

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



# BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jevhenija Syvulja

**Syndrom vyhoření u učitelů mateřských škol ve srovnání s  
učiteli speciálních mateřských škol**

**Burnout syndrome among kindergarten teachers compared  
to teachers of special kindergartens**

Praha, 2021

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Kolečková

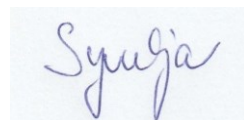
## Poděkování

Děkuji Mgr. Tereze Kolečkové, vedoucí mé bakalářské práce, za trpělivost, vstřícnost a relevantní a přínosnou zpětnou vazbu, která pokaždé povznesla tuto práci.

## Prohlášení

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

V Praze dne 21. července 2021



.....

Jevhenija Syvulja

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zaměřuje na srovnání syndromu vyhoření u učitelů běžných a speciálních mateřských škol. Práce definuje syndrom vyhoření, srovnává náplň práce učitelů běžných a speciálních mateřských škol a porovnává hlavní stresory vedoucí k vyhoření. Cílem práce bylo zjistit, zda se syndrom vyhoření vyskytuje častěji u učitelů běžných mateřských škol či speciálních mateřských škol. K návrhu výzkumného projektu bylo navrženo využití Maslach Burnout Inventory (MBI) dotazníku, který zjistí míru vyhoření u 100 učitelů běžných MŠ a 100 učitelů speciálních MŠ. Na závěr práce nabízí několik doporučení vedoucích k prevenci syndromu vyhoření.

## **Klíčová slova**

speciální mateřská škola; syndrom vyhoření; učitelé mateřské školy; učitel speciální mateřské školy; učitelský stres

## **Abstract**

This bachelor thesis focuses on comparison of burnout syndrome of kindergarten teachers and special kindergarten teachers. This thesis defines the burnout syndrome, it compares both teacher's job description and the main stressors leading to burnout. The aim of this thesis was to find out whether the burnout syndrome occurs more often in ordinary kindergarten teachers or in teachers of special kindergarten. Maslach burnout inventory was used to measure the burnout syndrome of 100 teachers of ordinary kindergartens and 100 teachers of special kindergartens. At the end, this thesis proposes some of recommendations to prevent the burnout syndrome.

## **Keywords**

Burnout syndrome; Kindergarten teacher; Special kindergarten; Teacher of special kindergarten; Teacher stress

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod .....  | 6  |
| 1 Syndrom vyhoření .....  | 8  |
| 1.1 Definice a příznaky .....   | 8  |
| 1.2 Fáze vyhoření .....   | 9  |
| 1.3 Příčiny a projevy .....   | 11 |
| 1.4 Diagnostika .....   | 13 |
| 2 Rozdíl mezi běžnou a speciální mateřskou školou .....                     | 15 |
| 2.1 Srovnání klíčových kompetencí učitele běžné MŠ a speciální MŠ .....     | 15 |
| 2.2.1 Specifika vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ..... | 16 |
| 3 Srovnání výskytu vyhoření v obou typech MŠ .....                          | 17 |
| 3.1 Učitelský stres jako předstupeň syndromu vyhoření .....                 | 18 |
| 3.2 Nejčastější stresory vedoucích k syndromu vyhoření .....                | 18 |
| 3.2.1 Vliv self-efficacy na pracovní výkon .....                            | 19 |
| 3.2.2 Působení vnějších stresorů .....                                      | 21 |
| 3.3 Srovnání různých vlivů na syndrom vyhoření .....                        | 24 |
| 3.3.1 Vliv osobnostních charakteristik na syndrom vyhoření .....            | 24 |
| 3.1.1 Vliv prokrastinace a copingových mechanismů .....                     | 27 |
| 3.1.2 Srovnání četnosti vyhoření v odlišných sektorech .....                | 28 |
| 4 Prevence a doporučení .....   | 29 |
| 4.1 Prevence syndromu vyhoření .....  | 29 |
| 4.2 Možnosti léčby syndromu vyhoření .....                                  | 32 |
| 5 Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky .....                    | 34 |
| 6 Design výzkumného projektu .....  | 36 |
| 6.1 Typ výzkumu .....   | 36 |
| 6.2 Metody získávání dat .....  | 36 |
| 6.3 Metody zpracování a analýzy dat .....                                   | 37 |

|     |                                 |     |
|-----|---------------------------------|-----|
| 6.4 | Etika výzkumu .....             | 38  |
| 7   | Výzkumný soubor .....           | 39  |
|     | Diskuse .....                   | 40  |
|     | Závěr.....                      | 42  |
|     | Seznam použité literatury ..... | 44  |
|     | Seznam obrázků.....             | 48  |
|     | Seznam tabulek.....             | 49  |
|     | Seznam zkratk.....              | 50  |
|     | Příloha 1.....                  | I   |
|     | Příloha 2.....                  | III |

## Úvod

O syndromu vyhoření (anglicky *burnout syndrome*) v dnešní době slyšíme velmi často jak od odborníků, tak i od laické veřejnosti. Jedná se o fenomén, který postihuje každého, kdo je zaujatý svojí prací a jehož hlavní pracovní náplní je sociální kontakt. „Burnout je stav vyplnění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka.“ (Freudenberger in Křivohlavý, 1998, str. 47). V takovém případě dochází k emočnímu vyčerpání z vykonávané práce, která spočívá především v péči o druhé. Toto emoční vyčerpání vede k celkovému útlumu a způsobuje ztrátu motivace a pokles výkonu. Syndrom vyhoření zasahuje do běžného života a je často doprovázen psychosomatickými potížemi.

Vybrala jsem si prozkoumání syndromu vyhoření v běžné a speciální mateřské škole a jeho srovnání, protože jsem narážela především na články zkoumající syndrom vyhoření především u pedagogů základních a středních škol. Pole učitelů mateřských škol mi připadá nedostatečně probádané a ošetřené. Dalším důvodem, proč jsem zvolila toto téma, je že jsem v průběhu 2019–2021 pracovala v běžné mateřské škole a zároveň od roku 2020 asistuji předškolním dětem, které vyžadují speciální přístup a navštěvují speciální mateřské školy, mám tedy vlastní představu o náročnosti obou pozic. V práci se zaměřuji na srovnání syndromu vyhoření v obou typech MŠ, abych později mohla vyjmenovat nejčastější stresory a aspekty práce s dětmi, které nejčastěji vedou k mírnému či závažnému vyhoření. Srovnání výskytu syndromu vyhoření u obou typů mateřských škol a zjištění nejvíce zasažené dimenze pomůže lepší prevenci pro budoucí učitelé za pomoci eliminace stresorů nesouvisejících s náplní učitelské profese. Tato bakalářská práce může sloužit rovněž jako určitý minimanuál pro ředitelé dětských skupin a mateřských škol, kterým stručně přiblíží rizika profese a napomůže tak větší spokojenosti svých zaměstnanců.

Na začátku této práce obecně definuji syndrom vyhoření, jeho příčiny a projevy. V další kapitole se zaměřím na mateřské školy, určím rozdíly mezi běžnou a speciální MŠ a porovnáám klíčové dovednosti učitelů působících v těchto MŠ. Ve třetí kapitole srovnám výskyt syndromu vyhoření v obou typech mateřských škol a poukážu na případné rozdíly a příčiny jeho vzniku. Ke konci třetí kapitoly rovněž shrnu poznatky ze světových výzkumů, které se zabývaly syndromem vyhoření u učitelů nejen předškolních institucí v souvislosti



s různými psychologickými vlastnostmi. V poslední kapitole navrhnu několik postupů pro prevenci a léčbu syndromu vyhoření.

Informace jsem čerpala především z odborných mezinárodních článků zkoumajících tuto problematiku a publikací věnujících se syndromu vyhoření. Hlavním zdrojem této práce byla kniha *Burnout: The cost of caring* od Christiny Maslach (2003), jejíž dotazník Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981) jsem použila v návrhu výzkumu pro zmapování výskytu syndromu vyhoření. Tento dotazník je standardizovaný pro Českou republiku a jedná se o jeden z nejčastějších prostředků zkoumání syndromu vyhoření. V práci je citováno podle normy APA (*American Psychological Association, 2020*).

# 1 Syndrom vyhoření

„Zapálíš-li svíčku na obou koncích, dostaneš sice dvakrát víc světla, vyhoří však za poloviční dobu.“ (Honzák, 2013, str.11). Tento výrok velmi přesně vystihuje podstatu syndromu vyhoření, přičemž každý jedinec se musí zamyslet, zda je pro něj důležitější udržitelnost nebo pouhá intenzita vykonávaného procesu.

## 1.1 Definice a příznaky

Syndrom vyhoření (*burnout syndrom*) je označení pro chronický stres, který způsobují fyzické, psychické a sociální stresory (Stock, 2010). V nejčastějších případech pramení z pracovního prostředí vyhořelého člověka, odkud pochází valná většina rizikových faktorů a stresorů způsobujících vyhoření, avšak i osobnostní faktory hrají roli v jeho rozvoji. Zde se jedná především o míru resilience a vyvinuté copingové strategie jedince (Stock, 2010). Nově je syndrom vyhoření zařazen do ICD-11<sup>1</sup> pod kódem QD85 a je charakterizován jako nezvládnutí zátěže pracovního prostředí, které má za následek psychické i fyzické vyčerpání. Charakterizuje se třemi dimenzemi, mezi které se řadí emoční vyčerpání, depersonalizace nebo cynismus a pocit snížené či žádné pracovní výkonnosti (WHO, 2020). Proces vyhoření přetrvává obvykle v rámci několika let a samotné vyhoření může mít odlišnou intenzitu.

Emoční vyčerpání (*emotional exhaustion – EE*) se projevuje ztrátou chuti k životu a práci, nulovou motivací a celkovým nedostatkem sil. Považuje se za nejvíce směrodatný ukazatel přítomnosti syndromu vyhoření. Depersonalizace (DP) se nejvíce projevuje u osob, které očekávají častou zpětnou vazbu odváděné práce, pokud se jim reciprocita nedostává, stávají se cyničtí a ztrácí zájem a respekt k osobám v okolí. Snížená pracovní výkonnost (*personal accomplishment – PA*) se projevuje ve větší míře u lidí s nízkým sebevědomím, sebehodnocením a mírou self-esteem (Křivohlavý, 1998).

ICD-11 řadí nově syndrom vyhoření mezi problémy spojené se zaměstnáním či nezaměstnaností (WHO, 2020), MKN-10 nedefinuje syndrom vyhoření, avšak uvádí pod kódem Z73.0 stav vyhasnutí, který řadí pod problémy spojené s obtížemi při vedení života (ÚZIS, 2020).

Syndrom vyhoření je přítomen v lidské společnosti již dlouhou dobu, poprvé jej pojmenoval a definoval americký psychoanalytik Herbert Freudenberger v roce 1974 ve

---

<sup>1</sup> ICD-11 vejde v platnost 1. ledna 2022 (WHO,2018)

svém článku *Staff burnout*, který jej popsal jako konečnou fázi procesu, během kterého lidé ztrácí původní entusiasmus a motivaci při hluboce emocionální práci. Zdůrazňuje tedy, že se jedná o proces, nikoliv psychický stav (Křivohlavý, 1998). Podrobněji se mu dlouhodobě věnovala Christina Maslach, která provedla rozsáhlý výzkum syndromu vyhoření. Ta zařadila do rizikové skupiny vyhoření všechny osoby, které jsou v kontaktu s jinými lidmi a intenzivně o někoho pečují. I když je péče dobrovolná a nejedná se o zaměstnání (například rodičovství nebo péče o blízké), při hlubším vztahu pečovatele a opečovávané osoby je pečovatel ve stejném riziku vyhoření jako profesionální poskytovatel pečovatelských služeb (Maslach, 2003). Syndrom vyhoření se tedy vyskytuje jak u dobrovolné základní péče o blízkou osobu, tak i u vysoko placených pozic, kde pracují zkušení profesionálové ve svém oboru.

Jedná se o velmi individuální prožívání, přičemž žádný člověk nebude mít stejné projevy ve stejném pořadí, avšak i přes tento fakt můžeme najít několik charakteristických projevů, které indikují právě syndrom vyhoření. Vyhořelý člověk pociťuje konstantní pocit únavy, ke svému okolí se chová chladně a lhostejně, omezuje sociální kontakt na minimum, má pocit nenaplněnosti, osobního neúspěchu a nenalézá žádné prostředky k uvolnění stresu. Práce jej netěší, dělá absolutní požadované minimum k udržení pozice, nebere ohled na pocity lidí ve svém okolí a pracuje mechanicky. Často následují výčitky svědomí a snížené sebevědomí. Höschl (2020) ve vztahu k vyhoření zmiňuje nízký vliv na události a s tím svázaný koncept naučené bezmocnosti. Jedná se o stav, kdy člověk věří, že nemůže změnit či odvrátit negativní působení vlivů na jeho život a přijímá je bez boje i přes to, že možnost vlivu existuje. Vyhořelý člověk raději přijme fakt, že je bezmocný, jelikož se jedná o méně náročný, rezignovaný postoj k práci.

