých dětí, má podstatný vliv na to, jak jejich děti studium vnímají. Dospívající dosahují lepších výsledků a cítí se adekvátněji v roli žáka, pokud se jejich rodiče zapojují do aktivit, které škola pořádá, či jsou pro ni nějak prospěšné. Dospívajícím také prospívá, pokud jim jejich rodiče pomáhají s vypracováváním úkolů, s pochopením učiva, či pokud dospívající mimoděk zapojují do vzdělávacích aktivit, nebo do činností, kdy se dozvídají nové informace nepřímo.

1.3. VÝVOJ POZNÁVÁNÍ A JEHO VLIV NA OSOBNOST DOSPÍVAJÍCÍCH

Vývoj člověka probíhá také na kognitivní úrovni. Průkopníkem výzkumu na tomto poli byl Piaget, jehož teorie kognitivního vývoje nám přinesla mnoho nových poznatků (Piaget & Inhelderová, 2010). Vývoj kognice viděl jako výsledek zrání

kognitivní soustavy člověka, který probíhá ve stadiích, jichž se dosahuje přes ekvilibraci, neboli vyvažování. Člověk se podle jeho teorie snaží vyrovnat rozdíl mezi tím, s čím se setkává ve svém okolí, a tím, co je schopen svými poznávacími procesy pochopit, vysvětlit. Inteligence, jak říká, pomáhá při **adaptaci na prostředí**, a tato adaptace je kontinuální. Počíná reflexy u novorozence a pokračuje dále až ke složitým myšlenkovým vhlédům, mentální reprezentaci a myšlenkové manipulaci se symboly. Dítě tedy přes senzomotorické a předoperační stadium od narození do předškolního věku dozraje až do stadia konkrétních operací v mladším školním věku. Na této úrovni je schopno provádět různé mentální operace s konkrétními objekty a vzpomínkami. Nicméně to ještě pro život člověka nestačí, a tak se posouvá dále do stadia formálních operací. V tomto stádiu je již schopno pracovat s abstraktními pojmy a symboly, které nemusí být fyzické. Začíná chápat teoretické konstrukty, je schopné pochopit hledisko druhých lidí. Tato fáze nastává přibližně v době, kdy nastupují pubertální změny, tedy okolo věku jedenácti let a pokračuje do dospělosti (Piaget & Inhelderová, 2010). Neopiagetovci pak připouštějí ještě páté stadium, tzv. dialektické myšlení. Někteří pátou fázi kognitivního vývoje popisují spíše jako postformální myšlení, ve které pochopíme trvalé rozvíjení myšlenek a jejich vývoj. Obojí umožňuje pracovat s různými i diametrálně odlišnými situacemi, možnostmi, názory (Sternberg, 2009).

Podle Piagetova členění je věková skupina, o kterou se zajímáme, tedy ve fázi formálních operací, popř. podle neopiagetovců ve fázi **postformálního, dialektického myšlení**. Dospívající hledají různé možnosti, jak na problém, úkol nahlížet, jak se dá řešit, vidět z různých úhlů pohledu. Experimentují s pojmy, přemýšlejí nad kombinacemi prvků a aspektů, přicházejí a vymýšlejí důsledky těchto výkonů. Zajímá je diverzita možností a rádi řeší hádanky, úkoly, kde musí do úvahy vzít větší množství indicií. To jim prostředí školy nabízí. Podle toho, zda cítí problém jako osobnější, budou pravděpodobně spíše přizpůsobovat vlastní schémata jeho vyřešení, na rozdíl od situace, kdy problém budou považovat za obecný, tedy spíše tento nový jev včlení do stávajících schémat. V terminologii Piageta tak dospívající použijí procesu akomodace v prvním případě a procesu asimilace v případě druhém (Macek, 2003). Škola by dospívajícím nicméně měla nabízet takové úkoly a problémy, aby k jejich řešení dospívající dojít mohli, tedy

aby **nároky byly přiměřeně vysoké**. Příliš vysoké požadavky by vedly ke snížení motivace k jejich překonání, pro dospívající by tyto úkoly nebyly výzvou, ale nadměrnou zátěží, která při dlouhodobém působení může vést k vyhoření, jak si ukážeme v dalších kapitolách této práce.

Kognitivní vývoj lze také nahlížet očima Vygotského, který zdůraznil roli prostředí (Vygotskij, 2004). Vývoj podle něj probíhá prostřednictvím internalizace znalostí a skutečností, které jedinec v prostředí zažívá, vnímá. Vygotskij vytvořil konstrukt **zóny nejbližšího vývoje**, kterým vysvětlil způsob, jak se jedinec učí a vyvíjí. Jedinec disponuje nějakými dovednostmi, které už zvládl, které ovládá. V prostředí okolo něj se vyskytují úkoly, problémy, které jsou za hranicí jeho současných možností. Tyto dvě skutečnosti spolu interagují a jedinec se je snaží pochopit, naučit se a získat dovednosti potřebné k řešení úkolů vstupujících do jeho života. To se děje v zóně nejbližšího vývoje. Potkávání s **mírně náročnějšími úkoly**, než jaké je dospívající schopný vyřešit, stimuluje jeho kognitivní vývoj a tím posouvá jeho dovednosti a mentální schopnosti.

S Vygotského pohledem na kognitivní vývoj souvisí i Sternbergův náhled na strukturu inteligence. Ten popisuje inteligenci ve třech složkách, schopnostech analytických, tvořivých a praktických, které jsou provázané a vztahují se k vnitřnímu světu jedince, k jeho zkušenostem, ale i k zevnímu světu, kterým je obklopen. Analytická složka je použita tam, kde člověk řeší problémy, které zná. Užívá k tomu strategie, kdy pracuje s prvky či vztahy prvků v problému. Nezná-li však jedinec problém a neví, jak ho vyřešit, použije tvořivých schopností. Snaží se tak vyřešit problémy uvažováním novým, neprobádaným směrem. Praktické schopnosti pak využije všude tam, kde musí problém nahlédnout v souvislostech každodenního světa, kde musí využívat praktické dovednosti (Sternberg, 2009). Dospívající přirozeně **vyhledávají úkoly stimulující jejich kognici** (Csikszentmihalyi, 1994; Larson, 2000). Častěji proto využívají tvořivých schopností, které ovlivňují i zbývající složky inteligence, zároveň také rádi zkouší nalézt nová, lepší, praktičtější řešení či možnosti úkolu, problému, situace, tedy využijí i složky analytické a praktické.

Sternberg (2009) popisuje vývojové změny v kódování informací a autoregulaci. Starší jedinci dokážou informace získané z prostředí lépe a plněji kódovat, tedy

následně tvoří **adekvátnější mentální reprezentace**. Starší jsou většinou také schopni lépe si organizovat informace do logičtějších a zároveň větších a složitějších celků. Zdokonalují se také ve využití **metakognitivních schopností**, tedy porozumění a řízení kognitivních procesů, což ve spojení s lepší autoregulací znamená, že dospívající dokáže lépe vytěžit z aktuální situace.

V dospívání se významněji mění také krátkodobá i dlouhodobá paměť. Co se týče dlouhodobé paměti, zvětšuje se množství informací, které si dospívající zapamatuje i vybaví, lepší je také jejich kvalita a spolehlivost zapamatovaného (Macek, 2003). Z hlediska krátkodobé paměti je důležité, že dospívající jsou schopni zpracovávat informace rychleji než mladší děti, čemuž může napomáhat i větší kapacita pracovní paměti, tedy schopnost podržet více informací najednou (Sternberg, 2009). Dospívající si informace, které si chce zapamatovat, více vybírá. Větší selektivita zároveň ale zvyšuje efektivitu a výběrovost pozornosti (Macek, 2003). To ovlivňuje volby aktivit dospívajících a to, kam zaměřují svou pozornost.

Zajímavé je, že s přibývajícím věkem se zmenšuje absolutnost myšlení. To začíná být relativnější a přibírat více úhlů pohledu při řešení. V každodenní realitě to znamená větší zvažování důsledků svých rozhodnutí. Myšlení se tedy více přibližuje uvažování dospělých (Macek, 2003).

Tyto popisované změny jsou kontinuální a je jistě těžké odhadnout, jak kognitivní vývoj každého jedince stimulovat přiměřeně a v jaké době. Ve školním prostředí, které klade požadavky dané školními plány se závaznými obsahy, se snadno může stát, že pro konkrétního dospívajícího jsou úkoly a požadavky příliš náročné, nebo naopak jejich náročnost nedostačuje patřičné úrovni. Tím se zvyšuje zátěž, kterou dospívající zažívá a se kterou se vyrovnává.

1.4. STRES A STRESORY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

O stresu budeme ještě dále hovořit v kapitole zabývající se syndromem vyhoření. Stres bývá vymezen jako určitý stav organismu, který je odezvou na subjektivně prožívanou zátěž. Subjektivní přitom znamená, že co je pro někoho zatěžující a náročná situace, podmínka, stav, pro jiného člověka zatěžující a náročné být nemusí (Klose & Kebza, 2009). Podněty, které u člověka stres vyvolávají,

označujeme jako stresory. Stresory jsou všechny pro člověka **náročné podmínky**, okolnosti, které nedokáže překonat snadno, bez vynaložení většího úsilí. Jejich podstata je fyzická, sociální i psychická (Klose & Kebza, 2009; Urbanovská, 2010). V případě, kdy nastává nerovnováha mezi nároky situace a možnostmi, kompetencemi, dovednostmi jedince, které jsou potřebné k jejímu zvládnutí, tuto nerovnováhu označujeme jako stresovou, stresogenní situaci (Klose & Kebza, 2009; Urbanovská, 2010).

Škola je prostředí, které dospívajícímu předkládá mnoho podnětů pro jeho osobní růst, jak jsme již ukázali dříve. Jakékoliv podněty však také mohou působit jako **stresory**. Dospívající se ve škole setkává s množstvím úkolů a učiva, podstupuje zkoušení a známkování, které souvisí s tlakem na dobrý výkon. Setkává se také se srovnáváním v sociálním prostředí třídy, mezi vrstevníky, s hodnocením úspěšnosti, plněním požadavků rodičů apod. Stresogenně může působit již samotné navazování interpersonálních vztahů. Neměli bychom zapomínat, že organismus dospívajícího je zranitelnější a nemá ještě tak vysokou odolnost vůči stresu jako organismus dospělého člověka. S tím se pojí riziko, že důsledky stresu budou pro další vývoj dospívajícího závažnější (Urbanovská, 2010).

Školní zátěžové situace mohou být jak krátkodobé, tak dlouhodobé, souvislé i přerušované, mohou být aktuální nebo potenciální, mohou být také pocíťovány individuálně nebo skupinově. Jejich zdroje jsou pro každého jedince rozdílné. Zátěže, se kterými se dospívající setkávají, rozdělila Frydenbergová a Lewis do tří kategorií (Frydenberg & Lewis, 1996). První z nich je **stres spojený s výkony**, tedy úspěch ve škole, nebo starosti, budou-li mít dospívající možnost uspět v budoucnu. Druhou skupinou je **stres spojený se vztahy s vrstevníky a rodinou**. Třetí oblastí zdrojů obav a stresu jsou **obecná společenská témata** jako životní prostředí, chudoba a nezaměstnanost (de Anda, et al., 2000; Frydenberg & Lewis, 1996). Oblasti školy se tedy podle autorů týká pouze třetina obav, které dospívající mají, nicméně je to oblast, které se nelze vyhnout a která má dlouhodobý charakter. De Anda s kolegy (2000) zjistili, že ačkoliv je škola největším a nejčastějším zdrojem stresu dospívajících, je také **nejpříhodnějším prostředím pro intervenci a vypořádávání se stresem**. V jejich studii

dospívající jako nejvíce zátěžový označili časový tlak a nároky a očekávání ostatních.

Zvládání stresu napomáhá celá škála **copingových strategií**. Na základě výzkumů se obecně dá říci, že zvládání zátěže se liší podle pohlaví. Dívky spíše a častěji ve stresových situacích vyhledávají sociální oporu a více o problému komunikují. Chlapci lépe zvládají negativní emoce a mají větší repertoár strategií řešení problému, nicméně častěji své emoce zakrývají a problémy popírají (Bellman, Forster, Still & Cooper, 2003). Ukázalo se také, že výkonnější žáci mají vyšší škálu copingových strategií, které dokážou aktivněji uplatnit. Situaci ale komplikuje fakt, že mají zároveň vyšší míru úzkostnosti a stresu. Žáci s horším prospěchem jsou častěji bezradní, řešení problému odkládají nebo zcela vzdávají. Mají méně strategií, jak problémovou situaci vyřešit a nepátrají po informacích a možnostech (Hanzlová & Macek, 2009). Celkově lze ale říci, že se u dospívajících vyskytuje méně maladaptivních copingových strategií. Odborníci však také upozornili na to, že je nutné **adaptivní copingové strategie** dospívajícím nabízet, **ukazovat**, popř. je některé z nich **naučit**. Ne vždy a ne každý totiž má příležitost se s možnostmi zvládání stresu setkat a naučit se je (de Anda, et al., 2000).

Urbanovská (2010) ve studii 619 žáků českých středních škol ve věku 15-20 let zjistila, že pokud má dospívající vyšší míru vnitřní kontroly a frustrační tolerance, má také vyšší hladinu sebevědomí. Tito žáci častěji používají konstruktivní copingové strategie, které jim pomáhají vyvstalé obtíže překonat. V podmínkách českého školství autorka prokázala, že **žáci gymnázií zažívají více stresogenních situací a pociťují vyšší intenzitu stresu než žáci středních odborných škol**. Taktéž potvrdila, že vyšší míru stresu prožívají dívky, které mají také obecně nižší hladinu sebevědomí a frustrační tolerance než chlapci. Žáci s lepším prospěchem častěji a více pociťují stres než žáci s horším prospěchem. Tyto zajímavé závěry autorka vysvětluje několika důvody. Žáci s lepším prospěchem mohou pociťovat větší tlak na podávání lepšího výkonu, tedy jsou neustále „ve střehu“, učení a studiu věnují větší množství času a to se následně, zvláště v souvislosti s nízkým sebevědomím, projeví tím, že hladina vnímaného stresu je vyšší a častější. Žáci s lepším výkonem se také mohou hůře vyrovnávat s nedostatečně uspokojivými výsledky svého snažení (např. „jedničkář“ je

ohodnocen chvalitebnou), což se odrazí na jeho sebehodnocení a tím zpětně ovlivňuje hladinu prožívaného stresu. Pro některé žáky je také dosažení dobrého výkonu podmíněno dlouhou dobou učení, za což přirozeně očekávají lepší ohodnocení. Pokud se jim tohoto ohodnocení nedostane, opět to ovlivňuje subjektivní míru vnímaného stresu. Nounopoulos, Ashby a Gilman (2006) dokonce výzkumně prokázali, že lepší školní výkony a vyšší aspirace jsou spojovány s vyšší **mírou perfekcionismu** jako osobnostního rysu. Perfekcionismus předurčoval k vyšší míře zažívaného stresu.

Urbanovská (2010) dále zjistila, že nejvyšší míru stresu pociťují žáci s chvalitebným prospěchem. I to lze interpretovat několika způsoby. Jednak to může být dáno tím, že tito žáci jsou úzkostnější ve výkonových či sociálních situacích, což má negativní vliv na dosahování takových výsledků, ke kterým mají předpoklady. Vyšší hladiny stresu u těchto žáků můžeme také vysvětlit tím, že chvalitebné hodnocení je v podstatě nadhodnocováním jejich reálného potenciálu. Je možné, že jsou učiteli hodnoceni lépe, či pociťují větší zodpovědnost za naplnění důvěry, kterou v ně učitel má, či rodiče věří v jejich větší potenciál, který se dospívající snaží naplnit, nicméně je to stojí větší úsilí, které se odrazí v míře pociťovaného stresu. Faktory, které komplikují zvládnutí zátěže, jsou různého charakteru. Podstatné jsou temperamentové charakteristiky, zvláštnosti myšlení (např. zda jedinec uvažuje s ohledem na realitu, či svá přání), emoční a afektivní zvláštnosti (např. hostilita – negativní a nepřátelské chování, tedy jedinec negativně vstupuje do každé situace, předpokládá její nepřátelskost vůči sobě), vyhoření (vyčerpání vnitřních rezerv), psychosomatické stavy momentální i dlouhodobé, sociální faktory (rodinné vlivy, vztahy s vrstevníky, školní klima), ale i vliv komunity, oblasti, kde dospívající žije (Čáp & Mareš, 2007).

Zajímavým zjištěním Urbanovské (2010) je, že jako **nejméně zatěžující stresogenní situace** hodnotili dospívající **vztahy se spolužáky a vrstevníky**, ačkoliv některé jiné výzkumy prokázaly značnou hodnotu a vliv těchto stresorů na dospívající (Arnett, 2009).

Pro zvládnutí stresu je důležité vnímání sebe sama a sebehodnocení. Navíc dovednost zvládat zátěž zpětně ovlivňuje způsob, jak se lidé vnímají. Urbanovská (2010) prokázala, že i v našich podmínkách míra sebevědomí souvisí s častějším

uplatňováním konstruktivních copingových strategií a tedy se snadnějším a úspěšnějším překonáváním zátěžových situací. Důležitým faktorem hrajícím roli ve zvládnání stresu je také internalita, neboli vnitřní **místo kontroly**. Lidé s převahou internality bývají v náročných situacích aktivní, samostatní, situaci řeší účelně a konstruktivně (Kebza, 2005). Urbanovská (2010) toto prokázala i u středoškoláků.

V této kapitole jsme podali přehled, o jakém vývojovém období předkládaná diplomová práce hovoří. Definovali jsme dospívání jako období změn. Žáci středních škol, o kterých pojednává náš výzkum, se mimo jiné vyrovnávají se změnami osobnostními i sociálními, což sebou přináší množství náročných situací, které vývoj dospívajících mohou ohrozit. Podali jsme také stručný výčet stresorů ve středoškolském prostředí a výsledků výzkumů v této oblasti v České republice. Další kapitola bude s adolescencí zdánlivě nesouviset. Budeme v ní popisovat koncept syndromu vyhoření. Jak spolu tyto dvě kapitoly souvisí, vysvětlí kapitola třetí.

2. SYNDROM VYHOŘENÍ

Chceme-li se zabývat syndromem vyhoření a přenášet a aplikovat jeho význam i do jiných oblastí, než jak byl doposud ustanoven, je nutné dobře pochopit jeho podstatu a význam, v jakém se aplikuje do praxe nyní. Ačkoliv toho o historii tohoto konceptu bylo již napsáno mnoho, musíme se i my v této diplomové práci věnovat alespoň na pár stranách popisu konceptu na všeobecné úrovni, než začneme hledat jiné možnosti jeho pojetí a aplikace.

V dostupných pramenech se nejčastěji dočteme, že autorem pojmu syndrom vyhoření je Freudenberger (Honzák, 2013; Kebza & Šolcová, 2003; Křivohlavý, 1998; 2009). Když Freudenberger vydal svůj článek o syndromu vyhoření, Maslachová studovala způsoby, jakými se lidé vyrovnávají se svou prací a emocemi, které tato práce přináší. Svůj první článek publikovala dva roky po Freudenbergerovi. Popsala symptomy, které vesměs vyjadřovaly to, na co poukázal Freudenberger. Každý z nich si jevu všiml v jiném kontextu, našli však společný problém, který později zejména C. Maslachová rozpracovala a vytvořila i dotazník, který je dodnes jeden z nejpoužívanějších a nejověřenějších (Maslach & Schaufeli, 1993).

Pokud bychom se ale vydali do hlubší historie, odkazy na stejné symptomy, které jsou pokládány za podstatu syndromu vyhoření, bychom našli již v Bibli v citátu „marnost nad marnost, všechno je marnost“. V souvislosti s historickými zdroji najdeme také časté odkazy na starořeckou pověst o Sysifovi (Křivohlavý, 2012; Rush, 2003). Jak citát o marnosti, tak i pojem „sysifovská práce“ se dodnes dochovaly v běžně používaném jazyce. Podívejme se teď blíže na počátky vědeckého definování tohoto jevu. K bližšímu pochopení je výhodné uvést i širší kontext života autorů pojmů.

