

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra psychologie

**Syndrom vyhoření v profesi učitelství v  
mateřské škole**

*Bakalářská práce*

Brno 2017

Vedoucí práce:

**Mgr. Tereza Škubalová**

Autor práce:

**Martina Lancová**

## **Prohlášení**

*„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“*

V Brně dne 30. 3. 2017

.....

Martina Lancová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala zejména Mgr. Tereze Škubalové za profesionální vedení mé práce, za trpělivost, drahocenné rady a vstřícný přístup. Mé díky patří také všem respondentům, kteří vyplnili můj dotazník. Také děkuji své rodině a přátelům za veškerou podporu v průběhu celého studia.

## **Bibliografický záznam**

LANCOVÁ, Martina. *Syndrom vyhoření v profesi učitelství v mateřské škole: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie, 2017. 73 s. Vedoucí diplomové práce Mgr. Tereza Škubalová.

## **Anotace**

Bakalářská práce pojednává o syndromu vyhoření v profesi učitelství v mateřské škole. Dále pak o zátěžových a protektivních faktorech, které mají vliv na psychologickou, tělesnou i sociální rovinu člověka. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola pojednává o základních poznatcích o syndromu vyhoření, dovídáme se o symptomech a průběhu vyhořívání. Vnitřními a vnějšími faktory ovlivňujícími výskyt syndromu vyhoření se zabývá druhá kapitola. Následná kapitola informuje o českém systému předškolního vzdělávání a také obecně o učiteli mateřské školy, dítěti v předškolním věku a klimatu školy. Poslední kapitola teoretické části se věnuje prevenci syndromu vyhoření.

Praktická část popisuje přípravu, průběh a výsledky výzkumného šetření. Je zde uveden cíl výzkumu, dané výzkumné otázky, hypotézy a metody. Rovněž je uveden výzkumný vzorek respondentů ze základní populace učitelů mateřských škol České republiky. Poté jsou představeny výsledky výzkumu, které jsou následně diskutovány. Praktická část odhaluje míru vyhoření u učitelů mateřských škol a také faktory, které jsou toho příčinou.

## **Klíčová slova**

Syndrom vyhoření, stres, psychická zátěž, podpora, prevence, mateřská škola, učitelství.

## **Annotation**

This bachelor thesis deals with a burn-out syndrome in a profession of teaching in a kindergarten and then also with stressors and protective factors, which have an influence on psychological, physical and social level of person. It is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is divided into four chapters. The first chapter is about basic knowledge of burn-out syndrome, we learn about symptoms and process of burning-out. The second chapter concerns inner and outer factors affecting presence of burn-out. The next chapter discusses Czech system of preschool education and also a kindergarten teacher in general, a child in a preschool age and climate of school. Last chapter deals with prevention of burn-out.

The practical part describes preparation, process and results of research survey. There is introduced a goal of research, given research questions, hypothesis and methods. Also there is mentioned a research sample of respondents from a basic population of kindergarten teachers from the Czech Republic. Then there are presented outcomes of research that are discussed afterwards. The practical part reveals burn-out measure of kindergarten teachers and also factors, which are causes of that.

## **Keywords**

Burn-out syndrome, stress, mental strain, support, prevention, kindergarten, teaching.

# Obsah

|                                                         |           |
|---------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>                                        | <b>8</b>  |
| <b>1 TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                          | <b>9</b>  |
| 1.1 ZÁKLADNÍ POZNATKY O SYNDROMU VYHOŘENÍ.....          | 9         |
| 1.1.1 <i>Definice</i> .....                             | 9         |
| 1.1.2 <i>Průběh</i> .....                               | 10        |
| 1.1.3 <i>Projevy a důsledky</i> .....                   | 12        |
| 1.1.4 <i>Výskyt ve společnosti</i> .....                | 13        |
| 1.1.5 <i>Způsoby posuzování míry ohrožení</i> .....     | 15        |
| 1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝSKYT SYNDROMU VYHOŘENÍ.....   | 17        |
| 1.2.1 <i>Vnitřní faktory</i> .....                      | 17        |
| 1.2.2 <i>Vnější faktory</i> .....                       | 20        |
| 1.3 PROFESÍ UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....               | 23        |
| 1.3.1 <i>Český systém předškolního vzdělávání</i> ..... | 23        |
| 1.3.2 <i>Učitel mateřské školy</i> .....                | 25        |
| 1.3.3 <i>Specifika dítěte předškolního věku</i> .....   | 27        |
| 1.3.4 <i>Klima mateřské školy</i> .....                 | 29        |
| 1.4 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....                     | 30        |
| 1.4.1 <i>Strategie zvládání stresu</i> .....            | 30        |
| 1.4.2 <i>Metody relaxace a odpočinku</i> .....          | 32        |
| <b>2 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>                           | <b>34</b> |
| 2.1 CÍLE VÝZKUMU .....                                  | 34        |
| 2.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....                    | 34        |
| 2.3 METODY VÝZKUMU .....                                | 35        |
| 2.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....                               | 36        |
| 2.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....                              | 38        |
| 2.5.1 <i>Výzkumné otázky</i> .....                      | 38        |
| 2.5.2 <i>Hypotézy</i> .....                             | 49        |
| 2.6 DISKUZE.....                                        | 57        |
| <b>ZÁVĚR .....</b>                                      | <b>59</b> |
| <b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>                          | <b>61</b> |
| <b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>                             | <b>64</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                               | <b>65</b> |
| <b>PŘÍLOHY .....</b>                                    | <b>66</b> |

## Úvod

Ve své bakalářské práci se budu zabývat problematikou syndromu vyhoření u učitelů v mateřské škole, kterým doufám bude má práce užitečná. Dané téma jsem si zvolila, jelikož má budoucí profese patří k rizikovým skupinám syndromu vyhoření. Sama se domnívám, že mé osobnostní predispozice jsou spíše nevýhodou při zvládání různých rizikových prvků z hlediska vyhoření. Chtěla bych se o něm tedy dovědět co možná nejvíce informací. Cílem mé práce je shrnutí teoretických poznatků o syndromu vyhoření do jednoho celku, který by představoval jakýsi přehledný souhrn tohoto tématu pro uvedení čtenáře do problému. Dalším cílem je tyto poznatky ověřit v praxi.

Toto téma je již zkoumané v různých profesích, ovšem všimla jsem si, že o vyhoření učitelů mateřských škol je velice málo informací a výzkumů. Proto bych chtěla do této oblasti přispět vlastním výzkumem. Myslím, že je vyhoření v dnešní době hodně aktuální vzhledem ke stále se zvyšujícím požadavkům ze strany ředitelů a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, a tedy i přímo úměrně narůstajícímu stresu, který když působí dlouho, přejde do chronického stavu, který je právě z hlediska syndromu vyhoření tak nebezpečný. Věřím, že vstupem do mateřské školy se mnohým dětem otevírá brána k osvojení sociálních a jiných základních dovedností, které je budou provázet celým životem. Je známo, že děti se učí nápodobou a jistě nechceme, aby se již v mateřské škole naučily, že propadat stresu a úzkostem je běžné. Děti jsou velice senzitivní a před nimi své pocity neschováme. Proto je velice důležité sledovat, v jaké míře se u učitelů mateřských škol vyskytují faktory vedoucí k syndromu vyhoření a informovat je o možnostech prevence.

V teoretické části bych chtěla zejména podat více informací obecně o syndromu vyhoření a také o prevenci a aktivitách, jimiž se lze bránit stresu. Taktéž popíši český systém předškolního vzdělávání a specifika prostředí mateřské školy a osob podílejících se na výchově a vzdělávání. V neposlední řadě chci v praktické části výzkumným šetřením zjistit, v jaké míře se u učitelů mateřských škol vyskytují faktory vedoucí k syndromu vyhoření a jak využívají aktivit, které jim pomáhají bránit se proti vyhoření. Také chci zjistit, zda se syndrom vyhoření objevuje i u učitelů mateřských škol, budu tedy zjišťovat, jakou míru vyhoření jednotliví učitelé vykazují.



# 1 Teoretická část

## 1.1 Základní poznatky o syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření se stává jakýmsi fenoménem dnešní doby. Tento pojem je znám také pod anglickým názvem „burnout“, což můžeme přeložit jako dohoření, vyhasnutí či vyhoření. Je zde poukázáno na vyhoření vlastního vnitřního ohně, kterým jsme vzplanuli pro určitou věc. Syndrom vyhoření může postihnout kohokoli, pozitivní ovšem je, že pokud jej v rané fázi odhalíme, je zde velká pravděpodobnost, že nedojde až do nejhoršího stádia. Proto je dobré vědět, co to vůbec je, co ho způsobuje a jak se proti němu můžeme chránit. Vysvětlíme si tedy, jaké charakteristiky pro něj platí.

### 1.1.1 Definice

Podle Jara Křivohlavého (1998, s. 45) se burnout jako odborný termín objevil v sedmdesátých letech dvacátého století. Poprvé jej v roce 1974 aplikoval a pojmenoval Hendrich Freudenberger, spousta dalších psychologů jej následovala a začala bádát tento jev. Pojem popsal takto: „Burnout je stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem v jejich těžkostech pomoci a pak se cítí sami přemoženi jejich problémy).“ (dle Křivohlavého, 1998, s. 47) To ovšem neznamená, že se syndrom vyhoření objevil až v této době, ve svých charakteristických rysech je znám již od nepaměti.

Syndrom vyhoření je různými autory chápán jinak, lze na něj nahlížet z mnoha úhlů pohledu, ve své podstatě ale jejich charakteristiky popisují podobně. V různých publikacích je možno najít velice popisné definice, ale také stručné, jež charakterizují pouze příčiny, průběh či důsledky. V psychologickém slovníku (Hartl, 1996, s. 27) se dočteme, že je to ztráta odborného zájmu nebo osobního zápalu u příslušníka některé z pomáhajících profesí. Angelika Kallwass (2007, s. 9) jej popsala obsáhleji: „Je to stav extrémního vyčerpání, vnitřní distance, silného poklesu výkonnosti a různých psychosomatických obtíží.“ Ve své knize také upozorňuje na fakt, že tento problém doposud není kvalifikován jako nemoc. Výjimkou jsou Spojené státy americké, kde je syndrom vyhoření považován za nemoc z povolání. Do třetice bych ještě uvedla definici významných psychologů v tomto oboru, jimiž jsou Christina Maslach a Susan E. Jackson: „Burnout je syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace

a sníženého osobního výkonu. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem.“ (dle Krivohlavého, 1998, s. 50)

Též je důležité zdůraznit, že syndrom vyhoření je procesem, ne jen stavem, znamená to tedy, že někde má svůj začátek i konečný stav, který je výsledkem průběhu syndromu. V mnoha publikacích se dočteme, že to není pouze výsledek stresu, ale spíše následek malé odolnosti člověka či malé adaptace, člověk se už dále nemůže srovnat s obtížnou situací. Podílí se na něm zejména chronický stres, který je velice těžké odbourávat. Syndrom obecně je soubor příznaků, které problém charakterizují.

Syndrom vyhoření je z hlediska klinické psychologie charakterizován třemi složkami. První složkou je **únava**, zejména citová, člověk se cítí vysílený. Určité rysy jsou shodné s depresí. Postižený pociťuje nedůvěru vůči okolí a bojuje s únavou, která neodchází ani při relaxaci. Za druhou složku považujeme **bezmocnost a beznaději**, hlavně v pracovním okruhu se cítí špatně a vinu dává tomuto prostředí. Člověk je pak často náchylný k somatickým nemocem. Poslední složkou je **plíživost**, znamená to, že syndrom vyhoření se neobjeví ze dne na den, ale projevuje se postupně již v počátcích, čehož si mohou všimnout naši kolegové a upozornit nás na takovéto náznaky, které je třeba řešit. (Baštecká, 2003, s. 138-139)

Christina Maslach a Susan E. Jackson pojaly syndrom vyhoření dle sociálně-psychologických aspektů, jejich tři složky zahrnují **emocionální vyčerpání, odosobnění a sníženou osobní výkonnost**. (Maroon, 2012, s. 23) První složka se nám tedy objevuje v obou pojetích, u druhé můžeme najít společný negativní postoj k pracovnímu prostředí a zde se zhoršující vztahy. Bohumila Baštecká navíc zohledňuje důležitý fakt, že syndrom vyhoření není pouhým stavem. Obecně tedy můžeme říci, že syndromem vyhoření rozumíme následek dlouhodobě působícího stresu v kombinaci s nedostatečnou schopností vyrovnávat se s takovým zatížením.

### 1.1.2 Průběh

Nejčastější rozdělení procesu syndromu vyhoření se uvádí v pěti fázích. Claudius Hennig a Gustav Keller je ve své publikaci popsali v tomto pořadí: nadšení, stagnace, frustrace, apatie a poslední fází je konečný stav, který je nazván syndromem vyhoření. (Hennig a Keller, 1996, s. 17) Tyto pojmy je nutné pro lepší pochopení objasnit.

Počáteční fáze **nadšení** je charakterizována vysokou angažovaností pro pracovní prostředí a jedince, se kterými zde přichází do kontaktu. Člověk má vysoké ideály a pracuje s obrovským nasazením, bohužel jeho cíle jsou často nereálné a vyžadují více sil, než kolik dotyčný má. Pokud například někdo přichází do nového zaměstnání, může mít přehnané představy, až později se setká s realitou, která může mít krutý dopad na jeho entusiasmus.

Dalším stupněm bývá označována **stagnace**. Člověk se již seznámil se skutečností a jeho ideály se mu nedaří uskutečnit. Zaměření ideálů se začíná měnit, cíli jsou nyní lepší platové podmínky a kariérní vývoj. Samotná práce jej již zcela nenaplňuje. V této fázi ještě člověk ani jeho okolí nepocítuje výraznější problémy, které nastaly.

Průlomovým a prostředním stádiem je **frustrace**, zaměstnanec se už do práce netěší a pocítuje velké zklamání a bezmoc, zejména z velkých rozdílů mezi tím, co si vytyčil a tím, co se skutečně podařilo realizovat. Vnitřní motivace k práci je utlumena. Může prožívat rozporuplné emoce a je možné, že se bude potýkat s citovými i fyzickými obtížemi. Má nouzi o ocenění, jak ze strany vedení, tak i lidí, se kterými pracuje.

**Apatie**, jež je čtvrtou fází procesu vyhořívání, již signalizuje značnou nepřátelskost vůči pracovnímu klimatu. V práci dělá jen to, co je nejnutnější a snaží se vyhnout veškerým nadstandardním aktivitám souvisejícím se zaměstnáním, pokud možno je vyřešit co nejrychleji, jelikož v blízké době nevidí naději na zlepšení situace. Dá se říci, že už rezignoval na změnu a stává se ke své práci lhostejný.

Posledním stupněm celého procesu je již dospěno k celkovému vyčerpání, takový stav se pak nazývá **syndrom vyhoření**. Důsledky prostupující do všech osobních sfér si více popíšeme v následující kapitole. V této fázi je pak možné opustit zaměstnání a přejít do úplně jiného druhu práce, případně postoupit na jinou pracovní pozici v rámci zaměstnání, do kterého docházíme. Další možností je více se vzdělávat a zejména pracovat na svém já, na své osobnosti, aby byla silnější a dokázala se lépe vypořádávat s nástrahami chronického stresu. Jednou z možností je i vzít si delší volno, při kterém nabere nové síly.

Poněkud jednodušší model rozdělení fází syndromu vyhoření zpracovala Christina Maslach. První stádium se nijak neliší, také jím určuje idealistické nadšení

a přetěžování. Další stupně se již mírně liší, ale spíše v terminologii. Druhým stádiem je tedy citové a fyzické vyčerpání. Následuje dehumanizace ostatních lidí jako ochrana před vyhořením. Konečnou fází je takzvané terminální stádium, kdy se člověk staví proti ostatním lidem, zhroutí se a pozbude všechny energetické zdroje. (dle Křivohlavého, 1998, s. 61)

### 1.1.3 Projevy a důsledky

Vyhoření je úbytek motivace zapříčiněný pocitem bezmoci. Možnost působit na věci kolem nás a prokázat naše schopnosti je nutná pro naši pohodu a trvalou motivaci. „Výsledná choroba je bolestivý proces, který negativně ovlivňuje práci, zdraví, mezilidské vztahy, trávení volného času a sebevědomí, spolu se schopností podávat dobré pracovní výkony. Jak jednou začne, stává se vyhoření zrádným cyklem s velkou setrvačností a jeho zastavení je nanejvýš složité.“ (Potter, 1997, s. 9)

Projevy syndromu vyhoření můžeme rozdělit do tří základních úrovní, jsou to psychologická, fyzická a sociální úroveň. Claudius Hennig a Gustav Keller ještě v psychologické úrovni oddělují duševní a citovou rovinu. (Hennig a Keller, 1996, s. 18) Je zřejmé, že vyhoření ovlivňuje všechny úrovně naší osobnosti, ovšem je už individuální, v jaké míře se v jednotlivých úrovních projevy objeví.

Zřejmě nejvýznamnější změny nalezneme v **psychologické** rovině člověka. Pokud se zaměříme na rovinu duševní, převládají zde negativní vjemy. Člověk má o sobě špatné mínění, nedokáže se pochválit, nevidí ve svých schopnostech nic pozitivního. Takový postoj zaujímá i k lidem se kterými pracuje, ať už to jsou klienti či spolupracovníci. Důsledkem toho může být, že se k nim chová chladně a nevnímá je jako sobě rovné. Negativně posuzuje rovněž působení svého zaměstnání. Postupně ztrácí zájem o témata týkající se pracovního prostředí a o práci celkově, nadšení pro ni a motivace se vytratily. Utíká do fantazijního světa. V kognitivní oblasti převažují problémy se soustředěností a zapamatováním si informací. V citové rovině se setkáváme taktéž s negativními pocity. Jsou jimi sklíčenost, sebelítost, popudlivost, dále pocity bezmoci. Člověk bývá často nervózní a má pocit, že není dostatečně ohodnocen. Výrazné je celkové emoční vyčerpání. Tyto projevy může doprovázet i deprese, zvýšená plačtivost a zvláštní pocit prázdnoty. Postižený se cítí bezcenný

a postradatelný. V nejhorších případech mohou tyto pocity dojít až k sebevraždě, proto je vyhoření tak závažná věc, která se musí řešit.

Ani **tělesné** rovině se nevyhnou změny v důsledku syndromu vyhoření. Je známo, že psychické funkce úzce souvisí s naším tělem, tímto problémem se zabývá psychosomatika. Člověk je tedy vyčerpán emočně, ale také fyzicky. I lehké úkony jej mohou zbavit energie. Tato únava může přejít až do chronicity. Objevuje se i zvýšená dispozice k nemocem i chronickým onemocněním různého druhu. Přibývají kardiovaskulární, respirační a zažívací potíže, také bolesti hlavy, svalové napětí a vysoký krevní tlak. Poruchy spánku a narušení denního rytmu jsou také důsledkem. Lidé jsou ve větším riziku z hlediska závislostí, například na různých látkách, jako jsou alkohol a jiné návykové látky, které pak mění vědomí, chování a prožívání člověka.

V **sociální** rovině se setkáváme s menší účastí na chodu pracovního prostředí, lidé se ani nesnaží pomáhat ostatním s jejich problémy. Omezují kontakt s dalšími lidmi, například s rodinou svých klientů, ale i kolegy. Omezují svůj pobyt ve společnosti a vyhledávají spíše samotu. Již ztratili motivaci, a proto si nedostatečně připravují náplň své práce. V osobní sféře přibývají konflikty, jak s partnery, tak i ostatními rodinnými příslušníky a přáteli. Velice se snížila schopnost empatie, nastupuje spíše lhostejnost k okolí, což vyvolává neshody.

Můžeme si uvést příklad chování člověka postiženého syndromem vyhoření. Takovýto člověk si dává menší cíle, zaměřuje se pouze na osoby ve svém okolí, u kterých ví, že s nimi práce nebude složitá a nebude vyžadovat velké množství času. Když se mu něco nepovede, snaží se vinu přenést na někoho či něco jiného, kupříkladu na nevhodné pracovní prostředí a zbaví se tak svého podílu na vině. Nepřemýšlí o své odpovědnosti vůči klientovi, ztrácí se víra v něj a nastupuje nedůvěra a nepřátelství až odpor. Původní altruisté nyní dávají větší důležitost osobním výhodám a platu, samotná práce je až na druhém místě. Postupně práci dává méně a méně času, až na ni úplně zrezignuje. (Maroon, 2012, s. 36-37)

#### **1.1.4 Výskyt ve společnosti**

Kdo už se někdy seznámil s pojmem syndrom vyhoření, zřejmě si vybaví spojitost s pomáhajícími profesemi. Je to skutečně tak, tato skupina patří mezi nejohroženější tímto problémem, zejména tedy lidé, jejichž náplní práce je práce s lidmi. Pojem

pomáhající profese popsal ve své knize Jan Michalík (2011, s. 14) takto: „Obecně jde o profese, jež jsou orientovány na potřeby člověka, a jejich podstatným rysem je takové jednání vůči druhému člověku, které je zaměřeno na řešení jeho potřeb a poskytování podpory a pomoci. (...) pomoc a podpora člověku je hlavním cílem a zároveň i důvodem jejich existence.“ S tím souvisí syndrom pomocníka, jež charakterizoval Wolfgang Schmidbauer (2015, s. 16) tímto způsobem: „Syndrom pomocníka tkví v neschopnosti projevit vlastní city a potřeby, která se stala součástí naší osobnostní struktury. V ní se spojila se zdánlivě nenapadnutelnou fasádou v oblasti sociálních ‚služeb‘ a latentními fantaziemi o vlastní všemohoucnosti.“ Avšak nemůžeme zaměňovat syndrom pomocníka se syndromem vyhoření, přesto, že se některé příznaky obou syndromů shodují a první ze zmíněných často k syndromu vyhoření vede.

Státní zdravotní ústav vydal publikaci, ve které autorská dvojice Vladimír Kebza a Iva Štolcová podala přehled o rizikových profesích z hlediska syndromu vyhoření. V takových profesích se pohybují lékaři, zdravotní sestry, zdravotničtí pracovníci, rovněž psychologové, psychoterapeuti a sociální pracovníci. Dále jsou to učitelé na všech stupních škol, poradci, informátoři, duchovní a řádové sestry. Pravděpodobnost výskytu je vyšší rovněž u pracovníků pošt, bank a úřadů, dispečerů, policistů, pracovníků věznic, příslušníků ozbrojených sil, v neposlední řadě také u advokátů, politiků a profesionálních funkcionářů. (Kebza a Šolcová, 2003, s. 8) Výčet je opravdu obsáhlý, neznamena to ale, že profese, které se v něm neobjevily, nemohou být postiženy syndromem vyhoření, je to pouze méně pravděpodobné.

