

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

**SYNDROM VYHOŘENÍ U UČITELEK MATEŘSKÝCH
ŠKOL**

**THE BURNOUT SYNDROME OF KINDERGARTEN
TEACHERS**

Autor: Bc. Martina Jandová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Závěrečná práce dokončena: červen, 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: Syndrom vyhoření u učitelek mateřských škol vypracovala ve spolupráci s vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. 6. 2012

Podpis.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Ireně Smetáčkové ,Ph.D., vedoucí diplomové práce, za její cenné rady, připomínky a náměty ke zpracování zadaného tématu, které mi pomohly při dokončení práce.

RÉSUMÉ

Diplomová práce se věnuje stresu a syndromu vyhoření. Cílem diplomové práce je zjistit, jaká je míra psychické zátěže s ohledem na syndrom vyhoření a zmapovat výskyt syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol. Zajímalo nás, jaký vliv na výskyt syndromu vyhoření má délka praxe, počet dětí ve třídě, místo působení, spokojenost v kolektivu a stupeň osobního uspokojení vzhledem k věku učitele. Pozornost je věnována učitelské profesi a v ní specifickým stresorům. Pro zpracování výzkumu jsem použila dotazník Maslach Burnout Inventory, který je standardizován pro měření syndromu vyhoření a dotazník zjišťující citlivost vůči stresu. Pro zjištění demografických údajů jsem použila vlastní dotazník. Ve výsledcích se ukazuje, že větší počet učitelek je proti stresu odolných.

Syndrom vyhoření napříč všemi třemi oblastmi se ukázal pouze u jednoho respondenta z celkového počtu 100 dotázaných. U osmi dotázaných byl syndrom vyhoření potvrzen ve dvou oblastech.

RESUME

This diploma is dedicated to stress and burnout syndrom. Objective of this diploma is to find out what is the rate of mental strain concerning burnout syndrom and to map occurrence of burnout syndrom for kindergarten teachers. We were interested how burnout syndrom is impacted by professional experience, number of children, place of work, team satisfaction and level of personal satisfaction according to age of teacher. It is focused to teacher's career and to specific stress categories. I have used Maslach Burnout Inventory questionnaire which is standardized for measurement of burnout syndrom and questionnaire dedicated to find out sensitivity against stress. I have used own questionnaire to find out demographic figures. Final result indicates most of teachers are resistant against stress.

Burnout syndrom across all three areas was indicated only for one respondent from total number of 100 asked teachers. For 8 teachers burnout syndrom was confirmed in two areas.

KLÍČOVÁ SLOVA

- náročné životní situace
- syndrom vyhoření
- prevence
- stres
- učitel
- dotazník
- výzkumné otázky

KEY WORDS

- demanding of life animate situation
- burning out
- prevention
- stress
- teacher
- questionnaire
- research questions

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	
1 NÁROČNÉ ŽIVOTNÍ SITUACE	9
1.1 Vymezení pojmu stres	10
1.1.1 Problematika stresu.....	11
1.1.2 Faktory ovlivňující stres	12
1.1.3 Projevy stresu	13
1.1.4 Stresory a stresové situace	15
1.1.5 Stresory a distres.....	16
1.1.6 Fáze reakcí na stres	17
1.1.7 Strategie zvládnání stresu	18
1.2 Frustrace	22
1.3 Deprivace	23
1.4 Konflikt	23
1.5 Trauma	24
2 SYNDROM VYHOŘENÍ	24
2.1 Historie syndromu vyhoření	24
2.2 Definice syndromu vyhoření.....	25
2.3 Příčiny syndromu vyhoření	27
2.4 Projevy syndromu vyhoření	28
2.5 Stádia a fáze syndromu vyhoření	29
2.6 Rizikové profesní skupiny	31
2.7 Prevence syndromu vyhoření	32
3 UČITELSKÁ PROFESE	36
3.1 Učitel	36
3.2 Specifické stresory učitelské profese	40
3.3 Syndrom vyhoření u učitelů	41

II EMPIRICKÁ ČÁST	
4 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
5 POPIS VOLBY METODY A PRŮBĚHU VÝZKUMU	44
6 METODIKA VÝZKUMU	45
7 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU	47
8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	57
8.1 Vyhodnocení dotazníku č. 2	57
8.1.1 <i>Ověření výzkumných otázek</i>	60
8.2 Vyhodnocení dotazníku č. 3.....	65
8.3 Shrnutí výsledků výzkumných otázek	68
III. ZÁVĚR	72
IV. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
V. SEZNAM PŘÍLOH	78

1 ÚVOD

V dnešní době se ve společnosti objevuje více podnětů, které lidem způsobují stres. Má to souvislost s rychlejším životním tempem, znečištěným životním prostředím, vysokými nároky kladenými na jedince v práci, ale i v osobním životě. Stres obzvláště v profesionální oblasti může navíc způsobit syndrom vyhoření, o kterém bude pojednávat tato práce.

Psychické vyhoření (burn-out syndrom) se nejčastěji vyskytuje v těch profesích, kde dochází k dlouhodobému bezprostřednímu osobnímu styku s lidmi, jak je tomu právě u učitelů. Práce učitele patří právě mezi ta povolání, která vyžadují zejména zodpovědný přístup, snahu a hlavně nadšení předávat mladé generaci potřebné znalosti, a rady, učit je správným životním postojům, pomáhat formovat jejich osobnost žádoucím směrem, a tím se spolu s rodiči podílet na výchově. Od učitele se požaduje, aby byl vyrovnanou a harmonickou osobností s vysokou dávkou empatie, frustrační tolerance, kreativity, sebeovládání a dalších vlastností. Výchova a vzdělání se neustále rozvíjí, učitel se proto musí stále přizpůsobovat měnícím se podmínkám.

Cílem diplomové práce je zmapovat výskyt syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol, což je problém velmi nadčasový, nicméně lidmi mnohdy opomíjený. Jako dílčí cíle jsem zvolila popsat výskyt syndromu vyhoření vzhledem k délce praxe, velikosti místa působení a počtu dětí ve třídě. Pro zpracování výzkumu jsem použila dotazník Maslach Burnout Inventory, který je standardizován pro měření syndromu vyhoření.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou, kterou tvoří první tři kapitoly, a část praktickou (empirickou). V teoretické části se zabývám problematikou stresu, uvádím nejčastější příznaky a příčiny, popisuji stresory, stresové situace, které jej způsobují nebo mohou být rizikové, a strategie, kterými můžeme proti stresu bojovat. Věnuji pozornost krátkému přehledu základních informací o burn-out syndromu v pedagogické profesi, definicím pojmů, snažím se vystihnout hlavní příznaky, příčiny, a důsledky syndromu vyhoření. V závěru teoretické části popisuji opatření působící jako prevence syndromu vyhoření. Empirická část by měla ověřit, zdali existuje rozdíl v míře výskytu vyhoření u učitelů působících v prostředí velkoměsta či menších měst, zjistit aktuální ohroženost učitelek stresem, jejich náchylnost a citlivost vůči stresu.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 NÁROČNÉ ŽIVOTNÍ SITUACE

Náročná životní situace je taková, která klade na člověka vyšší nároky než obvykle, která vyžaduje od jedince víc než navyklý vzorec chování a při níž dosažení cíle či uspokojení potřeby předpokládá překonání určitých překážek (Čáp, 2001).

Každý člověk se během života dostane do situací, které jsou pro něj nové a musí se s nimi nějakým způsobem vypořádat. Většinou si člověk při řešení běžných problémů vystačí s osvojenými vzorci jednání a myšlení. Ke zvládnání denních situací lidé opakovaně používají určité algoritmy. Dává jim to pocit jistoty a bezpečí, ovšem používání navyklých schémat má také své nedostatky. Vede k rutíně, oslabuje celkovou odolnost jedince a snižuje i jeho tvořivost. Existují i takové situace, pro které vhodný algoritmus neexistuje. Tyto nežádoucí situace bývají označovány jako náročné, neboť narušují rovnováhu jedince. Při jejich řešení musí každý člověk zmobilizovat svoje rezervy, zaktivizovat mozek i jiné orgány.

Náročné životní situace mohou být zdrojem nežádoucích psychických stavů, jsou důležitým faktorem rozvoje osobnosti, protože povzbuzují člověka k učení a hledání nových prostředků k dosažení cíle, mají schopnost zmobilizovat jedince k určité činnosti, vedou k vyšším svalovým, nervovým, intelektuálním, volním a emočním výkonům. Náročné životní situace lze rozdělit z hlediska jejich závažnosti, vzniku a možných následků na **stres, frustraci a konflikt**.

Náročné životní situace lze řešit obranou, útokem nebo únikem. Mezi *obrané reakce* patří kompenzace, egocentrismus, obviňování druhých. Kompenzací se člověk snaží odvrátit pozornost od nedostatků a vyvážit své slabosti. Obranou proti ztrátě nadřazenosti je egocentrismus. Obviňování druhých zbavuje jedince pocitů marnosti. Adaptace formou *útoky* zahrnuje agresivní chování. Příčinou agrese bývá pocit nejistoty a agrese se projevuje nedostatkem sebekontroly. Komplikuje řešení problémů, někdy v mírné formě může být i prospěšná. Formou agrese může být i soutěživost. Jedinec se nespokojí s větším úspěchem než mají druzí. Jinou formou útočného chování je dobírání

si někoho, ironie, hrubost. Posledním způsobem adaptace je únik. Únik z reality se často objevuje u lidí, kteří se straní společnosti, jsou zranitelní, úzkostliví, atd. Většinou unikají do světa fantazie a snění, uzavírají se sami do sebe, hledají útěchu v alkoholu či drogách nebo předstírají nemoc. Důvodem úniku bývá neúspěch. (Holeček, Miňhová, 1996).