Pro efektivitu a potěšení z práce je důležitá rovnováha mezi nedostatečným a nadměrným přetížením. Syndrom vyhoření je výsledek nadměrného přetížení a nedostatečné zpětné vazby. Existuje však i tzv. boreout, který je označován jako syndrom nudy a můžeme jej vnímat jako opak syndromu vyhoření. Vyskytují se zde však podobné symptomy jako u syndromu vyhoření, především apatie, únava, frustrace a podrážděnost, avšak je způsobený nedostatečnou stimulací a nízkým vytížením (Stock, 2010).

## **1.2 Fáze vyhoření**

Jak již bylo zmíněno, syndrom vyhoření není nemoc, která se objeví náhle. Většinou mu předchází mnoho let vývoje jednotlivých fází, které na konci vedou

k samotnému vyhoření. Ani samotné fáze či stádia vyhoření netrývají stejně dlouho a záleží vždy na jednotlivci, jak dílčí fáze prožívá, v některých případech dochází i k přeskokování těchto fází (Stock, 2010).

Uvedu dva modely, které shledávám nejkompexnějšími a nejpřesnějšími v popisu vývoje syndromu vyhoření právě pro jejich jednoduchost a přehlednost. Prvním je model od Christiny Maslach, která uvádí tyto čtyři fáze (Křivohlavý, 1998):

1. Idealismus
2. Emoční a fyzické vyčerpání
3. Dehumanizace ostatních jako obranný mechanismus
4. Negativismus a nezájem

#### Obrázek 1

*Fáze procesu burnout*



Tento obrázek označuje proces vyhořívání a jednotlivé fáze v čase (t), (Křivohlavý, 1998)

Tomuto modelu obdobně odpovídá i čtyřfázový model Edelwicha a Brodského:

1. Idealistické nadšení

Jedinec přichází do nového zaměstnání a začíná pracovat s nadprůměrným nasazením a nadšením. Do práce vkládá mnoho energie, kterou si neúměrně rozloží, před sebou má velké ideály a nároky, které klade na sebe i na své okolí. Jedinec se extrémně ztotožní se svými klienty nebo osobami, o které pečuje a neudrhuje si žádný odstup. Do práce se ponoří bezhlavě a podobnou reciprocitu očekává jak od svých kolegů, tak i od svých klientů (Stock, 2010).

2. Stagnace

Pracovník již zažil několik zklamání. Začíná vidět úskalí práce, jeho nadšení opadá, avšak stále se práci snaží věnovat naplno. Práce začíná ovlivňovat pracovníkův osobní

život, do popředí se dostávají praktické stránky jako finance či karierní růst. Avšak ani pracovník, ani jeho blízcí zatím nepozorují žádné známky onemocnění (Stock, 2010).

### 3. Frustrace

Ve třetí fázi pracovník začíná cítit omezení svých možností a začíná pochybovat o svém snažení i smyslu práce. Vzrůstá prohlubeň mezi pracovníkovými ideály a reálnou možností tyto ideály realizovat a dotáhnout do konce. Rovněž přibývá nesoulad s klienty i spolupracovníky (Stock, 2010).

### 4. Apatie

Jako obranná reakce proti dlouhotrvajícímu stresu a frustraci nastupuje vnitřní rezignace a apatie. Pracovník plní jen požadované minimum, práce je pro něj nezbytným zdrojem obživy bez přidané hodnoty. Úkoly se snaží plnit rychle a omezit kontakt s klienty i kolegy.

Stock (2010) pátou fází již neuvádí. Jiní autoři označují jako pátou fází tzv. fázi intervence. Jedná se o jakýkoliv krok, který naruší průběh syndromu vyhoření a vede ke zlepšení podmínek práce a psychického stavu. Jde o provedení změny a vystoupení z koloběhu dosavadního života. Účelem této fáze je zlepšení postoje ke svému okolí, klientům, kolegům a k práci (Jeklová & Reitmayerová, 2006).

## 1.3 Příčiny a projevy

„Službou věci nebo láskou k jiné osobě naplňuje člověk sám sebe. Čím více splývá se svým úkolem, čím více je oddán svému partnerovi, tím více je člověkem, tím více se stává sám sebou.“ (Frankl, 2016, str.15). Zápal pro práci a péči o ostatní je důležitý a naplňující a dodává našemu životu smysl, avšak zapomínání na sebe, zanedbávání péče o vlastní osobu a plné oddávání se práci není dlouhodobě udržitelné. Ignorance vlastního duševního i fyzického zdraví vede k syndromu vyhoření, u něhož je častá komorbidita s psychickými onemocněními jako je úzkost nebo deprese (Schonfeld & Bianchi, 2015) a zároveň s fyzickými obtížemi, mezi které se řadí muskuloskeletální nebo kardiovaskulární onemocnění (Honkonen et al., 2006, Melamed et al., 1992).

Chronický stres způsobující syndrom vyhoření pramení především z pracovního prostředí. Problém nastává ve chvíli, kdy pracovní prostředí dostatečně nedbá o lidskou stránku svých zaměstnanců a dochází k rozporu mezi povahou práce a osobním

přesvědčením zaměstnance nebo pečující osoby. K rozporu může docházet v 6 odlišných oblastech. Jedná se o pracovní přetížení, nedostatek kontroly nad vykonávanou prací a jejím výsledkem, rozpad komunity zaměstnanců nebo pečujících osob, nedostatečné ohodnocení a pocit zpětné vazby, nedostatečnou spravedlnost a konflikt hodnot (Maslach, 2003). Všechny tyto oblasti působí samostatně v krátkodobém hledisku jako neškodné, avšak jejich sloučení a dlouhé trvání má velký vliv na zdraví zaměstnance.

Zvyšováním rozporu v jedné či více sférách dochází k prohlubování již zmíněných tří dimenzí charakterizujících syndrom vyhoření (vyčerpání, depersonalizace a pokles profesní výkonnosti). Samotní pečovatelé často dlouhodobě podceňují, anebo vůbec nerozeznají emoční zátěž pramenící z jejich práce. Při počátečním vysokém zaujetí prací rovněž mohou zanedbávat signály vedoucí k syndromu vyhoření, nebo je vnímat pouze jako dočasné. Frustrace vedoucí k syndromu vyhoření lze shrnout jednou větou – příliš mnoho požadavků, příliš málo zpětné vazby.

V důsledku vyhoření zaměstnanec či pečovatel velmi často mění zaměstnání či pozici, trpí depresemi, mívá velmi nízké sebevědomí a musí vyhledat odbornou pomoc, aby se mohl vrátit do běžného života. Pro vyhořelého člověka je velmi těžké uvědomit si fakt, že on sám ani jeho klient či osoba, o kterou pečoval, není viníkem jeho vyhoření. Často dochází k chybným závěrům, že příčinou je pochybení ze strany zaměstnance a jeho nedostatečných kompetencí nebo jedna konkrétní situace, která vedla k vyhoření. Při vyhoření je však důležité klást si otázku, co je příčinou, nikoliv kdo je zodpovědný, nebo kdy konkrétně k vyhoření došlo. Zde se mnoho lidí řídí základní atribuční chybou, která zanedbává vliv prostředí, ale naopak umocňuje vliv osobnosti na vznik problému (Maslach, 2003).

Mezi nejčastější příznaky a projevy se řadí únava, smutek, úzkost, poruchy paměti, hypoprosexie, poruchy spánku, somatické poruchy, dysforie, netrpělivost, podrážděnost a jiné. Člověk má často tendence symptomy potlačovat a zvyšuje užívání léku a uvolňujících a povzbuzujících prostředků jako je kouření a užívání alkoholu (Höschl, 2020). Jak již bylo zmíněno, výše uvedené příznaky se vážou k syndromu vyhoření, pokud přetrvávají delší dobu. Tyto příznaky můžeme rozdělit do dvou skupin. Mezi takzvané subjektivní příznaky se řadí zmíněná únava, sebehodnocení, sebevědomí, špatná soustředěnost, snadné podráždění a psychosomatické potíže. Mezi objektivní příznaky se řadí dlouhodobá nevykonnost pozorovatelná okolím (Křivohlavý, 1998).

## 1.4 Diagnostika

Mezi nejznámější a nejrozšířenější metodu měření syndromu vyhoření se považuje Maslach Burnout Inventory (MBI), který jsem zvolila i já pro výzkumné účely práce. Dotazník posuzuje tři výše zmíněné dimenze syndromu vyhoření – emoční vyčerpání, depersonalizaci a míru pocitu pracovní úspěšnosti. Autorkami tohoto dotazníku jsou Ch. Maslach a S. Jackson. Originální dotazník MBI s podtitulem Human Services Survey vznikl v roce 1981 pro obecné měření syndromu vyhoření, později v roce 1986 vznikla forma určená speciálně pro učitele (Maslach Burnout Inventory – Educator Survey), MBI General Survey vznikl pro potřeby zaměstnanců, kteří se nedostávají do kontaktu s lidmi na denní bázi a měří tak syndrom vyhoření ve smyslu krize vztahu zaměstnance se zaměstnáním, nikoliv krizi zaměstnance ve vztahu k práci s lidmi. (Maslach et al., 1996). V dnešní době existuje 5 verzí dotazníku, které alternují na základě konkrétního typu zaměstnání. Jedná se o MBI-HSS (Human Service Survey), MBI-HSS (MP) (Human Service Survey Medical Personnel), MBI-ES (Educators Survey), MBI-GS (General Survey) a MBI-GS (S) (General Survey for Students). MBI dotazník je standardizovaný, přeložený do českého jazyka a často využívaný v České republice.

Druhým nejčastěji používaným nástrojem měření je Burnout Measure (BM), který vytvořily autorky A. Pines a E. Aronson v roce 1980. Dotazník zkoumá duševní, fyzické a emoční vyčerpání (Bartošíková, 2006).

Jako další můžeme uvést Oldenburg Burnout Inventory (OLBI), který měří pouze dvě škály – vyčerpání a zlhostejnění (Bakker & Demerouti, 2007) a Copenhagen Burnout Inventory (CBI), který zkoumá míru osobního vyhoření, vyhoření spojeného se zaměstnáním a vyhoření ve vztahu ke klientům (Kristensen et al., 2005).

Jedním z nejnovějších nástrojů měření je Shirom-Melamed Burnout Questionnaire (SMBQ). Ten měří tři škály, mezi které se řadí fyzická únava, kognitivní únava a emoční vyčerpání. (Hobfoll & Shirom, 2000). Koncept této škály vychází z Hobfollovy teorie zachování zdrojů (Hobfoll, 1989) a vnímá syndrom vyhoření jako vyčerpání energetických zdrojů člověka. Díky volné dostupnosti je dotazník často využívám i v rámci české populace (Ptáček et al., 2017).

Některé z těchto dotazníků jsou přístupné pro širokou veřejnost a mohou být administrovány a vyhodnoceny samotným respondentem, slouží tak pro vlastní orientaci. Včasné odhalení syndromu vyhoření je důležité, jelikož se tato nemoc v poslední době

skloňuje čím dál častěji a mnoho lidí ji zaměňuje za krátkodobé stavy frustrace či únavy, sami se diagnostikují bez využití příslušné diagnostické metody, a mnohdy tak samotnou nemoc zlehčují a znemožňují potenciální léčbu. Výše zmíněné dotazníky mohou svobodně sloužit k preventivnímu testování zaměstnanců nejen v mateřských školách.



## **2 Rozdíl mezi běžnou a speciální mateřskou školou**

Tato kapitola představí specifika práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a popíše rozdíly mezi běžnou mateřskou školou. Představí hlavní stresory a komplikace učitelské profese, které nejčastěji vedou k syndromu vyhoření.

Učitelská profese se řadí spolu s lékaři, sociálními pracovníky, vedoucími pracovníky atp. mezi nejrizikovější povolání, kterým hrozí psychické vyhoření. Všechna tato povolání spojuje fakt, že jejich hlavní náplní je dlouhodobý intenzivní styk s lidmi. V těchto profesích se rovněž kumulují nejčastější důvody psychického vyhoření, mezi něž se řadí například časová tíseň, nedostatek personálu, nedostatečné finanční ohodnocení a nedostatečný pocit zpětné vazby a uznání, chybějící výsledky odváděné práce, kladení vysokých nároků a jiné.