Freudenberger měl složitou životní historii. Od útlého věku při svém studiu pracoval, avšak studia se nikdy nevzdal. Dosáhl až na doktorát z psychologie a řadu prestižních cen. Při tomto rušném životě zvládl navíc založit bezplatnou kliniku pro lidi bez domova a pro mladistvé závislé na drogách (Freudenberger, 1974; Honzák, 2013). Po čase začal pozorovat u sebe i svých kolegů a dobrovolníků na klinice určité **změny v jejich postoji k práci**. Pracovníci do

centra přicházeli se svými velikými očekáváními a zpočátku byli velice nadšení z práce, která se jim nabízí a kterou mohou vykonávat. Často se však v prvních letech praxe jejich zapálení pro věc, jejich radost a očekávání změnilo v nechuť, únavu, „otrávenost“. Freudenberger v tomto prvním článku popisuje fyzické projevy vyčerpání, zároveň však také sleduje změny v chování pracovníků. Upozorňoval na to, že se tento stav projevuje různými způsoby, v různé síle a jeho projevy jsou vysoce individuální. Pozoroval ale také, že se tento problém objevuje nejčastěji v prvním roce působení člověka v konkrétní instituci. Vysvětloval to tím, že to je doba, kdy kulminují klady a zápory na jedince v dané práci navršené. Protože tento jev popisoval poprvé, nestanovil hned jasnou definici, nicméně odkazoval se na tehdejší výkladový slovník, který charakterizoval sloveso vyhořet: „*selhat, opotřebovat nebo vyčerpat se v důsledku přehnaných požadavků na energii, sílu, nebo zdroje*“ (Freudenberger, 1974, str. 159). Freudenberger tento pojem pak začal užívat pro stav, který popsal a zažíval. Ve svém prvním článku podal také návrhy k jeho prevenci.

Maslachová se k syndromu vyhoření dostala jinou cestou. Jako sociální psychologka se ve své práci věnovala problematice osobnostního zrání, vyrovnávání se stresem a celkově s náročnými životními situacemi (Honzák, 2013). Zajímala se o copingové strategie, např. odosobnění nebo odstříhnutí obav od práce, tedy vykonávání práce mechanicky bez vědomé kontroly. Touto cestou pak došla k poznání, že se tomuto stavu již v různých oblastech říká burnout. Pojem vyhoření se zdál srozumitelný a přirozený pro to, co popisovala, a proto ho i nadále používá ve své práci (Kebza & Šolcová, 2003; Maslach & Schaufeli, 1993).

2.1. DEFINICE A VYMEZENÍ POJMU BURNOUT

Zajímavost tohoto jevu přitáhla pozornost mnoha výzkumníků. Každý z nich se pokusil podat výstižnou definici, do současnosti však nebyla žádná z nich zvolena za obecně platnou, nebyla ani vytvořena nová. Jednotlivé definice zdůrazňují a vyzdvihují různá kritéria a poukazují na různou podstatu syndromu vyhoření. **Nejčastěji citovanou definicí** však pravděpodobně bude ta Maslachové, protože od ní se odvíjí i nejčastěji používaný a nejrozšířenější dotazník na zjištění míry vyhoření – Maslach Burnout Inventory.

Definice, na které staví svůj dotazník C. Maslachová, zní: „*Burnout je syndrom emočního vyčerpání a snížených osobních předpokladů, které se může projevit u lidí, kteří jakkoliv pracují s ostatními lidmi.*“ (Maslach, 2003, str. 3).

„*Vyčerpat se, vyčerpat své fyzické i psychické zdroje, opotřebovat se nadměrným snažením za dosažením nereálných očekávání, která si člověk stanovil sám, nebo která se očekávají hodnotami společnosti.*“ Tak popsal syndrom vyhoření Freudenberger a Richelson (podle Maslach & Schaufeli, 1993).

V literatuře také můžeme nalézt **operacionální definici burnout**. Brill (podle Maslach & Schaufeli, 1993) vidí vyhoření jako **neefektivní stav** jedince, objevující se výjimečně, který je spojený s prací. Jedinec zažívá dysforii, ale neobjevuje se jiná převažující psychopatologie. Brill klade dvě podmínky vyhoření: (1) jedinec podával po nějakou dobu na stejné pracovní pozici adekvátní výkon a prožíval adekvátně, (2) jedinec není schopný se zotavit a dosáhnout původní úrovně bez vnější pomoci a změny prostředí.

Cherniss se ve své definici odkazuje na **stres**, ze kterého vychází, ale upozorňuje také na určité **zmenšení důvěry ve vlastní síly**, jak to také popisuje Maslachová. Říká: „*Burnout je proces, který začíná zvýšeným a prohloubeným pracovním tlakem. Tento stres produkuje v člověku napětí (pocity tenze, podrážděnost a únavu). Celý proces se završí, když se pracovníci vyrovnávají se stresem v práci tím, že sami sebe od práce odpojí, odvrátí a stanou se apatičtí, cyničtí a rigidní.*“ (Cherniss, podle Maslach & Schaufeli, 1993, p. 13).

Edelwich a Brodsky (podle Maslach & Schaufeli, 1993) charakterizovali burnout podobně jako „*postupující ztrátu idealismu, energie a cíle zažívanou lidmi v pomáhajících profesích jako výsledek podmínek jejich práce.*“

Jinými slovy popisuje tento stav Kallwassová (Kallwass, 2007), která ve své publikaci určené spíše laické veřejnosti již rozšiřuje oblast, kde se syndrom vyhoření může vyskytnout, i na osobní život. Popisuje ho jako stav extrémního vyčerpání a únavy, vnitřního odstupu, výrazného poklesu v prokazovaných výsledcích a nezapomíná také zmínit psychosomatické obtíže.

Maslachová a Schaufeli hledali ve výše zmíněných raných definicích podobnosti a shodli se na pěti jevech, které se vyskytují napříč všemi.

- Všechny definice referují o **únavě**, vyčerpání, dysforii.
- Všichni autoři vyzdvihují projevy v **chování a myšlení** nad tělesnými projevy, které se však také objevují.
- Důležitým hlediskem dále je, že syndrom vyhoření se pojí s **prací** a nevyskytuje se v jiných aktivitách člověka.
- Příznaky syndromu vyhoření se objevují u lidí **nepostižených** jinou **psychopatologií**.
- Důležitou součástí všech definic syndromu vyhoření také je, že snížená efektivita a pracovní výkon se vyskytuje na podkladu **negativního přístupu** a chování v práci (Maslach & Schaufeli, 1993).

Analýzou definic bychom mohli symptomy roztřídit také na subjektivní a objektivní. Za subjektivní složky rozhodně lze považovat vážnou a velkou únavu, ke které se váže snížení sebevědomí a sebedůvěry, fyzicky manifestované projevy distresu, které nemají svůj podklad v organických chorobách, a problémy s koncentrací, podrážděností a negativismem. Projevy těchto symptomů lze sice na jedinci pozorovat, nicméně jejich intenzitu dokáže posoudit pouze člověk sám. Objektivními indikátory vyhoření pak je významné snížení výkonu podávaného v práci, a to po delší dobu. To pocítí jak příjemci péče, tak nadřízení a kolegové.

Definic a jejich třídění bychom mohli uvádět ještě velké množství, důležitá fakta a klíčové body by se však začaly opakovat. Pro naše potřeby snad tento přehled postačuje.

2.1.1. MULTIDIMENZIONÁLNÍ VS. JEDNODIMENZIONÁLNÍ POJETÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ

Ačkoliv jsme výše uvedli různé definice a různé pohledy na syndrom vyhoření a jeho komponenty, není samozřejmé uvažovat vždy nad multidimenzionálním pojetím. Naopak běžné vnímání je spíše přímočaré a prostší, burnout je chápán jako nadměrná nezvladatelná únava. Ruku v ruce s tím pak je jednoduchá diagnostika – lidé únavou buď trpí, nebo ne, přeneseně tedy buď syndrom vyhoření prožívají, nebo ne (Maslach, 1993).

Jednodimenzionální pojetí prosazoval Freudenberger (1974) a také Pinesová (Pines, 1993). Na druhé straně těchto modelů burnout stojí empiricky konstruovaná teorie Maslachové (Maslach, 1993; Maslach & Schaufeli, 1993), která dimenzi vyčerpání doplňuje o další dvě dimenze: vztahování se k druhým, kterou nazývá depersonalizací, a vztahování se k sobě samému, kterou popisuje jako snížené osobní hodnocení.

O všech těchto dimenzích se různé definice syndromu vyhoření zmiňují či se o ně opírají, nicméně je nevyčleňují jako samostatné kategorie. Vyčerpání se nejčastěji skrývá za termíny únavy, ztráty energie, pocitů prázdnoty, oslabení. Depersonalizace je popisována jako negativní nebo neadekvátní postoje ke klientům, ztráta idealismu, podrážděnost. Snížené osobní hodnocení se projevuje jako snížená produktivita, nízká pracovní morálka, neschopnost se vyrovnat s nároky práce. **Nejsilněji** ze všech tří dílčích komponent **koreluje burnout právě s emocionálním vyčerpáním**. To často vede ke zjednodušení pojetí syndromu vyhoření na jednodimenzionální koncept. Maslachová (Maslach, 1993; 2003) však upozorňuje na to, že většina teorií se primárně zaměřuje na tuto dimenzi, a proto se jeví jako nejsilnější. Dalším důvodem může také být to, že je to dimenze, která je nejbližší k teoriím stresu. Ty jsou již poměrně dobře zmapované a popsané, stres je však odlišným problémem.

Stres je primárně biologický koncept. Zpočátku jej zkoumali fyziologové Pavlov, Cannon a Selye, na psychiku člověka pak tento koncept aplikoval Lazarus (Klose & Kebza, 2009; Křivohlavý, 2009). Stres je vnímán a chápán jako „...stav organismu, který je celkovou odezvou na subjektivně prožívanou zátěž.“ (Klose & Kebza, 2009, str. 382). **Stresogenní faktory** neboli stresory jsou mj. některé situační činitele, časový tlak a tlak odpovědnosti. V tomto lze nalézt podobnost se syndromem vyhoření. Stres se projevuje především pocitem vyčerpání a únavy, různými somatickými bolestmi, třesem, pocením, bušením srdce, nespavostí apod. (Honzák, 2013). Může být jak akutní, tak chronický. K vyhoření však člověk dospěje jedině v důsledku **chronického stresu**, tzn., není možné „vyhořet“ pod tlakem akutní stresové situace. Aby člověk vyhořel, je důležitou charakteristikou také to, že zpočátku byl pro svou práci velice motivovaný a byl jí intenzivně zaujatý, měl vysoké cíle (Kebza, 2009; Křivohlavý, 2012).

2.2. PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Vyhoření, jak lze vysoudit z výše uvedeného, je výsledek vyčerpání, zklamání, pasivity, ztráty nadějí a snahy na poli pracovním. Kebza a Šolcová (2003) upozorňují, že tento stav vyčerpání vzniká jako důsledek nadměrných nároků na psychiku a emoce především.

Člověku je přirozené hledat příčiny problémů nejprve v lidech, teprve na druhém místě pak v situačním nastavení. Nejinak je tomu v případě vyhoření. Ať už se začíná rozvíjet v nás, nebo u druhých, máme tendenci vidět příčinu v lidech na obou stranách pomáhajícího vztahu. Lidé kladou vinu na člověka poskytujícího péči nebo péči přijímajícího. Viní je z maření vztahu, který je idealisticky vnímán jako vztah mezi starajícím se pečovatelem a vděčným příjemcem (Maslach, 2003). Podstatné je zaměření člověka dovnitř nebo ven. Důležitou roli tedy v nahlížení na vzniklou interakci hraje to, jak člověk přistupuje k obtížím. K této problematice rozpracoval psycholog J. Rotter teorii zaměřenou na přístup lidí k problémům. Vydělil dva extrémy, mezi kterými se každý člověk pohybuje. Lidé s interním **locus of control**, jak tento jev nazval, „... vycházejí ze sebe, z vlastních schopností, možností a dovedností, ze své vlastní iniciativy a chuti jít do boje“ (Křivohlavý, 2009, str. 70). Lidé, kteří naopak očekávají řešení situace z vnějšku, zastávají názor, že se situace vyřeší „sama“, nebo zásahem nějaké jiné síly, nekladají žádnou iniciativu do řešení, to jsou lidé s externím místem kontroly (Křivohlavý, 2009).

Svou roli při vzniku syndromu vyhoření hraje **osobnost a její odolnost**, nicméně není to nejdůležitější hledisko. Největší část připadá **situaci**, ve které se tito lidé nacházejí. Za důležité je považováno především to, jaké typy úkolů musí pracovníci řešit a z jakého důvodu, v jakých podmínkách tyto úkoly pracovníci vykonávají, které limity a překážky musí překonávat kvůli nařízením, pravidlům, standardním postupům atd. **Čím striktnější a omezenější pole** pracovníci mají, čím nižší autonomii v práci mají, **tím snadněji vyhoří** (Kebza & Šolcová, 2003; Maslach, 2003). Tento pohled nám tedy jasně ukazuje na to, že povaha práce může uspišit vyhoření a že není možné hledat příčinu pouze v osobnostním nastavení pracovníka. Ačkoliv osobnostní nastavení nesporně v syndromu

vyhoření zabírá svou část, největší díl zůstává na situačních zdrojích stresu spojeného s prací a interpersonálním stresu.

Podstatnou částí syndromu vyhoření je, jak už jsme popisovali výše, že se objevuje jako odpověď na chronický každodenní stres, **není tedy reakcí na příležitostné, občasné krize**, kterým se v životě nejde vyhnout. Protože se syndrom vyhoření původně popisoval pouze v pomáhajících profesích, sledovaly se charakteristiky, které nejsou běžné u všech profesí. V pomáhajících profesích je emoční vypětí každodenní rutinou. Neustálý kontakt s klienty, kteří často od pracovníka, neboli pomáhajícího, chtějí více, než jim on může nabídnout, je velice vyčerpávající. Pracovník také řeší opakující se problémy a může se dostavit pocit, že stále dělá to samé bez jakéhokoliv úspěchu. Nejen toto je podstatným stresorem, který se zpočátku, dokud člověk práci vykonává jako nováček, snáší dobře, ještě pořád fungují dobré copingové strategie a mechanismy. Postupem času se však tolerance k tomuto kontinuálnímu stresu mění. Obecně tedy lze říci, že zde chybí okamžitá změna v pracovním prostředí, která by korespondovala s patrnou změnou v chování pracovníka, který vyhořel (Maslach, 2003).

Kromě kontaktu s lidmi, který byl za základní považován spíše zpočátku, se nyní do popředí dostává jiný problém. Je jím: „...*trvalý a nekompromisně prosazovaný požadavek na vysoký, nekolísající výkon, který je pokládán za standard, s malou, či žádnou možností úlevy, odchylek, vysazení, a se závažnými důsledky v případě chyb a omylů*“ (Kebza & Šolcová, 2003, str. 9).

2.3. PROJEVY VYHOŘENÍ

Vyhoření se projevuje nejen na úrovni psychické, jak by se dalo vyvozovat. Jsou postiženy i složky fyzických sil a projevuje se samozřejmě velkou měrou také v sociálním kontextu.

Maslachová (Maslach, 2003, str. xxii) postupně teorii burnout propracovávala a zpřesňovala. Stanovila tři dimenze, které vnímá ve vyhoření jako klíčové, nejnověji je popisuje takto:

- **vyčerpání** jako individuální odpověď na stres,
- **cynismus, depersonalizace** neboli negativní reakce na druhé lidi a práci,
- **nevýkonnost**, negativní oceňování odvedené práce, vlastních úspěchů.

Vyhoření bývá lidmi popisováno poměrně živě a mluví se o něm často. Lidé postižení tímto syndromem mají pocit, že **úsilí, které vynakládají, se jim nevrací** a nevyplácí, že toto úsilí trvá již nadměrně dlouho, že efektivita je velice nízká. Jsou vyčerpaní duševně, emočně, ztratí motivaci, kreativitu, iniciativu. Postupně začnou reagovat podle naučených vzorců, vytrácí se spontánnost. V důsledku, nebo možná i paralelně s rozvojem těchto symptomů, přestanou adekvátně vnímat svou hodnotu, ztratí sebevědomí a časem i sebedůvěru. Nevěří, že svou práci mohou odvádět dobře, nevěří svým nápadům, nechce se jim cokoli dělat nebo zkoušet. Smýšlejí o sobě velice negativně, **negativně hodnotí, jací jsou lidé** (dobří, nedobří, zasluhující hodnotu nebo ne). Přemýšlejí, jakou práci by dělali dobře, jakou práci by měli dělat, aby byly patrné dobré výsledky. Celkově se cítí nedocenění, nedostatečně uznání. Toto negativní smýšlení vede k tomu, že svou práci začnou odvádět opravdu špatně, a tím se dostávají do bludného kruhu utvrzování se o nedostatečných kompetencích a sebehodnotě. V pokročilých fázích jsou přesvědčeni o své snadné nahraditelnosti, postradatelnosti, až bezcennosti. Svou **aktivitu redukuje na rutinní postupy** (Kebza & Šolcová, 2003; Maslach, 2003).

Zhroucení sebedůvěry je centrální charakteristikou deprese, která se v případě syndromu vyhoření v pokročilých fázích může vyskytnout. Depresivní ladění, pocity smutku a frustrace jsou obvykle reakcí na pocit ztráty nebo nějaké selhání. V případě vyhořelých pomáhajících je nejčastější ztrátou opuštění původních ideálů, pocit, že zklamali ve své práci, nebo že zklamali to, pro co žijí (Maslach, 2003). Nejen s depresivním laděním, ale také se ztrátou motivace a chuti do práce souvisejí problémy s udržením pozornosti.

Na fyzické úrovni lidé popisují vyčerpání, únavu, jakousi ochablost, ztrátu energie. Pociťují bolesti svalů, bolesti u srdce, bolesti hlavy. U některých jedinců se rozvinou **psychosomatické symptomy**. Mohou se objevit zažívací obtíže, problémy se zády či krční páteří, dýchací obtíže, změny srdeční frekvence, problémy s krevním tlakem. Mohou se vyskytnout také různé závislosti na návykových látkách – alkohol, drogy, léky, ale i závislosti jiného druhu – workoholismus, gambling atd. (Kebza & Šolcová, 2003; Křivohlavý, 2009; Maslach, 2003).

Lidé s tížením vyhořením pociťují jako obtížné každé ráno vstát z postele a jít čelit dalšímu dni v pracovním tempu. Toto vyčerpání pramení z tenze, které je pečující vystaven. Když člověk žije v takovémto **nepřetržitém napětí**, je těžké dostatečně relaxovat a také se dobře vyspat. Lidé zažívající syndrom vyhoření mají špatné sny až noční můry, nebo noci probdívají myšlenkami plnými starostí a obtěžujících, nepojmenovatelných strachů, že se něco stane, něco bude špatně (Kebza & Šolcová, 2003; Křivohlavý, 2009; Maslach, 2003). Být chronicky unavený a napjatý způsobuje větší **náchylnost k onemocnění**. Lidé se syndromem vyhoření častěji zažívají chřipky, které trvají neobvykle dlouho, a bolesti hlavy, které neodcházejí a odolávají všem léčbám.

Nedobré zdraví se také odráží na **životním stylu**. Burnout zasahuje lidem do stravovacích návyků – často se zapomenou najíst, jedí ve spěchu, nebo využívají obědovou pauzu, aby dohnali to, co nestihli. Zasahuje také do fyzické aktivity. I lidé, kteří dříve pravidelně sportovali, či vykonávali jakoukoliv tělesnou aktivitu, změni svůj přístup v intenzitě nebo frekvenci, nebo dokonce přestanou sportovat úplně, protože jim nezůstávají žádné fyzické ani psychické síly (Maslach, 2003).

Na úrovni sociálních vztahů se objevuje postupný **útlum sociability**. Člověk, který se cítí emočně vyčerpán, postupně hůře snáší kontakt s lidmi, narůstají konflikty. Dokonce i nejmenší frustrace může vyprovokovat okamžitou hněvivou odpověď. Zpravidla konflikty vznikají s nezájmu a lhostejnosti než aktivního vyhledávání konfliktních situací. Tento vztek a hněv nejen že zvyšuje negativní pocity vůči druhým, ale také posiluje vzrůstající podezření až paranoii. Pomáhající začne věřit, že všichni mu chtějí dělat potíže, záměrně mu ztěžují život (Maslach, 2003). To vede k tendenci **redukovat kontakt s klienty**, příjemci péče. Pracovníci tak buď tráví více času povídáním a socializací s dalším personálem, nebo se snaží zcela vyhnout jakémukoliv kontaktu i s kolegy a všemi osobami, které k vykonávané profesi mají vztah. Často se objevuje také absentérství, neúčast za účelem vyhýbání se práci a kontaktu s lidmi, nárokům, které jsou na člověka v práci kladeny. Někteří pracovníci si běžně vybírají maximální možnou míru volna, kterou mohou (Kebza & Šolcová, 2003; Maslach, 2003).

Pravděpodobně nejviditelnější dopad je změna v pracovním výkonu lidí, kteří vyhořeli. Převládá u nich nízká motivace, vysoká míra frustrace a lhostejný

přístup. Zjevná je obrovská nechuť k profesi a všemu souvisejícímu. Vyhořelí lidé striktně jednají podle pravidel a jednají rigidně. Z původně inovativních, kreativních lidí se stávají lidé používající pouze konkrétně-operační styl myšlení. Jednají podle pravidel, jako stroje bez zamyšlení (Kebza & Šolcová, 2003; Maslach, 2003).