1.1 VYMEZENÍ POJMU STRES

Český pojem stres byl převzat z anglického slova „stress“ a znamená *zátěž, napětí*. Je to širší biomedicínký a psychologický pojem. Zahrnuje v nejširším slova smyslu souhrnné označení náročných životních situací, k nimž patří např. konflikty, problémy, frustrace a nepříjemně pociťované situace.

Stres bývá charakterizován různými způsoby. Některé definice se podobají svým obsahem a najdeme v nich i některé společné prvky. Teorií stresu se zabýval kanadský lékař, fyziolog a endokrinolog Hans Selye, jež založil Mezinárodní ústav pro výzkum stresu. V průběhu svého dlouholetého bádání vytvořil několik definic stresu. Přitom vždy vycházel z výsledků svého výzkumu. Nejužívanější definice, která bývá obsažena v mnoha publikacích vypadá takto: „*Stres je nespecifická odpověď organismu na jakýkoliv požadavek, který je kladen na organismus.*“ (Cungi, 2001, s. 15)

Stres je soubor reakcí organismu na podněty (agresory), které narušují normální funkci organismu. Jedinec je vystaven takovým nárokům, o nichž se domnívá, že k jejich zvládnutí nemá dostatečnou adaptační kapacitu. Zásadní je subjektivita emočního a kognitivního zpracování situace, to, zda jedinec subjektivně prožívá a interpretuje situace či podněty jako zátěžové (stresové).

Stresová reakce má svůj význam „historický“. V době kamenné měla svůj význam, v nebezpečí zachraňovala člověku život. Jestliže se setkal pračlověk s jeskynním medvědem, byl (oproti člověku dnešnímu) v poměrně jednoduché situaci. Buď se dal do boje o život, nebo do běhu, v obou případech došlo k tělesné aktivitě, čímž se stresová reakce nervová i hormonální „naplnila“, proběhla a plně odezněla.

Ale dnešní člověk žije v situacích zcela jiných. Ve stresové situaci, ve které již dnes nejde o život, ale o jiné hodnoty, jako je postavení, sociální zajištění, společenský

status – tedy v situacích konfliktních, kdy člověk nemůže využít nic z toho, na co byla cílena stresová alarmující reakce. Dostaneme-li se do konfliktní situace, nemůžeme fyzicky bojovat. Tím všechny fyziologické mechanismy vyzní zcela naprázdno, nervové reakce se neodreagují, neodezní a přetrvávají zjevně nebo skrytě nadále, chemické látky se nespoutávají a neúčinně se nahromadí do toxických množství a doslova otravují organismus. To poté vede k množství patologických reakcí a dějů, a jestliže se tyto procesy neustále do nekonečna opakují, potom už psychika i tělo podlehnou a vznikají neurózy nebo tzv. psychosomatické nemoci, šířeji vyjádřeno jako civilizační choroby (Vojáček, 1988, s 33).

1.1.1 PROBLEMATIKA STRESU

V dnešní době se s pojmem stres setkáváme výrazně častěji. Lidé jsou nuceni dělat stále více věcí v čím dál kratším čase. V každodenním životě se objevují nepříjemné situace, kdy se člověk cítí být pod tlakem. Tyto situace člověka zatěžují.

Stres není totéž co vyhoření. Vyhoření je důsledkem chronického stresu. Stresové faktory coby spouštěče hrají při vzniku burnout syndromu podstatnou roli. Stres je škodlivý jen tehdy, jestliže je příliš nadměrný, dlouhodobý a jedinec ho nezvládá. V podstatě kterákoli dlouhodobá nepříznivá zátěž může náš zdravotní stav zhoršit nebo může spustit nemoc, ke které máme dispozici.

Stres nemusí být jen negativní. Přiměřená míra nebo určitý typ stresu člověka aktivizuje, pomáhá dosáhnout vyšších cílů. Přispívá k vyřešení náročné situace a stimuluje jej k hledání účelného řešení situace. Člověk si tím rozvíjí své zkušenosti a dovednosti. V odborné literatuře se rozlišuje stres negativní, tzv. **distres** (negativně zátěžové situace – konflikty, šok, smrt blízkého apod.) a stres pozitivní, tzv. **eustres** (pozitivně zátěžové situace – velká radost apod.). Stres může být i oživující, užitečný, protože je ve své podstatě aktivačním činitelem, pokud nepřekročí určitou úroveň. Bez stresu by bylo málo pozitivních změn a konstruktivních činností. O jeho nepříznivém vlivu lze hovořit právě tehdy, je-li příliš velký, nadměrný, dlouhodobý a jedinec jej nezvládá. Lze tedy říci, že je-li stres slabší, organismus si na něj postupně zvyká –

„otuzuje se“. V případě, že je velký, může organismus onemocnět. Jedná se o záležitost subjektivně vnímanou – pro někoho může být subjektivně vnímaná zátěžová situace zvládnutelná, pro jiného jedince naopak tatáž situace vyvolá obranné mechanismy a je pro něj příliš náročná. Z toho plyne, že existují individuální rozdíly ve schopnosti zvládat stres. Co jednoho „porazí“, to naopak druhého „zvedne“ (Jeklová, 2006).

1.1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ STRES

Mechanismy reakce člověka na stres jsou mnohotvárné. Existuje velká interindividuální a intraindividuální variabilita v pojetí stresu. Co pro jednoho člověka znamená stres (tedy nadměrnou zátěž), může pro jiného znamenat drobnou překážku. V některých životních etapách také vnímáme jinak situace, které na nás působí – někdy stresově, jindy nikoli.

Zda situace bude působit stresově, závisí na mnoha faktorech, zejména na:

- › míře předvídatelnosti stresové situace (např. dlouhodobě se vyvíjející nemoc – autonehoda),
- › míře důvěry ve vlastní schopnosti stresovou situaci řešit a vyřešit,
- › aktuálním psychickém vyladění, míře sociální podpory okolí,
- › psychofyzické odolnosti organismu a jeho adaptačních schopnostech,
- › osobnostních dispozicích a trvalejších osobnostních charakteristikách (včetně temperamentu),
- › druhu, intenzitě a délce trvání stresoru.
- › míře možností ovlivnitelnosti situace (např. nevléčitelná nemoc),

Z psychologického hlediska se rozlišují osobnosti s re-aktivním nebo pro-aktivním životním postojem ke stresu (Hennig, Keller, 1996). **Osobnost s pro-aktivním** životním postojem ke stresu je odolnější proti stresu a charakterizuje se tím, že: aktivně vytváří svůj život, zaměřuje se více na přítomnost a budoucnost než na

minulost, k problémům přistupuje angažovaně, přebírá zodpovědnost za sebe sama, chápe je jako výzvu ke svým schopnostem, pokouší se je ovlivnit, popřípadě vyřešit.

Osobnost s re-aktivním životním postojem ke stresu je náchylnější ke stresu, jsou pro ni příznačné následující způsoby chování: cítí se pasivně vystavována událostem ve svém životě, zodpovědnost přenáší na jiné osoby nebo instituce, prezentuje se jako bezmocná oběť.

1.1.3 PROJEVY STRESU

Stres se projevuje souborem reakcí, které narušují normální fungování organismu. Tyto reakce je možno zjednodušeně rozdělit na psychické a fyziologické. V oblasti psychiky se stres projevuje změnami v poznávání, emocionalitě a chování. Fyziologické symptomy většinou nemůžeme ovlivnit, protože jsou způsobeny činností autonomního nervového systému. Vzhledem k tématu práce, budu dále pojednávat zejména o distresu.

Mezi **fyziologické symptomy** patří bušení srdce, zvýšení krevního tepu a tlaku, bolest za hrudní kostí, nechutenství a plynatost, zrychlení srdeční činnosti, pocení, bolesti břicha a průjem, nucení k močení, snížení libida, zvýšení hladiny cukru v krvi. Kromě toho hormony ve stresu způsobují změnu dýchání, zvýšení svalového napětí a rozšíření zornic a obtížné soustředění vidění na jeden bod. Při stresu se v lidském těle napínají téměř všechny svaly. Jestliže není svalový stres fyzického ani psychického původu odstraněn, dochází ke svalovým křečím. Tyto křeče jsou velmi bolestivé a mohou člověka dočasně ochromit. Prevencí proti svalovému napětí je pravidelné cvičení. U žen se objevují menstruační poruchy, nepříjemné pocity v končetinách, bolesti páteře, bolesti hlavy. Hormony mohou způsobit horečku, únavu nebo nechutenství. Dlouhodobé trvání stresu má pro zdraví nepříznivé důsledky. Snižuje se odolnost proti infekcím. Stres může způsobit poruchy vnitřních orgánů (vředy v žaludku, srdeční infarkt).

Vlivem intenzivního stresu vzniká celá řada psychosomatických onemocnění, na jejich původu se podílí psychická nepohoda. Stav duše a těla je vzájemně ovlivněn. Je patrné, že stres působí na činnost celého organismu. V průběhu vyčerpání mnohdy

dochází k migrénám, trávicím obtížím, kožním onemocněním či alergiím, při kterých člověka nenapadne, že mohou souviset se stresem.

V **oblasti psychiky** dochází k porušení paměti, která se projevuje zhoršenou schopností vnímat. V případě, že je intenzita stresu působícího na jedince příliš vysoká, může mít jedinec problémy i s vybavením si známých skutečností. Někdy je postižen i myšlení. Člověk ve stresu přestává racionálně uvažovat, pokud je v ohrožení života. Myšlenky, které se „honi“ v hlavě stresovaného člověka jsou obyčejně zmatené a nedávají smysl. Vedle kognitivní části psychiky, stres ovlivňuje i emoční reakce.

Emoce bývají doprovázeny fyziologickými změnami, gestikulací nebo mimikou. Prožívání jedince je ovlivněno jeho potřebami a temperamentem, který určuje hloubku a sílu emocí. Neovládnutí dané situace se projevuje pláčem, pocitem nespokojenosti s vlastní osobou. Stresovaný člověk jedná zmateně, zbrkle, není schopen dokončit práci. Emoce se projevují zvláště ve vztazích mezi lidmi, při různých konfliktech nebo hádkách. Konflikty, které trvají hodně dlouho, působí na člověka negativně a mohou vést k depresím. Lidé také mívají problémy v komunikaci. Nejsou schopni dobře se vyjadřovat, občas koktají, skáčou jiným do řeči a nemluví plynně.