Nejčastěji je syndrom vyhoření zaznamenán u učitelů základních a středních škol, avšak i učitelé škol mateřských jsou v jeho ohrožení. V porovnání s učiteli v běžných školách vyhoření častěji podléhají učitelé speciální pedagogiky, především ti, kteří pracují s mentálně postiženými dětmi (Křivohlavý, 1998). V mateřských školách vzniká riziko ze strany péče o děti z toho důvodů, že se jedná o děti, které teprve začínají komunikovat, nerozumějí požadavkům učitele, dochází ke střetu výchovných stylů a následné frustraci dětí i učitelů, která práci silně komplikuje.

### **2.1 Srovnání klíčových kompetencí učitele běžné MŠ a speciální MŠ**

Existuje mnoho typů speciálních mateřských škol zaměřujících se na konkrétní druh znevýhodnění či postižení dítěte (MŠ pro zrakově postižené, sluchově postižené, logopedická, speciální aj), tato práce pojímá speciální MŠ jako nadřazený pojem výše zmíněným typům MŠ.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2018) uvádí cíl předškolního vzdělávání následovně: „Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají.“ Ke splnění těchto cílů

jsou na učitelé MŠ kladeny specifické právní i profesní požadavky, bez nichž by nemohl vykonávat svoji profesi.

### **2.2.1 Specifika vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

Výše uvedené rámcové cíle a záměry jsou pro všechny předškolní děti stejné. Existují určitá specifika a podmínky, která musejí učitelé speciálních MŠ plnit navíc či jinak na rozdíl od učitelů běžných MŠ. „Ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole se od učitelů očekává spolupodílení se v pomáhání dítěti, řešení jeho situace v návaznosti na lékařské, speciálně-pedagogické, psychologické, anebo jiné odborné intervence.“ (Pacholík et al., 2015, str. 26). Respektování individuálních potřeb dítěte ve vztahu k výuce ve speciální MŠ je sice hlavním, avšak ne jediným možným zdrojem vyčerpání učitelů. Zvýšená mezilidská komunikace (komunikace s výše zmíněnými odborníky, která je nad rámec povinností učitelek běžných MŠ) může přispívat k celkovému psychickému vyčerpání učitele.

Mezi další speciální potřeby dětí se řadí úprava prostředí třídy, dbání individuální životosprávy dítěte nebo individuální organizace vzdělávání (MŠMT, 2018). „Specifický přístup předchází neúspěšnosti dítěte ve výchově a vzdělávání. Dítěti umožňuje získávat co nejvíce přiměřených podnětů, adekvátní vedení, oporu a pomoc.“ (Pacholík et al. 2015).

Snahu o specifický přístup se snaží umožnit více pedagogů v jedné třídě, regulovaný počet žáků ve třídě (s tím, že ve speciálních školkách připadá na jednoho učitele méně žáků než v běžných MŠ).

Specifický přístup učitele k dítěti zahrnuje rozšíření a kladení většího důrazu na individuální přístup v rovině situační, adaptační a komplexní. Učitel pomáhá dítěti v konkrétním čase a situaci, kdy dítě pomoc vyžaduje, přizpůsobuje podmínky a prostředky vzdělávání a výchovy možnostem optimálního vývoje dítěte a aktivně spolupracuje s odborníky, rodiči a kolegy na realizaci výchovně-vzdělávacího plánu.

### 3 Srovnání výskytu vyhoření v obou typech MŠ

Učitelská profese je bezesporu velmi naplňující a smysluplná, ale bohužel je doprovázená mnoha stresory a překážkami, které mohou vyústit v psychické či psychosomatické potíže učitele. Lékařská klasifikace nemocí z povolání ji označuje jako jednu z nejvíce zatíženou stresem bez ohledu na stupeň vzdělávání (Hennig & Keller, 1996; Křivohlavý, 1998).

Křivohlavý (1998) upozorňuje na vyšší míru výskytu syndromu vyhoření u učitelek základních a středních škol, stejně tak uvádí častější výskyt u speciálních pedagožek, především u učitelek pracujících s psychiatricky a mentálně postiženými dětmi.

I samotné vnímání stresu je velmi individuální záležitostí a jedna stresová situace může velmi odlišně ovlivnit dvě různé osobnosti. Během výzkumu stresu se rozlišují dva typy osobnosti: reaktivní a proaktivní. Tyto dva typy vnímají a zpracovávají stres odlišným způsobem, který určuje, zda u nich dojde k vyhoření či nikoliv. Reaktivní typy osobností vnímají svůj život zpovzdálí, mají pocit, že svůj život a životní události nemají pod kontrolou, zároveň neumí nést zodpovědnost za své činy a přenáší ji na okolí. Zásahu za úspěchy přisuzují především sobě, vinu za špatně odvedenou práci shazují na své kolegy a okolní vlivy. Osoby s tímto chováním jednájí rychle, jsou soupeřiví a velmi cílevědomí a průbojní. Tento typ osobnosti je obecně náchylnější k vyhoření (Hennig & Keller, 1996; Křivohlavý, 1998).

Druhý opačný typ je proaktivní osobnost. Tato osobnost přebírá aktivní kontrolu nad svým životem, bere věci do vlastních rukou a sama si utváří směr. Žije přítomností, problémy řeší věcně a nese za své činy plnou zodpovědnost. Pro tento typ osobnosti není cílem úspěch, ale cesta. Spektrum jejích zájmů je široké a vyváženější (Hennig & Keller, 1996; Křivohlavý, 1998).

S typy osobností a typy chování, které zkoumali Friedmann a Rosemann souvisí i koncept D. McClellanda, který rozlišuje zdravou a nezdravou orientaci na výkon. Osobnost zdravě orientovaná na výkon si nestanoví pouze cíle, ale i nástroje jejich dosažení, snaží se být informovaní o průběhu i výsledku jejich práce, svoji práci si plánují na kratší úseky, které zapadají do dlouhodobého plánu a mají odlišný vnímání úspěchu, které nespočívá v nesmlouvavém dosažení cíle. Zdravá orientace na dobrý výkon vykazuje podobnosti s chováním proaktivní osobnosti a vykazuje vyšší odolnost syndromu vyhoření (Křivohlavý, 1998).

Tyto dva základní postoje se kromě vnějších vlivů podílí na možnosti výskytu syndromu vyhoření. Změna životního postoje na proaktivní snižuje riziko jeho výskytu.

### **3.1 Učitelský stres jako předstupeň syndromu vyhoření**

„Když se učitelé cítí rozzlobení, deprimovaní, nervózní a zklamaní, když cítí úzkost nebo napětí v důsledku nějaké skutečnosti, která souvisí s jejich pedagogickou prací, označujeme to jako „učitelský stres“.“ (Kyriacou, 2012). Kyriacou dále uvádí nejčastější zdroje učitelského stresu, mezi které se řadí nedisciplinovaní žáci, časté změny vzdělávacích projektů a neorganizovanost instituce, všeobecně špatné pracovní podmínky bez vize zlepšení, časový tlak, špatný vztah s kolegy a vedením a pocit nedocení práce ze strany blízkých a kolegů, ale i ze strany společnosti (Kyriacou, 2012). Učitelský stres se vztahuje na všechny stupně a druhy vzdělávání.

„Nejčastěji stres nastává, když pocítujete, že okolnosti, ve kterých se nalézáte, na vás kladou příliš náročné požadavky a vy je nedokážete v přiměřené kvalitě splnit.“ (Kyriacou, 2012, str. 155) Tento stres může být jednorázový, pokud učitel zažívá učitelský stres, neznamená to, že je učitel automaticky vyhořelý. Pokud však tento stres trvá dlouhodobě, je velmi pravděpodobné, že bez zakročení se tento stres vyvine v syndrom vyhoření. Učitelský stres ovlivňuje kvalitu výuky a vedení třídy, zhoršuje vztah se žáky, kteří rovněž pocítují napětí a změnu atmosféry ve třídě. Především pak vede k oslabení zájmu o činnost, což vede ke snížení pracovní úspěšnosti, která je jednou ze tří dimenzí syndromu vyhoření.

### **3.2 Nejčastější stresory vedoucích k syndromu vyhoření**

Výzkum dotazující se na perspektivu učitelů ukazuje, že nejčastějším a největším stresorem vedoucím k vyhoření jsou problémy spojené s pracovním tlakem. Tento tlak pramení ze tří hlavních domén, mezi něž spadá vztah učitele s rodiči žáků, vztah s nadřízenými a měsíční příjem. Vztah s rodiči výrazně ovlivňuje náročnost komunikace. Rodiče vyžadují neustálou zpětnou vazbu, požadují po učitelích následování vlastního výchovného stylu, a i přes respektování jejich požadavků často dávají učitelům nespravedlivou zpětnou vazbu. Vzhledem k individuálnímu přístupu k dětem jsou tyto požadavky od rodičů velmi stresující a málokdy dokážou být naplněny pro všechny děti (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017).

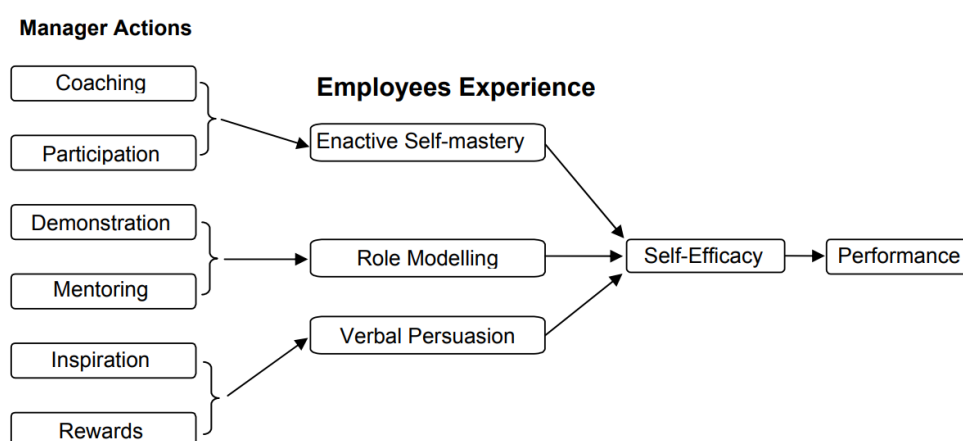
### 3.2.1 Vliv self-efficacy na pracovní výkon

Self-efficacy, do češtiny někdy překládaná jako vnímaná osobní účinnost, je koncept, který prvně definoval Albert Bandura a popisuje jej jako osobní důvěru ve vlastní schopnosti a způsobilosti úspěšně splnit zadaný úkol nebo úlohu (Bandura, 1997). Vysoká míra self-efficacy vede k tvrdé a vytrvalé práci, která spočívá ve sběru relevantních informací vedoucích ke správným rozhodnutím a přijmutí vhodných opatření. Naopak nízká míra self-efficacy vede k nevyrovnanému analytickému myšlení a nevhodným či nesprávným závěrům. Nižší self-efficacy rovněž vede ke zvýšené iritabilitě a defenzivě a zároveň zvyšuje tendence k obviňování druhých za vlastní neúspěch či odmítání zodpovědnosti za vlastní činy. Výše uvedené aspekty vedou k pocitu zoufalství a bezmoci, zvýšenému stresu a často vedou až k syndromu vyhoření.

Self-efficacy zvyšují tři hlavní činitele, mezi které řadíme self-mastery neboli postupné zdokonalování, následování vzorů a verbální podněty (Heslin & Klehe, 2006). Níže zobrazený obrázek se vztahuje na manažerskou pozici, avšak shledávám důležité a vhodné vztáhnout tento model budování self-efficacy i ve vztahu k syndromu vyhoření u učitelů. Názorně ukazuje proces zvyšování self-efficacy u zaměstnanců za pomoci jednotlivých manažerských postupů, které jsou aplikovatelné i v učitelské profesi.