Jaro Křivohlavý navíc k již zmíněným profesím připojuje rodinu jako další rizikové prostředí. Míni tím vztahy mezi manželi, rodiči a dalšími příbuznými. Zejména u manželů bývá na začátku veliké oboustranné nadšení, které může postupem času vyprchat. (Křivohlavý, 1998, s. 21, 26) Obdobně uvažuje i Angelika Kallwass (2007), která zmiňuje dvě prostředí, kde se vyskytuje syndrom vyhoření. Prvním prostředím je práce a společnost a tím druhým prostředím rodina a partnerský vztah.

Osobně si myslím, že syndrom vyhoření může postihnout každého člověka v jakémkoli zaměstnání. Je ovšem třeba uvést, že syndrom vyhoření je záležitost osob, které dlouhodobě vykonávají určitou činnost. Uvedu jeden příklad, který jsem vyzorovala sama na sobě jedno léto, kdy jsem uklízela v nemocnici. Nastoupila jsem s vidinou velkého poslání, cítila jsem odpovědnost za všechny pacienty, které bych mohla ohrozit, kdybych případně nevydezinfikovala všechna místa. Vím o sobě, že jsem

pečlivý, možná až puntičkářský člověk. Zažila jsem tedy zklamání, když jsem zjistila, že práce, tak jsem si ji představovala, se nedá stihnout ve vymezeném čase, který byl k dispozici. Navíc jsem cítila, že nejsem dostatečně ohodnocena a lidmi na vysokých pozicích spíše přehlížena. Dle mého pohledu velice důležitá práce pro mnohé nic neznamenala. Ani vedení nebylo zrovna povzbuzující. Když jsem tedy s tamní prací skončila, velice se mi ulevilo. Vidím ale na pracovnících, které stále na této pozici zůstaly, že jejich vnitřní motivace již dávno vymizela a pracovní dobu odpracují pouze s vidinou platu, který mnohdy také není uspokojivý.

### **1.1.5 Způsoby posuzování míry ohrožení**

Pokud patříme mezi ohrožené skupiny profesí, jistě je dobré zjistit si, zda se již nacházíme v nějakém stádiu syndromu vyhoření, abychom co nejdříve mohli zahájit kroky ke zlepšení. Přiblížíme si, jaké existují nástroje pro diagnostikování a měření vyhoření. K tomu poslouží především dotazníky. Vyhodnocujeme příznaky, které pozorujeme buď sami na sobě, nebo na ostatních. Velice přehledně má způsoby diagnostiky zpracované Jaro Křivohlavý ve své knize Jak neztratit nadšení. My si ale upřesníme jen ty nejznámější a nejpoužívanější v dnešním světě psychologie. V jeho knize nalezneme celé znění dotazníku BM (Burnout Measure), který je chráněn copyrightem. V roce 1980 jej zpracovali Ayala Pines a Elliot Aronson. Tento dotazník je standardizovaný, obsahuje dvacet jedna otázek s možnými sedmi odpověďmi, které jsou odstupňované, přičemž póly škály jsou nikdy a vždy. Je zde také přiložen návod k jeho vyhodnocení. Sleduje tři hlediska celkového vyčerpání, jsou jimi tělesné, citové a duševní hledisko. U tohoto dotazníku a vlastně u všech tohoto typu je velice důležité odpovídat upřímně, abychom se o sobě dověděli pravdu. (Křivohlavý, 1998, s. 36-39)

Dalším dotazníkem je Tedium Measure z roku 1981, jehož autorkami jsou Christina Maslach a Ayala Pines. Tento test je velice krátký, obsahuje část A se sedmnácti otázkami a část B s otázkami čtyřmi. Možnosti odpovědí jsou téměř shodné s dotazníkem BM. Dotazníkem zjistíme, zda jsme ohrožení syndromem vyhoření a také jaký máme vztah k práci, k životu obecně a jak se cítíme v tuto chvíli. (Stock, 2010, s. 26-28)

Nejčastěji používaným dotazníkem je takzvaný MBI (Maslach Burnout Inventory) z roku 1981 vytvořený také Christinou Maslach spolupracující nyní

se Susan E. Jackson. Je určen především lidem v pomáhajících profesích. Dotazník se zaměřuje na míru emocionálního vyčerpání, depersonalizace a seberealizace ve dvaceti dvou otázkách. Jejich metoda diagnostikování je označována za účinnou. (Maroon, 2012, s. 71-73)

Claudius Hennig a Gustav Keller vytvořili také dotazník, který publikovali ve své knize Antistresový program pro učitele v roce 1996. Jak název napovídá, je přímo určen učitelské profesi. Zmiňují, že tento dotazník je pouze pomůckou při sebereflexi, díky kterému je možno zjistit naši náchylnost ke stresu a syndromu vyhoření. Skládá se z dvaceti čtyř výpovědí, na něž je možno reagovat pěti odstupňovanými odpověďmi. Výpovědi se týkají kognitivní, citové, tělesné a sociální roviny. (Hennig a Keller, 1996, s. 19-20)



## **1.2 Faktory ovlivňující výskyt syndromu vyhoření**

Po celý život působí na člověka mnoho faktorů. Osobnost se formuje již v raném věku a její predispozice mohou být zásadní při vzniku syndromu vyhoření. Je známo, že existují dvě skupiny faktorů, které se podílí na psychickém vývoji jedince, jsou to faktory vnitřní a vnější, odborníci se shodují, že hrají při vzniku syndromu vyhoření přibližně stejnou roli. Vnitřními faktory máme na mysli dědičnost, vrozené dispozice a osobnostní charakteristiky, vnějšími různorodé vlivy prostředí. (Vágnerová, 2012, s. 12)

Dále můžeme faktory rozdělit na rizikové a protektivní. Rizikovým faktorem syndromu vyhoření je především chronický stres, který bývá způsobený časovým tlakem či přílišným emočním napětím. Jak jsme si již řekli, činitelem je také přílišné počáteční pracovní nadšení a altruismus, není dobré, když člověku nejsou vymezeny pravomoci a odpovědnosti, a když mu není umožněna samostatnost. Vysoké nároky a nízké ocenění rovněž nejsou ku prospěchu. Práce s lidmi se obecně jeví jako riziková z hlediska vyhoření. Osamocený život je nebezpečný na vyhoření, jelikož člověk nemá potřebu soustředit se na nic jiného, než na práci. Rizikem je nízká asertivita, dále pak soutěživost a malé sebehodnocení a sebezpojetí. Pokud je člověk původně až velice empatický a obětavý a navíc má úzkostné a depresivní ladění, je také ohrožen.

Protektivním faktorem ve vztahu k syndromu vyhoření je pocit osobní pohody, životní spokojenosti, štěstí a optimismu. Dále dostatečná asertivita, odolnost jako osobnostní charakteristika, pracovní samostatnost, barvitost a nestálost práce, víra ve své schopnosti a vlastní uplatnění. Kromě toho je důležité mít dostačující sociální oporu, ať už v práci nebo v rodině či u přátel. Ochranným prvkem je i umění relaxovat a vědět, co naše tělo a také psychika potřebuje, aby byla v pořádku. Dobré je, když si člověk umí dobře zorganizovat čas, tak aby nebyl pod tlakem. Protektivní je i pocit odpovídajícího společenského, morálního a finančního ohodnocení. (Kupka, 2008, s. 31-32) Další faktory včetně osobnostních, budou rozepsány v následující podkapitole.

### **1.2.1 Vnitřní faktory**

Mezi vnitřní faktory, které ovlivňují vyhoření, bychom mohli zařadit osobnostní predispozice, odolnost vůči stresu a zátěži a osobní stabilitu. Patří zde také fyzický stav

našeho organismu a způsoby chování a reagování v odlišných situacích. Konkrétně můžeme říci, že vyhořením je ohrožen jedinec, který je až velice zapálen pro svoje zaměstnání, srovnává se s ostatními nebo s nimi soutěží, konflikty nezvládá. Neúspěch vnímá velice špatně a nedokáže se s ním vyrovnat. Taktéž není schopen dobře se sebehodnotit a nesnadnosti vlastních životních podmínek vnímá subjektivně. V práci je nadměrně pečlivý, klade si vysoké nároky, většinou si věci raději dělá sám, aby měl vše pod dohledem. Nedokáže se zastavit, je málo asertivní a neumí odmítat, má obtíže s relaxací. S tím souvisí také špatný fyzický stav a nepravidelný denní a spánkový režim. (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 17) Stabilní jedinci jsou méně ohroženi syndromem vyhoření. Stabilita je charakterizována jako schopnost udržet osobnost bez výkyvu při zátěži, kdy nedochází k emocionálním změnám. (Hartl, 1996, s. 197)

Nad vlivem typu chování lidí různých osobnostních typů se zamýšleli kardiologové Meyer Friedman a Ray Rosenman a v roce 1974 publikovali výsledky svých studií. Zjistili, že formy chování a jednání se podílí na výskytu infarktu myokardu, tyto typy lidí pojmenovali **typ chování A** a **typ chování B**. Později se různými výzkumy prokázalo, že lidé s typem chování A jsou více ohroženi nejen infarktem ale také syndromem vyhoření. (Křivohlavý, 1998, s. 80) První skupina lidí (A) je vysoce ctižádostivá se smyslem pro povinnost. Často bývají soutěživí, chtějí mít vše nejlepší a nejrychleji. Jsou vznětliví a mohou být až agresivní. Takoví lidé jsou velice pracovití, zůstávají v práci i přesčas, případně si práci berou domů. S druhými lidmi jednají asertivně, někdy až nepřátelsky. Ke svým cílům jdou přes všechny překážky, ať to stojí cokoli. Druhá skupina (B) je opakem první, tito lidé oplývají klidem, trpělivostí a větším uvolněním. Jsou více přátelští, méně agresivní a soutěživí. To ale neznamená, že by pro ně zaměstnání nebylo důležité, mají více zájmů, při kterých umí odpočívat. Úspěch pro ně není na prvním místě. Povinnosti zvládají s větším klidem než lidé s typem chování A.

V předešlém odstavci vidíme, jak velký vliv má na naše zdraví psychika. Souvislosti mezi duševnem a fyzickou nemocí zkoumá věda zvaná **psychosomatika**. Jarmila Klímová ve své knize zdůrazňuje také následnou úlohu léčby, která je nedílnou součástí tohoto oboru. Říká, že k udržení dlouhodobého zdraví je třeba zaměřit se na pět aspektů, které se objevují v jejím konceptu nemoci a léčení. Nazývá je bio, psycho, socio, spirit a energy. První zmíněný aspekt označuje naši tělesnou schránku včetně všech jejích orgánů. Psycho určuje naše psychické funkce, patří zde například

představivost, vnímání, myšlení, paměť a emoce. Sociem se myslí mezilidské vztahy, fungování ve společnosti, spolupráce s dalšími lidmi, rodinou a obecně život ve společnosti. Spiritualita znamená tendenci obracet se k něčemu, co jej přesahuje, mohou to být principy, řád, autorita, která člověku dodává jistotu. Posledním aspektem je energie, tedy propojení mezi orgánovými soustavami těla, podobně jako s energetickými schopnostmi naší bytosti a také s energiemi, které jsou kolem nás. Všechny aspekty se vzájemně propojují a ovlivňují. Znamená to, že pokud nastane změna v jedné oblasti, logicky tak nastane i v dalších. Při léčbě se tedy často projeví pozitivní výsledky na oblasti, která nebyla primárně léčena. Skloubením všech pěti terapeutických přístupů dosáhneme rovnováhy a tedy zdraví. Léčení by mělo probíhat za spolupráce různých odborníků, je třeba nahlížet na osobu jako na celek a působit na všechny oblasti. (Klímová a Fialová, 2015, s. 23-26) Když se zaměříme na léčbu syndromu vyhoření, je nám nyní jasné, že nestačí brát v potaz pouze psychologickou stránku člověka.

Dalším rizikovým faktorem je nízká úroveň odolnosti vůči stresu, tedy psychické zátěži. O stresu budeme více pojednávat v další kapitole. **Odolnost** jako psychologická charakteristika je schopnost zvládat zátěž bez větších potíží a nepřiměřených reakcí. Zamýšlíme se nad vzájemným působením mezi osobností a prostředím. Zajímáme se o dispoziční faktory adaptace na zátěž, úkolem člověka je vyvinout adaptační činnosti nezbytné ke zvládnutí. Dispozicí je osobnostní potenciál, který jedinec využívá v různé míře. Zaměřujeme se i na procesy, které probíhají při interakci mezi osobností a prostředím. Sledujeme především, jak člověk při zátěži užívá svých schopností a zkušeností, je důležité i to, jaké prožívá emoce a jak situaci vnímá. „Odolnost umožňuje zvládat nároky kladené na jedince v různých situacích, nepodléhat rušivým, škodlivým či ohrožujícím vlivům.“ (Paulík, 2010, s. 101-102) Do jisté míry je vrozená, ale je možné ji posilovat. Osobnost s vysokou mírou odolnosti si můžeme představit jako někoho, kdo neztrácí nadhled nad problémy a zátěží, rychle se vyrovná se změnami.

Jak jsme již zmínili, jedním z protektivních faktorů je pocit štěstí. Šťastím a smyslem života se zabýval psycholog a představitel pozitivní psychologie Mihaly Csikszentmihalyi. Definoval pojem **flow**, což v češtině bývá označováno jako proudění či plynutí. Je to stav optimálního prožívání v situacích, kdy jsme schopni svou pozornost volně vkládat do dosažení osobních cílů, jelikož zde není nic, co bychom

museli uvádět do pořádku, nic, čemu by se muselo naše já bránit. Optimální prožitek je něco, o co se sami přičiňujeme. Lidé, kteří se do tohoto stavu dostávají, jej popisují takto: „Byl jsem unášen proudem.“ (Csikszentmihalyi, 2015, s. 55) Je to stav nejlepších okamžiků našeho života, které: „obvykle bývají ty, kdy se naše tělo nebo mysl vzepne k hranicím svých možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to.“ (Csikszentmihalyi, 2015, s. 13) Někteří lidé mají tuto schopnost vrozenou, souvisí to s optimistickým či pesimistickým laděním, ale lze na sobě pracovat tak, abychom flow také dosáhli, pokud na sebe necháme působit optimistické vlivy.

### **1.2.2 Vnější faktory**

Za vnější faktory považujeme vliv prostředí, ve kterém se nacházíme, a situací, ve kterých se ocitáme. Mohou to být podmínky v práci nebo domácím rodinném prostředí, ovlivňují nás mezilidské vztahy, které udržujeme v rámci našeho sociálního kruhu. V širším pojetí na nás působí rovněž společnost, ve které žijeme, její zásady a zákony. Společnost a sociální prostředí pomáhá utvářet naši osobnost, přejímáme její hodnoty a normy chování, začleňujeme se do ní, tento proces se nazývá socializace. V rámci rodiny na nás negativně působí partnerské rozpory a hádky, také špatné finanční a životní podmínky a v neposlední řadě nemoc, zejména dlouhodobá, či smrt rodinného příslušníka. Společnost nás nutí stanovovat si vysoké cíle a soutěžit s ostatními o uznání. Společnost se mění a vše se stále zrychluje, což má na naši psychiku nemalý negativní dopad.

Ve většině případů vyhoření je příčinou zaměstnání, jelikož v něm trávíme podstatnou část dne a klade na nás velké nároky. Rizikové zde mohou být náročné pracovní podmínky, mnoho úkolů na málo času, případně nedostatek zaměstnanců. Špatné jsou nepříznivé podmínky, které trvají delší dobu. Vyhořením jsou ohroženi jedinci, kteří nemají dostatek odpočinku a jsou přetíženi, jak fyzicky, tak i emočně. K vyhoření přispívá také pracovní rutina a nemožnost prosazení vlastních invencí. Důležité je pro člověka také finanční ohodnocení, ale zejména morální ocenění jako jsou například pochvaly za dobře odvedenou práci, které velice dobře motivují. Ocenit potřebujeme nejen od vedení, ale také spolupracovníků, či v rámci školství od rodičů nám svěřených dětí. Zdroje podpory jsou základem v boji proti vyhoření.

Významným vnějším faktorem je **stres**, zejména tedy **distres**, což je stres negativně působící a zatěžující náš organismus. Zde bychom se měli seznámit s pojmy **stresory** a **salutory**. Stresory jsou faktory, které nás zatěžují a stresují. Salutory jsou naopak faktory, které nám pomáhají se stresem bojovat, jsou to možnosti zvládnutí těžké situace. Stres přichází v té chvíli, kdy zátěž převažuje naše síly a zkušenosti s řešením nastalé situace. Nepoměr stresorů a salutorů je význačný při vyhořívání. Řešení jsou dvě, buď posílíme salutory a nebo ubereme stresorů. První možnost se zdá jednodušší, musíme přidat více odpočinku a aktivit, které nám dělají radost a u kterých si odpočineme. Druhá možnost značí vzdát se nějaké aktivity, která nás zatěžuje, například předáním pravomoci další osobě, pokud tato možnost existuje. (Křivohlavý, 1998, s. 78) Nejvhodnější je najít rovnovážný bod, kdy na nás budou působit stresory a my budeme mít dostatek salutorů k jejich vyrovnání. Je dobré také umět poznat, že na nás stres působí, můžeme jej vnímat v rámci nespavosti, zvýšeného neklidu a podrážděnosti, návalech paniky, případně deprese.

„Stres je přirozenou a nevyhnutelnou charakteristikou života.“ (Fontana, 2016, s. 18) Stres se v našich životech nachází ve dvou krajních podobách. První z nich je eustres, ten značí pozitivní zatížení, které nás dobře motivuje, a díky němu pak podáme dobrý výkon. Tento druh stresu nám dává do života výzvy a úkoly a udržuje jej v chodu bez monotónnosti. Druhou podobou je distres, kdy na nás stres působí většinou dlouhodobě a takovou měrou, kterou nejsme schopni zvládat. Záleží na našich adaptivních schopnostech, zda jsme schopni ze stresu vytěžit něco dobrého nebo se naopak zhroutit. O učitelském stresu pojednává David Fontana (2010, s. 371) ve své knize. Jeho výzkum z roku 1993, na kterém spolupracoval s Redou Abouseriem, ukazuje, že v jeho vzorku učitelů prvního a druhého stupně britských základních škol se mírný stres objevuje u 72 procent z nich a 23 procent jich trpí vážným stresem. Důvody připisuje velkým nárokům z mnoha stran, od vedení, spolupracovníků, dětí a jejich rodičů a také politiků.

Se stresem souvisí též pojem morální distres, který může být jedním z rizikových faktorů. Tento typ stresu je specifický tím, že má etický rozměr. Projevuje se v případech, kdy člověk ví, co by měl správně udělat, ale nemůže, jelikož mu v tom zabraňují různé institucionální či ekonomické překážky, pak dochází k vnitřnímu rozporu. (Mareš, 2016, s. 138) Tento rozpor lépe pochopíme na příkladu z prostředí mateřské školy. Je možné, že učitelka si u dítěte všimne, že má nějaký problém, který

je nutné řešit se specialistou a případně zajistit pro toto dítě asistenta. Rozhodne se, že toto bude konzultovat s druhou učitelkou, která je ale zároveň ředitelkou mateřské školy. Ta má ovšem na věc jiný názor a stojí si za tím, že dítě žádný závažný problém nemá. Učitelka tedy zažívá morální distres, jelikož cítí, že je nutné, aby se problém včas podchytil, ale nemůže nic dělat, jelikož jí v tom brání ředitelka. Dalším příkladem může být, když učitelka má ve třídě spoustu dvouletých dětí, které potřebují mnoho asistence a nemůže se tak věnovat ostatním dětem, které to také potřebují, ale jiným způsobem a v jiném rozsahu a míře. Zjednodušeně můžeme říct, že tento pocit nastává, když člověk nemůže nijak ovlivnit, když se děje něco, co je podle něho špatné.

O učitelský stres se zajímal také Barry A. Farber (1991, s. 51), který ve své knize popisuje výsledky různých výzkumů, které zjišťovaly nejčastěji zmiňované zdroje stresu u amerických učitelů. Na prvních místech se umístilo zvládání vyrušujících dětí, nucené přesuny do jiných zařízení, nezáměr studentů i rodičů a málo podpory z jejich strany. Dále jako původce stresu se zařadilo nekompetentní vedení a nízké finanční ohodnocení. Na následujících příčkách se nachází sebekontrola při rozčilení, první týdny školy, přeplněné třídy, neshody s nadřízeným, slovní urážky od studentů, krádeže a poničení učitelových předmětů, hrozba osobního ublížení, reorganizace třídy či školního programu, nedostatek zdrojů a prostředků k vyučování, nemožnost kariérního postupu a nouze o podporu ze strany společnosti. Konkrétně v mateřské škole se tyto faktory poněkud mění, jelikož náročnost práce s dítětem prvního či druhého stupně základní školy je nutně jiná, než u staršího dítěte, ale, že je jednodušší či obtížnější. Těmto specifikům práce s dětmi předškolního věku bude věnována samostatná kapitola.

Irena Smetáčková nás seznamuje s výzkumem Václava Holečka z roku 2001, kterým se snažil zjistit, jaké jsou stresory v českém školním prostředí. Uvádí je v pořadí podle míry výskytu: pracovní přetížení učitelů a učitelek, vedení školy nadřízenými orgány, problémoví žáci, nespokojená potřeba seberealizace (frustrace), problémoví rodiče, nevyhovující pracovní prostředí školy, problémoví kolegové. Vidíme tedy, že hlavní stresor se skrývá za interakcí s lidmi, až pak jsou to pracovní podmínky a postavení učitelství ve společnosti. (Ptáček a kol., 2013, s. 117-118)

### **1.3 Profese učitele v mateřské škole**

Není pochyb, že učitelství je jedno z psychicky nejnáročnějších povolání. Samozřejmě, z části je to profese náročná i fyzicky, ale psychika trpí nejvíce. Je skvělé, když učitel dokáže dětem rozdávat energii a také ji od nich přijímat, aby z práce neodcházel znechucený a naprosto vyčerpaný. Ani mateřské školy se tedy nevyhnou problémy spojené se syndromem vyhoření. Každý druh učitelství má daná svá vlastní specifika, seznámíme se s oblastí předškolního vzdělávání a dovíme se, jaké nároky toto povolání s sebou nese.