Pro člověka ve stresu jsou typické časté změny nálad. Chvilky klidu a pohody střídají citové výlevy a výbuchy zlosti. Prostřednictvím neadekvátního chování se poté jedinec zbavuje nahromaděného napětí. Vztekly jedinec vnímá všechno jako útok, projevuje se agresivně a podrážděně. Agrese vůči zdroji frustrace obvykle není rozumná. Člověk se bojí zaútočit přímo, proto si vztek častokrát vybíjí na osobě nezúčastněné konfliktu. Mnohdy může mít agrese podobu výhružek, obviňování sebe sama. U člověka se objevují rychlé a výrazné změny nálad, trápí se maličkostmi, je neschopen empatie. Jakékoli chování, které není pro člověka charakteristické, upozorňuje na psychickou poruchu. Těžká duševní zátěž může způsobit delší záchvaty vzlykání, může vést k sebeporanění nebo k pokusu o sebevraždu.

Vedle podrážděnosti je člověk ve stresu mnohdy netrpělivý, pesimistický, nervózní a úzkostný. Při úzkosti se mnohdy cítíme bezmocně, objevují se poruchy spánku, snižuje se naše aktivita a máme problém se soustředit. Stres u člověka způsobuje pocity strachu a úzkosti. Rozdíl mezi těmito dvěma emocemi je v tom, že strach má nějakou příčinu. Strach z vlastní nedostatečnosti se označuje jako tréma. Trémou trpí většinou pečliví a svědomití lidé, kteří podceňují svou inteligenci a

schopnosti. Vyšším stupněm úzkosti je panika. Jde o poplachový stav, jehož cílem je připravit tělo k útěku nebo k boji. Panický stav vyvolává urychlení fyziologických procesů a je takřka nemožné v tomto stavu uvažovat rozumně. K panice většinou dochází ve vypjatých situacích ohrožující život jedince a její intenzita závisí na citlivosti jedince. (Paulík, 2009).

1.1.4 STRESORY A STRESOVÉ SITUACE

Stresory jsou činitelé, podněty různého charakteru (fyzikální, chemické, psychosociální), které jsou subjektivně prožívány a kognitivně hodnoceny jako zátěžové (stresové).

1) *vnější* jsou podněty z okolního prostředí, které mohou být:

- › fyzikální – dlouhotrvající hluk, chlad nebo naopak příliš velké teplo
- › sociální – závažné životní události (např. úmrtí blízkých, rozvody, narození dítěte, sociálním stresem jsou také všechny sociální deprivace)

2) *vnitřní* – ležící uvnitř jedince:

- › tělesné – situace fyzické frustrace (či deprivace), tj. neuspokojené základní lidské potřeby (nedostatek jídla, pití, spánku, odpočinku), ale také pocity bolesti, únavy, nastupující nemoci
- › psychické – všechny negativní emoce (strach, úzkost, napětí, silná nervozita), příliš velký pocit zodpovědnosti, neadekvátní očekávání od sebe či od druhých, vysoko položené cíle a z nich plynoucí psychické přetížení, neschopnost relaxace (Holeček, Miňhová, 2003)

Při popisu stresorů se psychologové obvykle shodují na tom, že:

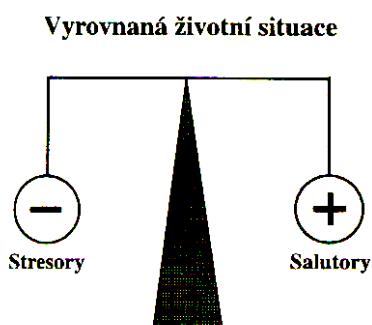
- › nejčastějšími zdroji stresu jsou frustrace a přetížení
- › odolnost vůči stresorům je velmi individuální (co je pro někoho již stresem, může prožívat jiný jako příjemně vzrušující pocit mírné nejistoty)
- › zdravého jedince drobné stresory neničí, ale naopak zvyšují jeho odolnost a mnohdy i mobilizují k vyššímu výkonu (Holeček, 2003, s. 165)

Vzhledem k tématu práce věnuji pozornost stresu, který souvisí se zaměstnáním. Zdrojem pracovního stresu mohou být následující faktory:

Profesní perspektiva – nevyužití kvalifikace, chybějící perspektiva osobního růstu, pocit neadekvátního hodnocení práce, nedostatek podpory a nejasný kariérní řád. Finanční situace také nepatří k faktorům, které by učitele povzbudily. Nemile na učitele působí i špatné společenské hodnocení učitelského povolání. **Negativní vliv školního prostředí** – může se jednat o nevyhovující prostory, hluk, špatné klima nebo nedostatečné osvětlení. Mnohdy tyto faktory bývají označovány za fyzikální stresory. **Obsah práce** – nároky, které souvisí s vlastní pracovní činností, nároky na kvalitu, odpovědnost pracovníka, vysoké nároky na výkon, především spojují-li se s omezenými možnostmi jeho dosahování. **Sociální pracovní prostředí** – špatné vztahy mezi lidmi a narušená spolupráce a komunikace v učitelském sboru. interpersonální konflikty, klima na pracovišti, konflikty rolí. Naopak vzájemná podpora a pomoc kolegů může stres zmenšit.

1.1.5 STRESORY A DISTRES - ZÁTĚŽ A PŘETÍŽENÍ

Stres je definován jako vztah mezi dvěma silami, které působí protikladně. Obě tyto síly jsou subjektivně definovány. Termín „subjektivně“ zde znamená, že to, co se mi zdá, že je „příliš“ těžké atp., druhé osobě se to tak příliš těžké zdát nemusí. Na jedné straně této dvojice protikladných sil je soubor nás zatěžujících faktorů, tzv. stresorů. Ty na nás negativně působí. Na druhé straně je soubor tzv. salutorů, tj. našich obranných schopností zvládat těžkosti. Jsou-li tyto dvojice sil vyrovnány nebo je-li síla salutorů vyšší nežli souhrnná síla stresorů, cítí se člověk dobře. Nic zlého se neděje. Je-li však souhrnná síla stresorů větší nežli souhrnná síla salutorů, dochází ke stresu. Přesahuje-li tento nepoměr určitou zvládnutelnou hranici, hovoříme o distresu, tj. patologicky působícím stresu. Ukazuje se, že tam, kde člověk dlouhodobě pohybuje ve stresové situaci, a zvláště pak tam, kde se dostává do distresové situace, číhá na něj s určitou pravděpodobností nebezpečí psychického vyhoření.



Obr. č. 1 (Křivohlavý, 1998)

Žádoucím stavem v našem životě jsou situace, kdy to, co na nás působí negativně, je vyrovnáváno souborem našich schopností a možností negativní vlivy úspěšně zvládat – vyrovnávat se s nimi (Křivohlavý, 1998, s. 27).

1.1.6 FÁZE REAKCÍ NA STRES

Reakce na stres lze popsat v následujících fázích:

- › Poplašná reakce, při níž nervový systém aktivizuje tělo k větší připravenosti na reakci, hladina adrenalinu stoupá. Lidé ji pociťují negativně (hněv, zlost) či pozitivně (aktivita).
- › Fáze odporu, při které jsou napadeny tělesné rezervy, mění se chemické procesy.
- › Fáze vyčerpání, při níž nervový systém přebírá kontrolu nad tělesnými pochody. Tento stav se může jevit jako uklidnění, někdy se dokonce dostaví radostný, jindy depresivní pocit. (Jiřincová, Holeček, 1996)

V závěrečné fázi může dojít k dvojímu řešení, které vyústí v odlišné závěrečné fáze:

- Jestliže je zátěž zvládnuta, následuje fáze zotavovací, ve které se jedinec zase dostává do rovnovážného stavu. Nastupuje osobní pocit životní pohody a spokojenosti.
- Přetrvává-li stresor, může dojít k selhání adaptačního systému. Psychické i fyziologické obranné mechanismy se hroučí a organismus přechází do fáze vyčerpání.

Jsou-li rezervy adaptační energie vyčerpány, objevují se patologické iverzibilní anatomické i fyziologické změny, které se manifestují jako nejružnější tělesná onemocnění, jako tzv. psychosomatické nemoci, tvořící 50 – 80 % některých druhů chorob (Nakonečný, 1995).

1.1.7 STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU

Při zvládání stresu je potřeba rozlišit pojmy *adaptace* a *coping*. Adaptace znamená vyrovnávání se se zátěží, která je v normálních mezích, jde tedy o řešení problému. *Coping* znamená boj člověka s nepřiměřenou zátěží, kde jde o řešení krize. Cílem všech strategií zvládání stresu je zachování nebo znovuoobnovení psychické i fyzické rovnováhy jedince. V boji proti stresu je podstatné odstraňovat především jeho příčiny. Příznaky (symptomy) stresu jsou důsledkem stresu, který vyrůstá z hlubších zdrojů.

Zvládání stresu (tj. coping) a prevence stresu je jedním z podstatných témat psychohygieny. Preference technik zvládání stresu a obranných reakcí je individuální (specifická). Každý člověk si v průběhu svého života vytváří své vlastní způsoby prevence proti stresu a vyrovnávání se s ním.

V odborné literatuře jsou popsány rozdílné strategie zvládnání stresu.

Čírtková (2000) rozlišuje dva základní způsoby zvládnání stresu:

› Obranné mechanismy

Představují defenzivní přístup jedince k situaci, která se mu jeví jako těžko řešitelná a současně ohrožující vlastní sebeúctu, sebevědomí či sebehodnocení. Každý jedinec upřednostňuje určité obranné mechanismy v zátěžové situaci.