2.4. OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY VEDOUCÍ K VYHOŘENÍ

Křivohlavý (2009) popisuje charakteristiky, které dělají člověka k vyhoření náchylnějšího. Zpočátku je to člověk s velikým nadšením, ideály a vysokými požadavky na sebe i okolí. Chce dosáhnout maxima, žádný výsledek mu není dost dobrý. Má blízko k **perfekcionismu** a workoholismu, nedokáže kvalitně odpočívat. Stále se žene kupředu, leckdy pracuje až nad úroveň své kapacity a svých možností. Spolupracovníky je tento člověk popisován jako nejlepší, nejvýkonnější, nejzodpovědnější, nejpečlivější, „tahoun“. Počáteční nadšení však ochabne, neúspěchy, či nedostatečné úspěchy si bere osobně, jako porážku. Postupně se jeho výkonnost sníží, ačkoliv úsilí může vynakládat ještě větší, než zpočátku k dosažení potřebného výkonu vynakládal. Svou roli také hraje, pokud člověk žije v dlouhodobě **neutěšených mezilidských konfliktech**, v jakési pomyslné válečné zóně a bojových postech. Dostává se pak až na dno svých sil, důvěry v sebe, ztrácí „sám sebe“ a stává se tělem bez duše.

„Vyhořelý člověk má dojem, že jako člověk nemá žádnou hodnotu. Prožívá odliv veškeré síly, energie, osobního zaujetí a nadšení. Není s to se pro něco rozhodnout, proti něčemu se postavit a do něčeho se dát. Nemá valné mínění sám o sobě a o tom, co dělá – spíše naopak. Neví si rady ani sám se sebou, ani s problémy, které ho trápí. I sebemenší činnost (námaha) se mu zdá nadlidskou (nesmírně těžkou). Vše ho nadměrně zatěžuje. Ztratil všechny iluze, ideje, naděje, plány a žije v neustálém napětí – i když nic nedělá“ (Křivohlavý, 2009, str. 115).

Maslachová popisuje kritické aspekty, které napomáhají dosáhnout až do stadia vyhoření. Jedním z nich je např. zaměření na problém, dalším je nedostatek pozitivní zpětné vazby, tzn. nedostatek ocenění. Podstatnou roli ve vnímání situace má také **vnímaná možnost změny** nebo zlepšení. Tyto aspekty dále rozpracovává např. u zdravotních pracovníků (Maslach, 2003). Pokusíme se nastínit paralely v tomto rozpracování.

1. Péče o pacienty. Pracovníci se musí vyrovnat s emocemi pacientů, o které se starají, někdy se k tomu přidává i péče o další rodinu. Skrze ty, o které se starají, mohou také prožívat svá zranitelná místa (Baštecká, 2003). Adolescenti se téměř **neustále setkávají s vrstevníky**, mezi kterými si tvoří kamarádské vztahy a o tyto pak také pečují. Starají se, aby každému bylo dobře, což je součástí jejich vývojového úkolu, jak budeme popisovat níže. Mladí jsou velmi citliví, emočně vysoce senzitivní a své city dávají najevo. Musí se tedy **vyrovnávat s emocemi** svými, ale především svého okolí, svých vrstevníků. Prožívají tak starosti a problémy jiných, představují si sami sebe v podobných situacích a tím tyto situace reálně zakouší.

2. **Nejednoznačnost a nezvladatelnost situací.** Nelze dopředu předvídat, zda se snaha dobere účinku, je potřeba obhajovat své stanovisko, či pohled (Baštecká, 2003). Stejně tak v adolescenci je velká pozornost věnovaná vytváření a obhajování svých názorů a pohledů. Adolescenti rádi polemizují, hledají možnosti, představují si svět ve veškeré jeho variabilitě. Na jednu stranu je to součástí jejich vývojového úkolu, na druhou stranu je to však zdrojem nejistoty, otázek, činí to jejich svět nejednoznačným a některé situace příliš náročnými. Mladí, tak, jak se učí pohybovat v „nově objeveném světě“ (viz níže), mají velkou potřebu jednoznačnosti a jasných pravidel. Proto vše, co není jisté, jasné a přímočaré, je pro ně stresující.

3. Nedostatek sociální opory. **Sociální opora je** vyhledávaná napříč celým životem. Projevuje se jako podpora, přitakání, sdílení pocitů a reakcí, korigování názorů, souvisí to také s možností ventilovat své emoce, otázky a starosti, které se týkají společného tématu, kterým je v dospělém věku práce, v adolescenci především škola (Baštecká, 2003).

2.5. FÁZE VÝVOJE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Miller a Smithová sestavili **pětifázový model postupu vyhoření** (Miller & Smith, 1997). Tento model je inovativní v tom, že do vyhoření zahrnuje i fázi „vyléčení se“, překonání burnout. První fázi popisují jako „**honeymoon**“ (líbánky). Člověk se cítí skvěle, práce se mu zdá skvělou, nejlepší, jeho nadšení je bezmezné a energie má neomezené zdroje. Nic pro něj není nemožné, v práci by nejraději trávil všechnen svůj čas a všechno, co dělá, dělá s myšlenkou na práci. Člověk do

toho, co dělá, vkládá všechny své touhy a věří, že tím vyřeší všechny své problémy, má-li nějaké. Je nadšený ze své práce, z kolegů i z celé organizace.

Líbánky však netrvaly věčně a nevyhnutelně se blíží fáze **procitnutí** (awakening). Člověk si uvědomí nereálnost svých očekávání a plánů. Začíná vidět a hledat chyby v organizaci, u kolegů, na práci jako takové. Rozčarování a zklamání roste a člověk je více a více zklamáný. Cítí, že se něco změnilo, že něco je špatně, ale nedokáže určit přesnou příčinu. Většinou se lidé ponoří do práce ještě více, aby se pokusili dosáhnout svých očekávání a cílů, ale nic se nemění, kromě toho, že se brzy unaví, začnou se cítit znuděně a jsou frustrováni nemožností dosáhnout cílů a odměn. Člověk se často cítí nekompetentní, neschopný a začíná ztrácet svou sebedůvěru (Miller & Smith, 1997).

Třetí fázi nazývají „**brownout**“, což lze do češtiny volně přeložit jako zešednutí světa nebo ztráta barevného emocionálního vidění, pohledu. Původní nadšení a dostatek energie ustupují chronické únavě a podrážděnosti. Mění se stravovací návyky i spánek, lidé často utíkají k drogám či alkoholu, k nočnímu životu, promiskuitnímu chování. Stávají se váhavými a jejich výkonnost se výrazně snižuje. Pokud v této fázi nedojde k přerušení a člověku se nedostane pomoci, stává se našťvaným, promítá své rozčarování a potíže do druhých. Lidé v této fázi bývají cyničtí, odměření, kritičtí ke všemu a ke všem. Objevuje se deprese, úzkost, fyzické nemoci a problémy s drogami nebo alkoholem (Miller & Smith, 1997).

Syndrom **vyhoření v plné síle** je čtvrtou fází, kterou Miller a Smithová oddělili. Dominuje beznaděj, pocity selhání, člověk ztrácí veškerou sebedůvěru a sebeúctu, cítí se prázdný a osamocený. V této fázi se burnout již promítá i do osobního života nespojeného s prací. Často dochází k celkovému vyčerpání, v dospělém věku k cévní mozkové příhodě nebo infarktu. Lidé, kteří syndrom vyhoření prožívají, často také hovoří o konci, chtějí uniknout tomuto trápení a nezřídka také spáchají sebevraždu (Miller & Smith, 1997).

Na tomto modelu stojí za pozornost, že autoři dodávají ještě pátou **fázi obnovené naděje**. Středověcí pisatelé přiřkli Fénixovi schopnost povstat z popela sebe samého, přesněji ale svého předchůdce. V podstatě popisovali znovuzrození. A právě takové znovuzrození vidí autoři jako možné i u člověka, který dříve vyhořel.

Musí opustit své vysoké naděje, svá vysoká a přílišná očekávání, aby mohl obnovit svůj vztah k práci. Zdůrazňují **nutnost realistických aspirací a cílů, dostatek odpočinku a relaxace, respektování a péči o své vlastní hranice**. Tato kvalitativní změna v člověku je možná, pokud si je vědom toho, čím prošel, uvědomí a stanoví si cíle, za kterými jde, a překročí svůj vlastní stín. Ten, díky kterému dříve vyhořel (Miller & Smith, 1997).

Někteří autoři, např. Längle nebo Pinesová, nahlízejí na vyhoření z existenciálního hlediska. Längle (2003) popisuje burnout jako **existenciální vakuum**. Na začátku celého procesu je **nadšení** prací, která se stává smyslem života, dává jasný cíl, za kterým člověk jde a jeho život je díky tomu naplněn štěstím a radostí. O vyhoření můžeme začít mluvit v momentě, kdy se začíná **odcizovat** své práci, která ztrácí pro člověka svou jedinečnost a on ztrácí nadšení, částečně i smysl života. Práce se pro člověka stává cílem, nějakou užitkovou hodnotou, ztrácí svou naprostou a jedinečnou smysluplnost. Jasný cíl, který stál na začátku, se rozplyne, nebo někam zapadne a člověk si začne hledat pouze náhražky, povrchní a pro něj méně hodnotné cíle (Längle, 2003). Plynule pak přechází do třetí fáze, pro niž je charakteristická **ztráta úcty**, ať už k hodnotě druhých lidí, nebo cílů. Člověk se chová a jedná cynicky a ironicky, přestane si vážit i sám sebe. Neváží si také své dříve tolik oceňované práce, vše ho najednou přestane naplňovat. Zde je patrný proces „vyhoření“ – obrazně i doslovně. Jedinec zpočátku pracuje s nadšením, každá další maličkost rozhoří jeho oheň ještě více (Längle, 2003). Když pomalu začne dohořívát, snaží se ze všech sil vrátit k původnímu nadšení, což ale paradoxně vede k rychlejšímu dohoření a **ztrátě perspektivy**. V několika nedlouhých měsících tak z pozitivního nadějného začátku zbude pouze popel. Längle (2003) tedy oproti jiným vidí změny spíše v kvalitativních změnách cíle, než ve výdeji energie, jak popisují jiní autoři.

Pinesová zdůrazňuje, že syndrom vyhoření je stav fyzického, emočního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno **dlouhodobou účastí v emočně náročných situacích** (Pines, 1993). Argumentuje tak všem multidimenzionálním teoriím a definicím, že jediným základem, na kterém se vyhoření rozvíjí, je ztráta smysluplnosti práce, činnosti, kterou člověk dělá. Kvůli této ztrátě pocitu

smysluplnosti se pak objevují další příznaky, které jde dělit do kategorií, dimenzí a fází, jak to dělají ostatní autoři (Pines, 1993).

Hudson a Meagherová citují některé další autory, z nichž nejzajímavěji popisuje pět stádií vedoucích k vyhoření Baldwin (podle Hudson & Meagher, 1983). První stadium nazývá **důvěrným zapojením** (až intimním). Je to až přílišné zapojení do nově vykonávané práce. Druhé stadium, do kterého se člověk propracuje, je **stadium vyčerpání a zpochybňování** práce a sama sebe. Objevuje se fyzická i emocionální únava, ale přesto vidí svůj stav dobře a pozitivně. Baldwin (podle Hudson & Meagher, 1983) zmiňuje myšlenky typu „grass is greener“, které jsou obrazným vyjádřením pro nadhodnocování osobního stavu a jakési slepé skvrny na vlastní stav. Člověk si často myslí, že je na tom lépe, než jaká je realita, kterou vidí ostatní. Třetí stadium je časem **balancování**, kdy jedinec hledá a vytváří si vědomě i nevědomě copingové mechanismy pro vyrovnání s tíživou situací. Ve čtvrtém stadiu již dochází k **ústupu a zklamání**. Všechny copingové strategie selhaly. Vyhoření se v této fázi promítá už nejen do práce, ale i do osobního života, člověk se „odstřihává“ od práce, čímž se snaží vyrovnat s vyčerpáním s prací spojeným. Pátým, závěrečným stadiem je **cynismus**, jehož účelem by mělo být vytvoření distance, odstupu vedoucímu k zachování sebe sama a „přežití“, zlepšení řízení (managementu) sama sebe.

Edelwich a Brodsky (podle Hudson & Meagher, 1983) vytyčili čtyři kritické fáze v rozvoji vyhoření. Z entuziasmu a plného zaujetí se člověk dostává do stagnace, která je následovaná frustrací a závěrem je apatie. Podle Reeda (podle Hudson & Meagher, 1983) je vyhoření vlastně jakousi kariérní klaustrofobií. Spaniol (podle Hudson & Meagher, 1983) mluví o vyhoření jako o uzamčení v pracovní rutíně.

Pokud bychom chtěli všechny výčty shrnout, opakovala by se nám slova jako **zapálenost, angažovanost** na počátku příchodu do zaměstnání, do nového kolektivu, vysoké ideály a velká obětavost jako osobnostní charakteristiky člověka, neschopnost nahlédnout a odpoutat se od každodenní rutiny, ztráta hranic, za které je člověk ochoten jít. Velká energie získávaná z práce, učení na počátku se postupně mění na **únavu a nechut'**, která se těžko pojmenovává a překonává. S tím souvisí také snižování sebehodnocení, sebevědomí. Mohli bychom také v souvislosti se školou mluvit o ztrátě vnímané akademické účinnosti, ztrátě

přesvědčení, že jedinec nároky školy zvládne. Ke konci procesu vyhoření bývá úplná **ztráta vůle, ideálů, vědomí vlastní hodnoty** a totálního vyčerpání všech vnitřních zdrojů.

3. ŠKOLNÍ VYHOŘENÍ JAKO AKTUÁLNÍ FENOMÉN

Jak jsme popisovali v předchozích kapitolách, syndrom vyhoření je spíše popsán jako porucha úzce spojená s pracovním prostředím a pracovním výkonem (Freudenberger, 1974; Maslach, 2003). Na přelomu 20. a 21. století se odborníci začali zabývat diagnostikou tohoto syndromu již mezi studenty vysokých škol, kde jsou vzdělávání a práce velice pevně propojeny (Kebza & Šolcová, 2003). V posledních několika letech se však ukazuje, že vyhoření může být pozorováno už **v kontextu školy a středního vzdělávání** (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, & Jokela, 2008).

Prostředí školy nahrazuje dospívajícím **pracovní prostředí**. Chodí do školy a vypracovávají úkoly a cvičení s cílem, aby zvládli zkoušky a zdárně studium ukončili. Ačkoliv nejsou zaměstnaní a nejsou zodpovědní za nikoho dalšího, jsou na ně **kladeny nároky na úspěšnost a výkon**, stejně jako na dospělé pracovníky. Školní vyhoření tak může být reakcí na **chronický stres**. Ten se může projevit u žáků, kterým výrazně záleží na výsledcích, jaké budou ve škole podávat. Je následkem nerovnováhy vnitřních zdrojů dospívajícího a jeho očekávání v dosahované školní výsledky (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009). K tomu přispívá i fakt, že jedním z předpokladů školního vyhoření je **časový tlak** (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009).

Školní vyhoření má tři hlavní komponenty, které ovlivňují jeho míru u dospívajících. Podle Salmela-Aroové a kolegyň (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008; Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009) jsou jimi:

- **vyčerpání** školními požadavky,
- **cynický a odtažitý postoj** ke škole,
- **pocity neadekvátnosti** v roli žáka.

Školní vyhoření je ovlivněno větším množstvím aspektů, které můžeme rozdělit do dvou skupin. První skupinou jsou **faktory spojené se školou**, druhou pak **demografické a osobnostní charakteristiky**. Do první skupiny lze zařadit negativní školní klima (jako je shon, neklid), chybějící pozitivní motivace od učitelů, nedostatečná podpora ve škole (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). Do druhé skupiny proměnných, které mohou předurčit školní vyhoření, patří horší

školní výsledky, nízký socioekonomický status a neúplná rodina. Rizikovým faktorem je také pohlaví. Dívky zažívají školní vyhoření častěji a ve větší míře (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008).

Nejen vnější okolnosti ovlivňují, jak snadno nebo naopak obtížně se dospívající setká se školním vyhořením. Důležitou proměnnou jsou osobnostní charakteristiky. Ke stavu vyhoření má velmi blízko deprese. Tyto koncepty mají společné rysy, nejsou to však zcela zaměnitelné pojmy (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009). **Míru školního vyhoření tedy také ovlivňuje míra depresivních charakteristik**, které dospívající vykazuje. Depresivní pocity mohou napomáhat rozvoji vyhoření, na druhou stranu však také vyhoření může přerůst v depresi. Vysvětlení je nasnadě. Dospívající, který zažívá vyhoření, nemusí mít dostatečné vnitřní zdroje, které by mu napomohly zvládnout a úspěšně splnit požadavky kladené školou a tím je náchylnější k rozvoji depresivní symptomatiky. Na druhou stranu dospívající, kteří trpí depresí, hodnotí svou situaci ve škole negativněji a mohou se cítit ve škole nepatřičně (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009), což vede k vyhoření.

V dalším výzkumu se Salmela-Aroová zaměřila na zjištění rozdílu v míře školního vyhoření podle pohlaví a typu střední školy (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Prokázala několik zajímavých faktů. Častěji **školním vyhořením trpěly dívky** než chlapci. Míra školního vyhoření se ale dále rozlišovala podle typu navštěvované školy. Pokud si žáci, zvláště chlapci zvolili akademickou dráhu, tedy v našich podmínkách gymnázium, školní vyhoření se u nich objevilo ve více případech než u jejich vrstevníků, kteří se vydali po odborné dráze, tedy v našich podmínkách u těch, kteří navštěvovali střední odborné školy či učiliště. S tím souvisí i nárůst nebo naopak snížení hladiny jednotlivých faktorů školního vyhoření v průběhu času. **U gymnazistů se prokázalo zvýšení míry školního vyhoření** v průběhu studia, vzrostla u nich také míra pocitu neadekvátnosti v roli žáka. Ze všech žáků gymnazisté – chlapci vykazovali nejvyšší míru cynismu vůči škole a celkově školního vyhoření. **U dívek studujících odborné školy** však míra cynismu vůči škole klesla a navíc u nich ke konci studia byla prokázána **nižší míra školního vyhoření** než na počátku studia (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Vyšší míra pocíťovaného stresu u dívek na středních školách byla prokázána i v českých

podmínkách. V souladu jsou také výsledky týkající se většího stresu u žáků gymnázií (Urbanovská, 2010).

Prozkoumáme-li dále podrobněji, co podporuje rozvoj školního vyhoření, najdeme tyto výsledky. Na školách všeobecného zaměření, gymnáziích, se ukázalo, že čím **méně podpory** žáci cítili od školy a čím **negativnější klima** ve škole bylo, tím více žáků zažívalo školní vyhoření (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). Na odborných školách a učilištích byla vyšší míra vyhoření způsobena **nedostatečnou motivací** žáků učiteli, protektivně zde působila vytvořená mezigenerační vazba žák-učitel (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). Mezi protektivními faktory u žáků středních odborných škol patřily také úplné **rodinné prostředí** a vyšší **socioekonomický status rodiny** (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). Rozdílně se projevily skupiny žáků zaměřených na úspěch na straně jedné a zaměřených na získání dovednosti na straně druhé. Dospívající, kteří se zaměřují na získání úspěchu, zažívají školní vyhoření častěji než ti, kteří jsou orientovaní na učení či získání dovednosti (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2008).

Jak je patrné z výše uvedených výzkumů, významnou osobou při zkoumání tohoto jevu, je Katariina Salmela-Aroová, která se svými spolupracovnicemi vytvořila **Dotazník školního vyhoření** (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009). Dotazník obsahuje v konečné verzi 9 položek, které jsou rozděleny do tří faktorů, které jsme zmínili v úvodu této kapitoly. V ověřovací studii se ukázalo, že objevené tři faktory (vyčerpání školními požadavky, cynický a odtažitý postoj ke škole, pocity neadekvátnosti v roli žáka) jsou sice oddělitelné jako samostatné konstrukty, nicméně spolu blízce souvisí a společně ovlivňují míru školního vyhoření. Tento třífaktorový model školního vyhoření je blízky také třífaktorovému modelu syndromu vyhoření, jak byl původně definován pro pracovní prostředí (Maslach, 1993; 2003), a je vhodnější k popisu školního vyhoření než jednofaktorový model. Pro školní vyhoření je důležité vysoké skórování v jakékoliv kombinaci alespoň dvou faktorů (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009).

Období dospívání většina adolescentů zvládne dobře a téměř bezproblémově, někteří však přeci jen s určitými obtížemi bojují. Jak ukázali finští vědci, školním vyhořením trpí 10-15 % finských středoškoláků (Salmela-Aro, Savolainen &

Holopainen, 2009). Protože nás tento jev zajímá, rozhodli jsme se ho prozkoumat v českých podmínkách. Naším záměrem tedy bylo přeložit a adaptovat Dotazník školního vyhoření a zjistit, jaké faktory se u nás jeví jako ohrožující, což je popsáno v empirické části této práce.