#### **1.3.1 Český systém předškolního vzdělávání**

Nejvyšším legislativním dokumentem o vzdělávání v České republice je zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (**školský zákon**), ve znění pozdějších předpisů. V něm nalezneme obecná ustanovení, kde se dovídáme o zásadách a cílech vzdělávání. Předškolním vzděláváním se zabývá část druhá, tedy § 33 - § 35. Školský zákon ukládá, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy bude zpracovávat Národní program vzdělávání, který je znám pod názvem Bílá kniha, z něho pak vychází **Rámcový vzdělávací program**, který je zvlášť zpracován pro každý stupeň a druh vzdělávání a vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jím se pak řídí jednotlivé školy a školská zařízení při tvorbě školních vzdělávacích programů. Školským zákonem je zřízena Česká školní inspekce, která má za úkol sledovat, zda nedochází k jeho porušování, také zjišťuje průběh vzdělávání. Má tedy funkci evaluační i kontrolní.

Předškolní vzdělávání podle § 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. je povinné od 1. ledna 2017. Odstavec zní takto: „Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.“

Předškolní vzdělávání se poskytuje také na základě vyhlášky č. 280/2016 Sb. ze dne 29. srpna 2016, kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. Tato vyhláška byla vydána na základě školského zákona a říká nám, že třída mateřské školy se naplňuje

do počtu 24 dětí. Toto je upraveno školským zákonem tak, že ředitel školy může výjimečně navýšit počet dětí o čtyři, pokud tím nebude snížena kvalita vzdělávání, bezpečnosti a ochrany zdraví. V praxi tak často dochází k tomu, že teoreticky má jedna učitelka na starosti až 13 dětí, ve skutečnosti je to ale o mnohem více, jelikož po příchodu všech dětí ještě nemusí být druhá učitelka na pracovišti, jelikož má odpolední směnu. Toto je v Brně řešeno projektem Rovný přístup k předškolnímu vzdělávání ve městě Brně, který je vyhlášen na tři roky, počínaje 1. lednem 2017. Tento projekt umožňuje mateřským školám zažádat si o školního asistenta, který bude do mateřské školy docházet a pomáhat jako nepedagogický pracovník.

Pravomoc učit v mateřské škole je určena zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Přesný výčet najdeme v dílu 2 (Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků) § 6 (Učitel mateřské školy). Příprava na profesi učitelství v mateřské škole probíhá na různých stupních vzdělávání, od středního, přes vyšší odborné až po vysokoškolské. Učitelé si posléze i v praxi musí doplňovat znalosti z daného oboru formou různých kurzů či samostudia odborné literatury a podobně.

Zásadní požadavky předškolního vzdělávání jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, jehož nové úplné znění z ledna 2017 nabude účinnosti 1. září 2017. Původní verze je z roku 2004 a od té doby byla již dvakrát upravena. Na jeho tvorbě se podíleli pracovníci Národního ústavu pro vzdělávání a také odborníci z tohoto oboru. Tento dokument je závazný pro všechna předškolní zařízení a jejich pracovníky, proto je nutné, aby s ním byli obeznámeni. Mimo jiné zde nalezneme pojetí a cíle, obsah, podmínky a hodnocení vzdělávání. Jmenuje, co je úkolem a cílem. „Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ Cíle jsou definovány poněkud rozsáhleji, ve dvou úrovních, na úrovni obecné to jsou rámcové cíle formulované jako záměry a klíčové kompetence formulované jako výstupy. Na oblastní úrovni jsou to dílčí cíle formulované jako záměry a dílčí výstupy formulované jako výstupy v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Naším cílem je rozvíjet dítě v průběhu předškolního vzdělávání tak, aby na konci docházky mělo co nejkvalitnější získané klíčové kompetence, ty jsou rozděleny do pěti kategorií. Jsou to kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.



### 1.3.2 Učitel mateřské školy

Prostředí mateřské školy je velice specifické, proto pro osobnost učitele mateřské školy jistě nebude platit to stejné jako pro osobnost učitelů jiných stupňů vzdělávání. Mateřská škola se liší především přístupem k dětem a nároky na práci s nimi. Učitelství má oproti jiným povoláním výhodu, že každý den se děje něco neočekávaného, člověk neupadá do stereotypu. Ovšem ne každý toto chápe jako výhodu, mnoho lidí je naopak spokojenější ve stabilnějším prostředí. Člověk, který chce učit, by si toto měl uvědomit dříve, než se rozhodne pracovat v tomto odvětví, jelikož je zde velice důležité umět reagovat a být připraven na cokoli.

Učitele mateřských škol můžeme rozlišit podle délky praxe. Jan Průcha (2002, s. 207-226) rozděluje profesní rozvoj učitele do třech fází. První fází je začínající učitel, nejčastěji jsou to absolventi středních či vysokých škol. Toto období trvá zpravidla do pěti let profesní praxe a je velice významné. Některé prameny uvádějí, že začínajícím učitelem jsme v prvním roce praxe. Nemůžeme ale přesně určit, kdy tato etapa končí, záleží to na individuálních dispozicích. Učitel získává spoustu nových zkušeností, které se ne vždy shodují se znalostmi, které získal během studia. Problémem je, že již od prvního dne má veškeré povinnosti a zodpovědnost jako ostatní učitelé. Naštěstí je v některých mateřských školách začínajícím učitelům přidělen uvádějící učitel, který novému učiteli vše ukáže a provede ho těžkostmi začátků. V druhé kategorii jsou zkušení učitelé, někdy nazývaní také experti. Do tohoto stádia se dostávají učitelé, kteří již nepotřebují pomoc ostatních učitelů, mají již spoustu zkušeností, které využívají a jsou plně soběstační. Poslední fází je konzervativní učitel, kde se nachází učitel po 25 až 30 letech praxe. Má sice zřejmě nejvíce zkušeností, ale zároveň s tím přichází i negativní jevy. Těší se na důchod a více se zajímá o finanční ocenění, mohou se projevit zdravotní obtíže způsobené například učitelským stresem a v tomto období se mohou objevit také příznaky vyhoření.

Učitel ve spolupráci s rodiči má velkou roli při výchově a vzdělávání dítěte. Pedagogický slovník definuje učitele takto: „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. (...) Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“ (Průcha a kol., 2008, s. 261) Evžen Řehulka nás podněcuje k tomu, abychom učitelské povolání chápali jako profesi, ne jako pouhé zaměstnání. Své tvrzení

podkládá také výzkumem, kdy jej v dotazníkovém šetření v roce 2013 ověřoval u 668 učitelů v jihomoravském kraji. 68 % z nich chápe učitelství jako profesi a pouhých 32 % jako zaměstnání. Povolání či profese totiž zahrnuje i oblast psychologickou, ne pouze dovednosti, z toho vyplývá, že k ní není způsobilý každý člověk. (Řehulka, 2016, s. 52)

Nejdůležitější pro učitele v mateřské škole je dle mého názoru láska k dětem. Děti jsou velice citlivé a vnitřně vycítí pocity učitele. V tomto věku děti potřebují kolem sebe co nejvíce pocitů přijetí, proto je nevhodné, aby byly celý den v kontaktu s někým, kdo k nim nemá žádný pozitivní vztah. Také je důležité být profesionální ve všech ohledech. Učitel by měl být vyrovnaný, spravedlivý, autentický a schopný přizpůsobení se. Do mateřské školy se hodí lidé s přirozenou autoritou. Děti opět vycítí jakoukoli nejistotu ze strany učitele, je proto vhodné budovat si důvěru ve své schopnosti. Většina učitelů se s problémy s autoritou při začátcích potýká, než zjistí, jak si ji vytvořit.

Učitel by měl být orientován na osobnost dítěte jako jedinečnou bytost. Měl by být schopen přirozeně navazovat vztahy a být všem osobám, které docházejí do mateřské školy, oporou. Měl by umět objevit individuální potřeby každého dítěte a podle nich přizpůsobovat styl své práce a také přístup k dětem. V dítěti by měl najít jeho silnou stránku a pomoci činnostmi, ve kterých si je dítě jisté a baví ho, by měl dítěti pomoci posilovat i jeho slabé stránky. Dále také respektovat dítě jako osobnost, která se rozvíjí a vnímat ho se všemi jeho schopnostmi. V neposlední řadě by měl být pozitivním vzorem ve všech aspektech lidského chování a jednání. (Průcha a Koťátková, 2013, s. 62)

Profesními kompetencemi učitele mateřské školy se zabývá odbornice Zora Syslová. Profesními kompetencemi chápeme různé dovednosti, schopnosti, osobnostní charakteristiky a postoje, které jsou nezbytné k úspěšnému uplatnění ve vykonávané profesi. Ve své knize uvádí model kompetencí učitele mateřské školy, který dělí na tři skupiny, za prvé je to řízení vzdělávacího procesu, za druhé komunikace a organizace vzdělávacího procesu a třetím bodem je sebereflexe a vlastní rozvoj. (Syslová, 2013, s. 33) Autorka považuje za důležitou také evaluaci a proto zpracovala evaluační nástroj a ve spolupráci s Lucií Chaloupkovou v roce 2015 připravila k vydání publikaci Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Profesní kvality jsou zde formulovány v podobě kritérií kvality v osmi okruzích: plánování vzdělávací nabídky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj

školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností, profesní rozvoj učitele. (Syslová, 2015, s. 10) Myslím si, že umění sebehodnocení je jedno z nejdůležitějších předpokladů stát se dobrým učitelem. Tak můžeme lépe předvídat, co jak na nás bude působit a lépe se na tyto věci připravit. Rovněž když uvidíme, že v nějaké oblasti nejsme dostatečně dobří, uděláme vše proto, abychom to zlepšili. Když porozumíme sobě, je větší pravděpodobnost, že se naučíme rozumět i druhým.

### **1.3.3 Specifika dítěte předškolního věku**

Jak děti rostou a vyvíjí se, tak se také v čase mění potřeba vzdělávacích a výchovných metod. Jako na jiných vývojových stupních, také v mateřské škole děti vyžadují specifický přístup. V mateřské škole se vše musí budovat v podstatě od začátku, děti se učí znalostem, dovednostem a schopnostem, které budou užívat a potřebovat po celý následující život. Z tohoto důvodu tato profese klade na učitele velké nároky, dá se říci, že je to poslání. Pokud již v mateřské škole jako učitelé dosáhneme toho, že děti budou odcházet do základní školy morálně vyspělé, sebevědomé a zodpovědné, přispějeme tím zásadní měrou fungování společnosti.

Abychom mohli přizpůsobit své metody věku dítěte, je třeba znát vývojové úrovně, na kterých se dítě nachází. K pochopení vývoje dítěte významně přispěl švýcarský psycholog Jean Piaget, jehož teorie je dodnes uznávána po celém světě. Dle něj se dítě předškolního věku nachází v předoperačním stádiu, do něhož řadí děti od dvou do sedmi let. Tomuto stádiu předchází stádium senzomotorické, kdy se vnímání dítěte vyvíjí díky pohybu a zkoumání okolního světa pomocí všech základních smyslů. Předoperační stádium se dále dělí na dvě substádia, prvním je u dětí od dvou do čtyř let substádium předpojmové, a druhým je u dětí od čtyř do sedmi let substádium intuitivní. Zpočátku si dítě určuje symboly, které představují věci kolem, symboly používá také při hře, kdy si například dokáže představit, že z písku „vaří“ pokrmy. Myšlení dítěte je často silně egocentrické. V tomto období se na vývoji myšlení významně podílí řeč v souvislosti s jejím častějším užíváním v kolektivu dalších dětí. Dítě se snaží porozumět našemu světu, uvažuje o souvislostech, ale stále ještě s chybami. Až později s nástupem na základní školu ve stádiu konkrétních operací dítě více rozumí příčinnosti a souvislostem. U dětí předškolního věku můžeme tuto zásadní změnu snadno zachytit, dítě již netouží tolik po hrách, ale zajímá se více o jiné činnosti, jimiž se může naučit

novým věcem. Jean Piaget se zabýval také vývojem morálního usuzování. Dle něj je první fází anomie, kdy dítě nevnímá žádné normy a pravidla. Díky působení dospělých se s nimi postupně seznamuje a přijímá je za své. Až v předškolním období tedy následuje heteronomie, kdy je dítě donuceno hodnotit své chování, ale spíše se jen učí ustálené normy společnosti, řídí se příkazy a zákazy. Ještě samo nedokáže posoudit, co je morálně správné. Teprve okolo sedmého roku života přichází autonomie, samo již posuzuje, co je správné a co ne. Můžeme říci, že plně vyvinutou morálku má asi jedenáctileté dítě, neznamena to ovšem, že se podle toho řídí. (Klusák, 2014, s. 33-35)

Pro předškolní období je charakteristické učení hrou. Proto bychom všechny vzdělávací činnosti měli pojmut v podobě herních aktivit. Například místo, abychom se učili dny v týdnu, tak, že je budeme neustále opakovat, je lepší si zahrát hru, ve které budou dny v týdnu figurovat. Děti si více zapamatují, pokud něco prožijí, existuje metoda, která se nazývá prožitkové učení a je v dnešní době velice podporována. Při dopravní výchově tedy vezmeme děti na zahrádku a nakreslíme si cesty a značky a děti budou součástí dopravy. Čím názornější budou naše pomůcky, tím lépe, poté v pozdějším věku již toto není tak nutné díky vývoji abstraktního myšlení.

Aby děti byly v co nejlepší pohodě, potřebují mít splněné základní životní potřeby, můžeme použít známý pyramidový model Abrahama Maslowa, který platí jak pro dospělé jedince, tak i pro děti. Nejdůležitější jsou potřeby fyziologické, v mateřské škole bychom neměli zapomínat na to, jak moc děti potřebují odpočinek. Pokud je učitel dokáže uklidnit a v nejlepším případě poté uspat, budou mnohem klidnější a spokojenější při odpoledních aktivitách. Dalším stupněm jsou potřeby bezpečí a jistoty, dítě musí vědět, že se k nám může obrátit s jakýmkoli problémem. S potřebou jistoty souvisí potřeba nějakého stálého režimu, dítě potřebuje vědět, co bude nadcházet, občasné vybočení ovšem není na škodu. Můžeme využívat i rituálů při přechodech z jedné činnosti do druhé. Jako příklad si můžeme uvést zazvonění zvonečku při ukončení spontánních her a nadcházejícím uklizení hraček. Následuje nezbytnost lásky a příslušnosti, pocit, že dítě někam patří. Lásku potřebuje cítit zejména ze strany rodiny, ale také od učitelů a ostatních dětí v mateřské škole. Nejvyššími příčkami pyramidy je potřeba sebeúcty a následně potřeba seberealizace.

Mít toto všechno na paměti při plánování výchovně vzdělávacího procesu je jistě zatěžující. Také musíme myslet na to, že existující teorie nemusí nutně platit na všechny

děti a je tedy třeba individualizovat a vymýšlet způsoby vyhovující jednotlivým dětem. Není divu, že toto náročné povolání je rizikovým pro vznik syndromu vyhoření.

### **1.3.4 Klima mateřské školy**

V každém školském zařízení hraje podstatnou roli jeho klima. Klima školy je pojem, který pedagogický slovník určuje jako: „Sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy.“ (Průcha, 2008, s. 100) Je tedy jasné, že je to subjektivní pohled účastníků výchovně vzdělávacího procesu na školu. Účastníky mohou být pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci, ředitelé, děti a jejich rodiče, zřizovatel, případně školská poradenská zařízení. Tito lidé klima vytvářejí a zároveň jsou jím ovlivňováni. (Průcha a Koťátková, 2013, s. 69) Zejména zaměstnanci by se tedy měli snažit vytvářet co nejvhodnější prostředí plné pozitivních vztahů.

Základním kamenem vztahů je komunikace. Měla by být otevřená a vstřícná. Je dobré, když se komunikace neomezuje pouze na pracovní záležitosti a když se například učitelé na třídě znají více osobně. Učitel či jiný zaměstnanec by nikdy neměl o jiném pracovníkovi mluvit negativně, obzvláště před dětmi. Může tak nevědomě podřývat autoritu tohoto pracovníka. Všichni by měli hledat kompromisy ve zdánlivě nevyřešitelných konfliktech a vnímat nastalou situaci jako chybu všech účastníků, ne pouze jednoho. Komunikace s dětmi má své vlastní zásady, jednou z nich je trpělivé naslouchání a jasné sdělení informací.

Učitelé, kteří jsou spolu v jedné třídě, by měli činnosti plánovat tak, aby na sebe navazovaly a aby jejich přístup k dětem a zejména požadavky na ně byl co možná nejjednodušší. O to se snažíme také i ve spolupráci s rodiči. Pokud se učitelé navzájem vnímají spíše negativně, opět to velice naruší klima třídy, dětem to nebude příjemné, budou vědět, že úsměvy jsou pouze předstírané.

Děti značně vnímají vztahy mezi rodiči a učiteli. Měla by zde panovat vzájemná důvěra. Když dítě vidí, že rodič nemá problém dítě svěřit do rukou učitele, půjde do mateřské školy s větší radostí. Navzájem by se měli též respektovat a věřit, že obě strany chtějí pro dítě jen to nejlepší. Všechny tyto aspekty ovlivňují klima školy a následně celý výchovně vzdělávací proces v mateřské škole.

## **1.4 Prevence syndromu vyhoření**

Abychom se mohli účinně bránit syndromu vyhoření, je dobré seznámit se s informacemi o možnostech prevence. Termín prevence je chápán jako „předcházení nežádoucím jevům, úrazům, nemocem, aj.“ (Hartl, 1996, s. 154) Prevenci ale dále ještě rozlišujeme na tři základní typy, je to prevence primární, sekundární a terciární. Při primární prevenci se zaměřujeme na celou populaci, zkoumáme příčiny a podmínky, při nichž se určitá nemoc může projevit, a snažíme se najít způsob, jak nemoci úplně předejít. Při sekundární prevenci sledujeme ohrožené skupiny, u nás to budou konkrétně všichni lidé, kteří jsou v rizikové skupině z hlediska syndromu vyhoření. Snažíme se příznaky včas zachytit a dbát na to, aby se dále nemnožily. Posledním stupněm prevence je terciární prevence, která nastupuje tam, kde již nemoc propukla, poté se snažíme, aby se již znovu nevrátila a aby její následky byly co nejméně ohrožující. Pokud jedinec dosáhne syndromu vyhoření, aby se vyléčil, měl by být především v odborné péči psychologa či psychiatra. Nyní se zaměřím na primární prevenci a v dalších podkapitolách přiblížím pár způsobů, jak se může každý člověk bránit syndromu vyhoření. Nejobecnější prevencí je stabilní okolí, rodina, přátelé a pracovní kolektiv, včetně pozitivního klimatu na pracovišti. Preventivně působí pohyb a fyzická aktivita hlavně u lidí, kteří jsou ve své práci namáhání psychicky.

Myslím, že preventivní opatření by měla nastat již ve fázi, kdy se vzdělávají budoucí učitelé. Například na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity je toto podchyceno poměrně dobře. Studenti se v rámci hodin psychologie dovídají různé informace o syndromu vyhoření. Také mají povinný předmět Praktikum osobnostní a sociální výchovy, kde se učí poznávat sami sebe a lépe tak porozumět svému postavení v okolním světě. Doopravdy poznat sám sebe je totiž nejlepší prevencí syndromu vyhoření.

### **1.4.1 Strategie zvládání stresu**

Pod pojmem **coping** si můžeme představit určité vyrovnávání se stresem či zátěžovou situací. Ayala Pines a Elliot Aronson (1998, s. 135) uvádějí pár strategií. Jednou z nich je poznání svých vlastností a schopností k podrobení se důkladnému sebeposouzení. Můžeme rozvíjet svou osobnost tím, že se budeme vzdělávat v tom, co dělá člověka šťastným, co ho uspokojuje v životě a v lidské společnosti. Dobré je ujasnit si své cíle

jak v pracovním, tak v osobním životě. Tyto cíle by nám měly dát smysl a význam života. Neměli bychom investovat příliš mnoho energie pro nicotné úkoly, s tím souvisí také umění poznat, co je a co není velký problém, který je třeba řešit. Jako poslední z výčtu uvádějí, že bychom se měli smířit s tím, že život musí být někým organizován a dále udržován nedokončenými procesy, úkoly a událostmi. Být si vědomi toho, že vyhoříváme a identifikování hlavních příčin vyhoření jsou prvními kroky k efektivnímu zvládnutí zátěže. (Pines a Aronson, 1988, s. 17)

Jaro Krivohlavý (1998, s. 117) uvádí ve své knize až 59 způsobů, jak se stresu bránit. Tak mnoho jich je proto, že ne všem lidem vyhovují stejné techniky, bylo by zbytečné je zde všechny vypisovat. Každý si tedy může vybrat přesně to, co bude pomáhat jemu. Líbil se mi 16. způsob, který říká, že usnutím den končí. Ještě než se ale přesuneme do říše snů, je dobré si den zrekapitulovat, vzpomenout si, co nás toho dne potěšilo a za co bychom rádi poděkovali. Pokud si tyto zásady budete číst, nezůstaňte pouze u toho, je důležité je doopravdy realizovat, jinak jsou i dobré rady zbytečné.

Důležité je nepoddát se stresu a zátěžovou situaci považovat spíše za něco přínosného, příležitost naučit se něčemu novému. Případný neúspěch pak nepřikládejme vlastní osobě. Při copingu je nezbytný aktivní přístup z naší strany. Měli bychom se zajímat o své okolí a být otevření tomu, co se děje, a vnímat pozitivně. Změny jsou součástí života, a proto bychom se jich neměli obávat, ale naopak se na ně těšit jako na novou zkušenost. Když se dostaneme do stresující situace, místo abychom ustrnuli, je lepší aktivně bojovat a také být na ni připraveni, protože víme, že těmto situacím se nevyhneme. Starosti z práce bychom si neměli přinášet do rodinného prostředí a naopak, neznamená to, že bychom se o starostech neměli podělit s našimi nejbližšími, je to myšleno spíše tak, abychom nepřenášeli vztek ze stresujícího prostředí do podporujícího. Největší oporou je nám právě rodina a kamarádi, proto se od nich nesmíme izolovat. Oni nám pomohou vytvořit si kolem sebe pozitivní a příznivé prostředí pro naši psychickou pohodu. K aktivnímu přístupu patří samozřejmě i správná životospráva, pravidelná a pestrá strava, pravidelný pohyb a dále dostatečně uspokojované fyziologické a jiné potřeby. Měli bychom omezit, nejlépe úplně vyloučit cigarety, alkohol a další návykové látky. (Kebza a Šolcová, 2003, s. 20)

### 1.4.2 Metody relaxace a odpočinku

Naše tělo není stroj, a proto potřebuje pravidelnou dávku oddechu. Je důležité mít dostatečně dlouhý spánek každý den, proto, aby tělo nabralo novou energii. Když jsme ale unavení během dne, kromě spánku nám mohou pomoci také relaxační techniky. Mezi nejznámější patří meditace, jóga, autogenní trénink a také aromaterapie. Všechny tyto metody můžete praktikovat v pohodlí domova, v případě meditace a jógy není špatné chodit na společná cvičení, zajistíte si tak, že vaše relaxace bude pravidelná a tedy pravděpodobně účinná. K meditaci bych rozhodně v začátcích navrhla dohled zkušeného odborníka, který vás provede nelehkými začátky, když je ale překonáte, uvidíte, že vám meditace přináší velkou míru uspokojení a odpočinku. Další metodou může být tvoření, zvláště u učitelek si myslím, že je obohacující. Může to být například malování, hra na nějaký nástroj, modelování. Pro mě je velice relaxující malba se zavřenýma očima. Vezmu si bílý papír, jednu barvu tempery (barvu vybírám dle své nálady), pustím si nějakou hudbu, která ve mně vzbuzuje určité emoce, může to být i relaxační hudba se zvuky přírody. Zavřu si oči a poslepu si namáčím prst do barvy a maluji to, co v hudbě slyším.