Obrázek 2

*Manažerské postupy budující self-efficacy zaměstnanců*



(Heslin & Klehe, 2006)

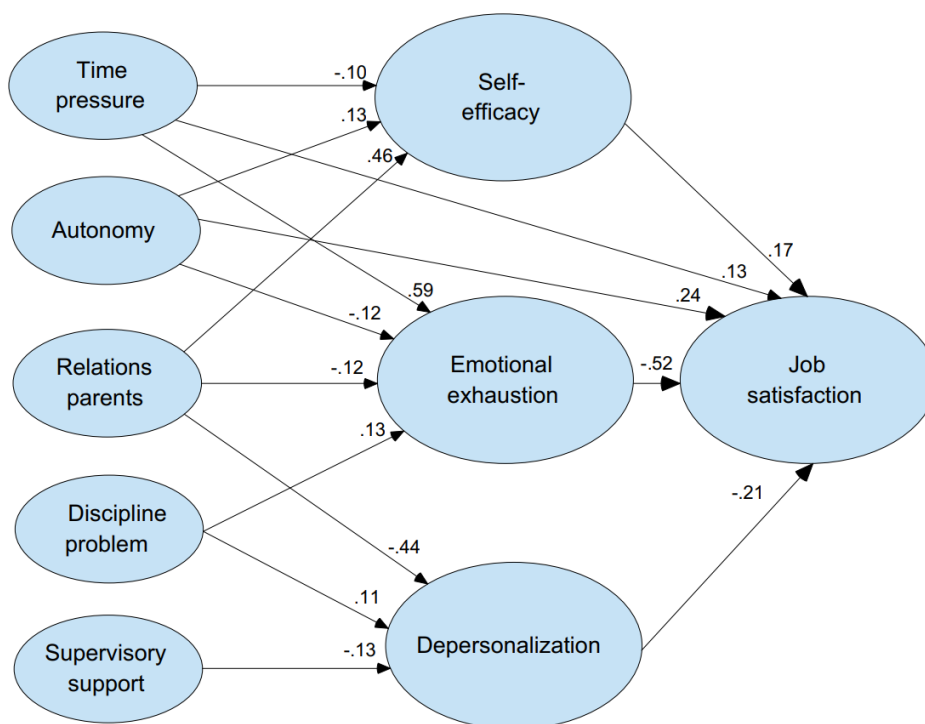
Mezi faktory, které zvyšují motivaci jedince a tím i míru jeho self-efficacy, se řadí především manažerské postupy jako koučování a účast během jednotlivých pokroků vedoucí k sebezdokonalování, dále vhodné ukázky řešení úkolů a poskytování profesního

poradenství vedoucí k následování vzoru a odměny jako je pochvala či povzbuzení od vedení zvyšují motivaci jedince a tím i jeho míru self-efficacy. To vše může pozitivně ovlivnit pracovní výkonnost (Heslin & Klehe, 2006).

Negativní vliv na self-efficacy učitele má zažívání pocitu nedůvěry a celková kritika ze strany rodičů, která rovněž zvyšuje úzkosti, snižuje míru pracovní úspěšnosti a vyvolává nutkavou potřebu sebeobranu. To má efekt i na samotný vztah učitele se žákem a může tak ovlivnit samotný přístup žáků ke škole i ke konkrétnímu učiteli (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

**Obrázek 3**

*Strukturální model vztahů*



(Skaalvik & Skaalvik, 2010)

Výzkum na 2249 učitelkách v Norsku zkoumal vztahy mezi syndromem vyhoření (do měření byly zahrnuty pouze dvě dimenze – emoční vyčerpání a depersonalizace) a self-efficacy učitelů, rovněž vztah výše uvedených s pracovní spokojeností a vnímáním proměnných ve školním prostředí (mezi to se řadí časový tlak, autonomie, vztah s rodiči, problémy s disciplínou a supervize). Výsledky výzkumu poukazují na silnou negativní korelaci mezi self-efficacy učitelů a oběma dimenzemi syndromu vyhoření. Pracovní spokojenost pozitivně koreluje se self-efficacy učitelů a negativně s oběma dimenzemi

syndromu vyhoření. Emoční vyčerpání koreluje nejsilněji s časovým tlakem, depersonalizace negativně koreluje nejsilněji se vztahy s rodiči. Tato studie poukazuje na fakt, že emoční vyčerpání a depersonalizace jsou ovlivňovány odlišnými proměnnými, ačkoliv jsou běžně vnímány jako základní elementy syndromu vyhoření. Co se týče pracovní spokojenosti, ačkoliv model ukazuje pozitivní korelaci s časovým tlakem, výzkumníci Skaalvik a Skaalvik (2010) upozorňují, že tento vztah se interpretuje odlišně (spokojení učitelé vkládají více sil do přípravy výuky a věnují jí více času) a věří, že časový tlak nekoreluje pozitivně s pracovní spokojeností.

Jiný výzkum (Robinson et al., 2019) potvrzuje negativní korelaci mezi pracovní spokojeností a mírou syndromu vyhoření. Autoři rovněž dodávají, že pokud je cílem snížení syndromu vyhoření u učitelů, musí se zvýšit jejich pracovní spokojenost například otevřením možnosti smysluplného pracovního růstu a zvýšit se musí i jejich pocit podpory ze strany školy.

### **3.2.2 Působení vnějších stresorů**

Výzkum prováděný v Rumunsku (Clipa & Boghean, 2015) potvrzuje výše uvedené stresory a přidává mimo jiné i problémy s organizací, nemožnost účastnit se rozhodovacích procesů a nadměrné papírování. Rovněž zde hraje velkou roli nadměrný hluk, přeplněné třídy a nedostatek prostoru a nemožnost odpočinkových pauz během dne. Hennig a Keller (1996) přidávají špatné osvětlení a špatné vnitřní klima.

Z tabulky níže vyplývá, že mezi pět nejvíce stresových faktorů se řadí přehnané požadavky na papírování, početné třídy v malých prostorách, administrativní práce navíc, pracovní zátěž, nedostatečné nebo chybějící učební materiály a mzda (Clipa & Boghean, 2015). Jedná se o stresory týkající se nepřímo učitelé profese a výchovy dětí a mohou být eliminovány zásahem vedení. Tyto stresory se objevují v obou typech mateřských škol, u speciálních mateřských škol mohou být zastoupeny ve větší míře.

**Tabulka 1***Stresové faktory u učitelů rumunských mateřských škol*

| <b>Nr.<br/>Crt.</b> | <b>Stress factors</b>  | Not stressed at<br>all<br>% | A little<br>stressed<br>% | Average<br>stressed<br>% | Very stressed<br>% | Extremely<br>stressed<br>% |
|---------------------|--|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------|----------------------------|
| 1                   | Rapid and frequent changes in the education system   | 2.0                         | 10.7                      | 41.3                     | 36.7               | 9.3                        |
| 2                   | Pressure from higher bodies (facility management, inspectorate, ministry)                            | 6.0                         | 19.3                      | 35.3                     | 28.7               | 10.7                       |
| 3                   | Wage   | 2.0                         | 10.0                      | 30.0                     | 25.3               | 32.7                       |
| 4                   | Putting extra hours for courses, seminars, meetings  | 8.7                         | 17.3                      | 46.0                     | 13.3               | 14.7                       |
| 5                   | Exaggerated requests regarding paperwork   | 0.0                         | 2.0                       | 15.3                     | 49.3               | 19.3                       |
| 6                   | Extra administrative work  | 2.7                         | 8.0                       | 20.7                     | 49.3               | 19.3                       |
| 7                   | Presenting demonstrative activities within methodical circles and/or to obtain qualification degrees | 7.3                         | 12.0                      | 46.0                     | 21.3               | 13.3                       |
| 8                   | Manager's style  | 32.0                        | 19.3                      | 32.7                     | 9.3                | 6.7                        |
| 9                   | Lack of professional acknowledgement   | 10.7                        | 20.7                      | 37.3                     | 20.0               | 11.3                       |
| 10                  | Workload   | 4.0                         | 9.3                       | 24.0                     | 46.7               | 16.0                       |
| 11                  | Taking multiple roles  | 2.7                         | 15.3                      | 30.7                     | 40.0               | 19.3                       |
| 12                  | Large working classes in a small space   | 7.3                         | 6.0                       | 14.7                     | 44.7               | 27.3                       |
| 13                  | Insufficiency or lack of materials   | 5.3                         | 15.3                      | 30.7                     | 40.0               | 11.3                       |
| 14                  | Competition between colleagues/groups  | 27.3                        | 25.3                      | 31.3                     | 10.0               | 6.0                        |
| 15                  | Poor communication to parents  | 15.3                        | 22.7                      | 43.3                     | 10.0               | 8.7                        |
| 16                  | Children's inadequate behaviour  | 5.3                         | 13.3                      | 28.0                     | 38.7               | 14.7                       |
| 17                  | Extra responsibilities given by the management team  | 12.7                        | 18.7                      | 42.7                     | 16.7               | 9.3                        |
| 18                  | Time crises  | 2.0                         | 10.7                      | 30.0                     | 32.7               | 24.7                       |
| 19                  | Perfectionism  | 6.7                         | 17.3                      | 40.0                     | 20.0               | 16.0                       |
| 20                  | Failure fear   | 11.3                        | 18.0                      | 40.7                     | 18.7               | 11.3                       |
| 21                  | Lack of support from the management team/colleagues  | 19.3                        | 20.7                      | 40.7                     | 9.3                | 10.0                       |
| 22                  | Not participating in decision making   | 22.7                        | 18.7                      | 42.0                     | 7.3                | 9.3                        |
| 23                  | Extra non planned work hours   | 10.7                        | 9.3                       | 42.7                     | 23.3               | 14.0                       |
| 24                  | Arguments between colleagues   | 27.3                        | 11.3                      | 19.3                     | 28.7               | 13.3                       |
| 25                  | Routine  | 15.3                        | 30.0                      | 34.7                     | 12.0               | 8.0                        |

(Clipa &amp; Boghean, 2015)



Co se týče finanční stránky, oba výzkumy potvrzují nedostatečné financování mateřských škol, které následně nemohou poskytovat dostatek financí na potřebné vzdělávací materiály, ani nemohou dostatečně finančně odměnit učitelé. Více výzkumů (Clipa & Boghean, 2015; Al-Adwan & Al-Khayat, 2017) rovněž uvádí politickou nestabilitu, která ústí v časté změny vzdělávacího systému.

Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím práci učitelek s dětmi je primární skupina a výchova dítěte. „Rodina se změnila v labilní životní formu, která se během dětství a dospívání dítěte stále častěji rozpadá a mění svou podobu.“ (Hennig & Keller, 1996). Rodiny se stále častěji rozpadají a jak dále uvádí Hennig a Keller (1996), dospělí hůře navazují a udržují vztahy s dětmi. Mezi znaky nezdravého vztahu dospělého s dítětem se řadí nedostatek projevované náklonnosti, nahrazování tohoto projevu materiálními dárky, nízká orientace v celkovém vývoji a životě dítěte, neschopnost stanovit a dodržovat pravidla. Všechny tyto faktory vedou k možnému výskytu vývojových poruch a poruch učení a chování, které stěžují učitelům v MŠ, jakožto primárnímu institucionálnímu vzdělávání, práci. Rovněž působí negativně i moderní technologie jako mobil, tablet či televize po kterém většina rodičů sahá nejčastěji, aby své děti zabavili či uklidnili.

Ke střetu výchovných stylů v mateřských školách může docházet nejen mezi učitelem a rodičem, ale i mezi učiteli navzájem. Toto se děje převážně u učitelů odlišných generací, kteří zastávají odlišné výchovné styly, přičemž starší generace zastávají starší a neaktuální výchovné trendy. U starších učitelů můžou stresové situace vznikat i kvůli práci s moderními technologiemi. Pokud jim není dostatečně vysvětleno fungování například počítače či chytrého telefonu, můžou vést tyto základní aktivity ke zvýšenému stresu a frustraci (Solich, 2007).

Mimo jiné je nutné zmínit, že v České republice i v jiných zemích je učitelské povolání společensky nedocenené. Společnost má tendence klást vinu na učitelé za chyby ve výchově dětí a mládeže, přičemž většina chyb je způsobená vlivem mimoškolních činitelů (Hennig & Keller, 1996).

Všechny výše uvedené stresory jsou společné pro běžné i speciální mateřské školy. Ve speciálních mateřských školách mohou být stresory vygradovány. Dalším rizikem učitelské profese a práce s dětmi je zvýšené riziko infekčních chorob, chorob muskuloskeletálního systému a mluvních orgánů (Hozo et al., 2015).

Několik výzkumů zkoumajících syndrom vyhoření u učitelek základních škol poukázal na fakt, že syndrom vyhoření se v četné míře projevuje i u učitelek inkluzivních tříd (Talmor et al., 2005; Saloviita & Pakarinen, 2021). Přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě zvyšovala skóre učitelů ve všech dimenzích syndromu vyhoření (Saloviita & Pakarinen, 2021). Jedním ze základů úspěšné inkluze je kontinuální podpora a asistence učitelů ze strany nadřízených i odborníků.

Obě studie (Talmor et al., 2005; Saloviita & Pakarinen, 2021) potvrzují negativní korelaci mezi asistencí učitelů a jeho vyčerpáním, které vede k výslednému vyhoření. Zároveň výzkum poukazuje na negativní korelaci mezi celkovou organizací a mírou syndromu vyhoření. To znamená, že čím více mají učitelé pocit, že je inkluze v jejich škole dobře organizovaná, tím méně skórují na škále vyhoření. Stejně závěry platí i pro míru samostatnosti učitele a vnímání sociálního prostředí jako pozitivního a vhodného pro inkluzi. Negativní přístup k inkluzi koreluje pozitivně s mírou syndromu vyhoření (Saloviita & Pakarinen, 2021). Rovněž bylo zjištěno, že nízká míra seberealizace nekoreluje s vysokou mírou vyčerpání. Z toho plyne, že ačkoliv byli učitelé na konci dne velmi vyčerpaní, neznamená to, že by se necítili naplnění svojí prací (Talmor et al., 2005).