3.1. PROMĚNNÉ OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ VYHOŘENÍ A JEHO DOPADY

V následující části se pokusíme předložit možné dopady syndromu vyhoření na život dospívajících a jejich budoucnost. Popíšeme rizikové faktory napomáhající rozvinutí školního vyhoření, ale i protektivní faktory, které dospívající před vyhořením chrání.

Jedním z možných dopadů burnout obecně je vyčerpání, únava, ztráta motivace, iniciativy, snížení sebevědomí, sebehodnocení, sebedůvěry, (Kallwass, 2007; Křivohlavý, 2009; 2012; Maslach, 2003; Rush, 2003), ale také vnímané osobní i akademické účinnosti (Draberová, 2012; Krejčová, 2011). Vyhoření může přerůst až do deprese (Maslach, 2003; Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009). Maslachová dokonce zmiňuje, že častým způsobem, jak ze svízelné situace vyhoření uniknout, bývá **zneužívání různých návykových látek**, ať už jsou to alkohol či kouření, nebo v těžším případě drogy (Maslach, 2003). U dospívajících, jak jsme popsali v předcházející kapitole, se rizikové chování vyskytne snadno (Arnett, 2009; Jessor, 1998). Není ojedinělé, že bychom viděli party dospívajících opilých, kouřících cigarety či marihuanu. Pro dospívajícího ohroženého školním vyhořením je snadné uchýlit se k návykovým látkám, zvláště pokud s nimi má zkušenost prostřednictvím vrstevnické skupiny. Dopady takového chování mohou vést k celoživotním problémům. Vyhoření může také dospívající dovést až k zanechání studia, opuštění školy i celého vzdělávacího systému (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009). To rozhodně ovlivní jejich budoucí **uplatnění na pracovním trhu**, stejně jako jejich osobnostní vývoj či ztotožnění s hodnotami a normami společnosti.

Pro co nejčasnější podchycení školního vyhoření je podstatné znát charakteristiky, které k vyhoření vedou, nebo které napomáhají jeho rozvinutí. Z osobnostních charakteristik to je **zaměření na výkon a výsledky**, které bývají spojeny s perfekcionismem a nízkým sebevědomím (Maslach, 2003). Mnohdy za výkonovou orientací stojí i neustálé **srovnávání se** spolužáky, vrstevníky, či snaha

o získání pozice ve skupině. Dalším aspektem může být **snaha dostat vysokým očekáváním**, ať už ze strany rodičů, učitelů, či jiných autorit (Eccles & Roeser, 2011 b; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). Vypořádávání s problémy a hodnocení obtížnosti situace či problémy ovlivňuje **místo kontroly** (locus of control; Křivohlavý, 2009). Podle výzkumů je vývoj ovlivněn také **mírou autonomie**, kterou dospívající dostává (Larson, 2000) a **copingovými strategiemi** (Urbanovská, 2010). Jednou z příčin syndromu vyhoření je **chronický stres** (Maslach, 2003; Rush, 2003), který se jistě týká i školního prostředí.

Dospívající se mohou ocitnout v zátěžové situaci z různých důvodů. Požadavky na výsledky ze strany rodičů v sobě mohou zahrnovat tlak na **volbu školy**, tzn. dospívající si pro sebe přeje jinou školu, než chtějí jeho rodiče, rodiče mohou očekávat lepší výsledky, než jakých je dospívající schopen dosáhnout, dospívající může zpochybňovat samotnou hodnotu vzdělání, kterou on nevidí a jeho rodiče to vnímají opačně. Tlak ze strany rodiny může nastat také z hlediska poskytování vhodného **prostředí a zázemí ke studiu**. I samotná struktura rodiny a její socioekonomický status mají vliv na školní vyhoření (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). Na míru vyhoření působí i to, zda se dospívající pohybuje v harmonickém nebo **konfliktním prostředí**. Druhý případ logicky zvyšuje riziko školního vyhoření, ať už se dospívající dostává do konfliktů s učiteli, spolužáky, či rodiči nebo sourozenci.

Ze strany školy je podstatné pro prevenci rozvoje školního vyhoření její klima, vztahy s učiteli. Velmi protektivně působí, pokud dospívající cítí **podporu od učitelů** a jsou jimi pozitivně motivováni. Jak se také ukázalo, pokud žák ve škole naváže s některým z učitelů pevnější pouto, to pak působí preventivně na možnost zanechání studia (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). Rizikově naopak působí **předpoklady učitelů o žácích**, a to jak předpoklady nadhodnocující, tak i podhodnocující, tzv. Golem a Pygmalion efekty (Eccles & Roeser, 2011 b). Vzhledem k třídnímu i školnímu klimatu hraje roli, zda je prostředí soutěživé, nebo naopak spolupracující. Kompetitivní prostředí působí spíše jako rizikový činitel, neboť produkuje tlak, kooperativní prostředí je naopak protektivní.

Když jsme u faktorů souvisejících s rodinou mluvili o volbě školy, brali jsme v úvahu pouze druh školy, resp. oboru. Stres ale může způsobovat také **náročnost zvolené školy**. Pokud je náročnost vyšší, než jsou schopnosti dospívajícího, může to vést ke zpochybňování sebe sama a následně vyhoření. Pokud je náročnost naopak nízká, žák se může ve škole nudit, což může vést ke snížení sebevědomí a vnímané osobní i akademické účinnosti. Míra vyhoření, pokud se u dospívajícího rozvine, bude vyšší spíše ke konci studia, tedy více jsou ohroženi žáci vyšších ročníků, neboť mohou být již vyčerpaní školními nároky. Školní vyhoření je ovlivněno také vztahy s vrstevníky. Je podstatné, zda je dospívající členem kolektivu třídy, zda má sociální oporu. Škola může ale dospívajícím v prevenci školního vyhoření napomoci tím, že se zaměří na učení relaxačním technikám, že dospívajícím ukáže možné copingové strategie.

O prevenci syndromu vyhoření uceleně mluví Maslachová a Goldbergová a pro školní vyhoření je prevence klíčová stejnou měrou (Maslach & Goldberg, 1998). Za hlavní charakteristiky vyhoření považují na prvním místě přílišné vyčerpání, doplňující jsou pocity frustrace, zloby a cynismu a na třetím místě pak pocit neefektivity a selhání. To jsou i klíčové charakteristiky školního vyhoření, které stanovila Salmela-Aroová, tedy vyčerpání školními požadavky, cynický a odtažitý postoj ke škole a pocity neadekvátnosti v roli žáka (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008; Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009).

Vyhoření obecně má **situační kontext** a je způsobené vlivy prostředí. Dokonce můžeme říct, že situační proměnné mají větší vliv na vyhoření než osobnostní proměnné. Školní vyhoření je tedy způsobeno prostředím školy a školní třídy. Jedním z prvků je **nerovnováha** mezi vysokými požadavky práce, v našem případě tedy školy, a nižšími vnitřními zdroji jedince, dospívajícího, který jich má dosáhnout. Požadavky práce/školy jsou stresující a chronické, přítomné neustále. Dalším prvkem je **konflikt**, ať už mezi lidmi, spolužáky, učiteli, nebo mezi rolemi a požadavky, popř. mezi hodnotami. Celkově je nejvíce ohrožující kombinace velkého množství práce/učení a příliš mnoha konfliktů (Maslach & Goldberg, 1998).

Za zmínku ještě stojí také **vývojový model vyhoření**, který popsal Leiter (1993). Pohlíží na vývoj vyhoření v průběhu času a stanovuje, jak se jednotlivé

charakteristiky vyvíjí. Jako první nastává vyčerpání, které je následováno odosobněním, tedy rozvojem cynického přístupu ke škole a vzdělávání. Pocit neadekvátnosti a snížených kompetencí se rozvíjí samostatně, ale s předchozími dvěma těsně souvisí. Žák, který se cítí neadekvátně v roli studenta, který má pocit omezených vlastních kompetencí, snadněji úkoly vzdává, cítí se bezmocně, může se u něho rozvinout úzkost, depresivita.

V různých částech této diplomové práce jsme popisovali vlivy ohrožující vývoj. V souvislosti se školním vyhořením jsme se pokusili vyjmenovat alespoň některé. Tento výčet jistě není kompletní a je potřeba možné faktory mající na vyhoření vliv systematictěji a prakticky prozkoumat.

Vyhoření je vážný problém, který jedince výrazně ovlivní v jeho dalším životě. Nepodaří-li se tento problém podchytit a zastavit včas, může vést až k sebevraždě, jak jsme popsali dříve. I pokud nedojde až do tohoto extrému, rozhodně má **vážné dopady na budoucnost člověka**. Dospívající čeká ještě bohatý život. Pokud by se setkali s něčím tak závažným, jako je vyhoření, již v brzkém věku, jejich pozitivní vývoj a spokojenost v budoucím životě by byly velmi významně ohroženy, nebo by mladí lidé mohli zcela selhat v plnění vývojových úkolů (Erikson, 1965; Havighurst, 1972) a dostat se tak na okraj společnosti. Je tedy naším zájmem možné zárodky tohoto problému podchytit v co nejčasnější fázi a postarat se o jejich zdárné překonání. Dospívající se však v tomto životním období ještě hodně učí. Mimo jiné také to, jak úspěšně zvládat náročné životní situace. Máme tedy jedinečnou příležitost naučit je úspěšným strategiím a usnadnit jim tak další život.

4. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU

V první části diplomové práce jsme se zaměřili na obecný popis syndromu vyhoření, jeho symptomy, ale i průběh a stadia. Hledali jsme paralely, které by se mohly promítnout již v adolescenci. Popsali jsme také adolescenci jako náročnou životní etapu, kdy je na dospívajícího kladena spousta požadavků, kdy se potýká s novými problémy, kdy vzdělávání dospívajícím poskytuje nejen prostředí pro získávání znalostí, dovedností a rozvoj schopností, ale také pro navazování sociálních kontaktů, učení sociálním rolím a poznávání vlastních nově rozvinutých sil a možností. Tuto část diplomové práce uzavíráme informacemi a popisem, jak se syndrom vyhoření může projevovat u studentů středních škol, uvedli jsme výsledky výzkumů s tímto tématem související.

Závěrečná kapitola je východiskem pro náš výzkum. V empirické části se zabýváme adaptací a rozšířením diagnostické metody **School Burnout Inventory** (pro označení tohoto dotazníku budu dále používat také zkratku SBI). Protože je tento fenomén prozkoumaný velice málo, nemáme dostatečné informace o populaci, které se může týkat. Jediný výzkumný nástroj měřící školní vyhoření je výše zmíněný dotazník SBI, který je dostupný v angličtině a má pouhých devět položek. Dotazník SBI je přílohou A této práce. Cílem naší práce je tedy **vytvořit dotazník měřící školní vyhoření**, který bude adaptován pro české prostředí. Budeme postupovat tak, že přeložíme původní dotazník SBI. Po prověření, že přeložené položky korespondují s původními v SBI, tento dotazník rozšíříme o další otázky, abychom napomohli větší reliabilitě testu (Rust & Golombok, 2009; Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011). Dotazník by přesto měl zůstat srozumitelný, krátký, snadno použitelný. V budoucnu bychom byli rádi, aby ho mohli používat učitelé v běžné praxi, pokud se prokáže jako účinný. Chtěli bychom také zjistit některé charakteristiky školního vyhoření, které bychom mohli stanovit jako kritické pro budoucí rozvoj školního vyhoření. Učitelé a dospělí v okolí dospívajících by tak mohli snadno vytipovat, kteří dospívající jsou ohrožení školním vyhořením.

Hlavním výzkumným cílem je tedy vytvořit dotazník, který bude měřit školní vyhoření u studentů středních škol. Tento dotazník vznikne přeložením a rozšířením dotazníku School Burnout Inventory (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen &

Nurmi, 2009). Dílčími výzkumnými cíli je prozkoumat psychometrické charakteristiky dotazníku školního vyhoření, prověřit jeho reliabilitu a validitu.

4.1. PŘEDPOKLADY VÝZKUMU A HYPOTÉZY

Teoretické poznatky a výzkumné cíle, které jsme si stanovili, daly před zahájením výzkumu základ k formulování následujících výzkumných předpokladů, ze kterých jsme vyvodili hypotézy.

Předpoklad první: Míra školního vyhoření souvisí s některými demografickými charakteristikami dospívajících.

H1₀: Míra školního vyhoření je nezávislá na pohlaví žáka.

H1_A: Míra školního vyhoření je závislá na pohlaví žáka.

Dle již provedených výzkumů (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, & Jokela, 2008; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012) je pro rozvoj školního vyhoření podstatné pohlaví dospívajícího. Salmela-Aroová s kolegy prokázali, že dívky zažívají školní vyhoření častěji (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Předpokládáme proto i my, že dívky budou zažívat školní vyhoření častěji než chlapci, tedy že se prokáže signifikantní závislost v míře školního vyhoření a pohlaví.

H2₀: Míra školního vyhoření je nezávislá na věku žáka.

H2_A: Míra školního vyhoření je závislá na věku žáka.

Zajímalo nás také, zda starší žáci budou vykazovat větší míru školního vyhoření než žáci mladší. Předpokládáme, že mezi staršími studenty se prokáže vyšší hladina školního vyhoření.

H3₀: Míra školního vyhoření je nezávislá na struktuře rodiny žáka.

H3_A: Míra školního vyhoření je závislá na struktuře rodiny žáka.

Podle finských výzkumů (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008) skutečnost, zda je rodina úplná či neúplná, může ovlivnit míru školního vyhoření u dospívajících. I my v našich podmínkách předpokládáme, že pokud je rodina

neúplná, tedy jeden či oba rodiče zcela chybí, odrazí se to na hladině školního vyhoření dospívajícího.

H4₀: Míra školního vyhoření je nezávislá na místě, kde žák bydlí.

H4_A: Míra školního vyhoření je závislá na místě, kde žák bydlí.

Místem, kde žák bydlí, není myšleno místo geografické, nýbrž zda bydlí s rodiči, na internátě či v pronajatém bytě. K tomuto předpokladu nás vede myšlenka, že pokud dospívající bydlí s rodiči, bude mít nejvyšší míru kontroly nad svým studiem. Pokud bydlí na internátě, je míra kontroly menší, protože v kontaktu s rodiči bývá pouze o víkendech a prázdninách. V pracovním týdnu se sice řídí řádem internátu, ale nesetkává se s dospělými, ke kterým by měl tak silnou citovou vazbu jako k rodičům. Nejmenší míru kontroly nad svým studiem bude dospívající mít, pokud bude bydlet v pronajatém bytě s kamarády, vrstevníky či jinými lidmi.

Předpoklad druhý: Míra školního vyhoření souvisí s typem školy, kterou dospívající navštěvuje.

H5₀: Míra školního vyhoření je nezávislá na konkrétní škole, kterou žák navštěvuje.

H5_A: Míra školního vyhoření je závislá na konkrétní škole, kterou žák navštěvuje.

Předpokládáme, v souladu s výsledky výzkumů (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008), že bude záviset na typu školy, jakou hladinu školního vyhoření budou dospívající vykazovat. Domníváme se, že i v českých podmínkách na gymnáziích bude míra vyhoření větší než na středních odborných školách.

H6₀: Míra školního vyhoření je nezávislá na počtu žáků ve třídě, kterou žák navštěvuje.

H6_A: Míra školního vyhoření je závislá na počtu žáků ve třídě, kterou žák navštěvuje.

Předpokládáme, že počet žáků ve třídě má vliv na studijní výkony. Čím více žáků tedy ve třídě je, tím náročnější může být soustředění na zadaný úkol, na učení a to

může mít dopad na výsledky, které žák podává. Více žáků ve třídě ale také může znamenat menší možnost individuálního přístupu učitele k žákům. To vše může ovlivňovat hladinu školního vyhoření. Proto předpokládáme, že čím více žáků ve třídě bude, tím větší míru školního vyhoření by žáci mohli pociťovat. V tomto předpokladu nás podporují i výsledky výzkumu ve Finsku (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008).

Předpoklad třetí: Mezi hodnocením známkami v hlavních vyučovacích předmětech a hladinou školního vyhoření bude existovat významná závislost.

H7₀: Míra školního vyhoření a školní známka z českého jazyka jsou na sobě nezávislé.

H7_A: Míra školního vyhoření a školní známka z českého jazyka jsou na sobě závislé.

H8₀: Míra školního vyhoření a školní známka z matematiky jsou na sobě nezávislé.

H8_A: Míra školního vyhoření a školní známka z matematiky jsou na sobě závislé.

H9₀: Míra školního vyhoření a školní známka z cizího jazyka jsou na sobě nezávislé.

H9_A: Míra školního vyhoření a školní známka z cizího jazyka jsou na sobě závislé.

Pro zjištění přesnějších výsledků rozlišujeme školní známky podle školních předmětů. Předpokládáme, že se u každého z předmětů prokáže významná závislost na míře školního vyhoření. Pokud žák dlouhodobě nebude zvládat nároky, se kterými se ve škole setkává, projeví se to na školních známkách a s větší pravděpodobností se u něho prokáže vyšší míra vyhoření. Zajímá nás ale také, zda se míra školního vyhoření odráží ve výsledcích v jednotlivých vyučovacích předmětech, zda se nějak liší.

5. PRŮBĚH VÝZKUMU

Tato kapitola se bude zabývat postupem konstrukce dotazníku a ověřováním jeho validity. Popíšeme zde také, jakým způsobem probíhal sběr dat, a nakonec popíšeme charakteristiky výzkumného vzorku.

5.1. TVORBA DOTAZNÍKU

Při tvorbě české verze Dotazníku školního vyhoření jsme postupovali podle zásad pro adaptaci zahraničních metod, jak je popisují Urbánek, Denglerová a Širůček (2011). Naším cílem bylo přeložit metodu School Burnout Inventory, kterou jsme chtěli adaptovat na české podmínky. Prvním krokem tedy byl překlad všech položek do českého jazyka. Pro ověření platnosti, správnosti a přesnosti překladu jsme nechali provést také zpětný překlad do angličtiny překladatelkou M. Pejchalovou. Zpětný překlad uvádíme jako přílohu B této diplomové práce. Některé položky jsme však museli ještě upravit tak, aby byly sémanticky správné a srozumitelné.

Dalším krokem v tvorbě dotazníku bylo rozšíření počtu položek. Vyšší reliabilitě testu odpovídá také větší počet položek (Rust & Golombok, 2009; Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011). Navíc položky původního dotazníku SBI jsou všechny negativně laděné, což by mohlo výsledky zkreslit. Snažili jsme se tedy doplnit dotazník pozitivně laděnými položkami a zvýšit jejich počet. Postupovali jsme tak, že k jedné položce z dotazníku SBI jsme vytvořili další dvě, které se zaměřovaly na stejnou oblast a snažily se odpovídat stejnému faktoru jako původní položka SBI. Celkový počet položek dotazníku byl dvacet sedm. V příloze C uvádíme výsledné znění položek k porovnání.

Položky v původním dotazníku SBI byly konstruovány jako tvrzení, což jsme zachovali i pro nové položky. Všechny položky jsme se snažili tvořit tak, aby byly srozumitelné a přesné, nicméně aby z nich nebylo zcela zřejmé, na který jev se zaměřují. Použili jsme tedy nepřímých tvrzení. Pro dotazník jsme zvolili odlišný název než Dotazník školního vyhoření, nazvali jsme ho Jak se mi daří ve škole. Řídili jsme se doporučením nazvat dotazník tak, aby název nebyl příliš popisný a nebyl z něho snadno vyvoditelný záměr výzkumu, resp. diagnostiky.

Pro hodnocení a zaznamenávání odpovědí jsme použili škálu Likertova typu. V původním dotazníku SBI byla tato škála šestibodová (zcela nesouhlasím – částečně nesouhlasím – nesouhlasím – částečně souhlasím – souhlasím – zcela souhlasím). Pro českou verzi dotazníku jsme však využili škálu čtyřbodovou (rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne). Vedlo nás k tomu více důvodů. Jedním z nich je, že použití vícebodové škály předpokládá vyšší schopnost introspekce. Více možností odpovědí může svádět k bezmyšlenkovitým odpovědím, ke směřování odpovědí k neutrálnímu středu, nebo k nepromyšleným odpovědím, protože by se respondentům nechtělo o tvrzeních přemýšlet tak detailně. Dalším důvodem, který nás vedl k zúžení škály, byla nejednoznačnost škály původního dotazníku. Nejsme si jisti, zda by respondenti dokázali rozlišit mezi odpovědí „zcela nesouhlasím“ a „nesouhlasím“ a totéž v pozitivním smyslu. To se nám potvrdilo i při předvýzkumu, který jsme provedli se šesti žáky různých středních škol v různých krajích České republiky, kteří vyplnili dotazník online. V něm se vyjadřovali ke srozumitelnosti položek i celkové úpravě dotazníku. Čtyřbodová škála byla hodnocena jako dostačující, pouze jedna žákyně se vyjádřila, že v možnostech odpovědí postrádá odpověď „nevím“. Ostatní se vyjádřili souhlasně, dotazník jim v této podobě vyhovoval, byl pro ně srozumitelný a přehledný. Proto jsme po předvýzkumu již žádné další úpravy v dotazníku nedělali.