K relaxaci bych osobně doporučila **autogenní trénink**, který je zaměřený na uvolnění duše i těla a návrat energie, a jehož tvůrcem je Johannes Heinrich Schultz. Tato technika využívá přirozené stavy a procesy našeho těla a působí na ně imaginací. Velice dobře působí proti stresu. Skládá se z několika částí, je to nácvik vnímání tíhy, vnímání tepla, klidného dechu, klidného tepu srdce, pocitu tepla v břiše a vnímání chladného čela. Tento nácvik je možno realizovat ve třech pozicích, buď vleže, nebo vsedě, a třetím způsobem je poloha vozky, při které máme svěšenou hlavu a mírně nahrbená záda. Nácvik vždy probíhá tak, že se zaměříme na nějakou část těla a například se snažíme vnímat jeho tíhu. Můžeme si dopomoci i slovy a říkat si „Má ruka je těžká.“ Pokud ani toto nepomůže, můžeme si končetinu sami nějak zatížit a později již budeme cítit její tíhu i bez závaží. Nemůžeme očekávat, že budeme úspěšní již při prvním cvičení, obvykle takovýto nácvik trvá i několik měsíců, proto se neznepokojujte již při začátcích a cvičte pravidelně alespoň dvakrát denně. Při stresových situacích je doporučováno během dne říkat si větu: „Jsem klidný/á a uvolněný/á.“ Až docvičíte, nechte vaše tělo ještě chvíli si odpočinout a až poté se začněte věnovat jiným aktivitám. (Kraska-Lüdecke, 2007, s. 92-93)



Také se mi osvědčila **dechová cvičení**, která jsem se naučila od Katarzyny Lubiewské na Univerzitě Kazimierza Wielkiego v Bydhošti. Díky této metodě by se měly tělesné funkce zpomalit, ale naopak mysl by měla zbystřit a být více uvědomělá svého okolí. Toto cvičení je velice dobré pro soustředění se, ovšem tyto výsledky se dostaví až po nějaké době. Prvním krokem je naučit se dýchat do břicha. Mozek se tak připraví na stav uvolnění. Nejjednodušší je začít vleže, neměli bychom mít nohy ani ruce překřížené a je dobré, když ležíme na něčem měkkém. Nadechneme se nosem a proud vzduchu se snažíme směřovat hluboko až do břicha, chvíli se zastavíme a až poté vydechneme ústy. Snažíme se, aby výdech byl dvakrát delší než nádech. Ruku si můžeme dát na břicho, abychom cítili, že se zvedá a že se tedy nadechujeme správně. Pokud si už budeme v tomto jistí, můžeme přejít do polohy vsedě, měli bychom sedět alespoň na dvou nebo třech polštářích, tak abychom měli kolena níže položená než boky. Důležité je mít narovnaná záda a je vhodné dát si pod nohy něco jemného, třeba tenkou deku. Nyní již nám je dýchání do břicha přirozené a příjemné, proto můžeme přejít k obtížnějšímu cvičení. Opět můžeme začít v poloze vleže a snažíme se uvolnit všechny svaly našeho těla. Zavřeme si oči a postupně uvolňujeme části těla v tomto pořadí: čelo, oči, tváře, ústa, čelist, krk, paže, ruce, hlavu se všemi obličejovými svaly, břicho, záda, boky, nohy, chodidla a poté celé tělo. Cílem tohoto cvičení je naučit se uvolnit svaly těla a také být více vnímavý ke znamením, která nám naše tělo dává. Tato cvičení bychom měli opakovat každým dnem nejméně deset minut. Pokud nám nejsou příjemná, neměli bychom se do nich nutit, důležité je, jak se při nich cítíme. Cvičení by nám měla přinést mnoho zlepšení v oblasti soustředění, paměti a zvládání stresu. Celkově by měl být náš zdravotní stav lepší, tělo a duše klidnější a optimističtější.

## **2 Praktická část**

### **2.1 Cíle výzkumu**

Cílem mého výzkumného šetření je zjistit, zda se syndrom vyhoření vyskytuje i u učitelů mateřských škol. Také chci určit míru psychického vyhoření jednotlivých respondentů. Budu zkoumat, co učitele v prostředí mateřské školy zatěžuje a naopak, co dělají proto, aby se vyhoření vyhnuli. Dále budu zkoumat, jak se cítí oceňování okolím a sami sebou za vykonávání své profese a zda to má vliv na jejich míru vyhoření. V neposlední řadě bych chtěla vyzkoumat, zda mají učitelé dobré sebehodnocení a zda míra vyhoření, kterou budu zkoumat pomocí dotazníku BM, souhlasí s jejich vlastním vyjádřením, jestli se cítí být ohroženi syndromem vyhoření.

### **2.2 Výzkumné otázky a hypotézy**

Vytvořila jsem si pět výzkumných otázek a k tomu čtyři hypotézy tak, abych jejich zodpovězením a zhodnocením splnila cíl mého výzkumného šetření.

*Výzkumné otázky:*

- 1) Jaká je míra psychického vyhoření u učitelů mateřských škol?
- 2) V jaké míře se u učitelů mateřských škol vyskytují zátěžové faktory vedoucí k vyhoření?
- 3) V jaké míře využívají učitelé mateřských škol aktivity, které zvyšují odolnost proti vyhoření?
- 4) V jaké míře se objevují faktory, které mohou být příčinou či příznakem přítomnosti nebo absence syndromu vyhoření?
- 5) Jaká je vnímaná míra a zdroje ocenění u učitelů mateřských škol?

*Hypotézy:*

- A. Učitelé s vyšším počtem dětí ve třídě budou vykazovat vyšší míru vyhoření.
- B. Učitelé s vyšší vnímanou mírou času věnovaného práci budou vykazovat vyšší míru vyhoření.
- C. Učitelé, kteří cítí, že je jejich práce oceňována, budou vykazovat nižší míru vyhoření.

D. Učitelé, kteří se cítí ohroženi syndromem vyhoření, budou vykazovat vyšší míru vyhoření.

Výzkumné otázky a hypotézy týkající se vnímané míry ocenění za vykonávání své profese budou dále specifikovány do šesti kategorií podle osob, které vyjadřují podporu, jsou jimi děti a jejich rodiče, kolegové, vedení, společnost a také učitel sám.

## **2.3 Metody výzkumu**

Rozhodla jsem se dát výzkumu kvantitativní ráz, a proto jsem k dosažení cílů výzkumu mé bakalářské práce využila dotazník, který výborně slouží ke sběru dat. Položky dotazníku musí splňovat důležité požadavky. Otázky musí být formulované jasně a jednoznačně tak, aby je všichni chápali stejným způsobem. (Chrásková, 2007, s. 169) Můj výzkumný nástroj je kombinací konstruovaného a standardizovaného dotazníku. Využila jsem dotazník BM (viz kapitola 1.1.5), který v roce 1980 zpracovali Ayala Pines a Elliot Aronson, užila jsem českého překladu Jara Křivohlavého, myslím, že tento dotazník o 21 otázkách je velice kvalitní a proto jsem si jej vybrala. Tento dotazník měří míru psychického vyhoření. V mnou konstruovaném dotazníku se pak dále objevuje 19 otázek, jsou to otevřené i uzavřené otázky s výběrem odpovědí, které zkoumají různé aspekty týkající se syndromu vyhoření. Vycházela jsem z teoretické části této práce a poznatků, které jsem nabyла četbou odborné literatury. Celkem tedy můj dotazník obsahuje 40 otázek a je obsahem příloh mé bakalářské práce (příloha č. 1). Po vytvoření dotazníku jsem provedla pilotáž, díky níž jsem od vybraných respondentů zjistila, jaké nedostatky můj dotazník má, a mohla jej ještě upravit. Abych si zajistila vysokou návratnost, snažila jsem se sestavit dotazník tak, aby respondent nemusel do vyplňování investovat více než 15 minut svého času. Dotazník jsem zprostředkovala respondentům elektronickou formou pomocí online služby Google formuláře, která posléze produkuje data přímo do tabulky v programu Microsoft Excel, v němž jsem data zpracovávala. K analýze získaných dat jsem rovněž používala statistický program IBM SPSS.

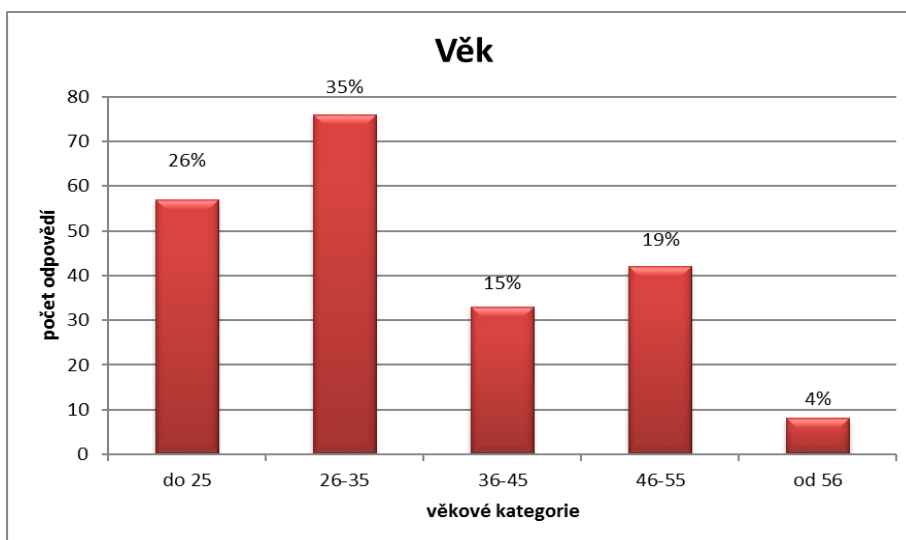
## 2.4 Výzkumný soubor

Do mého výzkumného šetření byli zapojeni učitelé mateřských škol v rámci celé České republiky, takto mohu definovat základní populaci pro můj výzkum. Pro tvorbu vzorku jsem nejdříve kontaktovala učitelky, které znám osobně a ty jsem také požádala o zprostředkování dotazníků svým kolegyním, takto jsem sesbírala asi 30 dotazníků. Další sběr dat proběhl online vložním odkazu na dotazník do uzavřené facebookové skupiny, již jsem součástí, a kde učitelé sbírají různé nápady a inspirace. Anonymita respondentů byla zajištěna tím, že dotazník byl zprostředkován formou odkazu na Google formuláře, spojitost s účtem na Facebooku tedy žádná nenastala. Tento způsob sběru dat se mi velice osvědčil, osoby ve skupině očividně toto téma velice zajímalo a myslím, že i proto se mi podařilo získat velký počet vyplněných dotazníků v poměrně krátkém čase. Tito lidé byli velice vstřícní a také měli zájem o výsledky výzkumu, které po analyzování dat zveřejním. Díky tomuto způsobu zprostředkování může mít můj vzorek daná specifika, pravděpodobně se jej rozhodli vyplnit lidé, kteří již mají nějaké informace o syndromu vyhoření, a toto téma je zajímavé. Také je možné, že jej vyplnili proto, že se již cítí být syndromem vyhoření ohroženi, což může mít za následek větší počet respondentů s vyšší mírou vyhoření. Dalším specifickým mé skupiny je to, že mají účet na Facebooku, což může znamenat, že mí respondenti budou mladšího věku, není to ale pravidlem. Můj výběrový soubor není reprezentativní, a tudíž výsledky nemohou být zobecněny na základní populaci. Ovšem „i nerepresentativní vzorek může někdy poskytnout hodnotné výsledky.“ (Disman, 2008, s. 113)

Celkem dotazník vyplnilo 220 osob. Po vyřazení nevhodných dotazníků, které nebyly dostatečně vyplněny, zbylo 216 dotazníků, které jsem dále analyzovala pro výsledky výzkumu. Můj vzorek tedy obsahuje 216 osob, z toho 215 žen a jednoho muže. Nejčastější věkovou skupinou jsou lidé od 26 do 35 let, což odpovídá osobám, které se sdružují na Facebooku. Věkové rozložení můžeme vidět v grafu č. 1. Osob mladších 25 let včetně bylo 26 % a starších 36 let včetně celkem 38 %. Z toho částečně vyplývá délka praxe v mateřské škole. Respondenty jsem rozdělila do čtyř kategorií. V první kategorii se nachází 6 % osob a jsou jimi začínající učitelé do jednoho roku. V další skupině jsou stále ještě začínající učitelé, ale s delší praxí do pěti let, tito lidé pokrývají 37 % mého vzorku. Následují učitelé s dlouhou dobou praxe od pěti do 24 let, expertů, jak jsou terminologicky nazýváni, je tedy 42,5 %. V poslední kategorii se nám

ukazují konzervativní učitelé s praxí delší než 25 let, těchto učitelů je 14,5 %. V mém vzorku se objevují lidé s různým stupněm vzděláním, které je kvalifikuje na učitele mateřské školy. Nejčtenější byli lidé se středoškolským vzděláním, těch bylo 45 %, vyšší odborné vzdělání má 9 %, bakalářské 27 % a magisterské 17 %. Také se objevili dva lidé, kterým k vykonávání své profese stačí dostatečně dlouhá praxe a jeden člověk si kvalifikaci teprve doplňuje. V dotazníku jsem se ptala také, zda mají ve své třídě k dispozici jakousi osobu asistující pedagogovi, pouze 29 % respondentů odpovědělo kladně. Tito učitelé nejčastěji uváděli, že je v mateřské škole tato osoba k dispozici na čtyři hodiny denně. Další grafy popisující výzkumný soubor jsou uvedeny v příloze č. 2.

Obrázek 1: Graf č. 1 – Věkové rozložení



## 2.5 Výsledky výzkumu

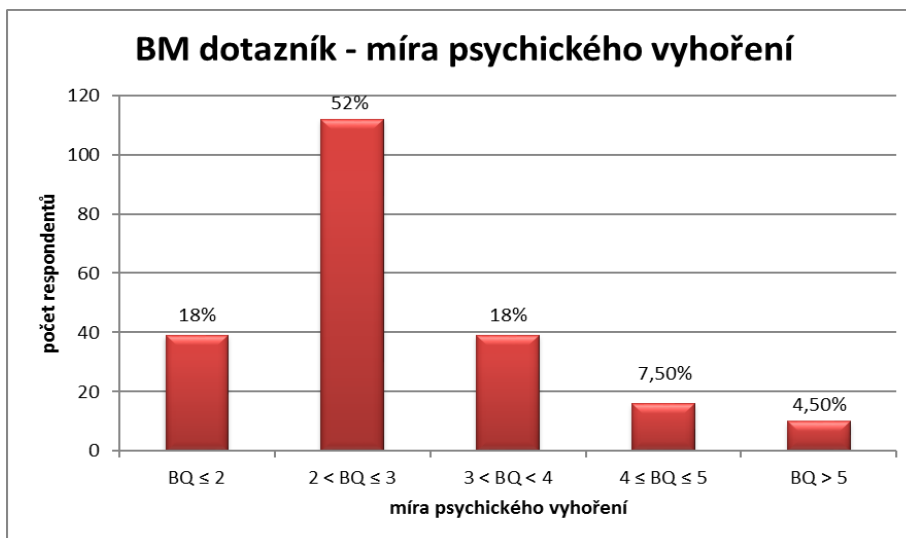
Nyní budu analyzovat získaná data od respondentů. Budu vycházet z uzavřených i otevřených otázek mého dotazníku rozeslaného učitelům mateřských škol. Pokusím se zodpovědět na výzkumné otázky a také potvrdit či vyvrátit dané hypotézy.

### 2.5.1 Výzkumné otázky

#### 1) *Jaká je míra psychického vyhoření u učitelů mateřských škol?*

K zodpovězení této otázky jsem využila standardizované části mého dotazníku, tedy BM dotazník. V něm měli respondenti posoudit 21 výroků. Měli se zamýšlet nad tím, jak často měli jednotlivé pocity a zkušenosti během posledních šesti měsíců. Na výběr měli ze sedmi možností odpovědí. Dotazník jsem analyzovala po částech dle instrukcí, až jsem došla k jednomu číslu u každého respondenta. Toto číslo bude uváděno jako BQ (burnout quantifier – kvantifikátor vyhoření), tato hodnota uvádí míru vyhoření jedince. Pokud je BQ menší než dvě, můžeme říci, že tito respondenti jsou ve velice dobrém psychickém stavu. Výsledek mezi hodnotami dvě až tři včetně je ještě uspokojivý. Ovšem pokud se BQ nachází mezi hodnotami tři a čtyři, znamená to již, že osoba k vyhoření nemá daleko, ale stále může průběh věci ještě zvrátit. Tato osoba by si měla ujasnit žebříček hodnot. Přítomnost syndromu vyhoření je prokázána, pokud je hodnota BQ vyšší než čtyři. Lidé, kteří se pohybují mezi hodnotou čtyři a pět by měli vyhledat odbornou pomoc, jelikož je nutné začít jednat. Pokud je ale jeho výsledek vyšší než pět, považujeme to již za havarijní signál, kde se nutnost zásahu odborníka ještě zvyšuje. (Křivohlavý, 1998, s. 39) V grafu č. 2 můžeme vidět rozložení míry vyhoření u mého vzorku učitelů mateřských škol.

Obrázek 2: Graf č. 2 - Míra psychického vyhoření

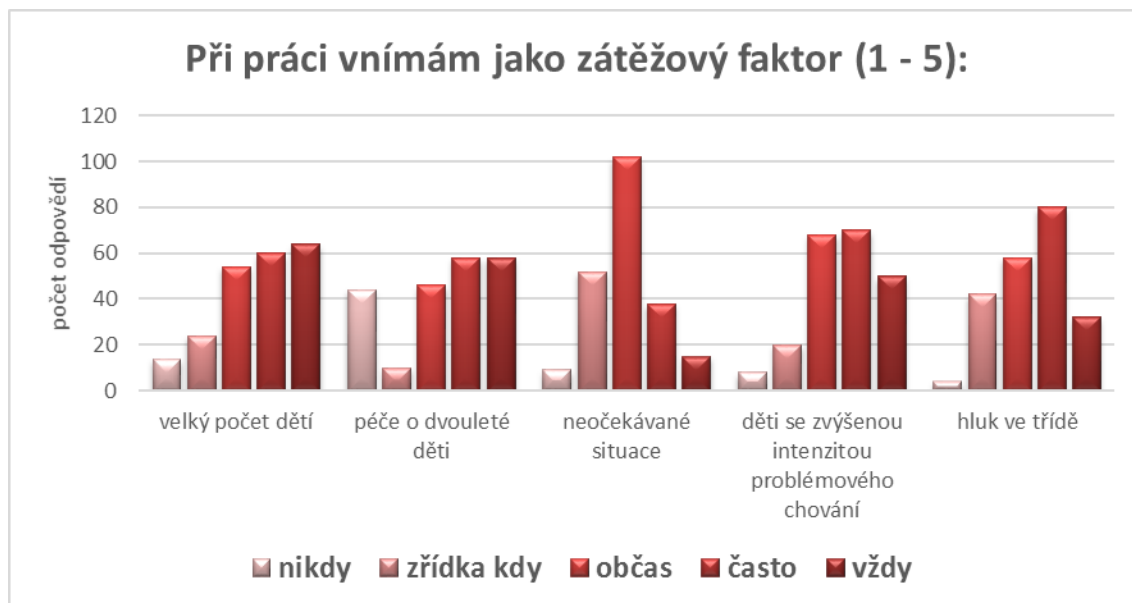


Výsledky jsou dle mého názoru celkem pozitivní. Průměrná hodnota BQ všech respondentů je 2,8, což je uspokojivé skóre. 70 % respondentů nevykazuje známky vyhoření. Zamyslet nad svým žebříčkem hodnot by se mělo 18 %, aby zabránili nastupujícímu syndromu vyhoření. Zjistila jsem, že syndromem vyhoření trpí 12 % mého vzorku. Není to velké číslo, ale přece jen, pokud bychom výzkum aplikovali na základní populaci, 12 % všech učitelek mateřských škol trpících syndromem vyhoření je poněkud zážející, ovšem můj vzorek není reprezentativní. Myslím, že tomuto tématu by mělo být věnováno více času při prevenci v jednotlivých mateřských školách.

2) *V jaké míře se u učitelů mateřských škol vyskytují zátěžové faktory vedoucí k vyhoření?*

Nyní objasním, co respondenty mého výzkumu v jejich profesi učitelství v mateřské škole nejvíce zatěžuje. Zvolila jsem 15 faktorů, které se v literatuře jeví jako nejčastější, z těchto odpovědí si můžeme představit, v jaké míře se objevují. Respondenti měli také možnost přidat vlastní odpověď v otevřené otázce. Četnost všech faktorů ukázu ve třech následujících grafech č. 3, 4, 5.