### **3.3 Srovnání různých vlivů na syndrom vyhoření**

Většina výzkumů se zaměřuje na zkoumání syndromu vyhoření u učitelů základních škol, zároveň jsou výzkumy cílené na běžné třídy, jelikož jsou početnější než speciální. Cílem citování novodobých výzkumu je propojit dohromady souvislosti a poskytnout širší perspektivu v přístupu k syndromu vyhoření u učitelů běžných a speciálních mateřských škol.

#### **3.3.1 Vliv osobnostních charakteristik na syndrom vyhoření**

Jak již bylo zmíněno, na syndromu vyhoření se ve velké části podílejí faktory působící z okolního prostředí, avšak osobnostní rysy mají taktéž podíl na pravděpodobnosti výskytu vyhoření. Výzkum z roku 2020 prozkoumal vliv sedmi rysů osobnosti na možnost vzniku syndromu vyhoření u 302 učitelek mateřských škol v Bělehradě (Tasic et al., 2020).

Jako nástroj pro změření osobnostních rysů byl použit Big five plus two inventář, který měřil míru agresivity, extravertze, neuroticismu, negativní valence, otevřenosti, pozitivní valence a svědomitosti. Výzkumníci hledali korelaci mezi výše uvedenými osobnostními rysy a třemi dimenzemi syndromu vyhoření (vyčerpání, cynismus a míra pracovní úspěšnosti). Ten měřili pomocí Maslach Burnout Inventory – General Survey

(MBI-GS) přeloženého do srbštiny, který se vztahuje na všechny typy zaměstnání. Učitelkám bylo v průměru 38 let a jako učitelky v mateřské škole působí v průměru 11 let.

Z výzkumu vyplynulo, že u 83,1 % dotázaných učitelek se prokázal mírný syndrom vyhoření. Výzkumníci našli vysokou korelaci mezi mírou pracovní úspěšnosti a svědomitostí a pozitivní valencí. Agresivita, neuroticismus a otevřenost vysoce korelovaly s mírou vyčerpáním. Agresivita a neuroticismus vysoce korelovaly i s cynismem. Rysy extravertze, otevřenosti, pozitivní valence a svědomitost pozitivně korelovaly s mírou vnímané profesní účinnosti.

Celkově vyplývá, že osobnostní rysy modelu Big five silně korelují se syndromem vyhoření. Mimo jiné bylo zjištěno, že i věk a délka působení mají vliv na výskyt syndromu vyhoření a to tak, že vysoce korelují s vyčerpáním a cynismem (Tasic et al., 2020).

Několik výzkumů (Nuri et al., 2017; De Caroli & Sagone, 2012; Ptáček et al., 2007) se zaměřilo rovněž na hledání korelace mezi pohlavím a syndromem vyhoření. Nuri et al. (2017) a De Caroli & Sagone (2012) ve svých studiích nenašli vztah mezi pohlavím a syndromem vyhoření, avšak Ptáček et al. (2017) potvrzuje svoji hypotézu a uvádí, že míra vyhoření je vyšší u žen. Tuto teorii potvrzuje i Maslach (2003), která tvrdí, že ženy jsou náchylnější k většímu emočnímu vyčerpání než muži. Avšak dodává, že muži budou spíše více neosobní až bezohlední ke svým kolegům v práci, tudíž u nich bude vyšší míra depersonalizace než u žen. Vyšší míru depersonalizace u mužů jak v běžných, tak i speciálních třídách potvrzuje i výzkum z Finska, který objevil vyšší četnost syndromu vyhoření u mužů, avšak poukazuje na vyšší míru vyčerpání u žen (Saloviita & Pakarinen, 2020).

Výzkum, který probíhal v Římě na 194 učitelkách speciálních mateřských škol a učitelkách prvního stupně základních škol, zkoumal roli tzv. psychologického kapitálu (převzato z anglického *psychological capital*) a efekt *well-beingu* v práci u syndromu vyhoření. Psychologickým kapitálem se rozumí souhrn osobnostních zdrojů, mezi které se řadí čtyři hlavní komponenty – *self-efficacy*/sebevědomí, naděje, optimismus a *resilience* (Çavuş & Gökçen, 2014). Jedná se o koncept pocházející z pozitivní psychologie, který vnímá tyto čtyři komponenty jako hlavní zdroj pro lidskou motivaci, kognitivní zpracování, snahu o úspěch a výsledný výkon na pracovišti (Peterson et al., 2011). Psychologický kapitál a míra *well-beingu* negativně korelovaly s mírou syndromu vyhoření, měly protektivní a pozitivní charakter.

K výzkumu byla použita italská verze Copenhagen burnout inventory, který za pomoci devatenácti položek hodnotí tři subškály vyhoření. Jedná se o rozdělení vyhoření na osobní vyhoření, pracovní vyhoření a vyhoření ve vztahu ke klientovi (v případě tohoto výzkumu k žákům). Osobním vyhořením se rozumí obecný životní kontext vyhoření bez ohledu na zaměstnání, pracovní vyhoření je emoční a fyzické vyčerpání ze vztahu učitele k práci a vyhoření ve vztahu ke studentům je vyčerpání pramenící z práce a komunikace s žáky. Během vyhoření učitel jakéhokoliv stupně vzdělávání jsou zasaženy a negativně ovlivněny všechny tři oblasti (De Statio et al., 2017).

Z výzkumu vyplynulo, že self-efficacy a míra sebevědomí jako jeden ze základních komponentů psychologického kapitálu mají protektivní efekt na vyhoření. Další faktor snižující riziko vyhoření je vysoká míra pracovní spokojenosti, která souvisí s pozitivní náladou ve třídě a vztahem učitele s žákem. Spokojení učitelé odvádějí lepší práci a pomáhají tak činit i svým kolegům (De Statio et al., 2017). Vliv na pracovní spokojenost má především podpora od nadřízených. Posledním významným faktorem je pocit osobního štěstí učitelé, jedná se o míru štěstí při vykonávání každodenních činností. Výzkum rovněž nenašel rozdíl mezi četností a mírou syndromu vyhoření u učitelé mateřských a základních škol a shledává faktory ovlivňující syndrom vyhoření totožné u obou stupňů vzdělávání.

Shakeel et al. (2021) upozorňuje na vztah pětifaktorového modelu osobnosti a výskytu syndromu vyhoření, přičemž self-efficacy funguje jako mediátor a jeho míra ovlivňuje míru vyhoření. Z výzkumu vyplynulo, že osoby s pozitivními osobnostními rysy mají vyšší míru self-efficacy a jsou tak méně náchylné k vyčerpání, které vede k samotnému vyhoření. Zároveň platí, že osoby se slabou osobností mají nižší míru self-efficacy a jsou tak náchylnější vyhoření.

Odolnost vůči vyhoření určuje i tzv. hardiness. Jedná se o fenomén pramenící z existenciální psychologie, jehož autory jsou S. Maddu a S. Kobas. Ti definovali hardiness jako tvrdost a nepoddajnost vůči životním stresorům. Tato tvrdá a nepoddajná osobnost statečně čelí problémům, zůstává nad věcí a nepropadá okamžitě úzkosti, naopak takzvaná poddajná osobnost se nechává strhnout stresory, cítí se bezbranný a každou překážku považuje za nepřekonatelnou (Křivohlavý, 1998). Postoj poddajné osobnosti souvisí s výše zmíněným fenoménem naučené bezmocnosti a mají vyšší tendence k vyhoření.

### 3.1.1 Vliv prokrastinace a copingových mechanismů

Jiný výzkum (Verešová, 2013) ukazuje pozitivní korelaci mezi mírou prokrastinace a mírou zažívaného stresu vedoucího k vyhoření. Zároveň poukazuje na vztah proaktivních copingových mechanismů (tedy mechanismů zvládnání stresu) člověka a prokrastinací.

Proaktivní životní postoj a proaktivní copingové mechanismy negativně korelují s mírou prokrastinace. Na rozdíl od toho mechanismus vyhýbání se zátěži koreluje pozitivně s prokrastinací. Tento copingový mechanismus je typický pro reaktivní životní postoj. Ze zjištění lze soudit, že mechanismus vyhýbání se zátěži vede k větší míře prokrastinace, která zvyšuje stresovou reakci a ta může vyústit v syndrom vyhoření.

Tento výzkum byl proveden na učitelích prvního stupně základní školy, avšak soudím, že vliv prokrastinace a copingových mechanismů na stres lze vztáhnout i na učitelky mateřských škol. Prokrastinující učitelé se projevují spíše podrážděně a impulzivně, jsou nervózní a napjatí, prokrastinace napomáhá celkovému emočnímu vyčerpání. Zároveň tito učitelé zažívají stres i v sociální sféře, jsou méně motivovaní a zaujatí ve své práci a omezují sociální kontakty (Verešová, 2013). Tím může vznikat tenze mezi kolegy z pracovního prostředí, což může podpořit vznik syndromu vyhoření u prokrastinujícího učitele i jeho kolegů.

Jiný výzkum (Pavlidou et al., 2020) zkoumal rovněž vliv copingových strategií na syndrom vyhoření u učitelů běžných a speciálních tříd. Mezi vybrané strategie byla zařazena ignorance problému nebo vyhýbání se, svěřením řešení zkušenějšímu kolegovi, vyjednávání a hledání argumentů, vyhovění návrhům, konzultování, prosazování pravidel a pomsta nebo vyvolání konfliktu. Těchto sedm strategií bylo zařazeno do skupin jako dobré a špatné strategie, přičemž stejná strategie se mohla vyskytnout v obou skupinách najednou.

Co se týče rozdílů mezi pohlavími, výzkum ukázal, že učitelky využívaly jako dobrou strategii častěji svěřením problému kolegovi a jako špatnou strategii používaly prosazování pravidel na rozdíl od mužů. Učitelé se zkušenostmi ve speciálních třídách využívali svěřování problému jako špatnou strategii a méně strategii vyhýbání se v porovnání s učiteli v běžných třídách. Z výsledku rovněž plyne, že vyjednávání a vyhovění působí pozitivně na snížení míry vyhoření, mezitímco strategie založené na agresi nebo vyhýbání se silně pozitivně korelovaly se syndromem vyhoření (Pavlidou et al., 2020).

### 3.1.2 Srovnání četnosti vyhoření v odlišných sektorech

Výzkum prováděný na školách v Jordánsku (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017) zkoumal mimo jiné syndrom vyhoření v soukromých a státních mateřských školách. Celkem bylo osloveno 96 učitelek, z nichž 8 kromě vyplnění Maslach burnout inventory zodpovědělo i několik konkrétních otázek zkoumajících specifické stresory způsobující vyhoření.

Z výzkumu vyplynulo, že více učitelek prodělá syndrom vyhoření v soukromých školách. Výzkumníci tvrdí, že učitelé působící v soukromém sektoru se nachází pod větším stresem než učitelé působící v sektoru veřejném. Odkazují se na nízkou kontrolu ministerstva školství, chybějící autoritu monitorující vzdělávací proces i dominantní charakter vlastníků soukromých mateřských škol vůči učitelům. Práce v soukromém sektoru vyžaduje splnění specifických povinností učitele bez ohledu na jeho vzdělání či věk, přičemž se předpokládá, že hlavním zájmem soukromých mateřských škol je zisk (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017).

Závěrem kapitoly lze konstatovat, že jednotlivé stresory spouštějící a ovlivňující syndrom vyhoření jsou vzájemně provázené. Kdyby stát více finančně podporoval vzdělávání, tudíž kdyby byli učitelé lépe finančně ohodnoceni a mateřské školy měly více peněz na pracovní materiály i výbavu prostor, vzrostla by chuť věnovat se této profesi a snížil by se tak nedostatečný počet zaměstnanců a počet žáků na jednu třídu by klesl. Výše vyjmenované stresory se neliší u běžných a speciálních MŠ, jsou však zastoupeny v jiné míře. Kromě vnějších faktorů, jako je plat, pracovní prostředí či vysoké zastoupení administrativní práce, zde hraje roli i samotná osobnost učitelé, poměr jejich osobnostních rysů, míra self-efficacy a hardiness a jiné vnitřní činitele.

Jak zmiňují výzkumy, většina stresorů působících na učitele pochází z jeho okolí a jsou ovlivnitelné především skrze dobrou komunikaci mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem, který má tu moc změnit podmínky na pracovišti a zajistit příhodné pracovní prostředí. Tento výčet stresorů slouží jako inspirace pro zaměstnavatele, aby se zaměřili na konkrétní oblasti na svém pracovišti, a zároveň i jako apel na samotné učitele, aby se zaměřili na identifikaci největších zdrojů stresu.