› Strategie zvládnání stresu

Tyto strategie směřují k hledání zdrojů vnitřní duševní síly. Představují účelné, uvědomované cesty zvládnání životních obtíží. Jsou chápány jako složitý myšlenkový pochod, ve kterém se jedinec rozhoduje pro určité řešení a osobní postoj k tíživým událostem.

Obranné mechanismy (Pavlík, 2010, s. 77) jsou více či méně neuvědomované způsoby omezování úzkosti pramenící z ohrožení sebepojetí. Jejich základem je změna (mnohdy zkreslení) hodnocení a prožívání vnímané reality. Za základ obrany sebepojetí a pocitu jistoty, který se ustálenému a vnitřně konzistentnímu hodnocení sebe samého váže, lze považovat nevědomé **vytěsnění** a vědomé **potlačení**. Vytěsnění je založeno na odstranění nepříjemných a nepříjemných pocitů a myšlenek z vědomí. Přestože si je člověk neuvědomuje, mohou jeho chování i prožívání mimo vědomou kontrolu ovlivňovat (např. formou těžko vysvětlitelných a pochopitelných tendencí ve vztazích k okolí). Potlačení spočívá v upuštění od určité subjektivně atraktivní aktivity nebo její odložení na později. Může vycházet z popření její důležitosti a využívat přesunu pozornosti na jiné věci. Z řady dalších obranných mechanismů se jedná např. o **regresi** (návrat k projevům chování odpovídajícím mladšímu věku, než je věk dotyčné osoby), **projekci** (promítání svých pocitů a motivů do jiných lidí), **introjekci** (zvnitřňování či přivlastňování si pocitů nebo výsledků jiných osob), **racionalizaci** (zdůvodňování existencí „rozumných“ a pochopitelných důvodů), **sebeobviňující chování** (přičítání si viny za něco, co jsme buď vůbec nezpůsobili, nebo za co jsme více či méně nemohli), **odčinění** (snahu o nahrazení něčeho, co jsme způsobili, něčím jiným, v zásadě hodnotným), **sociální izolaci** (uzavření se do sebe před kontakty

s okolím). Smysl takových postupů uvažování původně spočíval v obraně ega (sebeúcty) pomocí eliminace nebo zmírňování emočně negativních pocitů a tenzí vycházejících z možného negativního posuzování jeho činů a v usnadnění sociálního přizpůsobování jedince.

Lazarusova definice zvládání klade důraz na čtyři skutečnosti:

- › Zvládání není automatickou reakcí.
- › Zvládání je snahou řídit dění („ukočírovat je“).
- › Zvládání není jednorázovou záležitostí. Je to dynamický proces.
- › Zvládání vyžaduje vědomou snahu a námahu jednající osoby.

S dalšími strategiemi jsem se obeznámila v práci od Hany Fišarové, která se technikami stresu zabývala ve své diplomové práci na téma: Syndrom vyhoření u učitelů logopedických tříd v mateřských školách. Některé z nich uvádím i ve své práci.

Šest základních bodů psychologické strategie, jak se účinně bránit stresu charakterizuje Renaudová (1993).

Je třeba naučit se vést *konstruktivní vnitřní monolog*. Člověk si stále mluví sám pro sebe, vzpomíná na minulé události, připravuje se na události budoucí, komentuje své jednání. Ovšem pokud převažuje sebekritika a člověk je předem rozhodnutý, že daný úkol nesvede, může to pro něj být stresující, např. „nepovede se mi to, tu zkoušku nezvládnou“. Je proto nezbytné smýšlet o sobě pozitivně.

Druhým bodem je *ujasnění si vlastního hodnotového systému a nastavení cílů*, kterých chceme v životě dosáhnout. Pokud víme, co chceme a co je pro nás důležité, pak jsme schopni vnímat svět realisticky, nenecháme si vnutit nevhodnou volbu ani akci, která by nám nevyhovovala.

Uvědomit si, do jaké míry sami můžeme za to, co se nám přihodí, je třetím bodem. Což znamená, že bychom měli záměrně vybírat, co vnímat a co ne. Měli bychom neukvapeně reagovat při jednání s ostatními a poskytovat určitý obraz o sobě, protože to, jak se lidem jevíme vzbuzuje jejich reakce.

Čtvrtým bodem je *navázání a udržení kontaktu s druhými lidmi*, protože druzí lidé, rodina, přátelé, kolegové v práci, jsou pro nás zdrojem opory a pomoci. Podmínkou oboustranného fungování vztahu je, že my budeme zároveň oporou pro druhé.

Pochopit, jak fungují vztahy mezi tělem a psychikou je pátým bodem, protože účinná obrana proti stresu by měla probíhat na psychické i somatické úrovni. Renaudová doporučuje pravidelně kontrolovat svůj zdravotní stav, vymezit si čas, kdy se nebudeme věnovat povinnostem a zkusit si hrát. Důležitou roli mají nácvik břišního dýchání, duševní a svalová relaxace.

Posledním bodem je *poznat, kde je míra vlastní psychické a fyzické rovnováhy a umět ji udržet*. Pokud se od této míry odchýlíme, potom se sníží naše odolnost a jsme náchylnější ke stresu.

Mezi další techniky zvládnání stresu, které popisuje Joshi (2007), se řadí fyzické cvičení, které je jedním z nejběžnějších způsobů, jak odbourat stres. Lidé, kteří pravidelně cvičí, jsou ohroženi méně onemocněním, pokud jsou vystaveni stresové situaci.

Jako velmi účinnou uvádí rovněž *masáž*. Masáží lze dočasně ztlumit pulzující bolest a kromě toho nám také pomáhá relaxovat a lépe se soustředit na následné aktivity. Další relaxační technika využívá hluboké uvědomělé *dýchání*, kterým je možné obnovit ztracenou rovnováhu.

Z psychologických technik vybírá např. nalezení způsobu uvolnění životní frustrace, k čemuž může docházet prostřednictvím koníčků, které vyžadují nějakou aktivní činnost (aktivní sport, ruční práce, hra na hudební nástroj, kreslení). Další psychologickou technikou je popření s postupným a pozvolným smířením se se situací. To doporučuje využívat u tragických událostí jako je smrt, tělesné postižení či smrtelné onemocnění. Situace, které svou povahou neohrožují život, je určitým způsobem možné vidět jako cestu k něčemu lepšímu. Přitom si však musíme připustit, že k zlepšení dojít nemusí a tyto dva protipóly udržovat v rovnováze.

Další technikou je *zapojení smyslu*. Využití muzikoterapie, smíchu či pláče. Hudba ovlivňuje mysl, emoce, dodává energii, zklidňuje. Nalezení humorné stránky zátěžové situace napomáhá jejímu překonání, stejně jako pláč.

„Zvládnutí stresu vyžaduje vytrvalost, pozitivní přístup a chuť změnit věci k lepšímu. Právě tahle schopnost, totiž vidět události pozitivním psychickým filmem, je základem skutečného úspěchu zvládnutí stresu“ (Joshi, 2007, s. 141).

K situacím, které často v lidském životě přesahují únosnou míru zátěže a bývají spojeny se stresem, jsou zpravidla řazeny frustrace, deprivace, konflikt, trauma, proto jsem je také do práce zařadila. V podstatě je můžeme chápat samy o sobě jako stresové situace, nebo jako jejich podstatné zdroje, případně má smysl uvažovat o mnohých z nich v určitých souvislostech jako o důsledcích stresu.

1.2 FRUSTRACE

Frustrace (z lat. frustra = marně, zbytečně) je *psychický stav vyvolaný překážkou, která stojí na cestě k cíli nebo brání (ohrožuje či oddaluje) uspokojení určité potřeby* (Holeček, 2003, str. 156).

Jako frustrující označujeme situaci, kdy je jedinci znemožněno dosáhnout uspokojení nějaké subjektivní důležité potřeby, přestože byl přesvědčen, že tomu tak nebude. Tato situace vyvolává prožitek zklamání a stimuluje reakce zaměřené na vyrovnání nepříznivé situace. Nemusí vždy vyvolávat nepřiměřené reakce a může být i do značné míry žádoucí, protože nutí člověka hledat jiná řešení a pomáhá tak rozvoji jeho schopností. Překonáme ji prostým odložením uspokojení, posílením vytrvalosti a úsilí, změnou motivu anebo rezignací.

Frustrační tolerance je stupeň odolnosti vůči frustraci, tj. doba, po kterou jedinec zvládá frustrační situace, neprojevuje typické frustrační chování (nehroučí se, nerozčiluje se). Frustrační tolerance je individuální a je závislá na:

- › Vrozených vlastnostech jedince, především na jeho temperamentu, charakteru, citové stabilitě či labilitě, stupni sebeovládání.
- › Vlivu prostředí, na výchovném působení školy, rodiny, na prožitých životních zkušenostech, citové podpoře.

Frustrační toleranci lze zvyšovat výcvikem, psychoterapeutickým vedením či autosugescí (Holeček, 2003, s. 157).

1.3. DEPRIVACE

Dlouhotrvající frustrace se nazývá deprivace („strádání“). Deprivace (z lat. *deprivere* = mítí nedostatek) *je psychický stav, který vzniká, když není dlouhodobě uspokojována základní potřeba nebo není dosaženo vytyčených cílů* (Holeček, 2003, s. 161).

Je to stav, kdy důležité fyziologické či psychické potřeby nejsou uspokojovány v dostatečné míře, po dostatečně dlouhou dobu a přiměřeným způsobem. Význačným jevem deprivace oproti jiným zátěžovým situacím je její dlouhodobost. Například se může jednat o nedostatek podnětů během vývoje dítěte či nedostatek sociálních kontaktů.

Psychická deprivace je stav vzniklý důsledkem životních situací, kdy není dána příležitost k ukojení některé základní psychické potřeby v dostatečné míře a na dosti dlouhou dobu.

1.4 KONFLIKT

Konflikt (z lat. *conflicto* = střetnout se, utkat se v boji) *je psychický stav, kdy se jedinec ocitá ve střetu dvou nebo více protichůdných sil* (Holeček, 2003, s. 167).