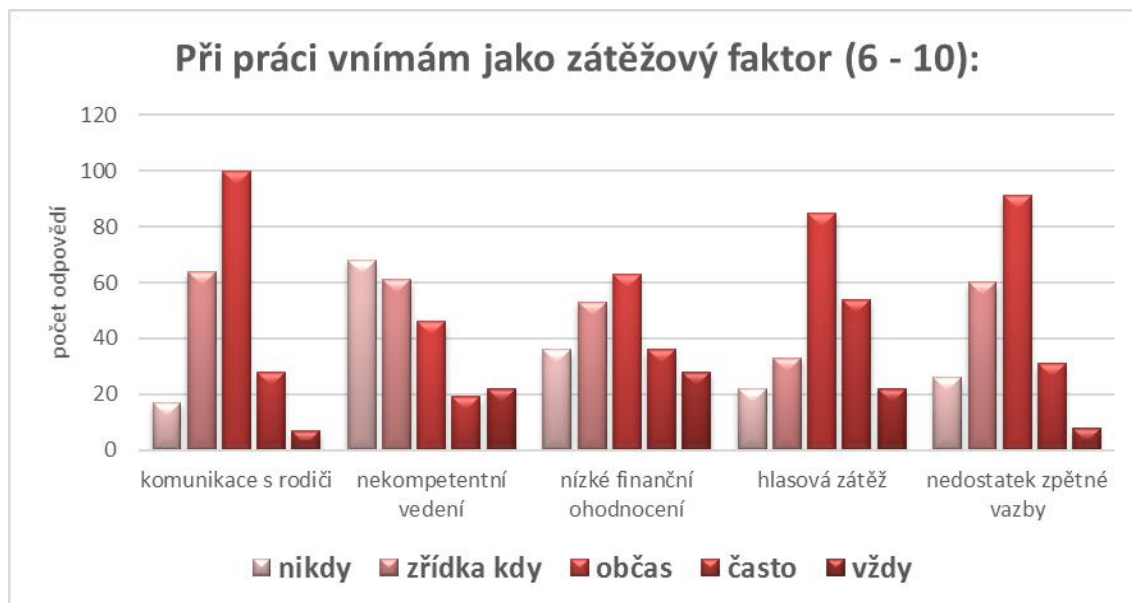
Obrázek 3: Graf č. 3 - Zátěžové faktory 1-5



Na tomto grafu vidíme rozložení pěti prvních zatěžujících faktorů. Velký počet dětí zatěžuje učitele vždy 30 % respondentů, často 28 %, občas 25 %, zřídka kdy 11 % a nikdy se objevilo pouze u 6 % odpovědí. Péči o dvouleté děti vidí jako zátěžovou vždy 27 % osob, často také 27 %, občas 21 %, zřídka kdy 5 % a nikdy 20 % jedinců. Je možné, že položku nikdy zvolili především respondenti, kteří v péči nemají žádné dvouleté děti. Respondenti považují za zátěž neočekávané situace vždy v 7 %, často v 18 %, občas v 47 %, zřídka kdy v 24 % a nikdy ve 4 % všech odpovědí. Děti se zvýšenou intenzitou problémového chování zatěžují vždy 23 % jedinců, často 32,5 %, občas 31,5 %, zřídka kdy 9 % a nikdy jen 4 % z nich. Dalším zátěžovým faktorem je hluk ve třídě, který vnímají jako zátěž vždy 15 % respondentů, často 37 %, občas 27 %, zřídka kdy 19 % a nikdy pouze 2 % těchto osob. Z těchto pěti faktorů se nejvíce zatěžující jeví velký počet dětí a péče o dvouleté děti. Poměrně často působí také hluk ve třídě a děti se zvýšenou intenzitou problémového chování. Neočekávané situace většina učitelů nepocítuje jako zatěžující ve velké míře.

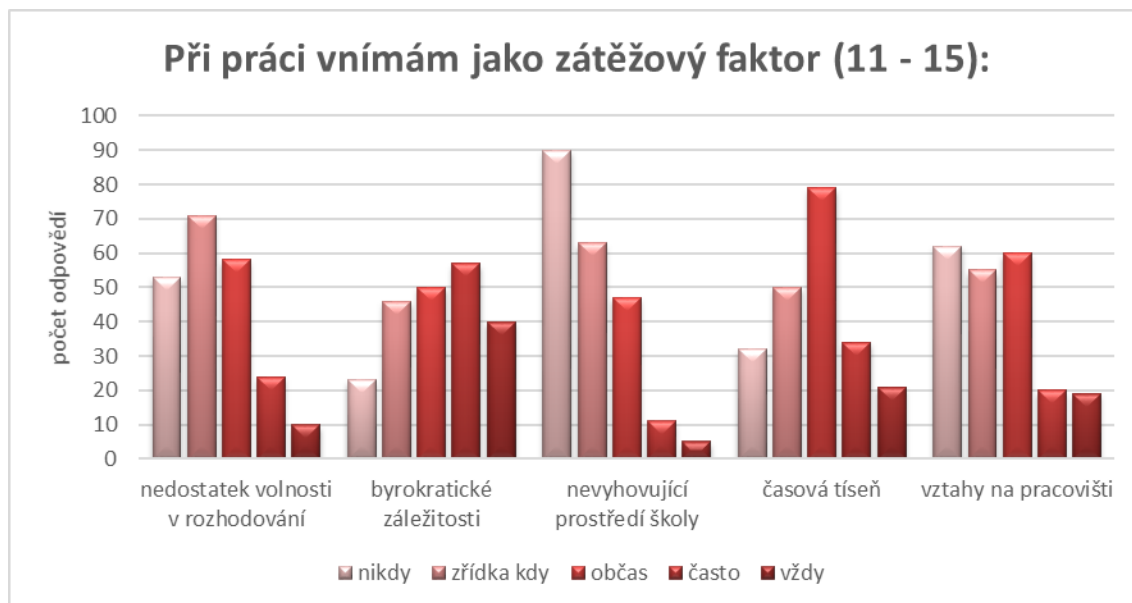


Obrázek 4: Graf č. 4 - Zátěžové faktory 6-10



Z druhého grafu můžeme vyčíst další druhy zátěží, a jak na respondenty působí. Komunikaci s rodiči uvedla jako zátěžovou vždy pouze 3 % dotazovaných, často 13 %, občas 46 %, zřídka kdy 30 % a nikdy 8 %. Nekompetentní vedení působí zátěžově vždy na 10 % učitelů, často na 9 %, občas na 21 %, zřídka kdy na 28 % a nejvíce se objevuje odpověď nikdy u 32 % učitelů. Dotazovaní považují za zátěž nízké finanční ohodnocení vždy v 13 %, často v 16,5 %, občas ve 29 %, zřídka kdy v 24,5 % a nikdy v 17 %. Hlasová zátěž působí v mém vzorku vždy na 10 %, často na 25 %, občas na 39,5 %, zřídka kdy na 15,5 % a nikdy na 10 %. Respondenty zatěžuje také nedostatek zpětné vazby vždy u 4 % z nich, často u 14 %, občas u 42 %, zřídka kdy u 28 % a nikdy u 12 % respondentů. Téměř ve všech těchto pěti grafech převažuje odpověď občas, znamená to, že tyto zátěžové faktory sice v mateřské škole působí, ale nejsou tak podstatné. Jen u faktoru nekompetentního vedení je nejvyšší počet odpovědí u vyjádření nikdy, což je dobré znamení.

Obrázek 5: Graf č. 5 - Zátěžové faktory 11-15



Poslední graf k této výzkumné otázce nás také informuje o faktorech, které jsou v prostředí mateřské školy zátěžové. I zde se rozložení odpovědí různí. Nedostatek volnosti v rozhodování považuje za zátěžové vždy 4,5 % jedinců, často 11 %, občas 27 %, zřídka kdy 33 % a nikdy 24,5 %. Byrokratické záležitosti, jako například zápis do třídní knihy, tvorba školního vzdělávacího programu a individuálního vzdělávacího plánu, diagnostické záznamy a jiné, zatěžují učitele vždy v 19 %, často v 26 %, občas v 23 %, zřídka kdy v 21 % a nikdy v 11 % dotazovaných. Kvůli nevyhovujícímu prostředí školy pocítují zátěž vždy 2 % osob, často 5 %, občas 22 %, zřídka kdy 29 % a nikdy 49 %. Časová tíseň zatěžuje respondenty vždy v 10 %, často v 16 %, občas v 36 %, zřídka kdy v 23 % a nikdy v 15 % odpovědí. Posledním zátěžovým faktorem mého dotazníku jsou vztahy na pracovišti, 8,5 % dotázaných zatěžuje vždy, 9 % často 28 % občas, 25,5 % zřídka kdy a až 29 % nikdy. Vidíme, že jako nejméně zátěžový faktor vnímají učitelé mateřských škol nevyhovující prostředí školy a jen málo také nedostatek volnosti v rozhodování. Většina učitelů také nevnímá nijak často zátěž kvůli vztahům na pracovišti, zřejmě tedy v jejich mateřských školách převládá pozitivní školní klima. Poměrně velké procento respondentů zatěžují byrokratické záležitosti a časová tíseň.

V otevřené otázce na toto téma respondenti ještě dále vnímají jako zátěžové dětské nemoci a vši, řešení organizačních problémů a věkový rozdíl mezi učitelkami. Dále mezi nejčastější odpovědi patří šikana ze strany ředitele, znehodnocování práce staršími učiteli, kteří mají menší vzdělání, ale více praxe, dále „komunistické přežitky

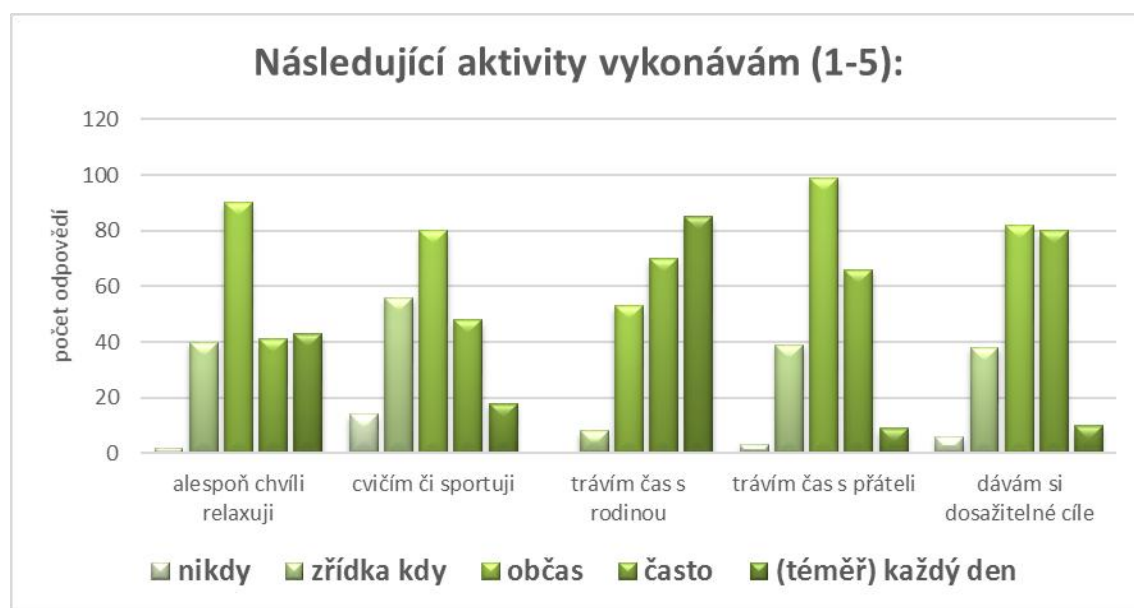
starších kolegyně“, špatné chování k dětem, nedostatek praxe a znalostí, nedůslednost rodičů při výchově.

Celkově jsou tedy nejvíce zatěžujícími faktory počet dětí, péče o dvouleté děti, děti se zvýšenou intenzitou problémového chování, hluk ve třídě, hlasová zátěž, byrokratické záležitosti a časová tíseň. Naopak nejméně učitele zatěžuje nevyhovující prostředí školy, nedostatek volnosti v rozhodování a nekompetentní vedení.

### 3) V jaké míře využívají učitelé mateřských škol aktivity, které zvyšují odolnost proti vyhoření?

Syndromu vyhoření se lze účinně bránit, dle vybrané literatury jsem proto vybrala různé činnosti, které zvyšují odolnost jedinců a chrání tak proti vyhoření. V dotazníku se zaměřuji na to, jak často respondenti dané aktivity vykonávají. Rovněž měli k dispozici otevřenou otázku, kde mohou zmínit jejich vlastní způsoby, jimiž se vyhoření brání. Četnost vykonávaných aktivit vidíme v následujících dvou grafech (č. 6, 7).

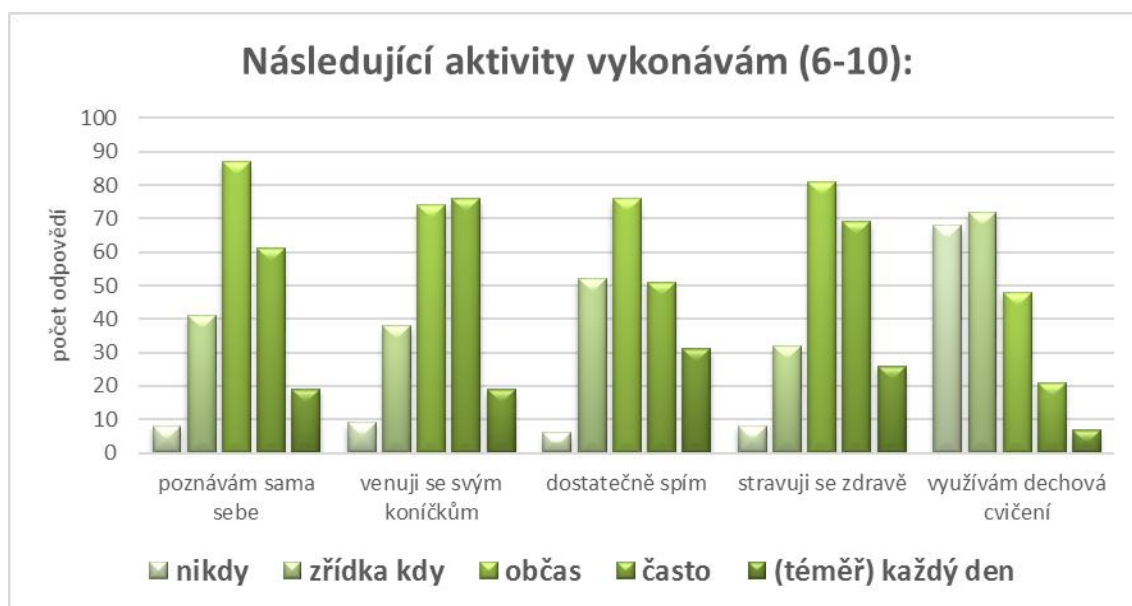
Obrázek 6: Graf č. 6 – Protektivní faktory 1-5



Na tomto grafu se nám objevuje pět různých aktivit. Respondenti uvedli, že alespoň chvíli relaxují (téměř) každý den v 20 %, často v 19 %, občas v 42 %, zřídka kdy v 18 % a nikdy uvedlo pouze 1 % dotazovaných. Cvičí či sportuje (téměř) každý den 8,5 % osob, často 22 %, občas 37 %, zřídka kdy 26 % a nikdy 6,5 %. Respondenti nejčastěji zvyšují svou odolnost trávením času s rodinou, (téměř) každý den zadalo 39 % z nich, často 32,5 %, občas 24,5 %, zřídka kdy 4 % a nikdy se v odpovědích

neobjevilo ani jednou. Poněkud méně často tráví čas s přáteli, (téměř) každý den pouze 4 % jedinců, často 30,5 %, občas 46 %, zřídka kdy 18 % a nikdy 1,5 %. Dalším způsobem obrany proti vyhoření je dávat si dosažitelné cíle, tohoto využívá (téměř) každý den 4,5 %, často 37 %, občas 38 %, zřídka kdy 17,5 % a nikdy 3 %. U těchto pěti aktivit jasně vidíme, že nejčastější aktivitou je čas trávený s rodinou, poměrně často respondenti také relaxují. Sportují a tráví čas s přáteli nejčastěji jen občas. Je skvělé, že dosažitelné cíle si nejvíce respondentů klade občas či často.

Obrázek 7: Graf č. 7 – Protektivní faktory 6-10



Druhý graf ukazuje také pět aktivit, které jsou skvělými protektivními faktory. Sama sebe poznává (téměř) každý den 9 % osob, často 28 %, občas 40 %, zřídka kdy 19 % a nikdy 4 %. Svým koníčkům se věnuje (téměř) každý den 9 % respondentů, často 35 %, občas 34 %, zřídka kdy 18 % a nikdy 4 %. (Téměř) každý den dostatečně spí 14,5 % jedinců, často 23,5 %, občas 35 %, zřídka kdy 24 % a nikdy 3 %. Obranným faktorem je také zdravá strava, (téměř) každý den se stravuje zdravě 12 % respondentů, často 32 %, občas 37,5 %, zřídka kdy 14,5 % a nikdy 4 % osob. Posledním uvedeným protektivním faktorem je využívání dechových cvičení, myslím, že spousta učitelů o této možnosti neví mnoho informací a proto také tohoto využívá (téměř) každý den pouze 3 % z nich, často 10 %, občas 22 %, zřídka kdy 33,5 % a nikdy 31,5 %. Z těchto pěti aktivit nejčastěji vykonávají věnování se svým koníčkům, dostatečný spánek a zdravou stravu.

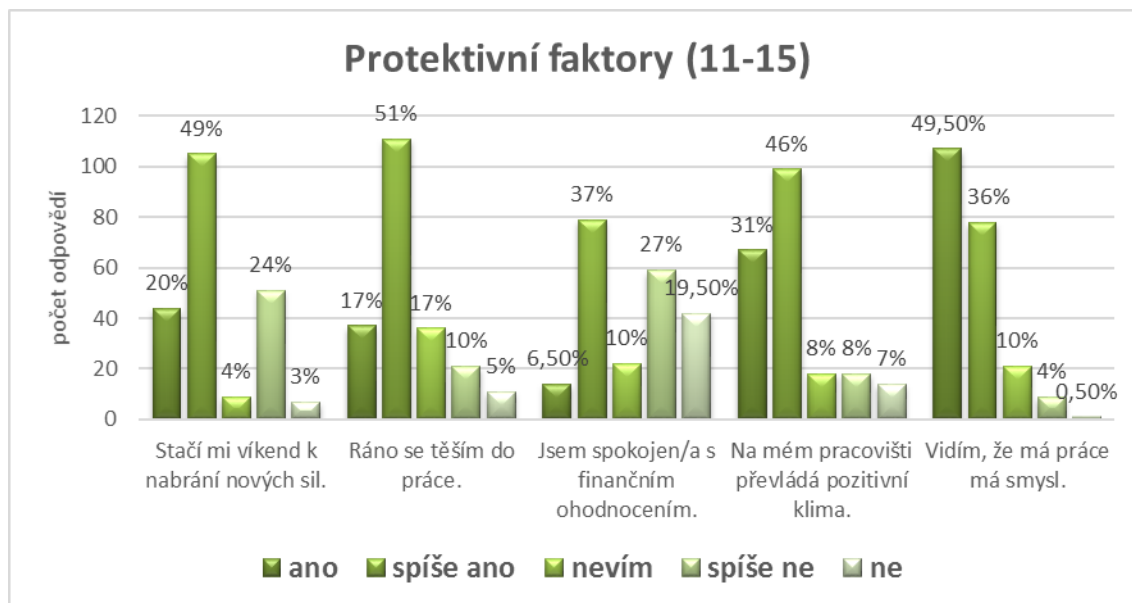
Učitelé mateřských škol vykonávají i spoustu dalších aktivit, kterými se brání syndromu vyhoření, překvapilo mě, kolik osob mi na tuto otázku v dotazníku odpovědělo. V odpovědi na otevřenou otázku uvedli nejčastěji, že se vydávají do přírody, případně na hory, na procházky s domácími mazlíčky a také jezdí na kole. Také uvedli malování, návštěvu tvořivých kurzů, zpívání v hudební skupině a poslech hudby. Hojně se objevovala odpověď o pozitivním myšlení, třídění myšlenek o samotě, ale také sdělení pocitů svým blízkým. Mezi jejich techniky patří i sledování seriálů, filmů a návštěvy divadel a dalších kulturních akcí. V odpovědích se objevila také návštěva kostela, sexuální život, dobré jídlo i muzikoterapie.

Je vidět, že spousta učitelů mateřských škol se o své duševní i tělesné zdraví stará. Odpověď nikdy se objevuje jen zřídka, hojně byla zastoupena pouze u otázky na využívání dechových cvičení. Téměř u všech faktorů převažují odpovědi od (téměř) každý den po občas, což je dle mého názoru velice dobrý výsledek. Ze zadaných protektivních faktorů nejčastěji tráví čas s rodinou, relaxují, dávají si dosažitelné cíle a věnují se svým koníčkům.

4) *V jaké míře se objevují faktory, které mohou být příčinou či příznakem přítomnosti nebo absence syndromu vyhoření?*

Nejdříve si ukážeme odpovědi respondentů na výroky, které naznačují, že je práce naplňuje a že jsou s ní spokojení. Nelze úplně přesně určit, co je příčinou a co příznakem. V grafu č. 8 vidíme, které výroky byly předloženy, zde jsem se zaměřila na výroky, jejichž souhlasná odpověď znamená, že respondent zřejmě netrpí syndromem vyhoření. Ovšem musíme brát v potaz, že syndrom vyhoření je soubor různých příznaků, ne jen jednoho, tudíž pouze například to, že osoba vidí smysl své práce, ještě nemusí znamenat, že není vyhořelá.