Výsledná verze dotazníku tedy obsahovala v první části 27 tvrzení, na která dospívající odpovídali na čtyřbodové škále rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne. V instrukci dotazníku bylo uvedeno, aby žáci uvedená tvrzení hodnotili pouze vzhledem ke svým pocitům za poslední měsíc. K tomu nás vedla úvaha, že míra vyhoření se může v průběhu školního roku měnit a mohlo by tedy být nesnadné odpovídat v kontextu širšího časového horizontu.

Druhá část dotazníku se zaměřovala na demografické údaje, které jsme od dospívajících potřebovali zjistit. Ptali jsme se na věk a pohlaví. Zajímalo nás, zda respondenti žijí s oběma rodiči, s jedním rodičem, s někým jiným, nebo ve zcela odlišném uspořádání. Další otázka se zaměřovala na oblast bydlení. Zajímalo nás, zda respondenti žijí doma, na internátu, v podnájmu, popř. v jiném bydlení. Zajímalo nás také druh školy, který dospívající navštěvuje. Předposlední otázka byla zaměřena na to, zda respondent navštěvuje svou první střední školu, či už je jeho

současná škola několikátou. Ve výsledné analýze odpovědí však tato proměnná nebyla zpracovávána. Dospívajících, kteří střední školu změnili, totiž nebylo dostatečné množství a většina jich navštěvovala stejnou školu. Dotazník uzavírala část otázek souvisejících se školními výsledky a školním prostředím. Zajímal nás počet žáků ve třídě, průměrná známka z českého jazyka, matematiky a hlavního cizího jazyka za poslední rok. Dotazník uzavíraly otázky, které jsme nakonec nijak nezohlednili ve zpracování dat. Jejich analýza by byla buď příliš složitá, nebo variabilita odpovědí byla nízká, a tedy pro zpracování dat nevhodná. Otázky se zaměřovaly na to, který cizí jazyk konkrétně žáci studují, měli také uvést předmět, ze kterého mají nejlepší a nejhorší hodnocení, včetně známky, a na konec dotazníku jsme je žádali o napsání jednoho až pěti předmětů, které je ve škole baví nejvíce a jednoho až pěti, které je baví nejméně. Znění celého dotazníku je přiloženo jako příloha C.

5.2. SBĚR DAT A ADMINISTRACE DOTAZNÍKU

Pro naše účely jsme zvolili kvantitativní typ výzkumu. Důvodem této volby je fakt, že vycházíme z již existující diagnostické metody, kterou překládáme a rozšiřujeme. Presentovaný výzkum má zodpovědět pouze základní otázky o stavu vyhoření populace českých středoškoláků, neklademe si za cíl podrobné prozkoumání etiologie a rozsahu školního vyhoření. Kvantitativní výzkum nám dovoluje získat větší množství dat a výsledků od většího množství respondentů v krátkém čase poměrně snadnou cestou (Ferjenčík, 2010).

Z důvodu omezeného rozsahu této práce jsme výzkumný vzorek zúžili pouze na žáky středních odborných škol a gymnázií na území hlavního města Prahy. Oslovili jsme některé střední školy a některá gymnázia s informacemi o cíli a předmětu výzkumu. Školy, které s provedením výzkumu souhlasily, jsme pak informovali o průběhu výzkumu a domluvili jsme se na termínu. Konkrétně to byla dvě gymnázia a tři střední odborné školy, z nichž jedna byla zdravotnická, jedna sociální a jedna se zaměřuje na logistické služby. Celkově také byly tři školy státní (obě gymnázia a jedna střední odborná škola) a dvě školy byly církevní. Sběr dat jsme prováděli v druhé polovině května a první polovině června 2013. Toto období jsme vybrali záměrně, neboť na školách dochází k rozvolnění režimu díky

odcházejícím maturujícím ročníkům a testování tak nezpůsobuje organizační potíže.

V dohodnutém termínu jsme zanesli dotazníky do škol, společně s informovanými souhlasly o průběhu výzkumu. Kontaktní osoby na školách byly zaškoleny, jak s dotazníkem pracovat a na co je potřeba studenty upozornit. Byl jim zdůrazněn postup, že je potřeba nejprve od rodičů nezletilých žáků získat informovaný souhlas, pouze jedna škola měla generální informovaný souhlas pro všechny žáky. Na základě souhlasu rodičů mohl být žákům rozdán dotazník školního vyhoření s názvem „Jak se mi daří ve škole“, který vyplňovali ve vyučovací hodině, kterou si škola sama zvolila. Administrátorům bylo zdůrazněno, že je třeba vyplnit všechny položky v první části, jinak by byl dotazník nehodnotný. Žáci byli také ujištěni o anonymitě dotazníku. Na jeho vyplňování stačilo patnáct minut, během kterých ho všichni stihli pohodlně vyplnit. Podle zpětné vazby od učitelů se mezi žáky neobjevily žádné dotazy, které by svědčily o nepochopení instrukcí, položek dotazníku, demografických otázek. Objevilo se však několik otázek, zda je potřeba vyplnit opravdu pět oblíbených či neoblíbených předmětů. Na tyto učitelé odpovídali, že to nutné není, nicméně napomůže to získání přesnějších výsledků. Dotazníky jsme pak vybrali od kontaktních osob na školách v průběhu června, z jedné školy jsme dotazníky získali zpět na začátku července 2013.

5.3. STRUKTURA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro účely této diplomové práce jsme za výzkumnou skupinu zvolili žáky druhých a třetích ročníků středních odborných škol a gymnázií na území hlavního města Prahy ve školním roce 2012/2013. Žáky druhých a třetích ročníků jsme zvolili záměrně s jednoduchým opodstatněním. Pro získání obecných informací o stavu školního vyhoření na středních školách je důležité se zaměřit na střední část populace. U žáků prvních ročníků lze předpokládat zapálení pro studium a v ideálním případě nadšení ze studia školy, o kterou stáli, na kterou si podali přihlášku a kam úspěšně složili přijímací zkoušky. Na druhé straně stojí žáci posledních ročníků a ukončení středního vzdělávání maturitní zkouškou, která je velkým a podstatným mezníkem, a zároveň velkou zátěží, kterou žáci přinejmenším celý závěrečný ročník vidí před sebou a o které se neustále mluví. To může vzbuzovat stres, který se díky své dlouhodobosti stává chronickým. U

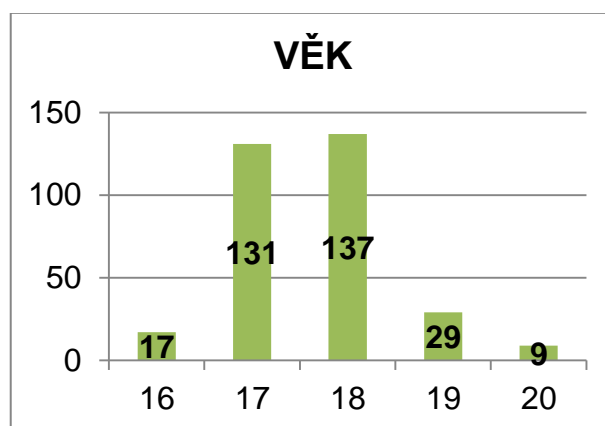
žáků prvních ročníků lze tedy předpokládat nízkou hladinu školního vyhoření, u žáků čtvrtých ročníků právě naopak. Významnou roli zde ovšem sehrává vidina maturitní zkoušky, což by mohlo zkreslit zjišťování míry stresu a vyhoření v běžné výukové situaci.

5.3.1. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumu se zúčastnili žáci tří středních odborných škol v Praze a dvou gymnázií v Praze. Školy byly voleny nenáhodně podle dostupnosti a ochoty umožnit sběr dat. Výzkumu se celkově zúčastnilo 328 respondentů. Kvůli věkovému limitu, který jsme stanovili v rozmezí 15 – 20 let, jsme byli nuceni vyřadit 5 respondentů, takže po protřídění jsme data zpracovávali z odpovědí 323 respondentů. Věkové rozložení odpovídá prvnímu až čtvrtému ročníku střední školy. Největší procentuální zastoupení 42 % měli osmnáctiletí žáci, sedmnáctiletých odpovídalo 41 %, 9 % bylo devatenáctiletých, 5 % šestnáctiletých žáků. V našem vzorku byla dokonce i 3 % dvacetiletých žáků. Přesné rozložení a počty žáků nalezneme v tabulce 1 a grafu 1.

VĚK	Četnost	Procenta
16	17	5,3
17	131	40,6
18	137	42,4
19	29	9,0
20	9	2,8
Celkem	323	100,0

Tabulka 1 - Výzkumný soubor - rozložení podle věku

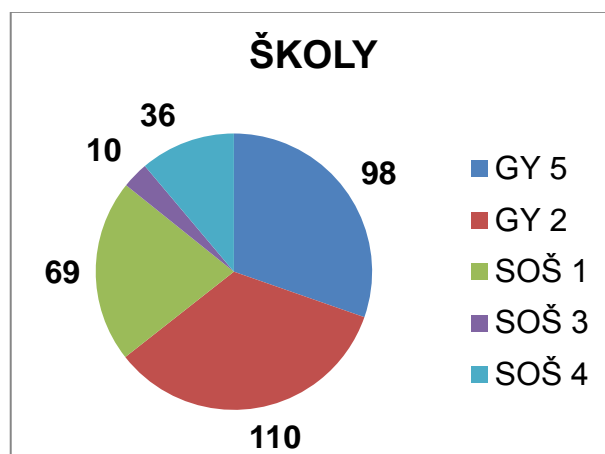


Graf 1 - Výzkumný soubor - rozložení podle věku

Co se týče zastoupení typů škol, 208 respondentů studuje gymnázium, 115 respondentů studuje střední odbornou školu. Z různých škol jsme zpět dostali dotazníky v různém množství, počet varioval od 10 do 110 žáků. Přesto však po součtu dle typů škol je počet respondentů pro další zpracování dostatečný. Školy a počet respondentů uvádíme v tabulce 2, rozložení najdeme v grafu 2.

ŠKOLY	Četnost	Procenta
SOŠ 1	69	21,4
GY 2	110	34,1
SOŠ 3	10	3,1
SOŠ 4	36	11,1
GY 5	98	30,3
Celkem	323	100,0

Tabulka 2 - Výzkumný soubor - rozložení podle středních škol

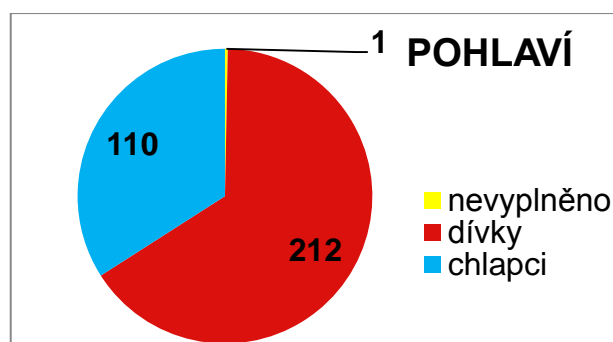


Graf 2 - Výzkumný soubor - rozložení podle středních škol

Podle pohlaví je zastoupeno více dívek, konkrétně 66 %. Zajímavé je také rozložení dívek a chlapců podle typů škol. Z celkového počtu 322 žáků gymnázium studovalo 25 % dívek a 10 % chlapců, střední odbornou školu pak 41 % dívek a 24 % chlapců. Přesné rozložení, včetně počtu a procent lze vyčíst v tabulce 3 a grafu 3.

POHLAVÍ	Četnost	Procenta
Nevyplněno	1	,3
Dívky	212	65,6
Chlapci	110	34,1
Celkem	323	100,0

Tabulka 3 - Výzkumný soubor - rozložení podle pohlaví

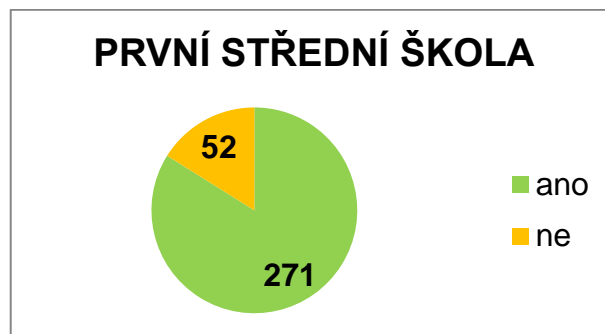


Graf 3 - Výzkumný soubor - rozložení podle pohlaví

Současná škola je první střední školou pro celkem 271 žáků, 52 žáci (viz tabulka 4 a graf 4) již dříve studovali jinou školu a na současnou z různých důvodů přešli. Pro další zkoumání se nám tento rozdíl již zdál příliš velký, proto jsme toto kritérium dále nezohledňovali.

PRVNÍ STŘEDNÍ ŠKOLA	Četnost	Procenta
ano	271	83,9
ne	52	16,1
Celkem	323	100,0

Tabulka 4 - Výzkumný soubor - rozložení podle pořadí střední školy

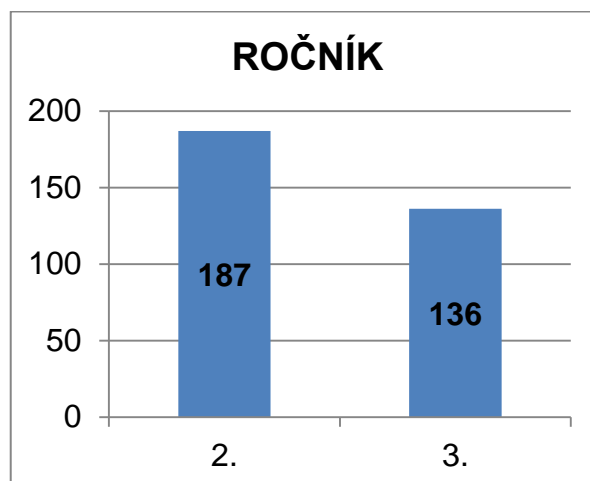


Graf 4 - Výzkumný soubor - rozložení podle pořadí střední školy

V kategorii rozdělení respondentů dle ročníku studia, které najdeme v tabulce 5 a grafu 5, je zastoupeno 187 respondentů z druhého ročníku, což je 58 % z celkového počtu, a 136 respondentů ze třetího ročníku, tedy 42 %.

ROČNÍK	Četnost	Procenta
2.	187	57,9
3.	136	42,1
Celkem	323	100,0

Tabulka 5 - Výzkumný soubor - rozložení podle ročníku



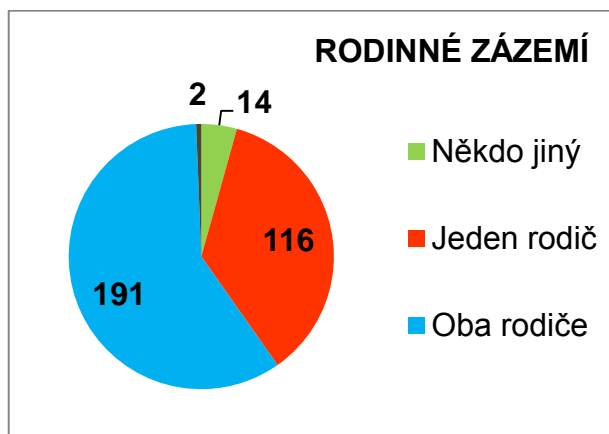
Graf 5 - Výzkumný soubor - rozložení podle ročníku

Jeden z dalších možných vlivů na syndrom vyhoření středoškoláků by mohlo mít nestálé rodinné zázemí, proto jsme se respondentů také ptali, zda žijí s oběma rodiči, zda respondenti žijí pouze s jedním z rodičů, nebo zda žijí s někým jiným

než s rodiči. Z tabulky 6 a grafu 6 můžeme vyčíst, že v úplné rodině žije 191 respondentů, což je 59 % z celého výzkumného souboru. S jedním rodičem žije 116 žáků, tedy 36 %, s někým jiným 14 respondentů, tedy 4%. Dva respondenti tuto otázku nevyplnili.

RODINNÉ ZÁZEMÍ	Četnost	Procenta
Někdo jiný	14	4,3
Jeden rodič	116	35,9
Oba rodiče	191	59,1
Nevyplněno	2	,6
Celkem	323	100,0

Tabulka 6 - Výzkumný soubor - rozložení podle rodinného zázemí

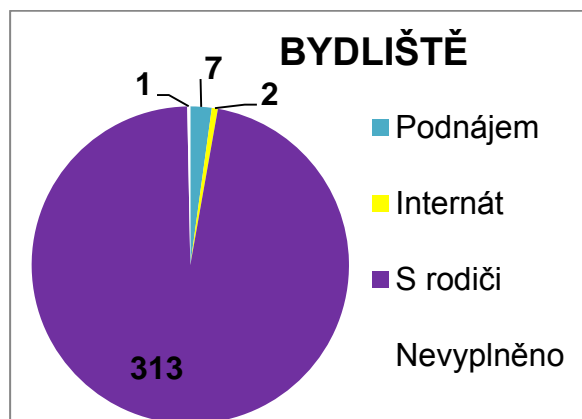


Graf 6 - Výzkumný soubor - rozložení podle rodinného zázemí

Zajímalo nás také, kde respondenti bydlí. V tabulce 7 a grafu 7 lze najít, že z celkového počtu 323 respondentů 97 %, tedy 313, žije s rodiči. Pro další práci jsme tedy toto kritérium nebrali v potaz.

BYDLIŠTĚ	Četnost	Procenta
Podnájem	7	2,2
Internát	2	,6
S rodiči	313	96,9
Nevyplněno	1	,3
Celkem	323	100,0

Tabulka 7 - Výzkumný soubor - rozložení podle místa, kde žák bydlí



Graf 7 - Výzkumný soubor - rozložení podle místa, kde žák bydlí

6. POPIS A ANALÝZA DAT

Data, která jsme získali, jsme z papírové formy dotazníků přepsali do souboru ve formátu MS Excel. Dále jsme je zpracovali v programech SPSS, verze 20, a v programu MS Excel 2010. Prvním krokem bylo převrácení hodnot skóre některých negativně laděných položek. Těchto inverzních položek bylo v našem dotazníku celkem deset (T7, T11, T14, T15, T17, T20, T21, T22, T23, T26).

Následně jsme provedli položkovou analýzu, díky které jsme vyřadili nevhodné položky dotazníku. Poté jsme posoudili reliabilitu dotazníku. Dalším krokem v práci s daty bylo zjištění korelací hrubých skóre s dalšími proměnnými, které jsme zmínili výše. Pro zjištění normality rozložení hrubých skóre jsme použili Kolmogorov-Smirnovův test a Shapiro-Wilkův test. Vztah hrubého skóre k pohlaví jsme porovnali pomocí t-testu pro dva nezávislé výběry, na zjištění vztahu ostatních proměnných jsme použili analýzu rozptylu ANOVA.

Posledním krokem bylo strukturování vnitřního obsahu dotazníku faktorovou analýzou. Tento krok nám má napomoci zjistit, zda se náš dotazník podobá původní metodě SBI, ze které vychází, a zda má stejnou třífaktorovou strukturu.

6.1. KVANTITATIVNÍ POLOŽKOVÁ ANALÝZA

Položková analýza nám pomohla odhalit, jakou vypovídací hodnotu mají konkrétní položky. Informační hodnota jednotlivých položek dotazníku by měla mít p-hodnotu v rozmezí 0,2 – 0,8. Variabilita položky, jejíž p-hodnota je menší než 0,2 znamená, že položka je k zodpovězení příliš obtížná, naopak p-hodnota vyšší než 0,8 říká, že položka je příliš snadná. V obou případech takové položky mezi testovanými nerozlišují spolehlivě, mají malou výpovědní hodnotu (Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011). Jak můžeme vidět v tabulce 8, všechny položky našeho dotazníku mají p-hodnotu v rozmezí 0,2 – 0,8. Na základě této analýzy jsme tedy žádnou z položek nevyřadili.

Položka	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
Obtížnost položky	0,61	0,60	0,53	0,50	0,74	0,74	0,74	0,49	0,29

Položka	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
Obtížnost položky	0,61	0,39	0,38	0,63	0,67	0,71	0,57	0,54	0,80

Položka	T19	T20	T21	T22	T23	T24	T25	T26	T27
Obtížnost položky	0,60	0,46	0,61	0,63	0,66	0,50	0,55	0,71	0,50

Tabulka 8 – Obtížnost položek dotazníku, červeně položky z původního dotazníku SBI

Dalším krokem položkové analýzy byla korelace položek s celkovým hrubým skórem, kterou zjistíme jejich rozlišovací účinnost. Obecným pravidlem je, že by tato hodnota měla být vyšší než 0,2. Předpokládáme totiž, že čím vyšších hodnot korelace položek s hrubým skórem dosahují, tím vyšší bude reliabilita celého testu. Z tabulky 9 lze snadno poznat, že tímto krokem jsme byli nuceni vyřadit tři položky, z toho dvě jsou z původního dotazníku SBI, jedna položka je nová.