Patří mezi běžné potíže, s nimiž se každý člověk v životě opakovaně setkává (například konflikt mezi lidmi, konflikt mezi tím, co chci a co mohu). Negativní vliv začíná mít tehdy, v případě, že je skutečně závažný, trvá příliš dlouho, zahrnuje osobně důležitou oblast a pokud jej člověk není schopen řešit. Z psychopatologického hlediska jsou velmi významné tzv. vnitřní konflikty. Ty se odehrávají ve vědomí člověka a znamenají střetnutí dvou vzájemně neslučitelných, přibližně stejně silných tendencí.

Konflikty patří, stejně jako frustrace, mezi každodenní potíže. Ale zároveň jsou konflikty pozitivní v tom, že zajišťují dynamiku, přináší změnu. Jestliže se dlouho nic neděje, je to pro člověka též náročné. Spíše než samotný konflikt, je problémem jeho dlouhodobé trvání a nemožnost konstruktivního řešení. Za určitých okolností může

opakovaná frustrující zkušenost a dlouhodobý a nezvládnutý konflikt působit jako stresující faktor.

Konflikt je zároveň příležitostí, vyříkat si něco, co nás trápí, uvědomit si odlišnosti nebo naopak shody v názorech různých lidí. Neměli bychom se tedy snažit o vyloučení konfliktů ze svého života. Cílem by mělo být naučit se pozitivně využívat konfliktů k vylepšení skupinových vztahů a ke svému osobnostnímu rozvoji. Konflikt sám o sobě není negativním jevem, negativně v něm působí záporné emoce, jako je nejistota, strach, agrese. Obvykle konflikty obsahují konstruktivní prvky, jsou zdrojem prospěšných změn, zabraňují stagnaci, stimulují zájem, podněcují k řešení problémů, ověřují a zhodnocují mezilidské vztahy, uvolňují napětí (Holeček, 2003, s. 168).

1.5 TRAUMA

Trauma představuje nenadále vzniklou situaci, která vede k umělému poškození nebo ztrátě. Ztrácíme pocit jistoty a bezpečí, prožíváme smutek, úzkost, obavy do budoucna. Trauma narušuje objektivitu jedince – je nekritický, nesoudný, ovlivněný především svými citovými prožitky. Projevuje se především v oblasti chování člověka. Chová se neadekvátně, může se vyskytnout i panika a deprese. V průběhu několika měsíců po prožití traumatu může dojít i k posttraumatické stresové poruše.

2 SYNDROM VYHOŘENÍ

2.1 HISTORIE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření neboli burn-out byl jako jev rozpoznán a identifikován poprvé v průběhu osmdesátých let 20. století. Původně byl spojován se stavem alkoholiků, kteří kromě alkoholu ztratili o vše ostatní zájem. Později se tento pojem rozšířil i do oblastí drogových závislostí, kde toxikomani ztráceli zájem o cokoli jiného mimo drogu, svět se jim zúžil. Dále pronikal i do jiných oblastí, předcházel i pojmu

workoholik, který vypovídá o stavu přepracovanosti, lidé se cítí vyčerpaní, nedokáží překonávat běžné překážky a začínají se ostatním stranit. Stav, který pojem burn-out popisuje, je známý a vyskytuje se odnepaměti. V literatuře můžeme najít různé zmínky, které souvisí s tímto stavem absolutní vyčerpanosti a neschopnosti pokračovat dál v původní profesi nebo činnosti související s mezilidským kontaktem (Křivohlavý, 1998).

2.2 DEFINICE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Metaforické označení syndromu vyhoření zprostředkovává obraz vyhasnutí vnitřního zdroje energie – ohně života. Dokud oheň hoří, je člověk v rovnováze. Oheň zahřívá dům, tj. našeho ducha, naše tělo, naši duši. Hoří-li příliš silně, vše spálí a dům vyhoří. Hoří-li slabě, jen doutná, dostatečně nás nezahřeje a dům vychladne. Důsledkem obou extrémů je vyhasnutí naší aktivity, zájmu a angažovanosti. Jinak řečeno – jedinec se již nepohybuje v rovnováze mezi napětím a uvolněním. Spotřebovává více energie, než je schopen doplnit, a překračuje hranici svých psychických i fyzických možností (Švingalová, 2006).

Syndrom vyhoření lze charakterizovat jako psychické vyčerpání projevující se v oblasti poznávacích funkcí, emocí, motivace, přičemž ovlivňuje i názory, postoje, výkonnost, chování a jednání osob (Kebza, Šolcová, 2003).

Burn-out syndrom postihuje i kvalitu života a způsobuje vznik některých duševních onemocnění a poruch. Někteří autoři popisují burn-out syndrom jako stav emocionálního vyčerpání, který vzniká v důsledku nadměrných psychických a emocionálních nároků. Jiní spojují stav vyhoření se ztrátou vůle, neschopností zmobilizovat vlastní síly k překonání problémů a s dalšími faktory.

Za zakladatele pojmu „burn-out“ je považován H. J. Freudenberger. Syndrom burn-out definoval jako vyhasnutí motivace a stimulujičích podnětů v situaci, kde péče o jedince a neuspokojivý vztah jsou příčinou, že práce nepřináší očekávané výsledky. Syndrom je spojován se stavem psychického a fyzického vyčerpání následujícího po vyčerpávajícím a dlouhotrvajícím stresu. Jedná se o „vyplenění“ všech energetických

zdrojů původně intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem pomoci a pak se cítí sami přemoženi jejich problémy).

Burn-out je konečným stádiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení, svou motivaci – své vlastní hnací síly. Termínem „*lidé, kteří se něčím hluboce emocionálně zabývají*“ myslel lidi, kteří pracují ve zdravotnictví jako lékaři či zdravotní sestry, případně sociální pracovníci (tzv. pomáhající profese). Sám dlouho a intenzivně studoval stav mezi tím, kdo takovouto „humánní“ službu poskytuje (tzv. provider) a tím, kdo takovouto službu přijímá (tzv. recipient). Kladem této definice je mimo jiné důraz na burn-out jako na proces a ne jen jako na stav psychického vyhoření.

K vyhoření nedojde ze dne na den. Většinou trvá mnoho let než k němu dojde. Vyhoření je neustále se vyvíjející proces, začíná malými varovnými signály, které se postupně stupňují. Nakonec může způsobit hrůzu z toho, že má jít člověk do práce.

Některé definice syndromu vyhoření jsou orientovány na konečný stav, tzn. na stav emočního, fyzického a mentálního vyčerpání. Jiné jsou definovány jako proces, který má vlastní vývoj. Všechny definice mají několik společných znaků: přítomnost negativních emocionálních příznaků (deprese, vyčerpání). Syndrom vyhoření se nejčastěji spojuje s určitými druhy povolání, které jsou uváděny jako rizikovější (zdravotníci). Menší aktivita práce není spojována se špatnými pracovními schopnostmi a dovednostmi, ale naopak s negativními vytvořenými postoji a z nich vyplývajícím chováním. Důraz je kladen na psychické příznaky a na prvky chování. Syndrom vyhoření se vyskytuje u jinak psychicky zdravých lidí, nesouvisí s psychickou patologií (Jeklová, 2006, str.7).

Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího (chronického) pracovního stresu, který je zvládán maladaptivně, tj. nezdravě. Vyskytuje se u profesí obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně „práci s lidmi“, na jejichž hodnocení jsou závislé a tlak na kvalitu a kvantitu výkonu. Jedná se o závažný medicínský a psychologický problém, který ovlivňuje zdraví a kvalitu života osob, u nichž se vyskytuje.

2.3 PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ

O příčinách syndromu vyhoření z části pojednává diplomová práce T. Danielkové. S těmito příčinami se rovněž ztotožňuji, proto jsem je do své práce zahrнула.

Syndrom vyhoření obvykle vzniká v důsledku pracovního přetížení a stresu. Příčinou je chronická povaha stresu, akutní stres k vyhoření nevede. Za nepřiměřenou pracovní zátěž lze pokládat takové množství požadavků, které jedinec nemůže v rámci svých možností zvládnout.

Vyhoření mohou přímo nebo nepřímo způsobovat faktory, které lze rozdělit na vnější a vnitřní. Vnější faktory se týkají zaměstnání, rodiny, společnosti. Vnitřní faktory se vztahují k osobnosti člověka. Čím více rizikových faktorů na člověka působí, tím větší šance je, že u něho dojde k vyhoření. To platí i naopak. Čím je člověk šťastnější a spokojenější ve svém zaměstnání, tím menší pravděpodobnost je, že bude trpět stresem. Vliv jednotlivých faktorů se společně znásobuje. Příčin vyhoření existuje celá řada. Některé jsou typické pro jednotlivce, ostatní jsou společné všem osobám, které syndromem vyhoření trpí.

Jedním z vnějších faktorů, které může zaměstnance značně frustrovat je pracovní prostředí. Stísněné podmínky na pracovišti mohou být velmi stresující a působit jako izolace. Pobyt na nudném, šedém, přelidněném pracovišti v nás může vyvolat pocity neschopnosti a beznaděje. Do skupiny zatěžujících vlivů lze zařadit i přemíru úkolů, příliš velkou odpovědnost, časovou tíseň, řešení obtížných pracovních úkolů, vysoké požadavky na výkon, kritiku nadřízeného, nedostatek uznání, neodpovídající finanční ohodnocení. Vnějšími nepříznivými faktory vedoucími k vyhoření jsou i život v současné společnosti s neustále rostoucím životním tempem a nároky na člověka, nutnost čelit chronickému stresu a další.