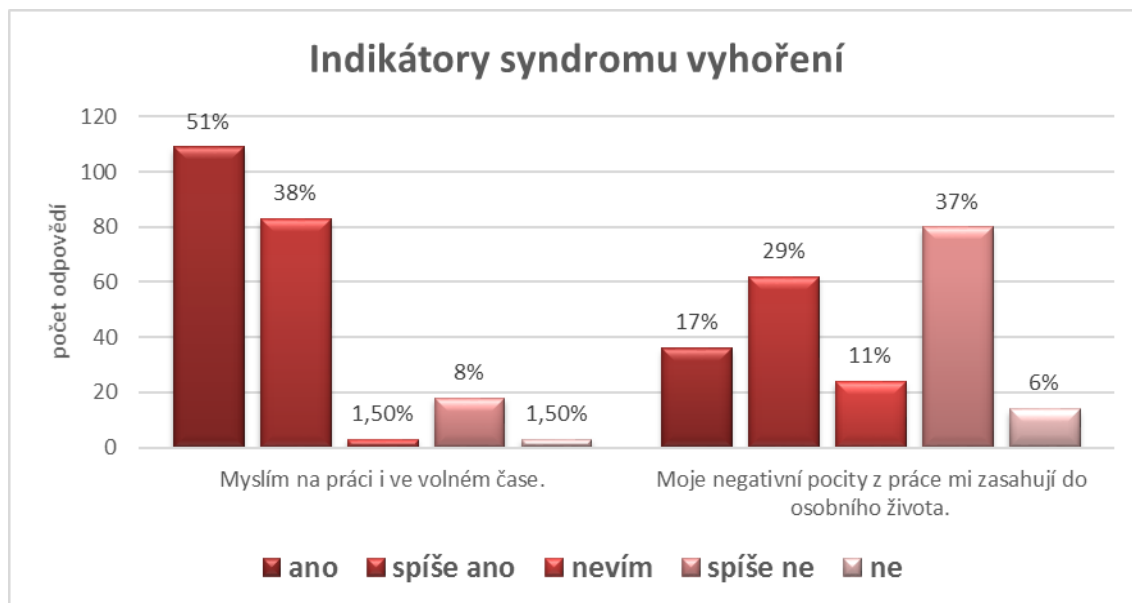
Obrázek 8: Graf č. 8 – Protektivní faktory 11-15



Většina respondentů reagovala na tyto výroky souhlasně. Víkend stačí nebo spíše stačí k nabrání sil 69 % osob, nevědí pouze 4 % a nestačí nebo spíše nestačí 27 % osob, které budou pravděpodobně mezi těmi respondenty, kteří mají vyšší hodnotu BQ. Těší se nebo se spíše těší ráno do práce 68 % jedinců, není si jistých 17 % a netěší se vůbec nebo se spíše netěší 15 % respondentů. U finančního ohodnocení se nám hodnoty již liší, spokojeno nebo spíše spokojeno je 43,5 % osob, neví 10 % a není spokojeno nebo je spíše nespokojeno 46,5 % dotazovaných. Na pracovišti dotazovaných převládá či spíše převládá pozitivní klima u 77 % z nich, neví 8 % a neprevládá či spíše neprevládá u 15 % respondentů. S posledním výrokem o tom, že učitelé vidí, že má jejich práce smysl, souhlasí či spíše souhlasí 85,5 % osob, neví 10 % a nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí 4,5 % z nich.

Tyto výsledky odpovídají tomu, co jsme díky dotazníku BM zjistili, a tedy že 70 % respondentů nevykazuje známky vyhoření. V součtu odpovědí ano a spíše ano se skutečně objevovalo téměř stejné procento osob, tyto výroky tedy mají na výskyt vyhoření vliv. Opět vidíme, že většina našeho vzorku je na tom po psychické stránce velice dobře. Naopak z našeho výzkumu víme, že syndromem vyhoření trpí 12 % našich respondentů a i zde se toto procento promítá v součtu odpovědí ne a spíše ne. Pouze výrok o finančním ohodnocení se těmito předpokladům vymyká, myslím, že je to proto, že učitelé dělají svou práci zejména proto, že chtějí dětem něco předat a finanční ohodnocení pro ně není tak důležité. I když je malé, nemusí to mít na vyhoření vliv.

Obrázek 9: Graf č. 9 – Indikátory syndromu vyhoření

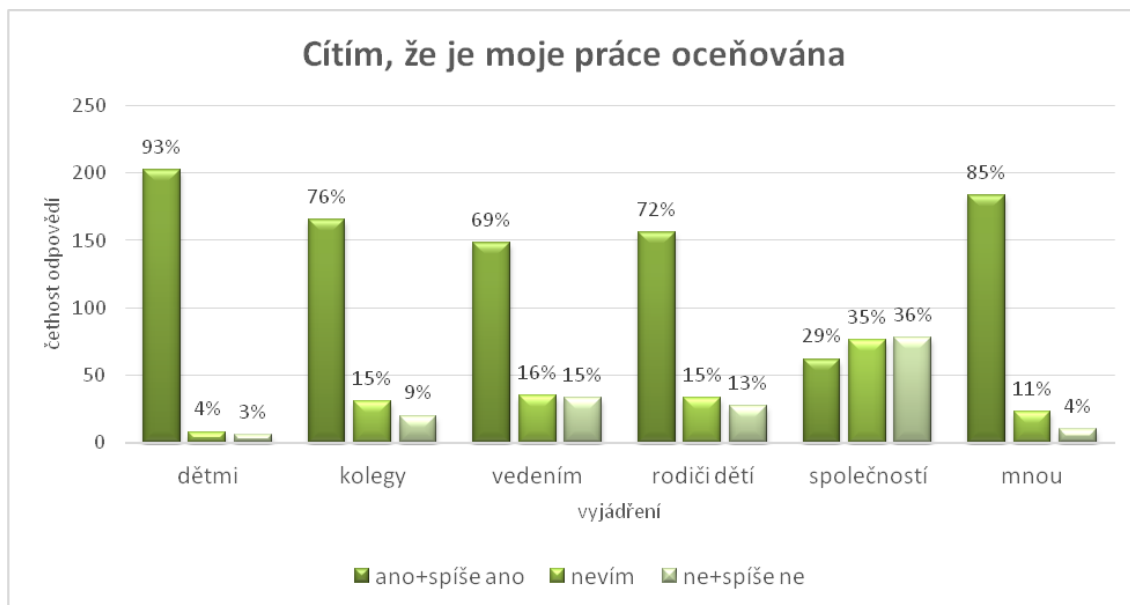


V druhém grafu (č. 9) v pořadí této výzkumné otázky se zaměřujeme na negativní příčiny a příznaky syndromu vyhoření. Tyto indikátory se poněkud vymykají našim výsledkům z dotazníku BM. Obecně se myšlenky na práci ve volném čase, a to pozitivní i negativní považují za rizikové z hlediska syndromu vyhoření, je třeba ale také brát ohled na osobnost jedince a mnoho dalších faktorů. Souhlas s tímto výrokem tedy nemusí být nutně negativní. Ano či spíše ano odpovědělo 89 % respondentů, a víme, že vyhořelých je pouze 12 %, tudíž opět vidíme, jak je u syndromu vyhoření důležité, že se setká více rizikových faktorů a příznaků. Nevím odpovědělo 1,5 % osob a ne či spíše ne pouze 9,5 %. Větší rozdíly mezi odpověďmi vidíme u výroku, že respondentům zasahují negativní pocity z práce do osobního života. 46 % osob s tímto výrokem souhlasí nebo spíše souhlasí, 11 % neví a 43 % osob nesouhlasí či spíše nesouhlasí. Spojitost zde vidím pouze u souhlasné odpovědi, kterou zadalo 17 %, toto procento osob se blíží procentu osob, které jsou dle našeho zjištění vyhořelé, tedy 12 % našeho vzorku.

##### 5) *Jaká je vnímaná míra a zdroje ocenění u učitelů mateřských škol?*

Ve svém dotazníku jsem se ptala, jak se učitelé cítí být oceňováni za svou práci dětmi, kolegy, vedením, rodiči dětí, společností a sami sebou. Měli na výběr z pěti odpovědí. Pro větší názornost a přehlednost uvádím graf č. 10, kde spojuji dohromady odpovědi ano a spíše ano a také ne a spíše ne.

**Obrázek 10: Graf č. 10 - Pocit ocenění za práci**



Respondenti se nejvíce cítí být oceněni dětmi. Ano uvedlo 64 % osob, spíše ano 29 %, nevím 4 %, spíše ne 2 % a ne pouhé 1 %, což zahrnuje dvě osoby. O něco méně si myslí, že jsou oceňováni kolegy. Ano odpovědělo 35 % jedinců, spíše ano 42 %, nevím 14 %, spíše ne 6 % a ne 3 % z nich. Podobné výsledky se týkaly vedení. Zde uvedlo ano 33 % respondentů, spíše ano 36 %, nevím 16 %, spíše ne 10 % a ne jen 5 %. Téměř totožně respondenti cítí ocenění ze strany rodičů dětí. Ano odpovědělo 24 % osob, spíše ano 48 %, nevím 15 %, spíše ne 10 % a ne 3 %. Odlišná situace nastala při otázce na ocenění od společnosti. Ano odpovědělo 7 % dotázaných, spíše ano 22 %, nevím, 35 %, spíše ne 26 % a ne 10 %. Celkem vysoce se učitelé oceňují sami. Ano odpovědělo 39 % respondentů, spíše ano 46 %, nevím 10,5 %, spíše ne 3 % a vůbec svou práci neoceňuje 1,5 % dotázaných, což zahrnuje 3 osoby.

Jednoznačně můžeme říci, že největší ocenění cítí učitelé ze strany dětí. Naopak nejmenší ocenění pochází od společnosti, zde bylo nejvíce odpovědí nevím, což ale nemusí nutně znamenat, že se necítí být z její strany oceňováni, ale že neví, jak tuto profesi společnost vidí. U ocenění od kolegů, vedení, rodičů a sebe se nejčastěji objevovala odpověď spíše ano, toto procento ale jen málo převyšovalo jasně kladné odpovědi.



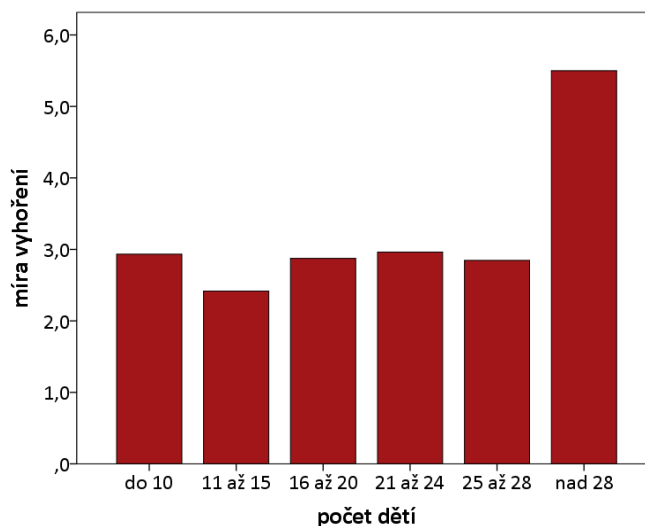
## 2.5.2 Hypotézy

V programu IBM SPSS byly vytvořeny grafy ukazující na vztahy mezi některými závisle a nezávisle proměnnými a na základě toho budu vyhodnocovat stanovené hypotézy. Výběrový soubor však není reprezentativní, výsledky tak nemohou být zobecněny na základní populaci, a proto ani nebylo použito statistické testování hypotéz.

*A. Učitelé s vyšším počtem dětí ve třídě budou vykazovat vyšší míru vyhoření.*

Tato hypotéza se na mém vzorku respondentů **nepotvrdila**. Myslím, že je to tím, že počet dětí jako samotný faktor nemá na syndrom vyhoření tak značný vliv, protože zde působí mnoho různých vlivů, které musí být přítomny současně, aby stav jedince došel k bodu, kdy je možné jej popsat jako syndrom vyhoření. Pokud tedy bude mít učitel s vysokou odolností ve třídě více dětí než učitel s menší odolností, je pravděpodobné, že větší míru vyhoření bude vykazovat druhý zmíněný učitel. Na grafu č. 11 si ukážeme, jak počet dětí (nezávisle proměnná) ovlivňuje míru vyhoření, tedy hodnotu BQ (závisle proměnná).

Obrázek 11: Graf č. 11 - Hypotéza A



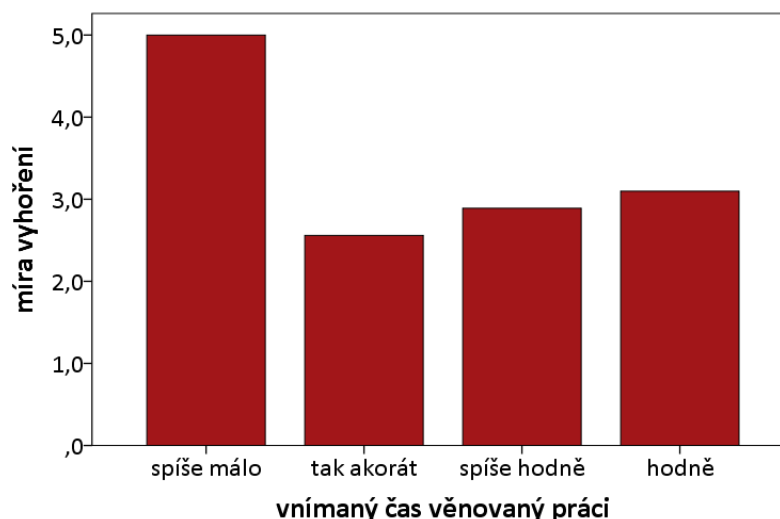
Osa x ukazuje počet dětí. Do 10 dětí ve třídě má 1,5 % respondentů, mezi 11 a 15 dětmi 8 %, 16 až 20 dětí 15 %, 21 až 24 dětí 16 %, 25 až 28 dětí má nejvíce dotazovaných a to 59 %, více než 28 dětí má pouze 1 osoba (viz příloha 2 graf č. 22). Osa y nám říká, jaká je průměrná míra vyhoření u osob v jednotlivých kategoriích nezávisle proměnné. Tento výsledný graf nám tedy říká, že respondenti s různým počtem dětí vykazují přibližně stejnou průměrnou míru vyhoření. Míra vyhoření se tedy

nezvyšuje s přibývajícím počtem dětí. Hodnota BQ se nám sice rapidně zvýšila u posledního sloupce, jenže ten zahrnuje pouze jednu osobu, tudíž by bylo vhodné výzkumně ověřit stav vyhoření u většího množství učitelů s počtem dětí nad 28. Toto ale pravděpodobně není možné, protože takový počet dětí v jedné třídě je již nelegální.

*B. Učitelé s vyšší vnímanou mírou času věnovaného práci budou vykazovat vyšší míru vyhoření.*

Hypotéza B se nám **potvrdila**. Nejlépe si výsledky představíme na grafu č. 12, který ukazuje, jak vnímaný čas věnovaný práci (nezávisle proměnná) ovlivňuje míru vyhoření, tudíž hodnotu BQ (závisle proměnná).

Obrázek 12: Graf č. 12 - Hypotéza B



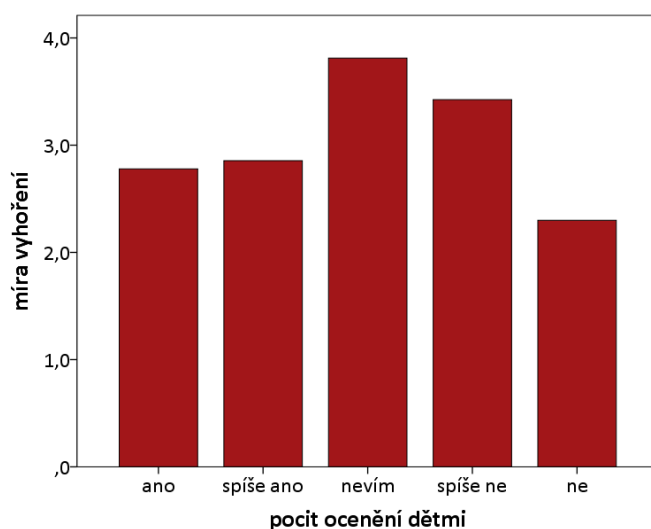
Vodorovná osa nese informaci, kolik subjektivního času respondenti věnují práci. Nikdo z nich si nemyslí, že jí věnují málo času. Pro variantu spíše málo se rozhodla pouze jedna osoba, tak akorát zadalo 31 % osob, spíše hodně 44,5 % a hodně 24 % respondentů (viz příloha 3 graf č. 23). Svislá osa nás informuje, jaká je průměrná míra vyhoření u osob v jednotlivých kategoriích nezávisle proměnné. Spojením těchto dvou proměnných jsme získali graf, díky němuž jsme schopni posoudit pravdivost hypotézy B. První sloupec nemůžeme brát v potaz, jelikož jedna osoba není dostatečná k tomu, aby reprezentovala všechny osoby, které si myslí, že práci věnují spíše málo času. Tato osoba má velice vysokou hodnotu BQ, myslím, že to znamená, že skutečnost, že osoba práci věnuje málo času, je již důsledkem vyhoření. Další tři sloupce mohou znamenat příčinu, tedy pokud učitel práci věnuje práci hodně času, je více ohrožen syndromem vyhoření. Vidíme, že čím delší čas

vnímá respondent strávený v práci, tím se hodnota BQ zvyšuje. Osoby, které zadaly, že práci věnují času tak akorát, mají průměrnou hodnotu BQ 2,6, což je velice dobrý výsledek. Jedinci věnující práci spíše hodně času mají průměrnou hodnotu BQ 2,9, což je také ještě uspokojivé skóre. U respondentů, kteří práci věnují hodně času, je průměrná hodnota BQ 3,1, tato hodnota naznačuje, že člověk by si měl ujasnit žebříček hodnot, aby zabránil nastupujícímu vyhoření. Vzrůst hodnot BQ vůči vnímanému času věnovaného práci není nijak prudký, ale přesto viditelný.

*C. Učitelé, kteří cítí, že je jejich práce oceňována, budou vykazovat nižší míru vyhoření.*

Hypotéza C se nám **potvrdila**. Tuto hypotézu si rozložíme do šesti kategorií podle původce ocenění, abychom pak souborně dokázali, že je pravdivá. Ukážeme si v grafu, jak jednotlivé pocity ocenění ovlivňují míru vyhoření.

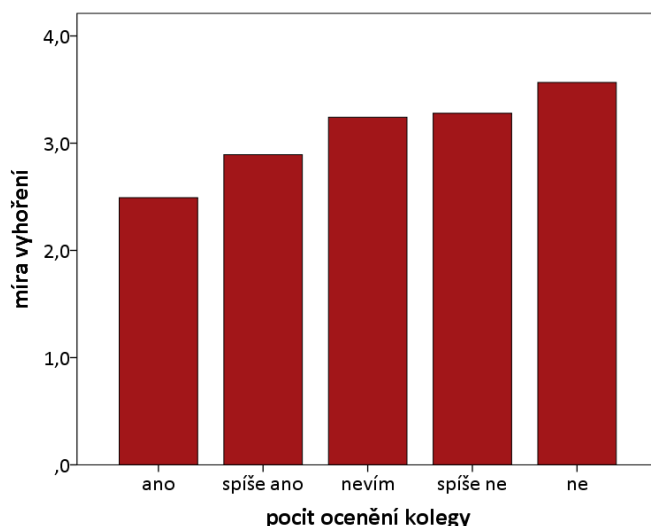
**Obrázek 13: Graf č. 13 - Hypotéza C (ocenění dětmi)**



Graf č. 13 nám ukazuje spojitost mezi pocitem ocenění dětmi (nezávisle proměnná) a mírou vyhoření (závisle proměnná). Osa x nese odpovědi, jak se osoby mého vzorku cítí oceněné za svou práci dětmi. Ano uvedlo 64 % osob, spíše ano 29 %, nevím 4 %, spíše ne 2 % a ne pouhé 1 %, což zahrnuje dvě osoby (viz příloha 3 graf č. 24). Osa y nám říká, jaká je průměrná míra vyhoření u osob v jednotlivých kategoriích nezávisle proměnné. U našeho grafu se zaměříme zejména na první tři sloupce, jelikož pro variantu spíše ne a ne se rozhodlo málo osob. Respondenti, kteří uvedli, že se cítí být oceňováni dětmi, mají průměrnou hodnotu BQ 2,8. Ti, kteří se cítí

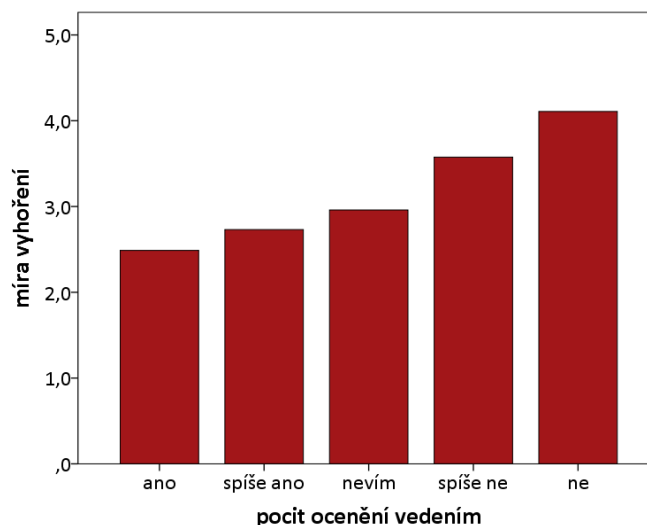
spíše oceňováni, mají průměrnou hodnotu BQ 2,9. Respondentům, kteří nevědí, zda jejich práci děti oceňují, se již průměrná hodnota BQ zvýšila až na 3,8. Osoby, které se spíše necítí oceňovány, mají průměrnou míru vyhoření 3,4. U odpovědí nevím a spíše ne se tedy jasně ukazuje nastupující syndrom vyhoření. Vidíme, že čím více se učitelé cítí být dětmi za svou práci oceňováni, tím klesá průměrná míra vyhoření.

**Obrázek 14: Graf č. 14 - Hypotéza C (ocenění kolegy)**



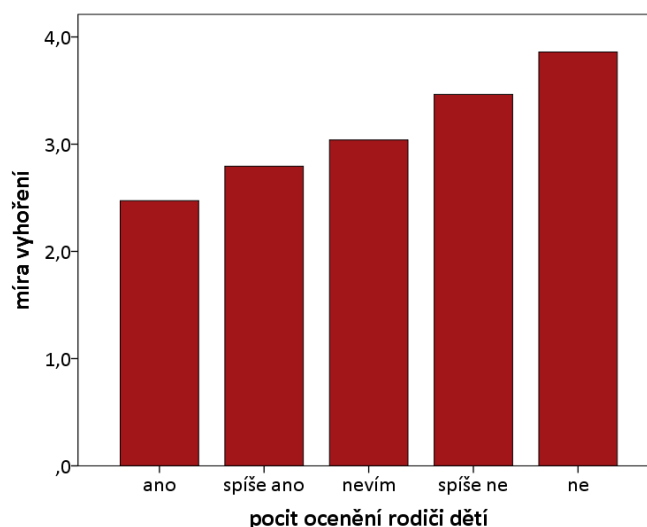
Graf č. 14 nás informuje o souvislosti mezi pocitem ocenění kolegy (nezávisle proměnná) a mírou vyhoření (závisle proměnná). Vodorovná osa ukazuje pocit ocenění kolegy. Ano odpovědělo 35 % jedinců, spíše ano 42 %, nevím 14 %, spíše ne 6 % a ne 3 % z nich (viz příloha 3 graf č. 25). Svislá osa nám říká, jaká je průměrná míra vyhoření u osob v jednotlivých kategoriích nezávisle proměnné. Na výsledném grafu vidíme, že čím méně se respondenti cítí ocenění za svou práci kolegy, tím je hodnota BQ vyšší. Toto jsou průměrné hodnoty BQ: ano – 2,5; spíše ano – 2,9; nevím – 3,2; spíše ne – 3,3; ne – 3,6. Zde je hypotéza jasně prokázána.