Položka	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
Korelace s HS	0,60	0,49	0,54	0,19	0,51	0,43	0,34	0,50	0,51

Položka	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
Korelace s HS	0,07	0,39	0,17	0,40	0,56	0,59	0,58	0,67	0,27

Položka	T19	T20	T21	T22	T23	T24	T25	T26	T27
Korelace s HS	0,57	0,56	0,41	0,24	0,64	0,52	0,56	0,37	0,54

Tabulka 9 – První korelace položek s hrubým skórem, červeně položky z původního dotazníku SBI

Protože vyřazením jakékoliv položky se mění i korelace ostatních položek k hrubému skóru, zopakovali jsme tento postup s dvaceti čtyřmi zbývajcími položkami, jak ukazuje tabulka 10.

Položka	T1	T2	T3	T5	T6	T7	T8	T9
Korelace s HS	0,59	0,47	0,52	0,47	0,45	0,40	0,47	0,47

Položka	T11	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19
Korelace s HS	0,44	0,34	0,59	0,62	0,57	0,66	0,33	0,57

Položka	T20	T21	T22	T23	T24	T25	T26	T27
Korelace s HS	0,58	0,45	0,18	0,64	0,55	0,58	0,41	0,57

Tabulka 10 – Druhá korelace položek s hrubým skórem; červeně položky z původního dotazníku SBI

Bohužel ještě ani tentokrát se hodnota všech položek nepohybovala nad stanovenou hranicí 0,2. Po této korelaci jsme vyřadili jednu položku a celý postup jsme znovu zopakovali. Ve třetí korelační analýze se již všechny položky ukázaly jako vyhovující. Z původních 27 položek nám tak zbylo 23 položek, ze kterých jsme dále počítali reliabilitu.

6.2. RELIABILITA

Reliabilitou testu se rozumí přesnost metody, nebo také spolehlivost, a tedy nepřítomnost chyb v měření. Pro výpočet reliability je nutné znát pravé skóry a náhodné chyby v naměřených hodnotách. To však nelze přesně určit, některé vlivy můžeme pouze odhadovat. Výpočet reliability je tedy pouze odhadem reliability skutečné. Koeficient reliability se pohybuje v rozmezí hodnot od 0 do +1. Čím vyšší je hodnota, tím spolehlivěji daný výzkumný nástroj měří (Ferjenčík, 2010; Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011). Metod výpočtů reliability je několik. V našem případě můžeme reliabilitu vypočítat pouze pomocí Cronbachova koeficientu alfa. Další častou metodou výpočtu je metoda split-half neboli půlení. Tu však v našem případě nepoužijeme, neboť výsledný počet položek dotazníku je lichý, další sudou položku bychom tak museli pouze odhadovat, což by zkreslilo hodnotu reliability celého testu. Stejně tak nelze použít metodu test-retest, protože z podstaty zkoumaného jevu nelze předpokládat stálost míry školního vyhoření u téhož jedince v čase. Vzhledem k postupu vytváření výzkumného nástroje nevolíme ani metodu paralelních forem, neboť některé položky, ty z původního dotazníku SBI, bychom museli zahrnout do obou forem dotazníku, čímž bychom porušovali původní ideu této metody o vytvoření dvou odlišných, ale paralelních variant téhož testu.

Zvolili jsme tedy, že budeme odhadovat vnitřní konzistenci testu pomocí Cronbachova koeficientu alfa. V našem případě tento koeficient dosáhl hodnoty 0,88, což je velmi dobrá úroveň reliability. Tato úroveň je běžně vyžadovaná pro psychologické testy, nejen dotazníky. Postup, jakým jsme k výsledku došli, a výsledná hodnota reliability je v tabulce 11.

RELIABILITA	Cronbachův koeficient alfa
součet charakteristik variabilit	13,76
podíl rozptylů (položek a HS)	0,16
doplněk k podílu rozptylů	0,84
počet položek / počet položek - 1	1,05
vnitřní konzistence	0,88

Tabulka 11 - Reliabilita testu

6.3. VALIDIZACE DOTAZNÍKU

Jednou ze základních psychometrických charakteristik každé metody je to, zda skutečně měří jev, pro který byla sestavena. Abychom i my prověřili, zda česká verze Dotazníku školního vyhoření opravdu měří školní vyhoření, rozhodli jsme se toto posoudit pomocí vnějšího kritéria školních známek. V kapitole pojednávající o školním vyhoření (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009) a také v kapitole o stresu ve školním prostředí (Urbanovská, 2010) jsme se zmínili o tom, že hladina stresu a školního vyhoření se odráží ve školních výsledcích.

V našem dotazníku byli žáci požádáni o vyplnění známky, která jim aktuálně vychází z českého jazyka, matematiky a hlavního cizího jazyka. Předpokládáme, že míra školního vyhoření bude nižší, tedy žák dosáhne vyšší hodnoty hrubého skóru, pokud bude dosahovat lepších školních známek, tedy nižší číselné hodnoty. Znamky 1 a 2 značí, že se žákovi ve škole daří, že pro něj není škola náročná, nebo že její nároky zvládá. Znamky 3, 4 a 5 směřují k opaku, tedy že pro ně škola je v různých intencích náročná, tyto známky směřují k horším výsledkům. Znamka 3 se však může vysvětlit oběma způsoby, záleží na individuálním posouzení s ohledem na konkrétního žáka a jeho průměrné výsledky. Ve zvolení tohoto kritéria posouzení validity nás podpořila i podobnost posuzování validity původního dotazníku SBI. Pro SBI byla validita ověřována korelací jednotlivých tří

faktorů, které SBI má, s mírou depresivních symptomů, které dospívající vykazovali, zaujetím školní prací (engagement) a průměrnými školními výsledky (GPA = grade point average). Protože rozsah této práce je omezený a protože předpokládáme další práci týkající se úpravy dotazníku, zvolili jsme pouze kritérium známek jako aktuálně dostačující. Detailněji toto ještě rozebereme v diskuzi. Výsledky vzájemných vztahů mezi hrubým skórem a jednotlivými známkami zmíníme v kapitole popisující vztahy mezi proměnnými.

6.4. TVORBA NOREM

Po předchozích krocích jsme se rozhodli vytvořit statistické normy (viz tabulky 12 a 13). K vytvoření z-skóru z hrubých skóru naměřených dotazníkem jsme použili McCallovu plošnou transformaci. V příloze E uvádíme McCallovu plošnou transformaci podrobně. Následně jsme ze Z-skóru vypočítali steny a percentily.

percentily	hrubé skory
0-10	23-52
11-20	53-56
21-30	57-60
31-40	61-62
41-50	63-64
51-60	65-66
61-70	67-69
71-80	70-72
81-90	73-74
91-100	75-92

Tabulka 12 - Normy pro dotazník v percentilech

steny	hrubé skory
1	23-43
2	44-48
3	49-54
4	55-60
5	61-63
6	64-68
7	69-72
8	74-76
9	77-80
10	81-92

Tabulka 13 - Normy pro dotazník ve stenech

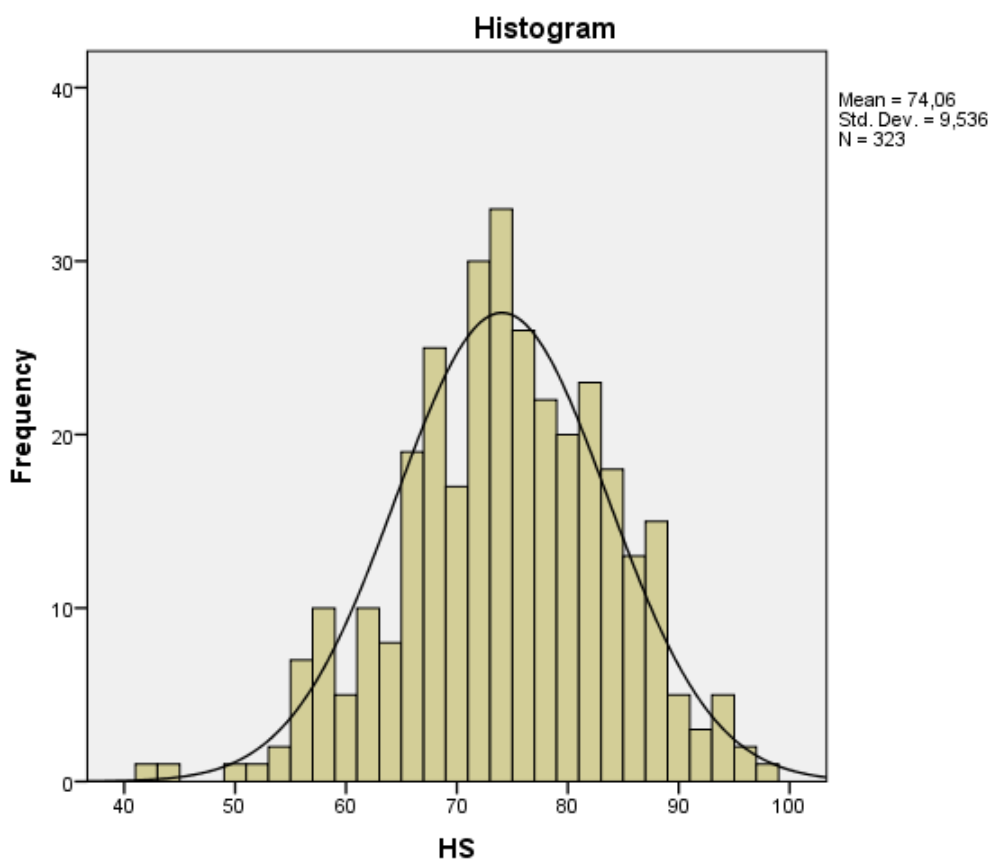
6.5. VZTAHY MEZI HRUBÝMI SKÓRY A DALŠÍMI PROMĚNNÝMI

V následující kapitole představíme výsledky, které jsme zkoumali v závislosti na stanovených hypotézách popsanych na začátku empirické části této diplomové práce v podkapitole Výzkumné předpoklady a hypotézy.

Pro porovnání a hledání vztahů s dalšími proměnnými je důležité, zda hrubé skóry dosahují normálního rozložení. K ověření této skutečnosti jsme použili testy Kolmogorov-Smirnovův a Shapiro-Wilkův. Výsledky, které najdeme v tabulce 14, nezamítly normální rozdělení. Další analýzu můžeme proto provádět pomocí parametrických testů. Histogram normálního rozdělení výsledků zobrazuje graf 8.

Testy normality						
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	F statistika	stupně volnosti	p-hodnota	F statistika	stupně volnosti	p-hodnota
HS	,049	323	,056	,993	323	,120

Tabulka 14 - Výsledky testů normality



Graf 8 - Rozložení celkových hrubých skóru

Pomocí t-testu pro dva nezávislé výběry jsme zjišťovali vztah mezi hrubým skórem a pohlavím respondenta. Rozdíl středních hodnot (M = mean, průměrná hodnota hrubého skóru; SD = standard deviation = směrodatná odchylka) v našem vzorku je 1,5, přičemž nižšího průměru dosahovali chlapci ($M = 73,1$; $SD = 8,66$), dívky dosahovaly mírně vyššího průměrného skóru ($M = 74,6$; $SD = 9,96$), $t(249) = 1,40$,

$p = ,16$ (viz tabulka 15). Levenův test rovnosti rozptylů naznačuje rozdílnost rozptylů ($F = 4,41$, $p = ,036$), proto byl počet stupňů volnosti snížen z 0,18 na 0,16 (viz tabulka 16). Podle t-testu pro dva nezávislé výběry nebyl nalezen signifikantní rozdíl ve vztahu pohlaví k hrubému skóru, tudíž **nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu H_{10}** , tj. míra školního vyhoření je nezávislá na pohlaví žáka.

Popisné statistiky

POHLAVÍ	N	Střední hodnota	Směrodatná odchylna	Směrodatná chyba střední hodnoty
HS F	212	74,59	9,954	,684
M	110	73,09	8,655	,825

Tabulka 15 – Popisné statistiky pro dvouvýběrový t-test

Test pro nezávislé výběry

	Levenův test shody rozptylů	Dvouvýběrový t-test								
		F statistika	p-hodnota	t statistika	stupně volnosti	p-hodnota oboustr. testu	Rozdíl středních hodnot	Směrodatná chyba rozdílu	95% interval spolehlivosti rozdílu	
									Dolní mez	Horní mez
HS Shodný rozptyl	4,413	0,036	1,338	320	0,182	1,499	1,12	3,702	3,702	
Různý rozptyl			1,399	249,291	0,163	1,499	1,072	3,609	3,609	

Tabulka 16 – Vztah hrubého skóru a pohlaví

Vztah hrubého skóru a věku respondentů jsme testovali pomocí analýzy rozptylu ANOVA. Podle analýzy rozptylu ANOVA nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi věkovými skupinami a hrubým skórem $F(4, 318) = ,36$, $p = ,83$ (viz tabulka 17), takže opět **nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu H_{20}** , míra školního vyhoření je nezávislá na věku žáka.

ANOVA

HS x VĚK

Variabilita	Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměrný součet čtverců	F statistika	p-hodnota
Řádková	133,498	4	33,374	,364	,834
Reziduální	29149,499	318	91,665		
Celková	29282,997	322			

Tabulka 17 - Vztah hrubého skóru a věku

Stejným testem jsme prověřili, zda se hrubé skóry liší v závislosti na struktuře rodiny žáka. Ani zde však nebyl nalezen signifikantní rozdíl ve vztahu hrubého skóru a struktury rodiny $F(2, 318) = 1,36$, $p = ,26$ (viz tabulka 18). I v tomto případě

tedy **nemůžeme zamítnout H_{30}** , tedy že míra školního vyhoření je nezávislá na struktuře rodiny žáka.

ANOVA

HS x STRUKTURA RODINY

Variabilita	Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměrný součet čtverců	F statistika	p-hodnota
Řádková	247,513	2	123,757	1,358	,259
Reziduální	28971,110	318	91,104		
Celková	29218,623	320			

Tabulka 18 - Vztah hrubého skóru a struktury rodiny

Vztah hrubého skóru a místa, kde žák bydlí, jsme neprověřovali, protože mezi počty žáků ve skupinách je velká diskrepance. Jak jsme uváděli v popisu výzkumného vzorku, 313 respondentů vypovědělo, že bydlí doma s rodiči, pouze dva žáci bydlí na internátě, sedm jich bydlí v podnájmu a jeden respondent se nevyjádřil. **O hypotéze 4 tak nemůžeme rozhodnout.**

Analýza rozptylu ANOVA byla použita i při porovnávání hrubých skóru, kterých dosáhli žáci jednotlivých škol. Školy jsme neseskupovali pouze do dvou kategorií gymnázium/střední odborná škola, ale porovnali jsme jednotlivé školy zvlášť, protože nás více zajímal vztah mezi konkrétními školami. Pro porovnávání druhů škol by byl žádoucí větší výzkumný vzorek. V této kategorii tentokrát byl nalezen signifikantní rozdíl na hladině významnosti 0,05 ve vztahu hrubého skóru a školy, kterou žák navštěvuje, $F(4, 318) = 2,63, p = ,034$ (viz tabulka 19). Při podrobnější analýze pomocí Tukey Post hoc testu (viz tabulka 20) jsme zjistili, že jediný signifikantní rozdíl se objevil mezi skupinou 2 (gymnázium; $M = 61,78, p = ,031$, tedy vyšší míra školního vyhoření), a skupinou 4 (střední odborná škola; $M = 66,86, p = ,031$, tedy nižší míra školního vyhoření). V tomto případě **zamítáme H_{50} a přijímáme hypotézu alternativní**: Hladina školního vyhoření je závislá na konkrétní škole, kterou žák navštěvuje.

ANOVA

HS x ŠKOLA

Variabilita	Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměrný součet čtverců	F statistika	p-hodnota
Řádková	939,014	4	234,753	2,634	,034
Reziduální	28343,983	318	89,132		
Celková	29282,997	322			

Tabulka 19 - Vztah hrubého skóru a navštěvované školy

Vícenásobná porovnání

Závislá proměnná: HS
Tukeyův test

(I) škola	(J) škola	Rozdíl středních hodnot (I-J)	Směrodatná chyba	p-hodnota	95% interval spolehlivosti	
					Dolní mez	Horní mez
SOŠ1	GY2	3,142	1,450	,195	- ,84	7,12
	SOŠ3	,406	3,195	1,000	-8,36	9,17
	SOŠ4	-2,150	1,941	,803	-7,48	3,18
	GY5	1,671	1,484	,793	-2,40	5,74
GY2	SOŠ1	-3,142	1,450	,195	-7,12	,84
	SOŠ3	-2,736	3,118	,905	-11,29	5,82
	SOŠ4	-5,292	1,813	,031	-10,27	-,32
	GY5	-1,471	1,311	,795	-5,07	2,13
SOŠ3	SOŠ1	-,406	3,195	1,000	-9,17	8,36
	GY2	2,736	3,118	,905	-5,82	11,29
	SOŠ4	-2,556	3,375	,942	-11,81	6,70
	GY5	1,265	3,134	,994	-7,33	9,86
SOŠ4	SOŠ1	2,150	1,941	,803	-3,18	7,48
	GY2	5,292	1,813	,031	,32	10,27
	SOŠ3	2,556	3,375	,942	-6,70	11,81
	GY5	3,821	1,840	,233	-1,23	8,87
GY5	SOŠ1	-1,671	1,484	,793	-5,74	2,40
	GY2	1,471	1,311	,795	-2,13	5,07
	SOŠ3	-1,265	3,134	,994	-9,86	7,33
	SOŠ4	-3,821	1,840	,233	-8,87	1,23

*. Rozdíl středních hodnot je signifikantní na 5 % hladině významnosti.

Tabulka 20 - Podrobná analýza rozdílu dosažených hrubých skóre dle škol

Hrubý skóre a jeho vztah k počtu žáků ve třídě, kterou žák navštěvuje, jsme testovali opět pomocí analýzy rozptylu. Nebyl zde nalezen signifikantní rozdíl ve vztahu hrubého skóre a počtu žáků ve třídě $F(2, 318) = ,44$, $p = ,65$ (viz tabulka 21). **Nulovou hypotézu H_0** , tedy že míra školního vyhoření je nezávislá na počtu žáků ve třídě, kterou žák navštěvuje, **nezamítáme**.

ANOVA

HS x POČET ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ

Variabilita	Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměrný součet čtverců	F statistika	p-hodnota
Řádková	80,024	2	40,012	,439	,645
Reziduální	28991,477	318	91,168		
Celková	29071,502	320			

Tabulka 21 - Vztah hrubého skóre a počtu žáků ve třídě

Formulovali jsme také předpoklad, že mezi známkami dosahovanými ve stanovených předmětech a hladinou školního vyhoření bude existovat signifikantní závislost. K prokázání této závislosti jsme použili opět analýzu rozptylu. Ve všech případech nezohledňujeme skupinu žáků, kteří vypověděli, že jejich dosahovanou známkou v daném předmětu je pětka, jelikož frekvence této známky je v každé skupině velmi nízká, méně než pět případů.

Rozdíl rozptylu hrubého skóru a známky z českého jazyka se ukázal jako signifikantní $F(3, 315) = 8,61, p < ,001$ (viz tabulka 22). **Zamítáme tedy H_{70} a přijímáme hypotézu alternativní:** Míra školního vyhoření a školní známka z českého jazyka jsou na sobě závislé. Při podrobnější analýze pomocí Tukey Post hoc testu jsme zjistili, že signifikantní rozdíl se ukazuje mezi známkami 1 a 3, 1 a 4, 2 a 3, 2 a 4 (viz tabulka 23). Míra vyhoření se tedy odráží ve známce z českého jazyka. Můžeme předpokládat, že studenti se známkami 1 a 2 budou dosahovat nižší hladiny školního vyhoření než žáci se známkami 3 a 4. Logicky můžeme vyvodit, že by sem spadala i známka 5, která však nebyla do analýzy zahrnuta.