## 4 Prevence a doporučení

Tato kapitola představuje vhodné způsoby prevence syndromu vyhoření a možnosti jeho léčby. Zároveň se na základě studií uvedených v této práci snažím o doporučení vhodných praktik v zaměstnání i mimo něj po prodělaném syndromu vyhoření, přičemž tato doporučení jsou cílená jak na vedoucí pozice a poskytovatele zaměstnání, tak i na samotné zaměstnance. Vhodné a zdravé pracovní prostředí a pozitivní vztah k práci totiž nakonec vždy tvoří spolupráce obou stran.

### 4.1 Prevence syndromu vyhoření

Hennig a Keller (1996) uvádí tři obecná východiska pro zvládání či prevenci stresu. Jedná se o snížení počtu stresujících situací během pracovního dne, zmírnění emoční odpovědi doprovázející stres a změnu způsobu práce se stresovými okamžiky, které nemůžeme ovlivnit. Toho lze docílit dodržováním několika doporučení, která Hennig a Keller (1996) uvádějí dále. Jedná se o změnu myšlenkových a pocitových vzorců, které vyvolávají stres, přerušování negativních pocitových stavů, sebejisté vyrovnávání se s nároky druhých, zvyšování si pracovní kvalifikace, zlepšování komunikace a spolupráce v učitelském sboru a účast případové supervizní skupiny. Docílit snížení či předcházení stresu za pomoci výše uvedených doporučení lze samostatně díky různým cvičením, ale i ve skupině či s pomocí terapeuta.

Co se týče zvyšování kvalifikace a celkového vzdělání, vyjadřuje se Pacholík et al., (2015, str. 36) takto: „Vysokoškolské vzdělávání odborných zaměstnanců probíhá, avšak v praxi mateřských škol chybí. Je to důsledkem mnohých nepříznivých činitelů na úrovni školského systému i osobních preferencí vystudovaných odborníků.“ Zároveň uvádí, že většina učitelů volí běžné mateřské školy a jako důvod uvádí nedostatečné finanční prostředky a zodpovědnost za vzdělávání dětí, při rozhodování hodnotí, zda předškolní vzdělávání dětí se speciálními potřebami ve vlastním zájmu i zájmu dětí zvládnou a zda jim stát či zřizovatel bude schopen zabezpečit přiměřenou pomoc a podporu.

Zlepšení komunikace a spolupráce v týmu by uvítali respondenti výzkumu ve speciálních mateřských školách Pacholík et al. (2015), kteří uvádí, že by v každé mateřské škole měli být součástí týmu i odborní pracovníci jako jsou asistenti učitelů či speciální pedagogové (v případě běžné MŠ) a tým by se měl rozšiřovat o další odborné zaměstnance dle potřeb dětí. „Není možné žádat od učitelů víc, než co jsou kompetentní zabezpečit

z hlediska své odbornosti.“ (Pacholík et al., 2015, str.19), proto považují za vhodné a praktické rozšířit pedagogický tým právě o zbylé odborníky.

Pracovním stresem bývá nejvíce zasaženo zdraví učitele a jeho osobní a rodinný život (Clipa & Boghean, 2015). Jeví se logickým řešením identifikovat stresory působící syndrom vyhoření a zbavit se jich. Tato část však bývá nejsložitější a časově nejnáročnější. Učitel se může syndromu vyhoření vyhnout tím, že si udržuje odstup, dělá pouze požadované minimum bez přidané hodnoty, nevytváří si žádná emoční pouta k dětem ani ke svým kolegům. Taková práce však z hlediska učitelské profese není vykonávaná dobře.

Je na místě si určit pevné hranice v pracovním prostředí, upravit si priority a těch se držet, organizovat si vlastní čas a vyvážit trojúhelník práce, vztahů a zájmů (koníčků) (Höschl, 2020). Hennig a Keller (1996) uvádí 17 protistresových tipů, mezi něž řadí například využívání nabídek pomoci, umění říkat ne a odmítání přetěžující práce nebo zdravý životní styl, doplňování energie a celkové organizační předcházení problémům. Dále pak doporučují pro školy zřízení oddechových místností, aby učitelé během přestávek či pauz změnili prostředí, do speciálních nebo problémových škol doporučují spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou a terapeutickými středisky.

Jak již bylo zmíněno, jednou z hlavních příčin syndromu vyhoření je i nízké finanční ohodnocení učitelů. Jako doporučení a možná prevence se zde nabízí možnost zvýšení příjmu, nebo alespoň propojení dosažených úspěchu s finanční odměnou (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Clipa & Boghean, 2015; Fore et al., 2002).

S ohledem na nízký počet zaměstnanců a tím rostoucí tlak na učitelé se doporučuje rovněž zvýšit počet zaměstnanců či naopak snížit počet dětí ve třídě (Fore et al., 2002). Pokud má však mateřská škola omezené finanční zdroje, nelze toto doporučení realizovat souběžně s předchozím.

Více studií (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Pacholík et al., 2015; Clipa & Boghean, 2015) považuje za důležitou prevenci vyhoření spolupráci učitelů s odborníky zaměřujícími se na psychologické poradenství a péči o učitelé. „V mateřských školách chybí pravidelná péče odborných zaměstnanců hlavně při tvorbě a realizaci individuálních výchovně-vzdělávacích programů dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami.“ (Pacholík et al., 2015, str. 35). Apeluje na častější intervenci učitelů přímo v MŠ. Toto



doporučení platí pro oba typy mateřských škol, především však pro speciální mateřské školy, kde učitelé zažívají více a častěji stresové situace

Učitelé mateřských škol v Rumunsku jako nejčastější strategie uvolnění stresu uvádí koníčky, venkovní aktivity a sport. Jako další méně časté strategie uvádí konzultování pracovních problémů s blízkými, odborníky nebo se uchylují k modlitbám (Clipa & Boghean, 2015). Rovněž se nabízí možnost osvojit si určité copingové strategie a vyhnout se těm, které jsou založené na agresii a vyhýbání se problémům (Pavlidou et al., 2020).

Stock (2010) shrnuje nejčastější rizikové faktory vedoucí k syndromu vyhoření a k nim doporučuje vhodná řešení pro zaměstnance. Stockovo upozornění, aby zaměstnanec počítal s překážkami plyne z reakce okolí, které mnohdy snáší špatně změny. Pokud je zaměstnanec jediný, který chce provést změny v přístupu či práci, může se potýkat s nesouhlasem.

#### Tabulka 2

*Přehled rizikových faktorů a odpovídající protipatření*

|                                       |   |            |
|---------------------------------------|---|------------|
| <b>Vysoká pracovní zátěž</b>          | Zvyšovat schopnost nést zátěž prostřednictvím kondičního cvičení, vyváženosti a využitím podpory okolí zmírnit zátěž – pohovořit s nadřízenými, používat zavedené modely pracovní doby nebo změnit pracovní náplň změnit pracovní pozici, dát výpověď |            |
| <b>Nedostatek samostatnosti</b>       | Pohovořit s nadřízenými, změnit pracovní pozici, dát výpověď  |            |
| <b>Nedostatek uznání</b>              | Pohovořit s nadřízenými, změnit pracovní pozici, dát výpověď  |            |
| <b>Špatný kolektiv</b>                | Pohovořit s kolegy, iniciovat změny, navrhnout supervizi nad pracovní skupinou  |            |
| <b>Nespravedlnost</b>                 | Pohovořit s nadřízenými, změnit pracovní pozici, dát výpověď  |            |
| <b>Konflikt hodnot</b>                | Změnit pracovní pozici, dát výpověď   | Počítat s  |
| <b>Sebeпоškozující vzorce chování</b> | Změnit přístup, časový management   | překážkami |
| <b>Motivátory</b>                     | Změnit přístup  |            |
| <b>Nízká odolnost</b>                 | Posilovat odolnost vůči zátěži prostřednictvím kondičního cvičení, sociální opory, vyváženosti, časového managementu  |            |

(Stock, 2010)

Fore et al. (2002) ve vztahu ke komunikaci s vedením uvádí důležitost přesného vymezení práce a přesně definovaných požadavků od zaměstnavatele a zároveň poukazuje

na to, jak důležité je, aby nově nastoupivšímu učiteli alespoň zpočátku asistoval ředitel či zkušenější kolegové. Velkou roli zde hraje pomoc při administrativě i samotné práce s dětmi a zároveň by zkušení učitelé měli poskytnout realistický pohled na samotnou práci, aby se nově příchozí učitelé vyhnuli přehnaně vysokým očekáváním, která následně nebudou moci naplnit. Nově příchozím se doporučuje pozorné sledování zkušených kolegů, naučené praktiky prospějí nezkušeným učitelům v profesním vývoji. Autoři rovněž upozorňují na nevyvážené prostředí, co se týče pohlaví a doporučuje obohacení ženských kolektivů o muže. Tím se prospěje i samotným dětem a především chlapcům, kteří se snadněji identifikují s mužem než ženou a tato identifikace může ovlivňovat průběh jejich vývoje.

## **4.2 Možnosti léčby syndromu vyhoření**

Klinický psycholog Mgr. Michal Koliba v rozhovoru pro Hospodářské noviny (Gračková, 2015) upozorňuje na riziko zanedbání vyhledání odborné pomoci. Léčba syndromu vyhoření je velmi komplexní a zdlouhavá, sestává z léčby doprovázejících psychosomatických potíží jako jsou žaludeční a střevní potíže, kožní vyrážky či onemocnění srdce. Spojitost mezi syndromem vyhoření a ischemickou chorobou srdeční potvrzuje i výzkum Melamed et al. (1992), který našel pozitivní korelaci mezi mírou syndromu vyhoření a rizikem onemocnění. Výzkum Honkonena et al. (2016) potvrzuje pozitivní korelaci mezi mírou syndromu vyhoření a rizikem kardiovaskulárního onemocnění.

Pokud se zaléčí doprovázející symptomy syndromu vyhoření medikacemi a utlumí se akutní problémy, může začít samotná léčba syndromu vyhoření, která většinou začíná výpovědí v momentálním zaměstnání a pokračuje psychoterapií. Mimo jiné Koliba dodává, že rekonvalescenci přispívá sportování, věnování se koníčkům a trávení času s rodinou (Gračková, 2015).

Jak uvádí Kebza a Šolcová (2003, str.19): „Je snazší negativním důsledkům pracovního stresu předcházet, než je odstraňovat.“ Pokud však člověk podlehne syndromu vyhoření, uvádí jako hlavní psychotherapeutický zdroj existenciální psychoterapii. Ta se soustřeďuje na vnitřní svět a prožívání, pomáhá klientům odpovědět na základní existenciální otázky a pomáhá jim znovu objevit smysl bytí. Nejznámější školou vycházející z existencialismu je logoterapie Viktora E. Frankla, která je postavená na principu hledání smyslu. Ten mluví o existenciálním vakuu jako o neuróze dnešní doby

(Frankl, 2016). Ve vztahu k syndromu vyhoření je logoterapie příležitostí, jak znovuobjevit smysl své práce, přenastavit si životní hodnoty a priority.

„V psychoterapii burnout syndromu se mohou samozřejmě uplatnit i další postupy, vycházející z např. behaviorální, či kognitivně-behaviorální terapie, jejich účinek však bude zaměřen spíše na dílčí problémy než na podstatu problému.“ (Kebza & Šolcová, 2003, str.19). Stock (2010) doporučuje i psychický koučink, který pracuje s přítomností klienta a zaměřuje se na jeho budoucnost.

Křivohlavý (1998, str. 129) na závěr dodává: „Rady – i dobré rady – jsou neúčinné, pokud nejsou realizovány.“ Včasná prevence, dostatečná informovanost o riziku a včasné vyhledání odborné pomoci může zabránit vzniku vážnějších psychických a psychosomatických potíží, zabránit ztrátě zaměstnání i ztrátě zaměstnanců.

# Výzkumná část

## 5 Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky

Z dostupných zdrojů je patrné, že se odborníci zaměřují spíše na zkoumání syndromu vyhoření na základních a středních školách, kde se vyskytuje nejčastěji (Křivohlavý, 1998). Zároveň sice existují výzkumy zkoumající syndromy vyhoření u učitelů speciálních škol, avšak málo výzkumů syndrom vyhoření mezi učiteli obou typů vzdělávání srovnává. Ještě méně existuje výzkumů a srovnání výskytu syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol.

Hlavním cílem tohoto výzkumu je srovnat četnost syndromu vyhoření u učitelek běžných a speciálních mateřských škol za pomoci standardizovaného dotazníku Maslach Burnout Inventory, který patří mezi nejčastěji používané dotazníky k odbornému vyšetření. Pomocí faktorové analýzy byly zjištěny tři hlavní dimenze zjišťující míru vyhoření, mezi něž se řadí emoční vyčerpání, depersonalizace a snížená pracovní výkonnost (Křivohlavý, 1998; Maslach, 2003).