**Obrázek 15: Graf č. 15 - Hypotéza C (ocenění vedením)**



Graf č. 15 nám sděluje souvislost mezi pocitem ocenění vedením (nezávisle proměnná) a mírou vyhoření (závisle proměnná). Na ose x se nacházejí odpovědi, jak se respondenti cítí oceňováni ze strany vedení. Zde uvedlo ano 33 % respondentů, spíše ano 36 %, nevím 16 %, spíše ne 10 % a ne jen 5 % (viz příloha 3 graf č. 26). Osa y nám říká, jaká je průměrná míra vyhoření u osob v jednotlivých kategoriích nezávisle proměnné. Na našem grafu vidíme, že čím více se respondenti cítí oceňováni za svou práci vedením, tím se míra vyhoření zmenšuje. Průměrné hodnoty BQ jsou u jednotlivých odpovědí tyto: ano – 2,5; spíše ano – 2,7; nevím – 3; spíše ne – 3,6; ne 4,1. I u této kategorie se nám povedlo hypotézu potvrdit.

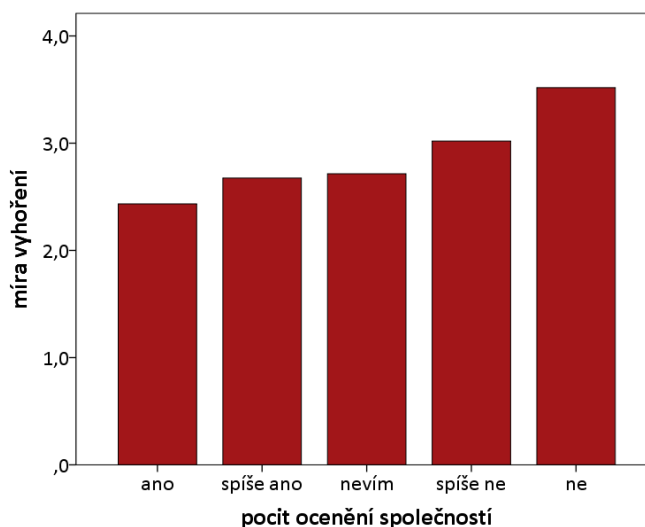
**Obrázek 16: Graf č. 16 - Hypotéza C (ocenění rodiči dětí)**



Graf č. 16 nám ukazuje spojitost mezi pocitem ocenění rodiči dětí (nezávisle proměnná) a mírou vyhoření (závisle proměnná). Vodorovná osa ukazuje pocit ocenění

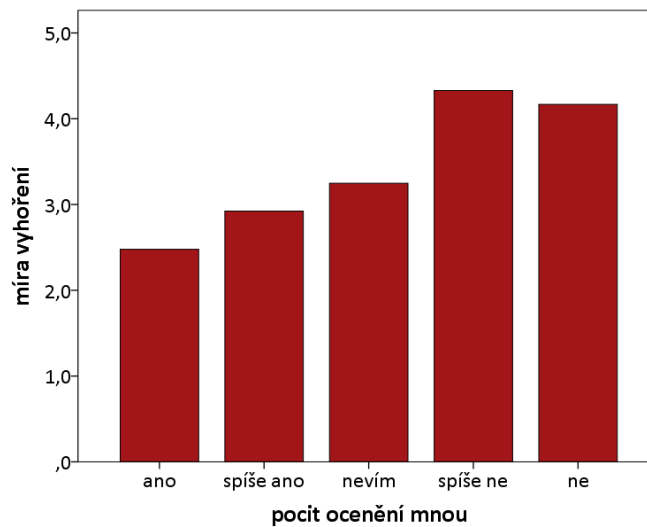
rodiči dětí. Ano odpovědělo 24 % osob, spíše ano 48 %, nevím 15 %, spíše ne 10 % a ne 3 % (viz příloha 3 graf č. 27). Svislá osa nám říká, jaká je průměrná míra vyhoření u osob v jednotlivých kategoriích nezávisle proměnné. Na výsledném grafu vidíme, že čím méně se respondenti cítí oceněni za svou práci rodiči dětí, tím je hodnota BQ vyšší. Toto jsou průměrné hodnoty BQ: ano – 2,5; spíše ano – 2,8; nevím – 3; spíše ne – 3,5; ne – 3,8. Hypotézu se podařilo potvrdit.

**Obrázek 17: Graf č. 17 - Hypotéza C (ocenění společností)**



Graf č. 17 nám říká, jaká je souvislost mezi pocitem ocenění společností (nezávisle proměnná) a mírou vyhoření (závisle proměnná). Osa x ukazuje odpovědi, jak se respondenti cítí oceňováni ze strany společnosti. Ano uvedlo 7 % dotázaných, spíše ano 22 %, nevím 35 %, spíše ne 26 % a ne 10 % (viz příloha 3 graf č. 28). Osa y nám říká, jaká je průměrná míra vyhoření u osob v jednotlivých kategoriích nezávisle proměnné. Na výsledném grafu vidíme, že čím více se respondenti cítí oceňováni za svou práci společností, tím se míra vyhoření zmenšuje. Průměrné hodnoty BQ jsou u jednotlivých odpovědí tyto: ano – 2,4; spíše ano – 2,65; nevím – 2,7; spíše ne – 3; ne – 3,5. Kategorie ocenění ze strany společnosti se tedy také ukázala být důležitá vůči míře vyhoření.

**Obrázek 18: Graf č. 18 - Hypotéza C (ocenění sama sebou)**



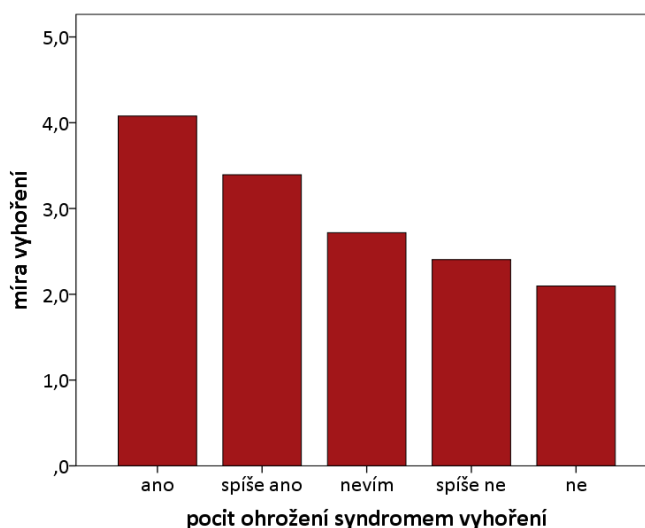
Graf č. 18 nám ukazuje spojitost mezi pocitem ocenění sama sebou (nezávisle proměnná) a mírou vyhoření (závisle proměnná). Vodorovná osa ukazuje pocit ocenění sama sebou. Ano odpovědělo 39 % respondentů, spíše ano 46 %, nevím 10,5 %, spíše ne 3 % a vůbec svou práci neoceňuje 1,5 % dotázaných, což zahrnuje 3 osoby (viz příloha 3 graf č. 29). Svislá osa nám říká, jaká je průměrná míra vyhoření u osob v jednotlivých kategoriích nezávisle proměnné. Na výsledném grafu vidíme, že čím méně se respondenti cítí oceněni za svou práci rodiči dětí, tím je hodnota BQ vyšší. Pouze lidé, kteří sami sebe za svou práci spíše neoceňují, mají mírně větší skóre BQ než ti, kteří se neoceňují vůbec. Opět je to ale malé procento mého vzorku, proto jsou tyto sloupce zanedbatelné. Toto jsou průměrné hodnoty BQ: ano – 2,5; spíše ano – 2,9; nevím – 3,2; spíše ne – 4,3; ne – 4,2. Hypotéza se nám v této kategorii podařila potvrdit také.

Když se podíváme u všech šesti kategorií na první tři sloupce, tedy na odpovědi ano, spíše ano a nevím, vidíme vždy stoupající tendenci. Platí tedy, že čím více se učitelé cítí za svou práci oceňováni, tím menší hodnotu BQ vykazují. U dvou posledních sloupců si hodnotami nemůžeme být jisti, jelikož zde bylo vždy jen malé procento odpovědí respondentů. Toto je ale dobré znamení, protože většina lidí za svou práci alespoň malé ocenění cítí. Naši hypotézu, že učitelé, kteří cítí, že je jejich práce oceňována, budou vykazovat nižší míru vyhoření, tedy můžeme potvrdit.

*D. Učitelé, kteří se cítí ohroženi syndromem vyhoření, budou vykazovat vyšší míru vyhoření.*

Hypotéza D se nám **potvrdila**. Výsledky vidíme na následujícím grafu č. 19, který informuje, jak skutečnost, že se respondenti cítí být ohroženi syndromem vyhoření (nezávisle proměnná) souvisí s mírou vyhoření, tedy hodnotu BQ (závisle proměnná).

**Obrázek 19: Graf č. 19 - Hypotéza D**



Vodorovná osa nese odpovědi, jak se respondenti cítí být ohroženi syndromem vyhoření. Ano odpovědělo 13 % jedinců, spíše ano 21 %, nevím 19 %, spíše ne 33 % a ne 14 % z nich (viz příloha 3 graf č. 30). Svislá osa nám říká, jaká je průměrná míra vyhoření u osob v jednotlivých kategoriích nezávisle proměnné. Na výsledném grafu vidíme, že respondenti, kteří se cítí být ohroženi syndromem vyhoření, opravdu vykazují větší míru vyhoření. Toto jsou průměrné hodnoty BQ: ano - 4,1; spíše ano – 3,4; nevím – 2,7; spíše ne – 2,4; ne – 2,1. Myslím, že toto zjištění je zásadní. Znamená to, že lidé s vysokou mírou vyhoření jsou si toho dobře vědomi, jsou tedy schopni velice dobré sebereflexe. Být si vědomi toho, že vyhoříváme je prvním krokem ke zvládnutí nadcházejícího či již probíhajícího syndromu vyhoření.



## 2.6 Diskuze

Díky provedenému kvantitativnímu výzkumu jsem zjistila spoustu skutečností, které se v profesi učitelství mateřské školy pojí se syndromem vyhoření. Úkolem bylo zodpovědět výzkumné otázky a zhodnotit dané hypotézy. Myslím, že cíl výzkumného šetření byl splněn. Ovšem je třeba zmínit, že tento výzkum pravděpodobně nelze zobecnit na základní populaci. Výzkum je interně validní pro učitele mateřských škol, kteří jsou členy zájmové skupiny na Facebooku. Toto mohlo ovlivnit výsledky šetření. Dalším faktorem mohlo být to, že se dotazník mohli rozhodnout vyplnit převážně lidé, kteří se cítí více ohroženi syndromem vyhořením. Myslela jsem si proto, že ve výsledcích dotazníku, který měří míru vyhoření, se objeví vyšší procento jedinců s vysokou mírou vyhoření. Toto se ale nepotvrdilo, po analýze dat jsem zjistila, že 70 % respondentů je z hlediska syndromu vyhoření ve velice dobré kondici. Dalších 18 % dotazovaných je ve fázi nastupujícího vyhoření, které se dá ale ještě zvrátit a 12 % z nich již syndromem vyhoření trpí.

Rozhodně bych tedy všem ředitelům a zřizovatelům mateřských škol doporučila zavést různé programy, které by učitelům pomohly dozvědět se o základech a zejména prevenci syndromu vyhoření co nejvíce informací. Také si myslím, že by mělo být již při profesní přípravě učitelů více poukázáno na psychickou zátěž, kterou s sebou tato profese nese, a způsoby vyrovnávání se s ní. Byla potvrzena hypotéza, že lidé, kteří se cítí syndromem vyhoření ohroženi, mají opravdu vyšší skóre míry vyhoření. Toto je velice pozitivní zjištění, jelikož uvědomění si vyhořívání je počátkem řešení tohoto problému. Zodpovězením výzkumných otázek se podařilo potvrdit, že rizikové a protektivní faktory, které jsem našla v literatuře, a jsou popsány v teoretické části, mají opravdu v reálném světě své zastoupení. Přišla jsme na to, že výrazným protektivním faktorem je ocenění za vykonávanou práci, ovšem zjišťovala jsem pouze zdroj ocenění, nikoli formu, způsoby oceňování by tedy mohly být námětem pro další výzkum. Naopak rizikovým faktorem je velký počet dětí ve třídě, děti se zvýšenou intenzitou problémového chování, hluk ve třídě, hlasová zátěž, byrokratické záležitosti a časová tíseň. Specifickým rizikovým faktorem této profese jsou nároky na učitele vyplývající z péče o dvouleté děti.

Pro další výzkumy v profesi učitelství v mateřské škole bych doporučila více se zaměřit na jednotlivé osoby, které zrovna se syndromem vyhoření bojují nebo si tím

již prošly, tedy kvalitativní výzkum. Bylo by zajímavé zjistit více, jak na jednotlivé učitele působí stres a další rizikové vnější faktory, stejně tak, jakou má syndrom vyhoření spojitost s vnitřními vybranými charakteristikami osobnosti. Bylo by dobré také konkrétněji zjistit a popsat, jaká má tato profese vzhledem k vyhoření specifika, která se u jiných povolání nevyskytují.

## Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo shrnout teoretické poznatky o syndromu vyhoření do jednoho přehledného celku, tak aby se v něm dobře orientovali čtenáři, převážně tedy učitelé mateřských škol. Dalším cílem bylo tyto poznatky ověřit v praxi, zaměřovala jsem se zejména na faktory vedoucí k syndromu vyhoření a aktivity, kterými se učitelé proti vyhoření brání. Také jsem chtěla vyzkoumat, jakou míru vyhoření vykazují jednotliví učitelé a jaká část respondentů je skutečně syndromem vyhoření ohrožena, abych tak zjistila, jestli i učitelé mateřských škol jsou syndromem vyhoření ohroženi.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Čtenáře uvádím do problematiky základními poznatky o syndromu vyhoření, dále se zajímám o vnitřní a vnější vlivy, které působí na psychiku člověka a mohou být rizikovými či protektivními faktory z hlediska vyhoření. Taktéž podávám informace o českém systému předškolního vzdělávání a o tom, co profese učitelství v mateřské škole obnáší. Teoretickou část uzavírám velice důležitou kapitolou o prevenci, kde uvádím konkrétní návody pro relaxaci a dechová cvičení, kterými můžeme syndromu vyhoření předcházet.

V praktické části popisuji počátek, průběh a výsledky mého kvantitativního výzkumného šetření. Stanovuji výzkumné otázky a hypotézy, posléze analyzuji získaná data od respondentů dotazníkového šetření a pomocí grafů prezentuji závěry. Zodpovídám dané výzkumné otázky a zhodnocuji pravdivost hypotéz. Dále diskutuji nad validitou mého výzkumu, co ji mohlo ovlivňovat, a uvádím nejpodstatnější závěry výzkumu. Zjišťuji, že informace z teoretické části můžeme opravdu aplikovat i do reálného školního prostředí. Také navrhuji, jak bychom mohli toto téma ještě rozvinout a jaké výzkumy provést.

Myslím, že dané cíle bakalářské práce se mi podařily splnit. Všechny důležité základní informace o syndromu vyhoření jsem sepsala do jednoho přehledného souboru. Zjistila jsem, jaké procento učitelů je skutečně ohroženo syndromem vyhoření a jaké rizikové a protektivní faktory se v mateřské škole objevují. Také můj osobní cíl, dovědět se o syndromu vyhoření dostatek informací, je splněn. Velice mě psaní teoretické části a následná příprava i analýza výzkumného šetření obohatila.

Doufám, že má práce bude sloužit i ostatním učitelům a ředitelům mateřských škol při tvorbě preventivních programů a k seberozvoji. Jím bych rovněž doporučila, aby se dále sebevzdělávali a našli si vlastní způsob relaxace a posilování odolnosti, který jim bude vyhovovat, aby se chránili před syndromem vyhoření. V praxi je velice důležité školní klima, proto navrhuji, aby si zaměstnanci udělali nějaký čas na to, aby se navzájem poznali a prohloubili přátelský vztah, může to být i ve formě dopoledního posezení u kávy. Ze stejného důvodu je také dobré uspořádat posezení s rodiči nebo zábavné odpoledne v mateřské škole s celou rodinou. Ocenění je jedním z protektivních faktorů syndromu vyhoření, proto vyzývám učitele, pokud si všimnou nějakého kolegovy úspěchu, aby si nenechali své dojmy pro sebe, a aby jej upřímně ocenili. Na závěr bych se ráda podělila s osobní radou. Žijte svůj život naplno každým dnem a udělejte si čas na všechny aspekty života (práce, rodina, přátelé, koníčky,...). Neříkejte si, že máte moc práce a proto zanedbáte ostatní stránky, práce bude vždycky dost a vždy počká do dalšího dne nebo alespoň pár hodin.

## Použitá literatura

1. BAŠTECKÁ, Bohumila. *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-735-3.
2. CSIKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.
3. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0139-7.
4. FARBER, Barry A. a Leonard David WECHSLER. *Crisis in education: stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991. The Jossey-Bass social and behavioral science series. ISBN 1-55542-271-3.
5. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
6. FONTANA, David. *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1033-7.
7. HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 3. vyd. v ČR. Praha: J. Budka, 1996. ISBN 80-901-5490-5.
8. HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.
9. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
10. JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-869-9174-1.
11. KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.
12. KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

13. KLÍMOVÁ, Jarmila a Michaela FIALOVÁ. *Proč (a jak) psychosomatika funguje?: causes and cures*. Praha: Progressive consulting, 2015. ISBN 978-80-260-8208-8.
14. KLUSÁK, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2325-2.
15. KRASKA-LÜDECKE, Kerstin. *Nejlepší techniky proti stresu*. Praha: Grada, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1833-0.
16. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.
17. MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9.
18. MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.
19. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2959-6.
20. PINES, Ayala M. a Elliot ARONSON. *Career burnout: causes and cures*. New York: Free Press, c1988. ISBN 00-292-5353-5.
21. POTTER, Beverly A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání: "pracovní vyhoření" - příčiny a východiska*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-211-3.
22. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
23. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
24. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8631-4.
25. PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.
26. ŘEHULKA, Evžen. *Zdraví - učitelé - škola*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8254-0.

27. SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-0865-5.
28. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
29. SYSLOVÁ, Zora a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.
30. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
31. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

#### **Elektronické zdroje:**

32. KUPKA, Martin. Paliativní péče a riziko syndromu vyhoření. *E-psychologie* [online]. 2008, **2**(1), 23-35 [cit. 2017-01-18]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/kupka-ps.pdf>
33. MAREŠ, Jiří. Moral distress: Terminology, theories and models. *Kontakt* [online]. 2016, **18**(3), e137-e144 [cit. 2017-01-25]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.kontakt.2016.07.001>
34. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 50 s. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z WWW:< <http://www.nuv.cz/file/776/>>.
35. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017* [online]. MŠMT, 2017, 151 s. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

## Seznam obrázků

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| Obrázek 1: Graf č. 1 – Věkové rozložení .....                  | 37 |
| Obrázek 2: Graf č. 2 - Míra psychického vyhoření .....         | 39 |
| Obrázek 3: Graf č. 3 - Zátěžové faktory 1-5.....               | 40 |
| Obrázek 4: Graf č. 4 - Zátěžové faktory 6-10.....              | 41 |
| Obrázek 5: Graf č. 5 - Zátěžové faktory 11-15.....             | 42 |
| Obrázek 6: Graf č. 6 – Protektivní faktory 1-5.....            | 43 |
| Obrázek 7: Graf č. 7 – Protektivní faktory 6-10 .....          | 44 |
| Obrázek 8: Graf č. 8 – Protektivní faktory 11-15.....          | 46 |
| Obrázek 9: Graf č. 9 – Indikátory syndromu vyhoření .....      | 47 |
| Obrázek 10: Graf č. 10 - Pocit ocenění za práci.....           | 48 |
| Obrázek 11: Graf č. 11 - Hypotéza A.....                       | 49 |
| Obrázek 12: Graf č. 12 - Hypotéza B .....                      | 50 |
| Obrázek 13: Graf č. 13 - Hypotéza C (ocenění dětmi).....       | 51 |
| Obrázek 14: Graf č. 14 - Hypotéza C (ocenění kolegy) .....     | 52 |
| Obrázek 15: Graf č. 15 - Hypotéza C (ocenění vedením).....     | 53 |
| Obrázek 16: Graf č. 16 - Hypotéza C (ocenění rodiči dětí)..... | 53 |
| Obrázek 17: Graf č. 17 - Hypotéza C (ocenění společností)..... | 54 |
| Obrázek 18: Graf č. 18 - Hypotéza C (ocenění sama sebou).....  | 55 |
| Obrázek 19: Graf č. 19 - Hypotéza D.....                       | 56 |



## Seznam příloh

### Příloha č. 1: Dotazník

### Příloha č. 2: Grafy - charakteristika výzkumného souboru

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| Obrázek 20: Graf č. 20 - Délka praxe .....               | 70 |
| Obrázek 21: Graf č. 21 - Nevyšší dosažené vzdělání ..... | 70 |
| Obrázek 22: Graf č. 22 - Počet dětí ve třídě .....       | 71 |

### Příloha č. 3: Grafy - výsledky výzkumného šetření

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| Obrázek 23: Graf č. 23 - Vnímaný čas věnovaný práci .....        | 71 |
| Obrázek 24: Graf č. 24 - Pocit ocenění dětmi .....               | 71 |
| Obrázek 25: Graf č. 25 - Pocit ocenění kolegy .....              | 72 |
| Obrázek 26: Graf č. 26 - Pocit ocenění vedením .....             | 72 |
| Obrázek 27: Graf č. 27 - Pocit ocenění rodiči dětí .....         | 72 |
| Obrázek 28: Graf č. 28 - Pocit ocenění společností .....         | 73 |
| Obrázek 29: Graf č. 29 - Pocit ocenění sama sebou .....          | 73 |
| Obrázek 30: Graf č. 30 - Pocit ohrožení syndromem vyhoření ..... | 73 |

# Přílohy

## Příloha č. 1: Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Martina Lancová, jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Nyní píš svou bakalářskou práci na téma zátěže v profesi učitelek a učitelů v mateřské škole.

Ráda bych Vás tímto požádala o Vaši pomoc v podobě vyplnění zcela anonymního a krátkého dotazníku (cca 15 minut). Předem Vám velmi děkuji za Vaši ochotu a trpělivost, a také za poskytnuté informace.

Pokud budete mít zájem o výsledky výzkumu, kontaktujte mě na e-mailu [lancovamartina@seznam.cz](mailto:lancovamartina@seznam.cz).