Ke vzniku vyhoření přispívají i vnitřní faktory, mezi které patří: špatné sebehodnocení, silné vnímání neúspěchu, ztráta smyslu života, vysoké osobní nároky, neschopnost říci „ne“, vysoké pracovní zaujetí, nezdravý způsob života – nadváha, nedostatek pohybu, nadměrná konzumace alkoholu. Tzv. workoholismus se projevuje

nutkavou potřebou hodně pracovat, což vyžaduje mnoho energie, které se člověku za krátko přestane dostávat. Příliš vysoké pracovní nasazení, při kterém není jedinec ochotný slevit, obvykle mívá negativní vliv na zdraví jedince. Příčinou burn-out často bývá i nízké sebepojetí, které vede k sebepodceňování. Jedinec nevěří ve své schopnosti, což má za následek, že se mu v práci nedaří. Člověk tak dospívá k závěrům, že je k ničemu a nic neumí. Nedobrá vliv na spokojenost jedince má pedantství či perfekcionismus. Lidé lpí na detailech a pokud není to, co dělají dokonalé, jsou frustrováni. Postupnému vyhoření může také napomoci původně vysoká empatie, obětavost a zájem o druhé. Pro člověka, který pracuje s lidmi není jednoduché přiznat si, že je s ním něco v nepořádku, že si neví rady sám se sebou, natož aby byl schopný pomáhat druhým.

2.4 PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ

U většiny jedinců postižených syndromem vyhoření jsou zasaženy centrální psychofyzické funkce v různém stupni. Projevují se celou řadou obtíží, které patří do kategorie příznaků stresu (nespavost, podrážděnost, poruchy trávicích funkcí, bolesti hlavy,...).

► **Psychická oblast**

- v popředí jsou pocity emocionálního vyčerpání a psychické únavy, pocit, že efektivita snažení dlouhodobě nekoreluje s vynakládanou námahou
- negativní obraz vlastních schopností, snížené sebevědomí, zejména ve vztahu k pracovní kompetenci, pocit profesního neúspěchu
- ztráta zájmů o profesní témata, redukce profesní činnosti na rutinní postupy
- potíže s koncentrací pozornosti, která se promítá do všech dalších kognitivních oblastí
- zvýšená hostilita a agresivita, úzkost, deprese, negativismus nebo lhostejnost ve vztahu k profesi a profesním činnostem
- snížení aspirační úrovně
- podrážděnost, sklíčenost, deprese, pocity bezmoci, pocity zklamání, marnosti vynaloženého úsilí

- pocit nedostatku uznání
- nedostatek empatie (u osob, které měly původně vysokou empatii)
- negativní vztah k osobám, s nimiž je člověk v pracovním vztahu
- ztráta zájmů o osobní profesní růst a v rozhodujících životních oblastech

➤ **Sociální oblast**

- úbytek pracovní angažovanosti
- pracovní výkon je kvalitativně i kvantitativně zhoršený
- úbytek snahy řešit složitější pracovní problémy
- nezájem o hodnocení ze strany druhých osob
- omezení kontaktu s rodiči, žáky, klienty
- omezení kontaktu s kolegy a všemi osobami, které mají vztah k profesi
- nárůst interpersonálních konfliktů v pracovním i mimopracovním životě
- negativní postoj k žákům, rodičům, klientům
- negativní hodnocení působení školy, instituce

➤ **Tělesná oblast**

- celková únava, apatie, ochablost
- snížená odolnost organismu, zvýšená náchylnost k nemocím
- vegetativní obtíže (srdeční, dýchací, zažívací)
- bolesti hlavy, často nespecifikované
- svalové napětí, svalová bolest, poruchy spánku a krevního tlaku (Jeklová, 2006)

2.5. STÁDIA A FÁZE SYNDROMU VYHOŘENÍ

První stádium je nereálné očekávání a *nadšení idealismus*, práce se stává pro jedince nejdůležitější součástí života, neefektivně vydává vlastní energii, dobrovolně se přepracovává.

Druhé stádium je *stagnace* – jedince slevuje ze svých očekávání, vnímá více reálné podmínky pro svou práci, povolna se zaměřuje na uspokojování vlastních potřeb v podobě volného času.

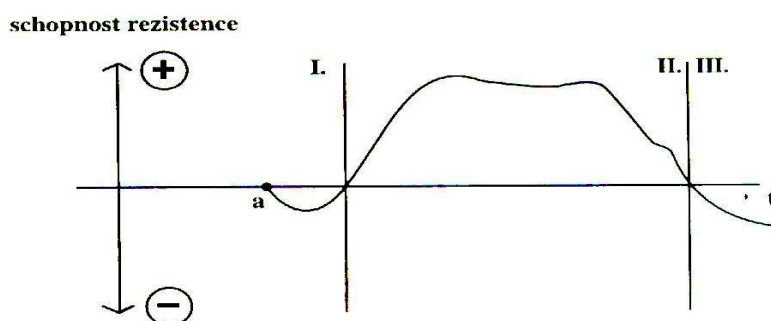
Třetí stádium je *frustrace* – jedinec začíná pochybovat o smyslu své práce, o tom, jestli má vůbec význam pomáhat někomu, objevují se první problémy ve vztazích, výraznější fyzické a psychické potíže.

Čtvrté stádium je *apatie* – jedinec je trvale frustrován, neschopen změnit situaci podle svých očekávání, vyhýbá se novým úkolům, pracuje tak, jak je to jen nezbytně nutné.

Páté stádium je *intervence* – vede k přerušení tohoto procesu, může jím být přerušení práce, přehodnocení situace a realistický náhled, životní změna, více času pro svoje vlastní zájmy.

Syndrom burnout není osamoceným jevem. Je do určité míry konečným stádiem procesu, který profesor Hans Selye – zakladatel souborného studia stresu – nazval GAS neboli General Adaptation Syndrom (obecný soubor příznaků procesu vyrovnávání se s těžkostmi). Tento proces zvaný GAS má podle Hanse Selyeho tři fáze:

- I. fáze – působení stresoru
- II. fáze – zvýšená rezistence (obranyschopnost organismu)
- III. fáze – vyčerpání rezerv sil a obranných možností. Do této fáze stresu se obvykle zařazuje průběh syndromu burn-out



Obr. č. 2 - Průběh procesu stresu (Křivohlavý, 1998)

2.6 RIZIKOVÉ PROFESNÍ SKUPINY

Teoreticky může syndrom vyhoření stihnout kohokoli, kdo je zaměstnán. Přestože práce s lidmi bývá nejčastější příčinou vyhoření, hrozí v poslední době syndrom burn-out jedincům, na které jsou kladeny nadměru vysoké požadavky se závažnými důsledky v případě chyb a omylů. Pocit jedince, že nemůže požadavkům dostát, směřuje ke vzniku vyhoření.

Přehled hlavních **profesních skupin**, u nichž lze předpokládat vznik a rozvoj syndromu vyhoření (Kebza, Šolcová, 2003):

- lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci a další zdravotničtí pracovníci (např. ošetřovatelky)
- psychologové a psychoterapeuti
- učitelé všech typů a stupňů škol
- dispečeri a dispečerky (záchranné služby, dopravy)
- policisté, především v přímém výkonu služby, kriminalisté a členové posádek motorizovaných hlídek, pracovníci věznic (dozorci, ale i další zaměstnanci), příslušníci ozbrojených sil (armáda, letectvo)
- politici, manažeři, poradci
- úředníci v bankách, úřadech a orgánech státní správy
- nezaměstnanecké kategorie (umělci, sportovci nebo osoby samostatně výdělečně činné), které jsou v kontaktu s ostatními lidmi a jsou závislé na jejich hodnocení

Zvýšené riziko vzniku syndromu vyhoření je popisováno u lidí:

- s dlouhodobým a intenzivním kontaktem s jinými osobami – klienty, pacienty, žáky
- s nedostatečnými sociálními oporami a zázemím
- pracujících původně s vysokým nasazením

- původně velmi obětavých, s vysokou mírou empatie
- málo asertivních, úzkostných, depresivně laděných
- soutěživých, idealistických
- zodpovědných, pečlivých až pedantských, perfekcionistických
- neschopných relaxace
- zatížených navíc mimopracovními náročnými situacemi
- žijících pod časovým tlakem
- málo sebevědomých, s nízkým sebehodnocením
- považujících svou profesi za společensky podceňovanou
- trpících syndromem pomáhajících

2.7 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Každému onemocnění je lépe předcházet, než odstraňovat jeho důsledky. Prevence syndromu vyhoření úzce souvisí se strategiemi zvládnání stresu. Interní a externí možnosti prevence a způsoby obrany proti stresu patřičně popisuje Hana Fišarová ve své diplomové práci.

Interní možnosti prevence

Uspokojení *základních existenciálních potřeb* neboli smysluplnost bytí a to jak v práci, tak v životě jako celku. Jde o motivaci, která člověka pobízí k činnostem, přáním, neboť jedním z hlavních příznaků vyhoření je ztráta zájmu o cokoli.

Rovnováha stresorů a salutorů a tím i *vyrovnaná životní situace*. Pokud převažují stresory, pak dochází ke stresu a tak postupně i k vyhoření. Řešením je buď ubrat na straně stresorů, např. vypustit některé činnosti, přenechat odpovědnost za to, co děláme jiným, nebo přidat na straně salutorů, např. začít s relaxačním cvičením či posilováním duševního zdraví.

Další oblast souvisí s posilováním takových osobnostních charakteristik, které pomáhají lépe čelit stresovým situacím. Vlastnosti výhodné z hlediska vzniku burn-outu jsou především:

- přiměřené riskování – ne příliš, ani úzkostná opatrnost
- spolu s cíli svého snažení si stanovit i nástroje, jak jich dosáhnout
- zájem o dobře fungující zpětnou vazbu
- plánování práce dopředu, krátkodobé plány zapadají do plánů dlouhodobých
- subjektivní pojem úspěchu – není cílem, ale vedlejším produktem činnosti (Křivohlavý, 2001)

Ačkoliv lze osobnostní charakteristiky ovlivnit jen v určité míře, je přesto dobré vědět, co může působit negativně a na to se v rámci prevence zaměřit.