Záměrem tohoto výzkumu je kromě srovnání četnosti a míry syndromu vyhoření u učitelů běžných a speciálních mateřských škol také potvrzení či vyvrácení předpokladu, že u učitelů speciálních mateřských škol bude četnost i míra syndromu vyhoření vyšší, a to díky vyšší náročnosti jejich práce. Zároveň bude mým cílem srovnat míru vyhoření u učitelů běžných a speciálních mateřských škol, tzn. výši skórování v dimenzi emočního vyčerpání, depersonalizace a snížené pracovní výkonnosti, a to rovněž za pomoci Maslach Burnout Inventory. Míra skórování v jednotlivých dimenzích je vhodným vodítkem k úspěšné prevenci či léčbě syndromu vyhoření.

Vedlejším cílem výzkumu bude srovnat četnost syndromu vyhoření u mužů a žen a porovnat jejich skórování v jednotlivých dimenzích. Výsledky dohledaných výzkumů srovnání četnosti syndromu vyhoření mezi muži a ženami jsou protichůdné, některé výzkumy však upozorňují na vyšší emoční vyčerpání u žen a vyšší míru depersonalizace u mužů. Srovnání skórování ve třech dimenzích vyhoření mezi muži a ženami je posledním cílem tohoto výzkumu, přičemž i tato data mohou být prospěšná k všeobecné prevenci i individuální léčbě s přihlédnutím na pohlaví učitele.

Zjištěním rozdílů ve skórování v jednotlivých dimenzích pomůže prevenci výskytu syndromu vyhoření a budoucímu osvojení si konkrétních copingových mechanismů, které zabrání vysokému skórování například v dimenzi depersonalizace a zároveň poukážou na konkrétní stresory, které k vysokému skórování vedou. Zjištění konkrétních stresorů vede k jejich eliminaci a celkového zlepšení pracovního prostředí. Syndromu vyhoření by se neměli snažit vyhnout pouze zaměstnanci v rámci zachování dobrého psychického i fyzického zdraví, ale i jejich zaměstnavatelé, kteří by zlepšením pracovních podmínek méně často přicházeli o své pracovníky a rovněž by tak zvýšili efektivitu odváděné práce.

Výsledky srovnání mohou sloužit jako ukazatel potřebné intervence a prevence pro učitelskou profesi, především pro učitele pracující se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitost prevence spočívá v kvalitě výchovy dětí, kteří představují naši budoucnost. Správná prevence syndromu vyhoření by zároveň mohla odstranit předsudky k učitelské profesi a tím profesi zatraktivnit, což by vedlo ke snížení nedostatku zaměstnanců.

Hypotézy pro tento výzkum zní následovně:

H1: Učitelé speciálních mateřských škol budou skórovat výše ve dvou dimenzích (emoční vyčerpání a depersonalizace) a níže v dimenzi pracovní výkonnosti, tudíž se u nich prokáže vyšší míra vyhoření než u učitelů běžných mateřských škol.

H2: Ženy budou nezávisle na typu mateřské školy prokazovat nejvyšší míru syndromu vyhoření v dimenzi emočního vyčerpání v porovnání s ostatními dimenzemi.

H3: Muži budou nezávisle na typu mateřské školy prokazovat nejvyšší míru syndromu vyhoření v dimenzi depersonalizace v porovnání s ostatními dimenzemi.

## **6 Design výzkumného projektu**

### **6.1 Typ výzkumu**

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvantitativní strategii, jelikož chci získat data od co největšího počtu respondentů. Vybrala jsem standardizované dotazníkové šetření, jelikož je snadné na distribuci, mohu jednoduše pokrýt většinu území České republiky a administrace probíhá na základě prověřeného manuálu přímo od autorek dotazníku (Maslach & Jackson, 1981). Toto dotazníkové šetření sbírá a měří jednotlivá skóre určující míru syndromu vyhoření v každé ze tří dimenzí.

Mimo dotazník MBI budou respondenti vyplňovat i dotazník zkoumající demografické údaje a typ mateřské školy, ve které učitel pracuje. MBI měří multidimenzionální míru syndromu vyhoření (nízká, mírná, vysoká), avšak jeho vyhodnocení neurčuje jednotně, zda má respondent syndrom vyhoření či ne. Proto se výzkumné hypotézy zaměřují na míru skórování v jednotlivých dimenzích, které přinášejí podrobnější informace pro výzkum.

### **6.2 Metody získávání dat**

Zvolenou metodou pro tento výzkum je MBI dotazník, který je standardizovaný nejen pro Českou republiku, ale využívá se hojně i v zahraničí a bylo provedeno více výzkumů potvrzující jeho reliabilitu a validitu. Vyplnění a administrace tohoto dotazníku je časově nenáročná a dotazník je přístupný na internetu, tudíž je vhodný i pro méně znalé fenoménu syndromu vyhoření. Hlavním ukazatelem míry syndromu vyhoření je skórování v dimenzi emočního vyčerpání. Zbylé dvě dimenze slouží jako doplňující faktory.

K účasti na výzkumu budou osloveni ředitelé padesáti běžných mateřských škol a padesáti speciálních mateřských škol z celé České republiky. Ti na základě předběžného souhlasů s účastí na výzkumu svých zaměstnanců obdrží dotazníky k distribuci. Vyplněné dotazníky budou učitelé odesílat samostatně pro zachování anonymity v rámci jednoho pracoviště. Respondenti předem podepíší souhlas s účastí na výzkumu, jejich participace je dobrovolná. Cílem tohoto výzkumu je srovnat výskyt syndromu vyhoření u sto mužů a sto žen, přičemž polovina z nich bude pocházet ze speciální mateřské školy a druhá polovina z běžné mateřské školy. Každý ředitel mateřské školy tak ideálně vybere jednoho muže a jednu ženu.

Maslach Burnout Inventory a vstupní dotazník zjišťující sociodemografické údaje a typ mateřské školy, ve které učitel působí mohou respondenti vyplnit online nebo v papírové podobě. K vyplnění budou mít respondenti přibližně měsíc a nejzazší termín odevzdání bude na konci února daného školního roku. Vzhledem k dostupnosti a krátkosti dotazníku a jednoduchosti jeho vyplňování předpokládám dostatečný zájem o zapojení do výzkumu.

MBI se skládá celkově z 22 otázek, z nichž je devět otázek zaměřených na emoční vyčerpání, pět otázek se zaměřuje na depersonalizaci a zbývajících osm se zabývá pracovní výkonností. Otázky na jednotlivé dimenze jsou promíchané a nejsou nijak označené. Na každou otázku lze odpovědět jedním ze sedmi stupňů Lickertovy škály. Respondent posuzuje míru souhlasu s daným výrokiem. Každá výrok je vysloven v ich-formě v mužském rodě v přítomném čase. Výroky mají jak pozitivní, tak i negativní znění.

### **6.3 Metody zpracování a analýzy dat**

Vyhodnocení Maslach Burnout Inventory spočívá v součtu bodových hodnocení jednotlivých dimenzí. Body se určují na základě hodnocení ztotožnění se s výrokiem na Lickertově škále, respondent uvádí sílu uvedeného pocitu. Respondent může získat 0 až 7 bodů za jedno odpověď, 0 bodů za ztotožnění se s výrokiem *vůbec* až 7 bodů za ztotožnění se s výrokiem *velmi silně*. Každá dimenze se hodnotí podle počtu dosažených bodů, který se liší, jelikož se liší i počet otázek zkoumající jednotlivé dimenze. Jelikož je syndrom vyhoření kontinuum, měří se i míra jeho vyhoření, a to pomocí tří stupňů – nízký, mírný a vysoký stupeň vyhoření. V nízkém stupni vyhoření dostává respondent v dimenzích emočního vyčerpání a depersonalizace nejméně bodů, ve vysokém dostává nejvíce. Opačně se vyhodnocuje míra pracovní výkonnosti, jelikož se jedná o reverzní položky. Zde platí, že čím více získá respondent bodů, tím menší je míra jeho vyhoření v této dimenzi.

Pro emoční vyčerpání platí nízký stupeň syndromu vyhoření při bodovém rozpětí 0-16, mírný stupeň v rozpětí 17-26 bodů a vysoký stupeň v rozpětí 27 a více bodů. Pro depersonalizaci platí pro nízký stupeň syndromu vyhoření 0-6 bodů, pro mírný stupeň 7-12 bodů a pro vysoký stupeň 13 a více bodů. Pro dimenzi pracovní výkonnosti platí nízký stupeň syndromu vyhoření v rozpětí 39 a více bodů, mírný stupeň v rozpětí 38-32 bodů a vysoký stupeň v rozpětí 31-0 bodů.

K ověření hypotézy, zda je míra syndromu vyhoření u učitelů speciálních mateřských škol vyšší v dimenzi emočního vyčerpání a depersonalizace, a naopak nižší

v dimenzi pracovní výkonnosti než u učitelů běžných mateřských škol, využijí studentův dvouvýběrový t-test.

Pro ověření hypotézy, že ženy dosahují nejvyšší míry vyhoření v dimenzi emočního vyčerpání a muži dosahují nejvyšší míry vyhoření v dimenzi depersonalizace, využijí analýzu rozptylu (*Analysis of variance – ANOVA*), která mi zároveň ukáže rozdíly mezi muži a ženami.

#### **6.4 Etika výzkumu**

Výzkum odpovídá všem etickým požadavkům. Učitelé se výzkumu účastní dobrovolně a jejich odpovědi budou zaznamenány anonymně. Ředitelé mateřských škol mohou získat výsledné shrnutí výzkumu a informace o situaci v jejich MŠ se záměrem zlepšení pracovního prostředí po souhlasu zúčastněných učitelů.

Na vyžádání a v případě výskytu vysoké míry vyhoření bude učitelům předán kontakt na odborníky a doporučen postup vedoucí k léčbě syndromu vyhoření. V případě akutních problémů odkážu učitelé na odborníka, který poskytne krizovou intervenci či jinou akutní péči. Ta by mohla být zapotřebí v případě, kdyby zamýšlení se nad životní a pracovní situací vyvolalo prudkou negativní reakci.



## 7 Výzkumný soubor

Jako výzkumný soubor jsem zvolila sto učitelů působících v běžné mateřské škole a jejich výsledky budu srovnávat s výsledky sto učitelů působících ve speciální mateřské škole v České republice, vždy padesát mužů a padesát žen jakéhokoliv věku v každé skupině. Oslovím okolo 120 ředitelů mateřských škol, jelikož se nespolehám na stoprocentní návratnost dotazníků a ochotu zúčastnit se výzkumu. Předem počítám s obtížnějším získáním odpovědí od mužů, jelikož nejsou v této profesi tak četně zastoupení jako ženy. V případě jejich nedostatku budu následně oslovovat ředitele mateřských škol s konkrétním požadavkem mužského pohlaví. V jedné mateřské škole může pracovat více než jeden účastník výzkumu. Zvolila jsem výzkum na obou pohlavích, jelikož jak je výše zmíněno, výsledky mnoha zahraničních i zdejších studií ukazují rozporuplné výsledky. Ve výzkumu nebudu rozlišovat, zda učitel pracuje ve státní nebo soukromé mateřské škole, pro tuto chvíli je pro mě tento fakt irelevantní. To stejné platí i pro věk a vzdělání učitele.

Dotazník na syndrom vyhoření budu rozesílat ke konci prvního pololetí nebo začátkem druhého pololetí, jelikož se domnívám, že měření míry vyhoření i míry všech tří subdimenzí bude nejvíce validní v polovině školního roku, kdy učitel není ovlivněn vizí blížícího se konce školního roku, a zároveň se vyhnu neplatné odpovědi v případě nově nastoupivšího učitele na počátku školního roku a zajistím tak, že působení každého učitele bude minimálně jedno školní pololetí.

## Diskuse

Výhodou MBI dotazníku je měření míry syndromu vyhoření v jednotlivých dimenzích (emoční vyčerpání, depersonalizace a pracovní výkonnost), avšak nevýhodou tohoto dotazníku je absence jednotného závěru, zda má učitel syndrom vyhoření či nikoliv. Pro srovnání četnosti syndromu vyhoření u učitelů běžných a speciálních mateřských škol bych musela využít navíc jiný dotazník, například *Burnout Measure* od autorů A. Pines a E. Aronson (1981). Tento dotazník zkoumá rovněž tři dimenze vyhoření, avšak výsledné skóre tvoří pouze jedna hodnota, která určuje míru syndromu vyhoření (Křivohlavý, 2012).