ANOVA

HS x ČESKÝ JAZYK

Variabilita	Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměrný součet čtverců	F statistika	p-hodnota
Řádková	2177,246	3	725,749	8,608	,000
Reziduální	26559,224	315	84,315		
Celková	28736,470	318			

Tabulka 22 - Vztah hrubého skóru a průměrných známek z ČJ

Vícenásobná porovnání

Závislá proměnná: HS

Tukeyův test

(I) známka	(J) známka	Rozdíl středních hodnot (I-J)	Směrodatná chyba	p-hodnota	95% interval spolehlivosti	
					Dolní mez	Horní mez
1	2	2,778 [*]	1,785	,405	-1,83	7,39
	3	6,762 [*]	1,712	,001	2,34	11,18
	4	7,928 [*]	2,109	,001	2,48	13,38
2	1	-2,778 [*]	1,785	,405	-7,39	1,83
	3	3,984 [*]	1,197	,005	,89	7,08
	4	5,150 [*]	1,718	,015	,71	9,59
3	1	-6,762 [*]	1,712	,001	-11,18	-2,34
	2	-3,984 [*]	1,197	,005	-7,08	-,89
	4	1,166	1,642	,893	-3,08	5,41
4	1	-7,928 [*]	2,109	,001	-13,38	-2,48
	2	-5,150 [*]	1,718	,015	-9,59	-,71
	3	-1,166	1,642	,893	-5,41	3,08

*. Rozdíl středních hodnot je signifikantní na 5% hladině významnosti.

Tabulka 23 - Podrobná analýza rozdílu dosažených hrubých skóru dle průměrných známek v ČJ

Byl také nalezen signifikantní rozdíl mezi hrubým skórem a známkou z matematiky $F(3, 317) = 23,0, p < ,001$ (viz tabulka 24). **Zamítáme H_{80} a přijímáme hypotézu alternativní:** Míra školního vyhoření a školní známka z matematiky jsou na sobě závislé. Opět jsme provedli ještě podrobnější analýzu a pomocí Tukey Post hoc

testu jsme zjistili, že signifikantní rozdíl se objevuje mezi známkami 1 a 3, 1 a 4, 2 a 4, 3 a 4 (viz tabulka 25). Zde je interpretace náročnější. Můžeme předpokládat, že žáci, kteří dostávají z matematiky jedničku, se výrazně liší od žáků, kteří dostávají trojku, nebo čtyřku a logicky i pětku, kterou jsme však nezahrnuli do analýzy. Můžeme také ale vyvodit, že žáci, kteří dostávají čtyřku, se výrazněji odlišují od žáků s trojkou, dvojkou a jedničkou. Podrobněji tyto výsledky rozebereme v diskuzi.

ANOVA

HS x MATEMATIKA

Variabilita	Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměrný součet čtverců	F statistika	p-hodnota
Řádková	5216,087	3	1738,696	22,995	,000
Reziduální	23969,265	317	75,613		
Celková	29185,352	320			

Tabulka 24 - Vztah hrubého skóru a průměrných známek z M

Vícenásobná porovnání

Závislá proměnná: HS

Tukeyův test

(I) známka	(J) známka	Rozdíl středních hodnot (I-J)	Směrodatná chyba	p-hodnota	95% interval spolehlivosti	
					Dolní mez	Horní mez
1	2	5,641*	1,970	,023	,55	10,73
	3	8,124*	1,829	,000	3,40	12,85
	4	14,108*	1,921	,000	9,15	19,07
2	1	-5,641*	1,970	,023	-10,73	-,55
	3	2,483	1,274	,210	-,81	5,77
	4	8,467*	1,403	,000	4,84	12,09
3	1	-8,124*	1,829	,000	-12,85	-3,40
	2	-2,483	1,274	,210	-5,77	,81
	4	5,985*	1,197	,000	2,89	9,08
4	1	-14,108*	1,921	,000	-19,07	-9,15
	2	-8,467*	1,403	,000	-12,09	-4,84
	3	-5,985*	1,197	,000	-9,08	-2,89

*. Rozdíl středních hodnot je signifikantní na 5 % hladině významnosti.

Tabulka 25 - Podrobná analýza rozdílu dosažených hrubých skóru dle průměrných známek v M

Zajímavým výsledkem je, že jsme nenalezli signifikantní rozdíl mezi dosahovaným hrubým skórem a známkou z cizího jazyka $F(3, 317) = 2,43$, $p = ,066$ (viz tabulka 26). V tomto případě, na rozdíl od předchozích dvou, **nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu H_0** . Míra školního vyhoření a školní známka z cizího jazyka jsou na sobě nezávislé.

ANOVA

HS x CIZÍ JAZYK

Variabilita	Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměrný součet čtverců	F statistika	p-hodnota
Řádková	654,081	3	218,027	2,426	,066
Reziduální	28490,972	317	89,877		
Celková	29145,053	320			

Tabulka 26 - Vztah hrubého skóru a průměrných známek z cizího jazyka

Při zjišťování korelací jednotlivých proměnných s hrubým skórem pomocí Spearmanova korelačního koeficientu se ukázaly signifikantní negativní korelace u známek z českého jazyka, $r(322) = - ,29, p < , 001$, matematiky, $r(321) = - ,42, p < , 001$ a cizího jazyka, $r(321) = - ,16, p = , 005$. Všechny tyto korelace jsou signifikantní na hladině významnosti 0,01 a všechny jsou negativní (viz tabulka 27 a 28). Nejsilnější korelace je mezi známkou z matematiky a hrubým skórem, takže můžeme říct, že čím horší známku žák má, tím vyšší je míra jeho školního vyhoření. Slabší vztah je mezi známkou z českého jazyka a hrubým skórem a nejslabší pak mezi známkou z jazyka cizího a hrubým skórem, stále však platí vztah, že čím horší známku žák má, tím vyšší je hladina jeho školního vyhoření.

Školní známku jsme stanovili jako vnější kritérium prediktivní validity dotazníku školního vyhoření. Pomocí Spearmanova korelačního koeficientu jsme zjistili, že existuje významná negativní závislost mezi dosaženým hrubým skórem a výslednou známkou z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka.

Korelace

		Věk respondenta	Struktura rodiny	Škola	Počet žáků ve třídě	
Spearmanův korelační koeficient	HS	Korelační koeficient	-0,007	-0,014	-0,033	-0,063
		p-hodnota oboustranného testu	0,904	0,809	0,552	0,262
		N	323	321	323	321

Tabulka 27 - Korelace jednotlivých proměnných s celkovým hrubým skórem

Korelace

		ČESKÝ JAZYK	MATEMATIKA	CIZÍ JAZYK	
Spearmanův korelační koeficient	HS	Korelační koeficient	-0,29**	-0,415**	-0,155**
		p-hodnota oboustranného testu	,000	,000	,005
		N	322	321	321

** . Korelace je signifikantní na 1 % hladině významnosti.

Tabulka 28 - Korelace dosažených průměrných známek z hlavních předmětů s celkovým hrubým skórem

6.6. FAKTOROVÁ ANALÝZA

Cílem faktorové analýzy je zjistit, zda se korelace mezi jednotlivými proměnnými dají vysvětlit ještě jiným způsobem. Zda položky dotazníku mají ještě nějakou jinou, další vnitřní strukturu. Tuto strukturu nám pak faktorová analýza ukáže v podobě základních proměnných neboli faktorů (Ferjenčík, 2010; Rust & Golombok, 2009). Zajímalo nás, zda vnitřní struktura našeho dotazníku bude odpovídat i původnímu rozložení faktorů v dotazníku SBI. Ten byl uspořádán do tří faktorů, které jsme blíže popisovali v teoretické části této diplomové práce. Pokud jsme nepoužívali vynucený počet faktorů, tedy jsme se řídili vlastním číslem faktorů větším než jedna, v dotazníku se projevilo pět základních faktorů, které vysvětlují 57 % původní variability. Faktory jsme nazvali následovně:

- f1** – Škola jako smysluplná náplň,
- f2** – Spokojenost s vlastními školními výsledky,
- f3** – Konflikt osobního života se školou,
- f4** – Osobní pohoda ve škole,
- f5** – Vyčerpání školními požadavky.

Poslední dva faktory jsou však syceny pouze dvěma a jednou položkou dotazníku, tedy jsou opřeny pouze o jednu nebo dvě odpovědi.

Pokud jsme vynutili tři základní faktory v souladu s původní verzí dotazníku SBI, bylo pak faktorovou analýzou objasněno 48 % variability dotazníku, což nepovažujeme za dostatečné, ačkoliv se dá vysledovat podobnost mezi třemi faktory SBI a třemi faktory Dotazníku školního vyhoření:

f1 – Škola jako smysluplná náplň,

f2 – Spokojenost s vlastními školními výsledky,

f3 – Konflikt osobního života se školou.

Tři otázky, které tvořily samostatné dva faktory, se rovnoměrně rozložily každá do jednoho faktoru vynuceného. Podrobné výsledky faktorové analýzy pro pět faktorů uvádíme v příloze F a pro tři faktory v příloze G. V přílohách také nalezneme společné rysy jednotlivých faktorů a jejich možné názvy.

Z hlediska adaptace metody si klademe za cíl dodržet co nejvíce původní rozdělení a variabilitu této metody. Proto jsme s faktorovou analýzou neprováděli žádnou další analýzu a nezkoumali jsme korelace jednotlivých faktorů s hrubým skórem. Jelikož jsme již v položkové analýze vyřadili čtyři položky, z nichž dvě byly překladem původního dotazníku SBI, stojí jistě za další snahu upravit znění těchto položek tak, aby jejich reliabilita ve vztahu k dotazníku byla vyšší a tedy mohly zůstat ve finálním znění dotazníku. Zároveň bychom také chtěli docílit toho, aby se položky v dotazníku strukturovaly do tří faktorů podobných těm v původním dotazníku SBI. Toto blíže rozvedeme v diskuzi.

7. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ

V předchozí kapitole jsme popsali výsledky, které jsme získali analýzou sebraných dat. Na tomto místě výsledky stručně shrneme, vyjádříme se k hypotézám a struktuře testu, který jsme vytvářeli. Interpretací těchto výsledků se budeme zabývat v následující kapitole Diskuze.

Z původního devítipoložkového dotazníku School Burnout Inventory jsme vytvořili dvacetisedmipoložkový **dotazník školního vyhoření**, který jsme pojmenovali „Jak se mi daří ve škole“. Poté, co jsme sebrali data od 328 žáků pěti středních škol v Praze, jsme data analyzovali v programu MS Excel 2010 a SPSS, v.20. Na základě položkové analýzy jsme obtížnost položek vyhodnotili jako vyhovující, po korelaci s hrubým skórem se však celkem čtyři položky jevily jako nevyhovující. Dvě položky pocházely z původního dotazníku SBI, dvě byly námi nově vytvořené.

Dotazník má velmi dobrou **reliabilitu** vnitřní konzistence, vyjádřenou koeficientem **Cronbachovo alfa 0,88**. Tato míra reliability je vyžadovaná i pro komplexní psychologické testy, nejen pro dotazníky zaměřující se na jeden úzce zaměřený jev.

Porovnávali jsme také vztahy mezi hrubým skórem a různými proměnnými, které jsme od respondentů získali. **Žádná signifikantní závislost** se neprojevila ve vztazích hrubého skóru a **pohlaví, ani věku žáka**. Neprokázali jsme také významnou závislost hrubého skóru na **struktuře rodiny žáka** a o vlivu místa bydliště jsme nemohli rozhodnout z důvodu výrazné rozdílnosti počtu respondentů v kategoriích. Co se týče působení školního prostředí na dosaženou míru hrubého skóru, našli jsme signifikantní rozdíl na hladině 0,05 ve vztahu hrubého skóru a konkrétní školy, kterou žák navštěvuje. Konkrétně se rozdíl projevil mezi gymnázium a střední odbornou školou, kdy **žáci gymnázia vykazovali vyšší míru vyhoření** než žáci střední odborné školy. Počet žáků ve třídě však již významnou roli nehrál, zde jsme neprokázali signifikantní závislost.

Posledním stanoveným předpokladem bylo, že míra vyhoření vyjádřená hrubým skórem bude záviset na dosažené školní známce z vybraných školních předmětů. Těmi byly český jazyk, matematika, cizí jazyk. V případě **vztahu hrubého skóru a známky z českého jazyka** jsme prokázali **signifikantní závislost** na hladině

významnosti 0,05. V následné podrobnější analýze jsme odhalili konkrétní závislost mezi různými známkami. Celkově lze říct, že studenti, kteří dostávají jedničky a dvojky z českého jazyka, budou v našem testu dosahovat nižší hladiny školního vyhoření. Žáci, kteří dosahují trojek a čtyřek budou v našem testu vykazovat vyšší hladinu školního vyhoření. Ve stejném duchu jsme prokázali **významnou závislost hrubého skóru a známky z matematiky** na hladině významnosti 0,05. V podrobné analýze jsme zjistili, že se od sebe výrazně liší žáci, kteří dostávají jedničku, od žáků, kteří dostávají trojku nebo čtyřku. Zároveň se ale od sebe také liší žáci, kteří dostávají dvojku a trojku, od těch, kteří dostávají čtyřku. Zajímavým zjištěním bylo, že významná závislost se neprokázala mezi hrubým skórem a výslednou známkou z cizího jazyka.

Díky těmto výsledkům se můžeme vyjádřit k dříve formulovaným hypotézám. Přijali jsme pouze **tři alternativní hypotézy**. Jedna se týká závislosti školního vyhoření na konkrétní škole, kterou žák navštěvuje, další se týká závislosti školního vyhoření a školní známky z českého jazyka a poslední alternativní hypotéza říká, že spolu souvisí míra školního vyhoření a známky z matematiky. Hypotézy pro přehlednost ještě prezentujeme v tabulce 29.

Hypotéza	nulová	alternativní
1	Míra školního vyhoření je nezávislá na pohlaví žáka.	
2	Míra školního vyhoření je nezávislá na věku žáka.	
3	Míra školního vyhoření je nezávislá na struktuře rodiny žáka.	
4	Nemůžeme rozhodnout.	
5		Míra školního vyhoření je závislá na konkrétní škole, kterou žák navštěvuje.
6	Míra školního vyhoření je nezávislá na počtu žáků ve třídě, kterou žák navštěvuje.	

Tabulka 29 - Hypotézy dle výsledků

Hypotéza	nulová	alternativní
7		Míra školního vyhoření a školní známka z českého jazyka jsou na sobě závislé.
8		Míra školního vyhoření a školní známka z matematiky jsou na sobě závislé.
9	Míra školního vyhoření a školní známka z cizího jazyka jsou na sobě nezávislé.	

Tabulka 30 - Hypotézy dle výsledků - pokračování

Validitu výzkumné metody jsme prověřili pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Vnější kritériem prediktivní validity dotazníku školního vyhoření nám byly školní známky z českého jazyka, matematiky a cizího jazyka. U všech tří známek jsme zjistili velmi **silnou negativní korelaci školní známky a hrubého skóru**. Můžeme tedy stanovit závěr, že námi adaptovaný a rozšířený dotazník je přiměřeně validní nástroj, který měří školní vyhoření. Více však toto rozebereme v diskuzi.

8. DISKUZE

V této kapitole se chceme věnovat interpretaci výsledků našeho výzkumu a detailněji se zaměříme na problematická místa výzkumu.

Školní vyhoření je jev, který může ovlivnit celoživotní směřování dospívajícího. V některých výzkumech (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008) se dokonce prokázalo, že školní vyhoření může ovlivnit budoucí vzdělávací cestu dospívajícího. Tedy pokud žák zažije školní vyhoření už na střední škole, spíše bude po jejím ukončení směřovat do praxe než na další stupeň vzdělávání. To jsme však v našem výzkumu nesledovali.

Náš výzkum ukázal, že žáci na gymnáziu zažívají vyšší míru školního vyhoření než žáci na střední odborné škole, což prokázal také výzkum Salmela-Aroové a Tynkkynenové (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Můžeme se tedy v souladu s finskými odborníky domnívat, že akademická dráha, tedy studium gymnázia, více žáky ohrožuje školním vyhořením, než studium odborných škol, kde je více propojení do praxe. Je otázkou, zda samotné školy, které jistě kladou na žáky rozdílné nároky, jsou činitelem školního vyhoření, nebo zda je to jejich učební kurikulum, nebo, a k tomu se přikláníme my, jsou rozdílné studijní dráhy voleny také žáky s rozdílnými hodnotami. Žáci gymnázií bývají spíše zaměřeni výkonově, jejich cílem bývá získání úspěchu. Pokud se jim nedaří tohoto dosáhnout, jsou hodnoceni hůře, než chtějí, necítí se úspěšní a dostatečně výkonní, mohou se setkat s vyhořením. Na druhé straně jsou žáci odborných škol, kterým více záleží na osvojení té které dovednosti. Jsou spíše zaměřeni na konkrétní povolání, rozvoj oblastí svého zájmu. Pokud si vyberou adekvátní střední odbornou školu, mohou v tomto rozvoji pokračovat, mohou svou dovednost rozvíjet, a tedy se s vyhořením nemusí vůbec setkat. V tomto ohledu lze najít jisté podobnosti ve výzkumu vnímané akademické účinnosti v našich podmínkách ve stejné věkové skupině (Draberová, 2012). V této studii se ukázalo, že žáci, kteří hodnotili odborný nebo volitelný předmět, tedy takový, který žáky zjevně zajímal, vykazovali větší míru vnímané akademické účinnosti. Autorka uvažuje, že žáci při těchto předmětech mají příjemné prožitky, což směřuje k větší spokojenosti, větší motivaci a především k větší odolnosti, tzn. nevzdávají se, pokud narazí na obtíže. Může to také znamenat, že neprožívají stres, který by se mohl stát chronickým.

Dalším zajímavým zjištěním našeho výzkumu byla závislost hrubého skóru školního vyhoření a dosahovaných školních známek. Při vyšší hladině školního vyhoření dosahovali horších průměrných známek i finští středoškoláci (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). Stejně jsou i výsledky našeho výzkumu. Středoškoláci, kteří dosahovali horších známek, tedy trojek, čtyřek či pětěk, zažívali vyšší míru školního vyhoření. Ve vztahu k jednotlivým předmětům se však měnila hranice, co je ještě považováno za dobrou známku a co už je špatná známka. U známek z českého jazyka se pomyslná hranice, kdy byli žáci v ohrožení školním vyhořením, nacházela mezi známkami 2 a 3. U matematiky se však tato hranice posouvá mezi známkou 3 a 4. V interpretaci těchto výsledků můžeme uvažovat dvěma směry. Jedním je, že známka je odrazem hladiny školního vyhoření. U češtiny je tedy menší skupina žáků (těch, kteří dostávají jedničku a dvojku), kteří školní vyhoření nepociťují. Od trojky se však již žáci se školním vyhořením setkávají. Hodnocení matematiky je odlišnější. Obecně se předpokládá, že matematika je odbornějším, někdy také náročnějším předmětem než český jazyk. V klasifikaci se to odráží tak, že i trojka je považována za ještě dobré hodnocení, a tedy školní vyhoření není ještě tak patrné. Žáci, kteří jsou hodnoceni čtyřkou a pětkou, již školní vyhoření zažívat mohou. Druhý směr úvahy je naopak takový, že školní vyhoření se promítne do hodnocení školních výsledků. Dopady jsou však velice podobné tomu, jak jsme popsali výše. Čím více školního vyhoření bude žák pociťovat, tím horší výsledky ve škole bude podávat.

Na druhou stranu, v kapitole pojednávající o stresu ve školním prostředí jsme se z výsledků Urbanovské (2010) dozvěděli, že žáci, kteří dostávali lepší známky (jedničky a dvojky), zažívali stres více a častěji. Naopak z finských výzkumů (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008; Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008) můžeme vyčíst, že vyšší mírou vyhoření trpěli ti žáci, kteří ve škole podávali horší výsledky vyjadřované skórem GPA (Grade Point Average = průměrná známka). Rozhodně nemůžeme problém chápat zcela jednoznačně, totiž ve smyslu lepší známky znamenají minimální školní vyhoření a naopak. Proměnných, které na míru školního vyhoření mají vliv, bude celá řada, stejně tak vnímání školního hodnocení je ovlivněno mnoha různými faktory, nejen prožitkem vyhoření. Ať už to jsou proměnné osobnostní, mezi kterými bude mít podstatný protektivní vliv odolnost dospívajících vůči zátěži,

optimismus, sebedůvěra, vnímaná akademická účinnost. Na druhé straně mohou na školní vyhoření protektivně působit školní proměnné, tedy přístup a vztah učitele k žákovi, školní a třídní klima, postavení žáka ve skupině. Podporující rodinné zázemí a pevná vazba s rodiči středoškolákovi také pomůže z hlediska odolnosti (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). Takže i dospívající, který ve škole dostává trojky a čtyřky, může nároky školy zvládnout a se školním vyhořením se neseťkat.

V rozporu s některými výzkumy (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012) se však nepotvrdila závislost mezi hrubým skórem a pohlavím, věkem, strukturou rodiny. Jedním z možných vysvětlení může být výzkumný vzorek, který v našem případě nebyl zcela ideálně rozložený a reprezentativní. Jiným vysvětlením by mohla být rozdílnost finské a české populace ve smyslu péče o dospívající, předávání odpovědnosti a jednání s dospívajícími ze strany dospělých i celkového přístupu k dospívajícím. Nemáme však tyto naše domněnky nikterak vědecky podložené.