Externí možnosti prevence

Za nejdůležitější faktor externí prevence a pomoci je považována *sociální opora*, neboť člověk je ve všech částech svého života zařazen do určité sociální skupiny. Jedinec se stává členem sociální sítě, která slouží jako významná pomoc při překonávání stresových situací či případného vyhoření, protože „*čím více se určitému člověku dostává sociální opory, tím méně příznaků syndromu burn-out je u něho možno zjistit*“ (Pines, Aronson in Křivohlavý, 1998, s. 90). Mezi hlavní funkce sociální opory patří: naslouchání, zpětná vazba, uznání, povzbuzování, empatie, emocionální opora, dělba práce, spolupráce.

Kladné hodnocení druhými lidmi je další bod prevence. Každý člověk potřebuje kladné ohodnocení toho co dělá, jak vypadá, jak se chová. Pokud se mu takové zpětné vazby nedostává, stává se pro něj každá činnost pouhou rutinou, přestává se snažit, cítí se ošizen, zraněn.

Dalším pozitivním faktorem v prevenci burn-out jsou *dobré vztahy mezi lidmi* a to především na pracovišti. Za „dobré“ vztahy můžeme označit takové, které vycházejí ze základních funkcí sociální opory a to nejen mezi kolegy, ale i mezi podřízenými a vedoucími pracovníky.

Poslední oblastí externí prevence jsou podle Křivohlavého (1998) *vhodné pracovní podmínky*. Bylo zjištěno, že rozdíly mezi náchylností k vyhoření jsou nejen u různých lidí, ale i mezi různými podniky a dokonce i mezi jednotlivými odděleními jedné organizace.

Při předcházení vyhoření na pracovišti je vhodné dodržovat tyto body:

- co nej přesněji určit, co se od koho očekává – povinnosti a práva pracovníka
- přiměřené nároky požadované práce
- průběžná kontrola a důsledná zpětná vazba
- flexibilita při umisťování pracovníků, při respektování individuálních nároků každého jedince
- zjednodušení pracovních postupů, zpestření jednotvárné práce, spolupráce
- vhodné hygienické podmínky na pracovišti – osobní prostor s možností individuální úpravy, omezení hluku, světelné a tepelné podmínky
- uznání – nejen penězi, ale i slovně, zvláštními odměnami či profesním postupem
- úprava pracovních podmínek – místa pro odpočinek, omezení administrace,

Velmi vhodné je dodržovat následující rady, způsoby, jak se bránit stresu a syndromu vyhoření:

Základem je naučit se *rozpoznat příznaky stresu* a ihned se snažit danou situaci řešit. Bránit se stresu můžeme hned ráno *klidným začátkem nového dne* – krátkou procházkou, naplánováním toho, co bychom chtěli za den zvládnout, zaměřit se na činnosti, které jsou pro nás smysluplné. Tj. dělat věci, ze kterých máme radost, ne jen užitek. Po práci je dobré najít si čas, třeba jen čtvrt hodinu, na odpočinek a klid, kdy nás nikdo nebude rušit, abychom mohli uvolnit případné pracovní napětí. Důležité je také uvolnění před spaním a kvalitní spánek. Těsně *před spaním* se nedoporučuje řešit problémy, sledovat napínavé filmy, pít kávu, čaj či alkohol, jíst těžká jídla. Naopak prospívá klidné, tiché prostředí, větrání v pokoji.

Prospěšné jsou *jednoduché relaxační techniky*, které můžeme zařadit do průběhu celého dne.

Nejjednodušší formou je *zdravé dýchání*. Nejdříve se plně nadechnout pohybem bránice, poté plným rozevřením hrudního koše a nakonec tzv. klíčovým nádechem. Výdech probíhá v opačném pořadí a trvá asi o třetinu času déle. Další technikou je protažení se, změna polohy. Relaxovat můžeme i krátkou *změnou pracovní činnosti*. Vhodná je *masáž svalů* – obličejových, šíje, případně i celé páteře. Relaxace může být také *psychická, hmatová, čichová, chuťová, zraková či sluchová*. Využít můžeme *vizualizaci a imaginaci*. Výborným uvolněním je *hra* všeho druhu – sportovní, hudební,

divadelní či společenská. K nejlepším prostředkům relaxace patří *humor* a *smích* (Křivohlavý, 1998).

Rush (2003) doporučuje některé další principy, které pomáhají předejít vyhoření. Prvním doporučením je *znát a brát v úvahu svá omezení*, neboť každý je schopen něco dělat jen po určitou dobu. Následuje *správný pohled na práci*, nenechat se prací pohltit a občas si udělat volno. Pravidlo 80/20 je třetím bodem. Znamená, že 80 % našeho úspěchu vychází z 20 % naší aktivity a zbývajících 20 % úspěchu vychází z 80 % aktivity. Z toho vyplývá, že většinu aktivity, kterou se zabýváme, by pravděpodobně mohl vykonat někdo jiný, nebo je možné se těchto činností vzdát. Tak získáme více *volného času*, který je důležitý pro udržení životní rovnováhy.

Podle výzkumů Kebzy a Šolcové (1998) pomáhá vzniku burn-out zabránit aktivní přístup k životu a naše schopnost bojovat se všemi obtížemi, které nám život připravuje. Aby člověk neztratil pohotovost, je vhodné vyhledávat výzvy. Nebát se změn, být otevřený novým zkušenostem, neustále se učit a vzdělávat, to vše vede k rozšiřování obzoru a zlepšuje schopnost zvládat stres. Při výskytu stresujících faktorů je tedy důležité nebýt pasivní, ale aktivně hledat způsoby, jak se problémem vypořádat.

Kromě obecných zásad psychohygieny je třeba dodržovat v prevenci syndromu vyhoření u profesionálů pracujících s jinými lidmi následující doporučení:

- › Najít v práci optimální stupeň osobní angažovanosti ve vztahu ke klientům, žákům, rodičům.
- › Dodržovat pestrý režim práce.
- › V rámci pracovního dne dělat přestávky a využít je k regeneraci sil.
- › Důsledně oddělovat pracovní život od osobního. Je třeba naučit se zavřít své pracovní starostmi za dveřmi kanceláře, stejně jako nepřinášet s sebou své osobní starosti do zaměstnání.
- › Pracovní neúspěchy je třeba negeneralizovat, hodnotit je v širším kontextu a především z hlediska snahy. Pokud byla vynaložená snaha přiměřená, není třeba prožívat neúspěch jako tragédii.
- › Dbát o dobré sociální zázemí, vážit si sociální podpory.
- › Mít realistické nároky na sebe, připustit svoji nedokonalost.

- › Stanovit si priority, být dostatečně asertivní.
- › Umět delegovat úkoly na jiné. Umět požádat o pomoc.
- › Nepotlačovat svoje pocity, mluvit o nich, vyjadřovat je, svěřit se - k tomu někdy stačí zajít za kolegou a s ním probrat svoje pocity a problémy. Ideální je účastnit se různých supervizních skupin.

3 UČITELSKÁ PROFESE

Učitelství se řadí mezi tzv. pomáhající profese díky svým kontaktem a vztahy s rodiči, žáky, kolegy. Podle některých odborníků je učitelství pokládáno za více než profesi, je chápáno jako „umění“ opírající se o učitelské nadání a talent. Podle jiných se naopak o profesi nejedná. Profese musí splňovat řadu charakteristik, např. profesní autonomie a profesní komory. (Spilková, 2005)

Deprofesionalizace - učitelství zhoršuje pracovní podmínky a snižuje finanční ohodnocení i prestiž. Tím působí na prohlubování profesní zátěže, což má dopady i na syndrom vyhoření.

„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. ...Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“ (Průcha, 2001, s. 261)

3.1 UČITEL

Učitel se zařazuje mezi pedagogické pracovníky, vykonává přímou vyučovací, speciálně pedagogickou, výchovnou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného žáka. Ještě se mezi pedagogické pracovníky řadí: pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník, vychovatel, speciální pedagog či psycholog.

Činnosti, které vykonává učitel, jsou velmi rozmanité, nejedná se jen o pouhé „učení“. Ve své profesi zastává učitel několik *pedagogických rolí*. V první řadě předává žákům poznatky a zkušenosti, je jim poradcem a podporovatelem. Současně je tvůrcem nových aktivit a projektantem. Provádí pedagogickou diagnostiku a žáky hodnotí. Je třídním a školním manažerem a socializačním a kultivačním vzorem (Dytrtová, 2009).

Na profesi učitele jsou kladeny velké nároky, z čímhž úzce souvisí učitelský stres. Nejdůležitější z požadavků na učitele uvádí Kalhous a Horák (Dytrtová, Krhutová, 2009) pod názvem „učitelské desatero“. Patří sem umět komunikovat se žáky, dokázat adekvátně hodnotit jejich výkon, znalost metodiky povzbuzování a trestání. Učitel by se měl umět pohotově rozhodovat ve standardních, ale i v neobvyklých situacích, měl by znát metody vysvětlování, přesvědčování, příkladu a umět je uplatnit ve výchově žáků. Znáť nejrozšířenější druhy výchovných obtíží, způsobů jejich řešení a diagnostiky ve škole i v rodině a nepochybně je nutnost spolupráce školy s rodinou.

Osobnost učitele je důležitá nejen pro rozvoj konkrétního dítěte, ale i pro celkové klima třídy. U učitelky mateřské školy jsou nutné **vlastnosti a projevy vůči dětem**:

- schopnost mít rád děti a citově se angažovat – dětské vnímání světa přijímat jako inspirující, ne unavující, být dětem oporou a pomáhat jim; zajímat se o to, co dítě říká, jak komentuje život kolem sebe; cítit se mezi dětmi dobře a být přirozeně naladěný na soužití s malými dětmi; dítě chválit a uznávat
- schopnost a ochota spolupracovat – s dětmi, ale i s ostatními učitelkami
- ochota komunikovat – zejména s dětmi, ale i s jejich rodiči
- schopnost pedagogické reflexe, což směřuje k větší profesní sebedůvěře (Koťátková, 2008)

K *sociálně psychologickým profesním dovednostem* patří:

- akceptování osobnosti dítěte, rodičů, kolegů
- empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, naslouchání
- orientace na konkrétní situace – přesné sdělení k dané situaci
- zpětná vazba v profesních sociálních vztazích
- zvládání konfliktních situací

- podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i u dětí
- porozumění neverbálním projevům jedince, umění pochválit
- respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí
- rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování

Tyto specifické charakteristiky působí jako zátěžové momenty a to úzce souvisí s problematikou vyhoření a stresu. Jsou příliš široké a jdou často proti sobě (např. podporovat individualitu dítěte versus vést celou skupinu). Vnitřní rozporuplnost učitelství je hlavní zátěží, protože přináší permanentní pochybování o tom, zda povolání vykonáváme dobře.