- 
1. Jste:    žena    muž
  2. Věk:    \_\_\_\_\_
  3. Délka praxe v MŠ:    \_\_\_\_\_
  4. Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání, které Vás opravňuje k práci učitele MŠ?
    - a) žádné = dostatečně dlouhá praxe      d) bakalářské
    - b) středoškolské      e) magisterské
    - c) vyšší odborné      f) jiné vypište  
\_\_\_\_\_
  5. Počet dětí ve třídě:    \_\_\_\_\_
  6. Máte v MŠ k dispozici osobu asistující pedagogovi?      ano      ne
  7. Pokud jste na 6. otázku odpověděli ano, kolik hodin denně je v MŠ k dispozici?  
\_\_\_\_\_

## Dotazník BM - psychického vyhoření<sup>1</sup>

Jak často máte následující pocity a zkušenosti? Při vyplňování použijte prosím níže uvedené odstupňování. Pro účely tohoto zkoumání se zaměřte na **posledních 6 měsíců**.

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

|                                                          |                           |
|----------------------------------------------------------|---------------------------|
| 1. Byl/a jsem unaven/a.                                  | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 2. Byl/a jsem v depresi (tísni).                         | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 3. Prožíval/a jsem krásný den.                           | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 4. Byl/a jsem tělesně vyčerpaný/á.                       | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 5. Byl/a jsem citově vyčerpaný/á.                        | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 6. Byl/a jsem šťastný/á.                                 | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 7. Cítil/a jsem se vyřízený/á (zničený/á).               | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 8. Nemohl/a jsem se vzchopit a pokračovat dále.          | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 9. Byl/a jsem nešťastný/á.                               | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 10. Cítil/a jsem se uhoněný/á a utahaný/á.               | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 11. Cítil/a jsem se jako uvězněný/á v pasti.             | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 12. Cítil/a jsem se jako bych byl/a nula (bezcenný/á).   | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 13. Cítil/a jsem se utrápený/á.                          | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 14. Tížily mne starosti.                                 | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 15. Cítil/a jsem se zklamaný/á a rozčarovaný/á.          | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 16. Byl/a jsem slabý/á a na nejlepší cestě k onemocnění. | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 17. Cítil/a jsem se beznadějně.                          | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 18. Cítil/a jsem se odmítnut/a a odstrčen/a.             | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 19. Cítil/a jsem se pln/a optimismu.                     | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 20. Cítil/a jsem se pln/a energie.                       | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |
| 21. Byl/a jsem pln/a úzkosti a obav.                     | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 |

### Zakroužkujte:

- |                                          |                                         |
|------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 8. Stačí mi víkend k nabrání nových sil. | ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne |
| 9. Myslím na práci i ve volném čase.     | ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne |

10. Moje negativní pocity z práce mi zasahují do osobního života. ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
11. Ráno se těším do práce. ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
12. Jsem spokojen/a s finančním ohodnocením. ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
13. Na mém pracovišti převládá pozitivní klima. ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
14. Vidím, že má práce má smysl. ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
15. Cítím, že je moje práce oceňována:
- a) dětmi ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
  - b) kolegy ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
  - c) vedením ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
  - d) rodiči dětí ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
  - e) společností ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
  - f) mnou ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne
16. Práci celkově věnuji času: málo – spíše málo – tak akorát – spíše hodně – hodně

17. Následující aktivity vykonávám:

nikdy **(1)** – zřídka kdy **(2)** – občas **(3)** – často **(4)** – (téměř) každý den **(5)**

|                                                              |                   |
|--------------------------------------------------------------|-------------------|
| alespoň chvíli relaxuji                                      | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| cvičím či sportuji                                           | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| trávím čas s rodinou                                         | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| trávím čas s přáteli                                         | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| dávám si dosažitelné cíle                                    | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| poznávám sama sebe                                           | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| věnuji se svým koníčkům                                      | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| dostatečně spím                                              | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| stravuji se zdravě                                           | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| využívám dechová cvičení                                     | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| jiné vypište (Vaše způsoby péče o duševní a tělesné zdraví): | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| _____                                                        | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| _____                                                        | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

18. Při práci vnímám jako zátěžové následující faktory:

nikdy **(1)** – zřídka kdy **(2)** – občas **(3)** – často **(4)** – vždy **(5)**

|                                                                                                             |                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| velký počet dětí ve třídě                                                                                   | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| péče o dvouleté děti                                                                                        | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| neočekávané situace                                                                                         | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| děti se zvýšenou intenzitou<br>problémového chování                                                         | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| hluk ve třídě                                                                                               | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| komunikace s rodiči                                                                                         | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| nekompetentní vedení                                                                                        | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| nízké finanční ohodnocení                                                                                   | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| hlasová zátěž                                                                                               | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| nedostatek zpětné vazby                                                                                     | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| nedostatek volnosti v rozhodování                                                                           | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| byrokratické záležitosti (např. zápis<br>do třídní knihy, tvorba ŠVP a IVP,<br>diagnostické záznamy a jiné) | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| nevyhovující prostředí školy                                                                                | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| časová tíseň                                                                                                | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| vztahy na pracovišti                                                                                        | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| jiné<br>_____                                                                                               | vypište<br>1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| _____                                                                                                       | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |
| _____                                                                                                       | 1 – 2 – 3 – 4 – 5            |

19. Cítím se ohrožen/a syndromem vyhoření.      ano – spíše ano – nevím – spíše ne –  
ne

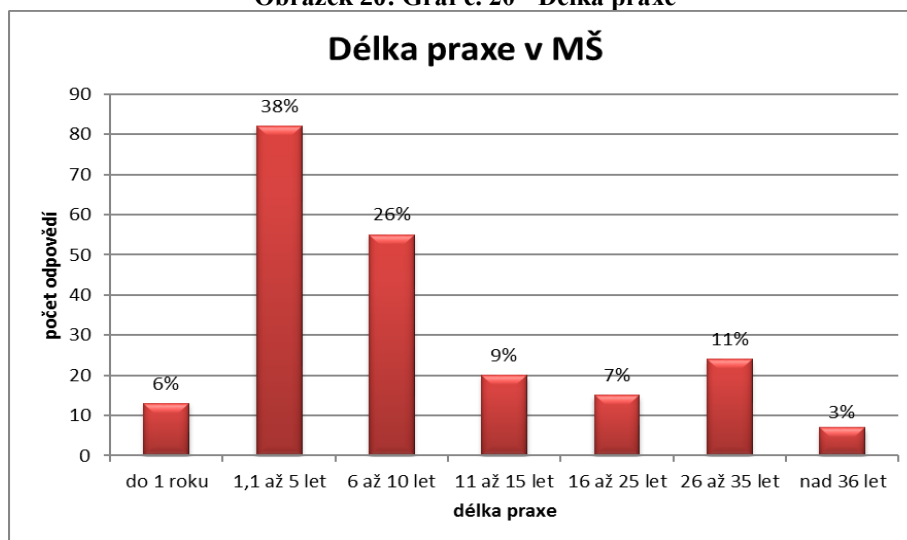
Děkuji za vyplnění.

## Poznámky:

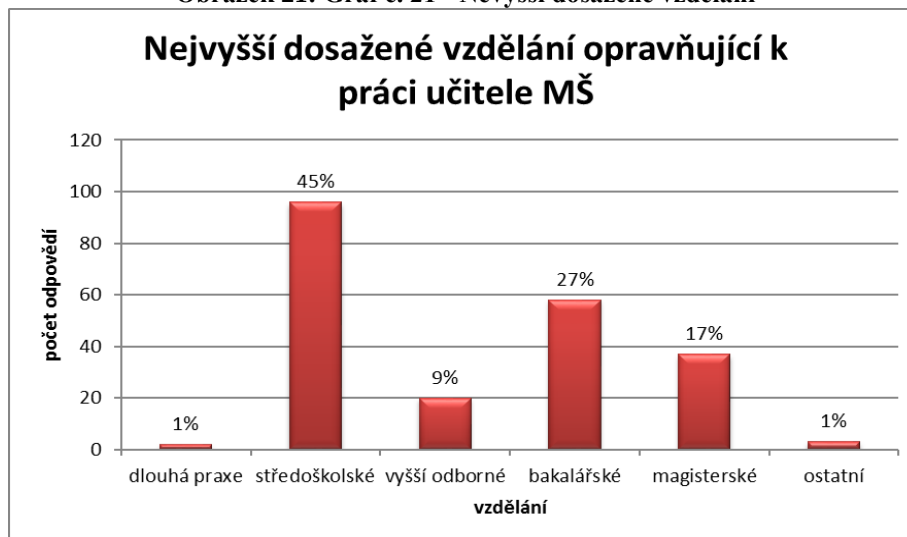
- <sup>1</sup> Dotazník BM (Copyright © 1980 Ayala Pines, PhD, and Elliot Aronson, PhD.).  
KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada, 1998, s. 36-39.  
Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.

## Příloha č. 2: Grafy - charakteristika výzkumného souboru

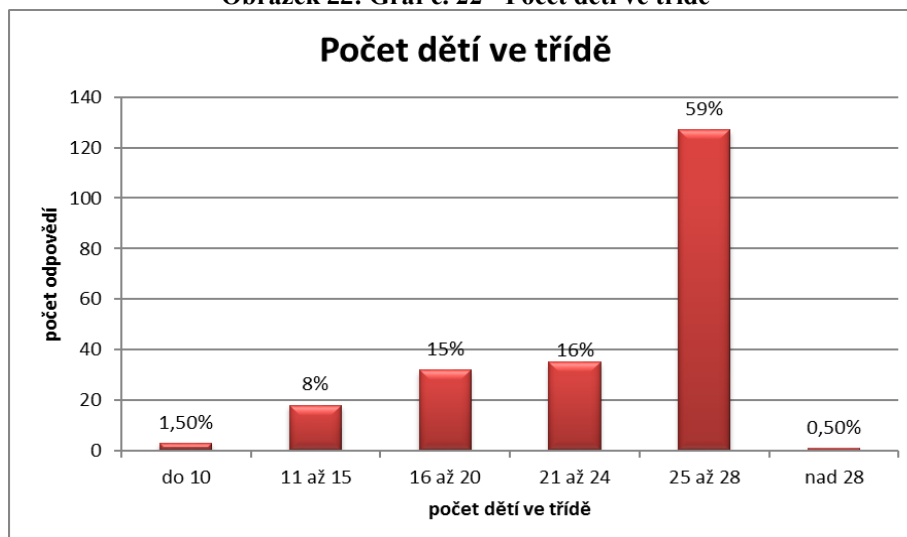
Obrázek 20: Graf č. 20 - Délka praxe



Obrázek 21: Graf č. 21 - Nejvyšší dosažené vzdělání

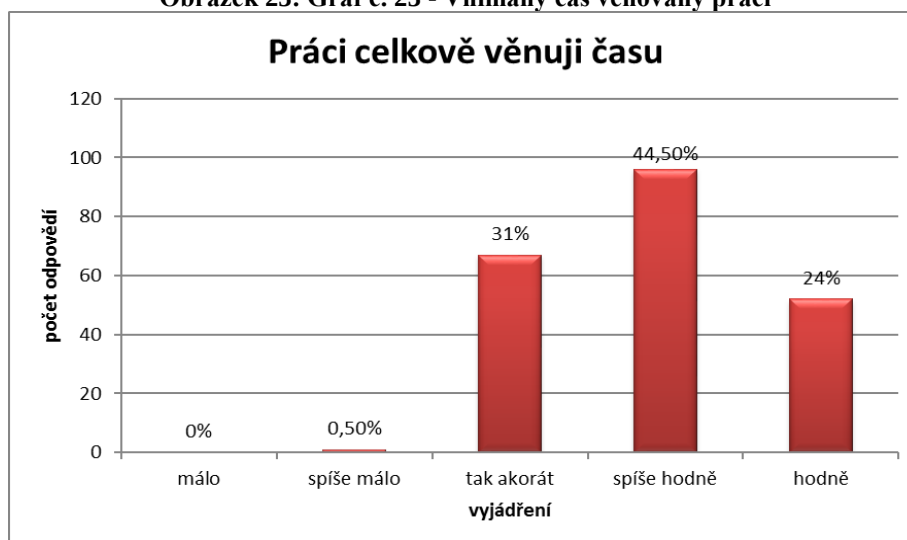


Obrázek 22: Graf č. 22 - Počet dětí ve třídě

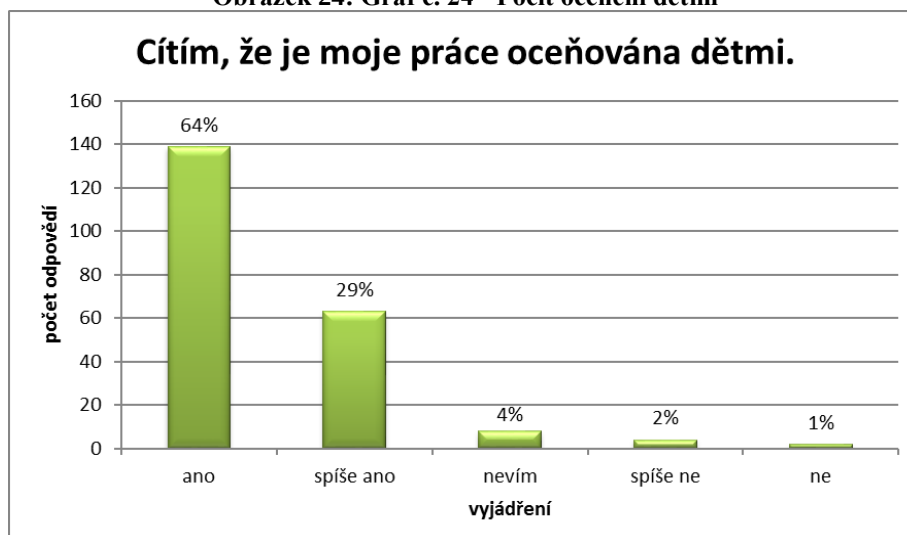


### Příloha č. 3: Grafy - výsledky výzkumného šetření

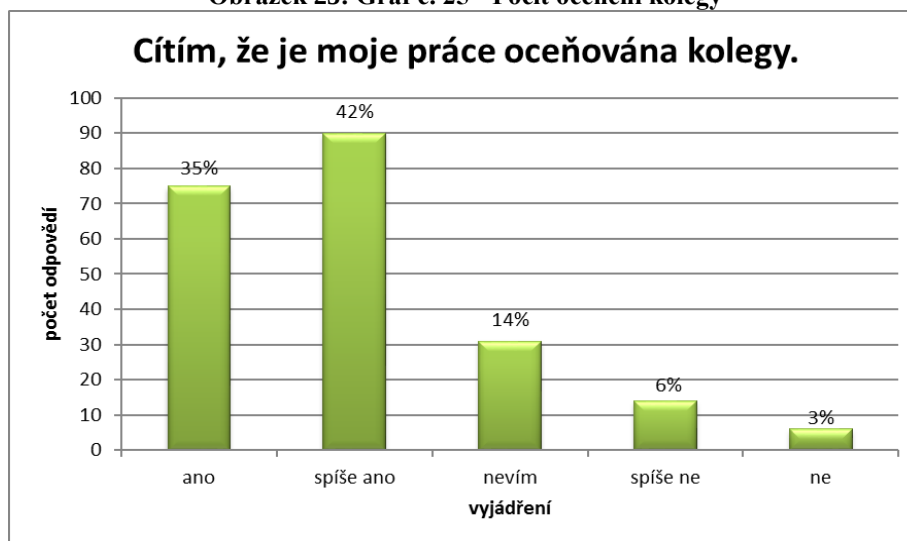
Obrázek 23: Graf č. 23 - Vnímaný čas věnovaný práci



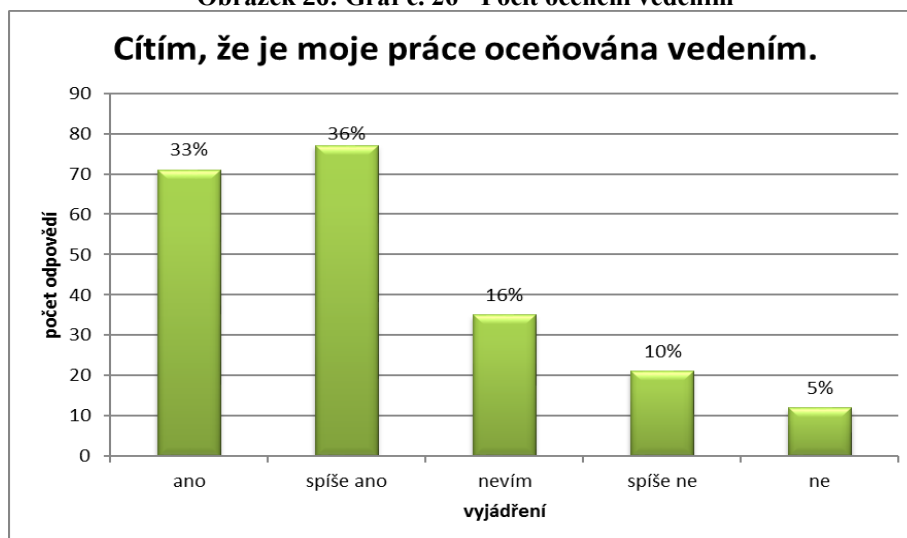
Obrázek 24: Graf č. 24 - Pocit ocenění dětmi



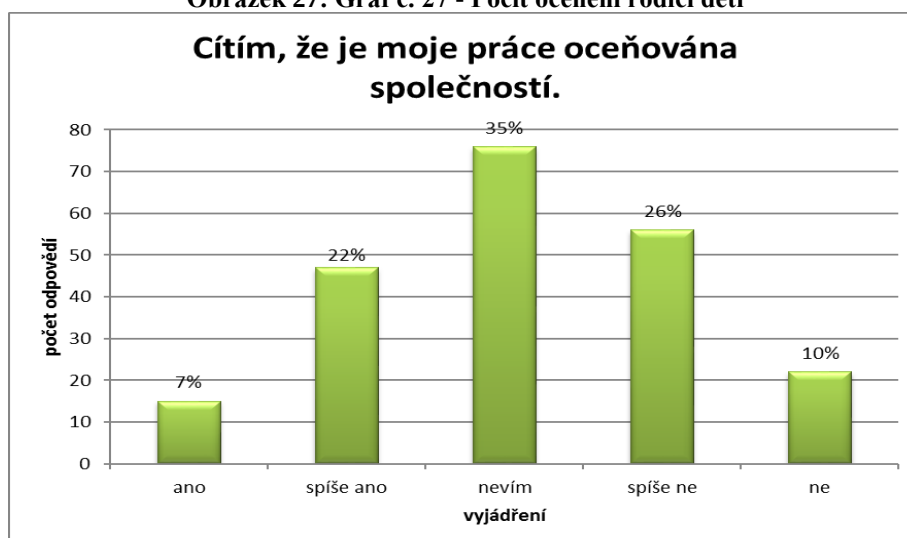
Obrázek 25: Graf č. 25 - Pocit ocenění kolegy



Obrázek 26: Graf č. 26 - Pocit ocenění vedením

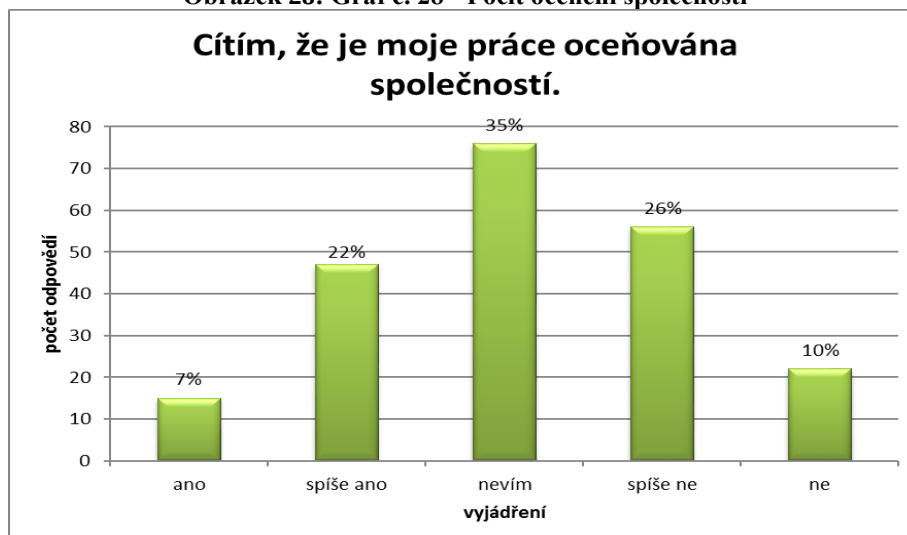


Obrázek 27: Graf č. 27 - Pocit ocenění rodiči dětí

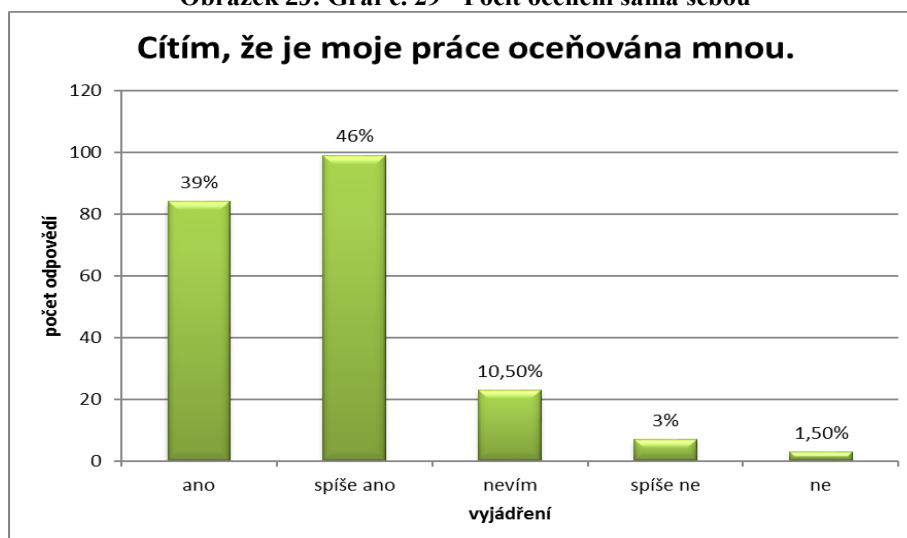




Obrázek 28: Graf č. 28 - Pocit ocenění společností



Obrázek 29: Graf č. 29 - Pocit ocenění sama sebou



Obrázek 30: Graf č. 30 - Pocit ohrožení syndromem vyhoření