V práci jsem zmínila velké množství výzkumů zaměřujících se na různé proměnné ovlivňující syndrom vyhoření. Lze jen stěží vyjmenovat veškeré faktory způsobující a prohlubující syndrom vyhoření, jelikož zde hrají velkou roli osobnostní predispozice. Není snadné vytvořit přesný preventivní program, na jehož základě by se všichni učitelé vyhnuli syndromu vyhoření, avšak tato práce vytyká výzkumy potvrzené nejčastější stresory vedoucí ke chronickému stresu a spouštějící syndrom vyhoření, které lze do programu zahrnout.

Jedním z limitů této práce je nedostatečné množství výzkumů zaměřujících se na samotné srovnání syndromu vyhoření u učitelů běžných a mateřských škol. Dostupné výzkumy se zaměřují spíše na učitele základních a středních škol, kde se podle zdrojů (Křivohlavý, 1998) vyskytuje syndrom vyhoření nejčastěji a v největší míře. Poznatky ze zdrojů zaměřujících se na základní a střední školy jsem aplikovala i na učitele mateřských škol. Celkově nebylo možné nalézt dostatek zdrojů zaměřujících se na syndrom vyhoření u učitelů speciální mateřské školy.

V posledních letech roste zájem o problematiku syndromu vyhoření po celém světě, a to nejen ve vztahu k učitelské profesi. Mnoho důležitých výzkumů, ze kterých jsem v této práci čerpala, a které se věnují důležitým analýzám, může být zastaralých. S přibývajícím rozmachem syndromu vyhoření v zaměstnání a se zvyšujícím se povědomím se zaměstnavatelé snaží zabránit výskytu syndromu vyhoření na jejich pracovišti a zlepšují pracovní podmínky. Proto závěry plynoucí z výzkumů prováděných před pěti a více lety nemusí být pro dnešní dobu aktuální.

Bylo by zajímavé a přínosné replikovat v České republice výzkum Al-Adwana a Al-Khayata (2017) porovnávající syndrom vyhoření u učitelek soukromých a státních mateřských škol. V České republice totiž roste počet soukromých mateřských škol, a i

z vlastní zkušenosti mohou potvrdit, že v soukromém sektoru není práce učitele dostatečně podporovaná ať už finančně, nebo z hlediska nedostatečného vzdělání a nedostatečné hmotné i nehmotné podpory vedení. Zjednodušeně lze říci, že v soukromém sektoru se častěji setkává učitel s vágními pravidly vedoucími ke zmatku a většímu psychickému i fyzickému zatížení.

Kdyby existoval vyšší počet výzkumů zaměřujících se na syndrom vyhoření u učitelů speciálních mateřských škol, bylo by snadnější zjistit a porovnat konkrétní stresory a spouštěče s učiteli běžných mateřských škol.

Realizace výzkumu není finančně náročná, možné úskalí vidím v komplikovanějším a delším hledáním mužských respondentů, jelikož, jak již bylo zmíněno (Fore et al., 2002), mužské pohlaví je v této profesi zastoupeno v mnohem menší míře než ženské.

Pro další výzkumy v této oblasti je vhodné zvážit zapojení počtu dětí ve třídě jako faktoru ovlivňujícího výskyt syndromu vyhoření. Zároveň by bylo přínosné zjistit vliv syndromu vyhoření učitelů na vývoj dítěte, avšak takový výzkum by musel být longitudinální, časově i finančně náročný.

## Závěr

Syndrom vyhoření je v dnešní době silně rozšířený, ale bohužel často podceňovaný fenomén. Přichází nenápadně, ale zasáhne mnoho sfér života, v důsledku tohoto zásahu je návrat k normálnímu zdravému životnímu stylu velmi těžký a dlouhý. Uspěchaná doba 21. století jen napomáhá doprovodnému stresu, úzkostem a pocitu přehlcení především z pracovního prostředí. Jelikož je práce často považovaná za prioritu, nezůstává mnoho času na odreagování, odpočinek a čas pro vlastní rozvoj.

Syndrom vyhoření ve vztahu k povolání učitele v mateřské škole je zvláště podceňované téma. Učitelů je nedostatek a v očích široké veřejnosti není tato pracovní pozice dostatečně prestižní. Především učitelů ve speciálních mateřských školách je velký nedostatek a jejich práce je nedocenená. Je tedy třeba dbát o duševní a fyzické zdraví učitelů, především těch, kteří svoji práci dělají rádi, ale neznají hranice svých možností.

Zmíněné výzkumy poukazují na skutečnost, že syndromu vyhoření se v povolání pedagoga vyhne málokdo. Ze zahraničních i tuzemských výzkumů vyplývá, že mezi nejčastější stresory doprovázející učitelé nejen v mateřských školách patří problémová komunikace s rodiči, s kolegy i s vedením, nedostatek prostoru ve třídách, nízké finanční ohodnocení, a především nadbytečná administrativní práce a papírování. Na těchto stresorech se shoduje většina dotazovaných ve výše zmíněných výzkumech. Na základě odhalení hlavních faktorů vedoucích k syndromu vyhoření můžeme stavět vhodnou prevenci.

Co se týče srovnání syndromu vyhoření mezi učiteli běžných a speciálních mateřských škol, docházím v této práci k závěru, že neexistují konkrétní rozdíly v jednotlivých stresorech, pouze se liší jejich intenzita. Rovněž zde hrají velkou roli osobnostní předpoklady a takzvaný psychologický kapitál učitelé, přičemž tyto faktory snižují nebo zvyšují riziko výskytu syndromu vyhoření.

Jedním z možných způsobů rozšíření této bakalářské práce je tvorba manuálu prevence syndromu vyhoření pro učitelé a vedoucí pracovníky. Dostatečná znalost původů a projevů nejčastějších symptomů syndromu vyhoření může učitelům včas zabránit jeho plnému vyvinutí. Obeznamení vedoucích pozic nejen mateřských škol s rizikem vzniku syndromu vyhoření a s nejčastějšími příčinami by vedlo ke zlepšení pracovního prostředí, čímž by se taktéž zvýšil počet kvalitních učitelů, z čehož plyne, že i na samotné děti by taková prevence měla významně pozitivní vliv.

Kromě výzkumu stresorů lze do budoucna navrhnout výzkum osobnostních charakteristik, přičemž se znalostí vhodné nebo naopak náchylné osobnosti by tento faktor mohl sloužit jako doplňující kritérium do výběrového řízení na pozici učitele.

## Seznam použité literatury

- Al-Adwan, F. E. Z., & Al-Khayat, M. M. (2017). Psychological Burnout in Early Childhood Teachers: Levels and Reasons. *International Education Studies*, 10 (1), 179-189.
- American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.).
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328.
- Bartošíková, I. (2006). *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. 1. vyd. NCONZO
- Çavuş, M., & Gökçen, A. (2015). Psychological Capital: Definition, Components and Effects. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 5, 244-255.
- Clipa, O., & Boghean, A. (2015) *Stress Factors and Solutions for the Phenomenon of Burnout of Preschool Teachers*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 907-915.
- De Statio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L. & Chiacchio, C.D., (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychol. Schs.*, 54, 472-486.
- Fore, C., Martin, C., & Bender, W. (2002). Teacher Burnout in Special Education: The Causes and the Recommended Solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.
- Frankl, V. E., (2016). *Utrpení z nesmyslnosti života: psychoterapie pro dnešní dobu*. Portál.
- Gračková, I., (2015). Na syndrom vyhoření platí odpočinek a terapie, někdy dlouhodobé. *Hospodářské noviny* [online]. [cit. 2.5.2021] ISSN 1213-7693.
- Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Pedagogická praxe. Portál.
- Heslin, P. A., & Klehe, U., (2006). Self-Efficacy. In Rogelberg (Ed.). *Thousand Oaks: Sage*, 2, 705-708.

- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513–524.
- Honkonen, T., Ahola, K., Petrovaara, M., Isometsa, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A., et al. (2006). The association between burnout and physical illness in the general population—results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Psychosomatic Research*, 61(1), 59-66.
- Honzák, R., (2013). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Vyšehrad.
- Höschl, C. (2020,9.února). *Naučená bezmocnost a syndrom vyhoření*. 4. ročník festivalu Na hlavu, Praha, Česká republika.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* (2. vyd.). Státní zdravotní ústav.
- Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19 (3), 192-207.
- Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Karmelitánské nakladatelství.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Grada.
- Maslach, Ch. (1982). *Burnout. The cost of caring*. MALOOR BOOKS
- Maslach, CH., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. (3. vydání). Palo Alto: Consulting Psychologista Press
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
- Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

- Pavlidou, K., Alevriadou, A., & Antoniou, A., (2020). Professional burnout in general and special education teachers: the role of interpersonal coping strategies, *European Journal of Special Needs Education*
- Peterson, S., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance: A latent growth modeling approach. *Personnel Psychology*, 64(2), 427-450.
- Ptáček, R., Raboch, J., Kebza, V., Šolcová, I., Vnuková, M., Hlinka, J., Košťál, J., Harsa, P., & Strakatý, Š. (2017). Czech version of the shirom melamed burnout measure. *Ceskoslovenska Psychologie*, 61, 536-574.
- Robinson, O.P., Bridges, S.A., Rollins, L.H. & Schumacker, R.E., (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *J Res Spec Educ Needs*, 19, 295-303.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*. 97.
- Schonfeld, I. S., & Bianchi, R., (2016). Burnout and Depression: Two Entities or One? *J Clin Psychol.*, 72(1), 22-37.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Solich, M. (2007). *Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů*. (Diplomová práce). Masarykova Univerzita v Brně.
- Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada.
- Talmor, R., Shunit, R. & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Tasic, R., Rajovic N, Pavlovic V, Djikanovic B, Masic S, Velickovic I, et al. (2020) Nursery teachers in preschool institutions facing burnout: Are personality traits attributing to its development? *PLoS ONE*, 15(11),



Ústav zdravotnických informací a statistiky (2020). *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. Tabelární část. Aktualizované vydání k 1.1.2021. <https://mkn10.uzis.cz>

World Health Organization (2020). *International statistical classification of diseases and related health problems (11 th ed.)*. <https://icd.who.int/>

World Health Organization (2018, June 18). *WHO releases new International Classification of Diseases (ICD 11)*. <https://www.who.int/news/>

## Seznam obrázků

|                 |    |
|-----------------|----|
| Obrázek 1 ..... | 10 |
| Obrázek 2 ..... | 19 |
| Obrázek 3 ..... | 20 |

## Seznam tabulek

|                 |    |
|-----------------|----|
| Tabulka 1 ..... | 22 |
| Tabulka 2 ..... | 31 |

## Seznam zkratk

|     |  |
|-----|--|
| APA | American Psychological Association   |
| ICD | International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems |
| MKN | Mezinárodní klasifikace nemocí   |
| MŠ  | Mateřská škola   |
| WHO | World Health Organization  |

## Příloha 1.

### MBI – Maslach Burnout Inventory

V tomto dotazníku doplňte do vyznačených políček u každého tvrzení čísla, označující podle níže uvedeného klíče sílu pocitů, které obvykle prožíváte.

Síla pocitů:        Vůbec    0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7    Velmi silně

|    |   |  |
|----|---|--|
| 1  | Práce mě citově vysává  |  |
| 2  | Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil                           |  |
| 3  | Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a      |  |
| 4  | Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů/pacientů                        |  |
| 5  | Mám pocit, že někdy s klienty/pacienty jednám jako s neosobními věcmi     |  |
| 6  | Celodenní práce s lidmi je pro mě skutečně namáhavá.                      |  |
| 7  | Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých klientů/pacientů         |  |
| 8  | Cítím “vyhoření”, vyčerpání ze své práce                                  |  |
| 9  | Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňují a naladují.          |  |
| 10 | Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem |  |

|    |   |  |
|----|---|--|
| 11 | Mám strach, že výkon mé práce mě činí citově tvrdým                 |  |
| 12 | Mám stále hodně energie   |  |
| 13 | Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení                 |  |
| 14 | Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává     |  |
| 15 | Už mě dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty/pacienty         |  |
| 16 | Práce s lidmi mi přináší silný stres                                |  |
| 17 | Dovedu u svých klientů/pacientů vyvolat uvolněnou atmosféru         |  |
| 18 | Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými klienty/pacienty |  |
| 19 | Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal/a hodně dobrého         |  |
| 20 | Mám pocit, že jsem na konci svých sil                               |  |
| 21 | Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.             |  |
| 22 | Cítím, že klienti/pacienti mi přičítají některé své problémy        |  |

## **Příloha 2.**

### **Demografický dotazník**

1. Uveďte Vaše pohlaví
2. Uveďte Váš věk
3. Uveďte Váš rodinný stav
4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
5. Do jakého sektoru (soukromý/veřejný) spadá Vaše MŠ?
6. Má Vaše MŠ nějakou specializaci?
7. Uveďte druh pracovní smlouvy, kterou máte podepsanou u svého zaměstnavatele
8. Uveďte přibližný počet odpracovaných hodin za měsíc