Standardizaci, kterou jsme provedli, považujeme vzhledem ke skutečnosti, že je nutné ještě upravit znění některých položek, pouze za pracovní verzi k našemu výzkumu.

8.1. LIMITY VÝZKUMU

Každý výzkum je omezen na určitou skupinu, v určitém čase, na určitém místě, tedy nezkoumá všechny jedince, o které se zajímá. Z toho vyplývají i limity, které daná práce má. V našem případě je prvním omezením nepříliš velká a nepříliš reprezentativní výzkumná skupina 323 žáků k poměru celkového počtu středoškoláků v České republice pro školní rok 2012/2013, kdy náš výzkum probíhal, což bylo přibližně 428 tisíc žáků (MŠMT, 2012). Pro další práci je nutné zajistit co největší reprezentativnost výzkumného souboru. Výzkum probíhal pouze u žáků druhých a třetích ročníků, nicméně je nutné porovnat míru školního vyhoření i u žáků prvních a závěrečných ročníků a rozšířit výzkum i na střední odborná učiliště. Jedině tak budeme schopni získat ucelený pohled na stav školního vyhoření u české populace středoškolských studentů. Za podstatné také považujeme rozšířit výzkum i mimo území hlavního města Prahy, abychom mohli porovnat hladinu školního vyhoření plošně po celé České republice. Rozhodně je

důležité zahrnout do výzkumného vzorku více žáků, kteří žijí v internátu nebo v jiném uspořádání, abychom zjistili, zda rodinné zázemí působí preventivně.

Než však dojde k dalšímu výzkumu, je potřeba ještě propracovat i výzkumnou metodu, se kterou jsme pracovali v našem výzkumu. Přeložili jsme a rozšířili již existující dotazník školního vyhoření, při položkové analýze jsme ale museli vyřadit dvě z položek původní metody. Jistě stojí za práci změnit a upravit tyto položky tak, aby v dotazníku zůstaly. Společným jmenovatelem obou položek je sloveso „přemýšlím“, kterým obě položky začínaly. Navrhujeme tedy toto sloveso nahradit jiným, které nebude tolik obtížné k zodpovězení.

Dalším limitem je metoda, kterou jsme si pro náš výzkum zvolili. Dotazník vyžaduje od respondentů jistou míru introspekce, zaměření a koncentraci pozornosti a vůbec ochotu položky dotazníku v souladu se svým míněním nebo stavem posuzovat. V našem případě toto mohlo být ještě zkomplikováno školním prostředím, kde respondenti dotazníky vyplňovali. Rovněž omezená škála odpovědí, v našem případě čtyřbodová, nemusí respondentům poskytovat dostatečné možnosti k vyjádření.

Dotazník školního vyhoření má také diskutabilní skórování. Vyšší hodnota hrubého skóru znamená nižší míru školního vyhoření. Logika by napovídala opačným směrem. Pro další úpravy dotazníku tedy doporučujeme zvážit i obrácení skórování tak, aby vyšší hodnoty hrubého skóru vypovídaly o vyšší hladině školního vyhoření.

Za problematické lze také považovat nepodobnost vnitřní struktury našeho dotazníku. Dotazník SBI se dělil do tří faktorů (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009), které se velice podobaly třem faktorům syndromu vyhoření (Maslach, 1993; 2003). Náš dotazník se prostřednictvím faktorové analýzy rozdělil do pěti faktorů. Je proto na místě se více zabírat zněním položek a upravit je tak, aby se stále zaměřovaly na školní vyhoření, nicméně více směřovaly k dosažení stejných tří faktorů. Naším cílem totiž bylo metodu přizpůsobit a ověřit v českých podmínkách, ne pozměnit a původním dotazníkem SBI se pouze inspirovat.

Poslední oblastí, o které zde chceme polemizovat, je způsob validizace dotazníku. Jak jsme již zmiňovali výše, dotazník SBI byl validizován za využití srovnání se

třemi kritérii. Jedním byla míra depresivity, dalším míra zaujetí školní prací (engagement) a třetím průměrné školní známky. V našem výzkumu jsme validitu porovnávali pouze s průměrnými známkami tří školních předmětů. O nejednoznačnosti tohoto kritéria jsme hovořili v předcházející diskuzi. Pro další práci s dotazníkem bychom navrhovali upravit výzkumný design a zahrnout ještě další již standardizovanou výzkumnou metodu zaměřenou buď na míru depresivity, nebo na míru zaujetí pro školní práci, v ideálním případě použít pro porovnání oba tyto testy. Získáme tak spolehlivější výsledky a ukazatele, zda náš dotazník opravdu měří jev, který si myslíme, nebo měří pouze jakousi nechuť k plnění školních úkolů nebo navštěvování školy jako takové.

Pro další výzkumy by bylo přínosné zaměřit se na vztah školního vyhoření a osobnostních charakteristik dospívajících, porovnat vztah školního vyhoření a školního a třídního klimatu. Výzkumy tohoto problému jsou jistě na místě, stejně jako propracování podrobnějších preventivních postupů použitelných v běžné školní praxi. Prozatím můžeme stanovit pouze to, že žáci gymnázií a žáci, kteří dosahují horších školních výsledků, čímž rozumíme trojky, čtyřky a pětky v českém jazyce a čtyřky a pětky v matematice, jsou více v ohrožení školním vyhořením. Učitelé gymnázií by tedy měli být více vnímaví k této problematice.

8.2. SOUHRN

Diplomová práce zaměřená na školní vyhoření, kterým se v současnosti začínají odborníci více zabírat, se snažila poskytnout základní informaci o věkové skupině, která je tímto jevem ohrožena. Popsala původní koncept syndromu vyhoření a objasnila základní ideu konceptu školního vyhoření. V empirické části představila výsledky výzkumu zaměřeného na prozkoumání školního vyhoření u českých středoškoláků. Naším cílem bylo adaptovat zahraniční metodu Dotazník školního vyhoření (School Burnout Inventory) a připravit ji pro běžné používání v našich podmínkách. Metoda by mohla sloužit jak psychologům, tak učitelům v běžné školní praxi.

Cíl vytvoření dotazníku v české verzi jsme splnili, nicméně jeho běžné užívání v praxi ještě nedoporučujeme. Dotazník má v současné verzi 23 položek rozdělených do pěti základních faktorů. Rádi bychom však ještě odstranili

nedostatky, které způsobují obtížnost chápání a interpretace výsledků. Je to také cílem našeho dalšího zkoumání.

Vedlejším cílem této diplomové práce bylo upozornit na tento jev, který může výrazně ovlivňovat jak školní výsledky dospívajících, tak jejich celkový vztah ke škole, ale i jejich další vývoj a vzdělávací cestu. Doufáme, že toho jsme docílili a vážnost školního vyhoření jsme dostatečně zdůraznili.

Jako další krok tohoto výzkumu bychom učitelům na středním stupni vzdělávání rádi poskytli rady a doporučení týkající se práce se žáky, kteří jsou školním vyhořením více ohroženi či ho již zažívají, ale také preventivní opatření, která by škola mohla svým žákům nabídnout.

ZÁVĚR

„Najít správný směr mezi opatrností a odvahou je to největší umění.“

Tomáš Baťa

Po napsání této práce bych k citátu ještě dodala, že je ještě navíc podstatné najít správný směr mezi vlastním očekáváním a reálnými možnostmi. Diplomovou práci jsme psali s několika záměry. Chtěli jsme prozkoumat, zda školní vyhoření může vhodně vysvětlit, proč některým středoškolákům v průběhu jejich studia „dojde dech“. Bylo k tomu potřeba podívat se na problém z více stran. Těmi klíčovými byly vývojová etapa adolescence a syndrom vyhoření. Chtěli jsme popsat jev školního vyhoření a okolnosti jeho vzniku. Naším cílem bylo také adaptovat výzkumný nástroj na české podmínky, což jsme splnili pouze zčásti.

Závěrem diplomové práce se hodí podat návrhy prevence, které se za dobu tvoření této práce vynořily a které se nám zdají jako vhodné. Na obecné úrovni kdekoli i mimo školu by veřejnost měla být informovaná o možné existenci školního vyhoření. Věříme také, že učit dospívající různým copingovým strategiím a zvyšovat jejich psychickou odolnost je v možnostech každého, kdo je s dospívajícími v kontaktu. Velmi opatrní bychom měli být, co od dospívajících očekáváme. Měli bychom pečlivě přemýšlet a analyzovat, zda jsou to očekávání naše vlastní, jakási snaha o splnění našich ideálů, nebo zda jsou to očekávání reálně dosažitelná a respektující dospívající, jejich zájmy, schopnosti, dovednosti, možnosti. Stejně tak je důležitá konfrontace dospívajících s realitou, ne v podobě srážení jejich nadějí a ideálů, ale spíše ve smyslu podpory a plánování konkrétních kroků k dosažení daného cíle. Tento způsob vedení lidí velmi pozoruhodně propracoval nedávno zemřelý profesor Reuven Feuerstein ve své metodě Instrumentálního obohacování. Jelikož s touto metodou sama již několik let pracuji i s menšími dětmi, vím, že dokáže podnítit enormní rozvoj dětí i dospívajících.

Z pohledu školy pak věříme, že dobrou prevencí je již samotný výběr střední školy a seznámení s konkrétní náplní studia. I velké těžkosti se dají překonat, pokud člověka zcela nezahltí, pokud jich není mnoho. Je však podstatné zamýšlet se nad každým individuálně, protože každý máme pohár odolnosti jinak hluboký. Různí lidé vydrží různě mnoho, než jejich pohár přeteče. Při studiu vidíme jako klíčový bod podporu kolektivu třídy. Pokud je totiž dospívající v kolektivu začleněn, když něco není v pořádku, sociální síť se může stát sítí záchranou a dospívajícímu pomoci dříve, než se dostane do fází hlubokého vyhoření a střední školu možná opustí. Velkou roli v prevenci školního vyhoření hraje i přístup učitele, který by měl být individuální. Učitel by měl provádět pedagogickou diagnostiku a zamýšlet se nad každým jednotlivým žákem nejen v souvislosti s výsledky, které ve škole podává, ale i s jeho postavením ve třídě a sociální skupině. Maturitní zkouška, která čeká žáky na konci jejich středoškolského studia, jistě není strašidlo, kterým bychom dospívající měli děsit a vyhrožovat jím. Pokud jim tuto zkoušku naopak předložíme jako jednu z mnoha překážek, která je v životě čeká a jednu z mnoha, se kterými se bezpochyby budou umět vypořádat, nebude se dospívajícím zdát tak nepřekonatelná. Navíc pokud jim, bez ubírání důležitosti této zkoušky, budeme zdůrazňovat, že se na tuto zkoušku připravují celým svým vzděláváním, jistě předejdeme mnohým trápením.

Střední škola je důležitou součástí života. Jistě si každý z nás vzpomene na zážitky, krásné, důležité, vážné, smutné i romantické, které v jejím průběhu zažil. Kdo s dospívajícími v tomto věku pracuje, měl by pomoci a postarat se o to, aby dospívající nepotkalo tolik fatálních problémů, mezi které vyhoření v konečné fázi patří. V tomto životním období totiž snad nejpodstatněji můžeme podpořit vývoj člověka, aby vyrostl v sebevědomého, zodpovědného a odolného dospělého.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326. doi: 10.1037/0003-066X.54.5.317
- Arnett, J. J. (2009). *Adolescence and Emerging Adulthood*. New Jersey: Pearson Education.
- Arnett, J. J., & Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth & Adolescence*, 23(5), 517-537. doi: 10.1007/BF01537734
- Aronson, J., & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the fragility of academic competence, motivation, and self-concept. V A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Editoři), *Handbook of competence and motivation* (stránky 436-456). New York: Guilford.
- Baštecká, B. (2003). *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál.
- Bellman, S., Forster, N., Still, L., & Cooper, C. L. (2003). Gender differences in the use of social support as a moderator of occupational stress. *Stress and Health*, 19(1), 45-58. doi: 10.1002/smi.954
- Blatný, M., Jelínek, M., & Hřebíčková, M. (2009). Osobnostní koreláty subjektivní (SWB) a psychologické (PWB) pohody. V L. Golecká, J. Gurňáková, & I. Ruisel (Editoři), *Sociálne procesy a osobnosť 2008. Zborník z konferencie*. (stránky 299-307). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School-Level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.570
- Coleman, J. C. (1980). Friendship and the Peer Group in Adolescence. V J. Adelson (Editor), *Handbook of Adolescent Psychology* (stránky 408 - 431). New York: John Wiley & Sons.
- Csikszentmihalyi, M. (1994). *The evolving self: a psychology for the third millennium*. New York: Harper Perennial.

- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- de Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., et al. (2000). Stress, Stressors and Coping among High School Students. *Children and Youth Services Review*, 22(6), 441-463. doi: 10.1016/S0190-7409(00)00096-7
- Draberová, J. (2012). *Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol (diplomová práce)*. Praha: Univerzita Karlova.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011 a). School and Community Influences on Human Development. V M. H. Bornstein, & M. E. Lamb (Editoři), *Developmental Science: An Advanced Textbook* (stránky 571-643). New York: Taylor & Francis.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011 b). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- Erikson, E. H. (1965). *Childhood and Society*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1996). Measuring the concerns of adolescents: Developing a concise classificatory system. *The Australian Educational Researcher*, 23(1), 47-64. doi: 10.1007/BF03219612
- Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. V J. Výrost, & I. Slaměník (Editoři), *Aplikovaná sociální psychologie I* (stránky 259 - 301). Praha: Portál.
- Hanžlová, M., & Macek, P. (2009). *Vztah mezi styly zvládnutí, přesvědčením o vlastním vlivu a problémy dospívajících*. Získáno 14. červenec 2014, z E-psychologie: http://e-psycholog.eu/pdf/hanzlova_etal.pdf

- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Honzák, R. (2013). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad.
- Jessor, R. (1998). New perspectives on adolescent risk behavior. V R. Jessor (Editor), *New perspectives on adolescent risk behavior* (stránky 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kallwass, A. (2007). *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- Kebza, V. (2009). Vyhoření. V B. Baštecká (Editorka), *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie* (stránky 432-436). Praha: Portál.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Klose, J., & Kebza, V. (2009). Stres - reakce na zátěž. V B. Baštecká (Editorka), *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie* (stránky 382 - 387). Praha: Portál.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Längle, A. (2003). Burnout – Existential Meaning and Possibilities of Prevention. *European Psychotherapy*, 4(1), 129-143.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Larson, R. W. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.170

- Larson, R. W. (2006). Positive youth development, willful adolescents, and mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 677-689. doi: 10.1002/jcop.20123
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. V W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Editoři), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (stránky 237-250). Washington DC: Taylor & Francis.
- Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the Moderating Role of Perceived School Climate in Early Adolescent Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 209–233. doi: 10.1111/j.1532-7795.2004.01402004.x
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Macek, P., Šulová, L., & Konečná, V. (2009). Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. V I. Poledňová (Editorka), *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy* (stránky 7-25). Brno: Masarykova univerzita.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A Mulidimensional Perspective. V W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Editoři), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (stránky 19 - 32). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Cambridge, MA: Malor Books.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. doi: 10.1016/S0962-1849(98)80022-X
- Maslach, C., & Schaufeli, W. (1993). Historical and Conceptual Development of Burnout. V W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Editoři), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (stránky 1-16). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

- Miller, L. H., & Smith, A. D. (1997). *The Road to Burnout: Dealing With The Causes And Effects Of Burnout*. Získáno 1. březen 2014, z Craig D. Lounsbrough, Licensed Professional Counselor: <http://www.craiglpc.com/PDF/Road-Burnout.pdf>
- MŠMT, O. v. (17. srpen 2012). *NOVINKY ŠKOLNÍHO ROKU 2012/2013*. Získáno 27. červenec 2014, z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/jak-uspjet-u-maturitni-pisemne-prace-z-ceskeho-jazyka>
- Nounopoulos, A., Ashby, J. S., & Gilman, R. (2006). Coping resources, perfectionism, and academic performance among adolescents. *Psychology in the Schools*, 43(5), 613–622. doi: 10.1002/pits.20167
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An Existential Perspective. V W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Editoři), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (stránky 33-52). Philadelphia, PA: Taylor&Francis.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' Perceptions of Middle School: Relation to Longitudinal Changes in Academic and Psychological Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158. doi: 10.1207/s15327795jra0801_6
- Rush, M. D. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů.
- Rust, J., & Golombok, S. (2009). *Modern psychometrics : the science of psychological assessment*. London: Routledge.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.01.001.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J.-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 663-689. doi: 10.1348/000709908X281628

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. doi: 10.1027/1015-5759.25.1.48
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23. doi: 10.1027/1016-9040.13.1.12
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-lagged Longitudinal Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327. doi: 10.1007/s10964-008-9334-3
- Scales, P. C. (1999). Reducing risks and building developmental assets: Essential actions for promoting adolescent health. *Journal of School Health*, 69(3), 113-119. doi: 10.1111/j.1746-1561.1999.tb07219.x
- Sternberg, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and well-being. *Learning and Instruction*, 18, 251-266. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.002
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: měření v psychologii*. Praha: Portál.
- Urbanovská, E. (2010). *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2009). Adolescents' Self-Concordance, School Engagement, and Burnout Predict Their Educational Trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332-341. doi: 10.1027/1016-9040.14.4.332
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1 - Výzkumný soubor - rozložení podle věku	63
Tabulka 2 - Výzkumný soubor - rozložení podle středních škol.....	64
Tabulka 3 - Výzkumný soubor - rozložení podle pohlaví	64
Tabulka 4 - Výzkumný soubor - rozložení podle pořadí střední školy	65
Tabulka 5 - Výzkumný soubor - rozložení podle ročníku	65
Tabulka 6 - Výzkumný soubor - rozložení podle rodinného zázemí	66
Tabulka 7 - Výzkumný soubor - rozložení podle místa, kde žák bydlí	66
Tabulka 8 – Obtížnost položek dotazníku, červeně položky z původního dotazníku SBI	68
Tabulka 9 – První korelace položek s hrubým skórem, červeně položky z původního dotazníku SBI	68
Tabulka 10 – Druhá korelace položek s hrubým skórem; červeně položky z původního dotazníku SBI	69
Tabulka 11 - Reliabilita testu	70
Tabulka 12 - Normy pro dotazník	71
Tabulka 13 - Normy pro dotazník ve stenech	71
Tabulka 14 - Výsledky testů normality	72
Tabulka 15 – Popisné statistiky pro dvouvýběrový t-test.....	73
Tabulka 16 – Vztah hrubého skóru a pohlaví	73
Tabulka 17 - Vztah hrubého skóru a věku	73
Tabulka 18 - Vztah hrubého skóru a struktury rodiny	74
Tabulka 19 - Vztah hrubého skóru a navštěvované školy	74
Tabulka 20 - Podrobná analýza rozdílu dosažených hrubých skóru dle škol	75
Tabulka 21 - Vztah hrubého skóru a počtu žáků ve třídě	75
Tabulka 22 - Vztah hrubého skóru a průměrných známek z ČJ	76
Tabulka 23 - Podrobná analýza rozdílu dosažených hrubých skóru dle průměrných známek v ČJ.....	76
Tabulka 24 - Vztah hrubého skóru a průměrných známek z M	77
Tabulka 25 - Podrobná analýza rozdílu dosažených hrubých skóru dle průměrných známek v M	77
Tabulka 26 - Vztah hrubého skóru a průměrných známek z cizího jazyka	78
Tabulka 27 - Korelace jednotlivých proměnných s celkovým hrubým skórem.....	78

Tabulka 28 - Korelace dosažených průměrných známek z hlavních předmětů s celkovým hrubým skórem.....	79
Tabulka 29 - Hypotézy dle výsledků.....	82
Graf 1 - Výzkumný soubor - rozložení podle věku.....	63
Graf 2 - Výzkumný soubor - rozložení podle středních škol	64
Graf 3 - Výzkumný soubor - rozložení podle pohlaví.....	64
Graf 4 - Výzkumný soubor - rozložení podle pořadí střední školy	65
Graf 5 - Výzkumný soubor - rozložení podle ročníku.....	65
Graf 6 - Výzkumný soubor - rozložení podle rodinného zázemí	66
Graf 7 - Výzkumný soubor - rozložení podle místa, kde žák bydlí.....	66
Graf 8 - Rozložení celkových hrubých skóreů	72

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A - School Burnout Inventory – původní verze	1
PŘÍLOHA B - Porovnání překladu SBI	2
PŘÍLOHA C - Porovnání položek School Burnout Inventory a nově vytvořených položek	3
PŘÍLOHA D - Dotazník školního vyhoření – výzkumná verze	4
PŘÍLOHA E – McCallova plošná transformace	8
PŘÍLOHA F – Faktorová analýza – výstupy z SPSS (v.20) – volné faktory	10
PŘÍLOHA G – Faktorová analýza – výstupy z SPSS (v.20) – pevné faktory....	12
PŘÍLOHA H - Dotazník školního vyhoření – výsledná verze	14