Za konfliktní se považují situace: Rodiče často berou učitelku jen jako „hlídače“ dětí, tím je výrazně snižován její sociální status. Zátěží může být pouze ženský kolektiv v mateřských školách. Problém vytváří i věková různorodost dětí v jedné třídě.

Učitelská profese poskytuje i specifické *přínosy*: Každodenní práce s dětmi je nestereotypní a všestranná. Učitelka má možnost si zvolit vlastní obsah práce a také ovlivňuje hodnoty budoucí generace. Kontakt s lidmi a vybudování dobrého vztahu k dětem je možné považovat za kladnou i zápornou část práce učitelky mateřské školy (Mertin, Gillernová, 2003).

Pracovní náplň učitelky mateřské školy je přizpůsobena specifickým podmínkám, potřebám a možnostem konkrétní mateřské školy.

Jde zejména o činnosti *pedagogické* – přípravné, praktické včetně specifických činností s dětmi se speciálními potřebami, hodnotící a evaluační. Poté činnosti *sociálně-pečovatelské* (oblékání, stolování, hygiena, zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dítěte) a činnosti *provozně-organizační* (zajištění provozu třídy, úprava a péče o estetické prostředí třídy, odpovědnost za inventář třídy). Řadíme sem i *činnosti zaměřené na spolupráci* (s rodiči, s odborníky PPP či SPC, pediatrem apod.) a činnosti *administrativní*. Také jsou to činnosti *sebevzdělávací* (organizované či individuální), nebo *činnosti určené ředitelkou* mateřské školy (Bečvářová, 2003).

Povinnosti předškolního pedagoga vymezuje také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání:

Předškolní pedagog by měl vykonávat tyto odborné činnosti:

- analyzovat věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťovat profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání
- realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí (schopností, dovedností, poznatků, postojů)
- samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti, provádět je, hledat vhodné strategie a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí
- využívat oborových metodik a uplatňovat didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí
- projektovat (plánovat) a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
- provádět evaluační činnosti – sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, monitorovat, kontrolovat a hodnotit podmínky, v nichž se vzdělávání uskutečňuje
- výsledky evaluace samostatně uplatňovat v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání
- provádět poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím předškolního pedagoga a mateřské školy
- analyzovat vlastní vzdělávací potřeby a naplňovat je sebevzdělávacími činnostmi
- evidovat názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodičů, spolupracovníků, základní školy, obce) a na získané podněty reagovat

Předškolní pedagog má vést vzdělávání tak, aby:

- se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální)
- se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich harmonický rozvoj

- děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho
- bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti
- děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně
- byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka
- se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité
- děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí
- děti obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují

Ve vztahu k rodičům má předškolní pedagog:

- usilovat o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči
- umožňovat rodičům přístup za svým dítětem do třídy a účastnit se jeho činností
- umožňovat rodičům účastnit se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení
- vést s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení

3.2 SPECIFICKÉ STRESORY UČITELSKÉ PROFESE

- › *Konflikt rolí* jako důsledek pozičního pluralismu, jenž je u učitelů a zvláště u učitelek neobyčejně silný (sloučit roli učitelky, manželky či matky je značně náročné).
- › *Vnitřní knoflík* mezi racionální a emoční složkou postoje. Učitel se mnohdy dostává do situací, v nichž zažívá tento druh konfliktu (při rozhovorech s rodiči neprospívajících dětí, při hodnocení, klasifikaci žáků).
- › *Permanentní svázanost s pracovní problematikou* - učitel se častokrát zabývá pracovními problémy i o víkendu.

- › *Nepravidelná pracovní doba* daná rozvrhem hodin, jež způsobuje problémy s vytvářením pevného dynamického stereotypu
- › *Emocionální únava* - je důsledkem skutečnosti, že v tomto povolání je hodnocen výkon člověka, ale i jeho chování. Učitel vystupuje neustále před publikem, musí proto permanentně korigovat své interpersonální reakce.
- › *Časový stres*, jemuž je učitel často vystaven. Neurotizující není ani tak množství práce, jako časový stres, v němž je práce vykonávána. (Jiřincová, 1996, s. 39).

3.3 SYNDROM VYHOŘENÍ U UČITELŮ

Když nově nastupující učitel vstupuje do školy a setkává se s realitou, tzn. malým zájmem žáků, nedobrymi vztahy v učitelském sboru a nesmyslnými překážkami ze strany rodičů, nízkou kázní, objevuje se u něj první příznak psychického vyhoření. Proces vyhoření probíhá delší dobu, k úplnému vyhoření dochází až po několika letech. Větší pravděpodobnost výskytu syndromu vyhoření je zejména u pedagogů pracujících s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Tyto děti nejsou schopné dosahovat takových výsledků, které od nich učitel očekává.

Pocity frustrace nutí učitele hledat různorodé formy řešení, čímž si rozvíjí schopnosti a svou osobnost. Prožívá-li učitel dlouhodobou a neřešitelnou frustraci, mohou se u něj objevovat pocity beznaděje, pocity marnosti, ztráty smyslu práce. Tyto pocity upozorňují na syndrom vyhoření.

Vyčerpaný jedinec těžce snáší jakoukoliv zátěž a citlivěji na ni reaguje. To se v plné míře může promítnout do výkonu učitele. Učitel ztrácí schopnost podávat dobré pracovní výkony, snižuje se jeho sebevědomí a negativní dopad má i na jeho zdraví. Syndrom vyhoření u učitelů se projevuje nedostatečnou přípravou na vyučování, ztrátou výchovné angažovanosti, potížemi se soustředěním a omezením komunikace s rodiči, žáky i kolegy.

Hennig a Keller (1996) vymezují konkrétní stádia burn-out u učitelů:

- *Nadšení* – V této fázi je učitel zapálený do své práce, škole a žákům obětuje svůj volný čas.
- *Stagnace* – Nápadly se učitel nedaří realizovat, požadavky od žáků, rodičů a školy začínají učitele obtěžovat.
- *Frustrace* – Učitel pohlíží na žáky negativně, škola pro něj představuje zklamání.
- *Apatie* – Učitel dělá jen to nejnужnější, vyhýbá se všem dobrovolným aktivitám a mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství.
- *Syndrom vyhoření* – Učitel je již vyčerpaný a hrozí mu úplné zhroucení

Emoční vyhoření učitele způsobují tyto faktory:

1. *Problémoví žáci* – Zátěž vyplývá z denního styku s problémovým žákem, který nerespektuje požadavky školy. Kázeňsky zvládnout žáka a změnit jeho dosavadní výchovu v rámci skupinové výuky, představuje pro učitele nesplnitelný úkol, který urychluje jeho emoční vyprahnutí. Vzdělávání a výchova žáků je stále náročnější.
2. *Dohled školského systému* – Četnost nařízení a zákonů vytváří v učiteli pocit závislosti a bezmocnosti. Strach z výsledků inspekce a nedostatek uznání ze strany nadřízených vedou ke ztrátě chuti do práce.
3. *Podmínky školního prostředí* – Učitel může být nepříznivě ovlivněn špatným fyzikálním prostředím školy, časovým tlakem, trvalými nároky zvládat nečekané události nebo nepěknou úpravou školního prostředí.
4. *Osobní faktory* – Při stárnutí se snižuje pružnost učitele a je pro něj náročnější reagovat na potřeby dětí. Požadavky povolání jsou zvládnuty s větší námahou. Pocit, že nezvládá práci, představuje pro učitele stálý stres.
5. *Učitelský sbor* – Chybějící výměna odborných zkušeností, konflikty a napětí v učitelském sboru nemají příznivý vliv na fungování učitele.
6. *Rodiče* – Na vyhoření se podílí i neustálá kritika od rodičů, kteří se snaží přesunout odpovědnost za výchovu svých dětí na učitele.

7. *Vedení školy* – Ředitel ovlivňuje školní klima v pozitivním i negativním slova smyslu. Někteří učitelé se cítí bezmocní, protože ať udělají cokoli, ředitel jen hledá u nich chyby. Většina ředitelů šetří svým uznáním.

8. *Hodnocení učitelského povolání veřejností* – Negativní myšlení veřejnosti o učitelském povolání nutí učitele k trvalé obraně. K vyhoření vedou i malé možnosti profesního vzestupu, nedostatečné uznání mimořádných výkonů. Neodpovídající finanční ohodnocení poté může vést k pocitu, že snahy a výkony nejsou dostatečně oceněny. Na základě hodnocení učitelského povolání veřejností vnímají učitelé prestiž svého povolání (tzn. společenský význam, vážnost, atd.) nedostatečně.

9. *Kvalifikace* – Nedostatky ve vzdělání se projevují v nepostačující kompetenci sociální, věcné a v oblasti užívaných metod (Jiřincová, 1996).

Některé výzkumy ukazují, že hlavním stresorem je pracovní přetížení učitelů, dále jsou to problémy na straně managementu školy, a teprve na třetím místě jsou to problémy, které vyplývají z kontaktu se žáky.

II EMPIRICKÁ ČÁST

4 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Empirická část diplomové práce si klade za cíl ověření některých poznatků, vyplývajících z teoretické části. Na základě teoretického poznání problematiky vyhoření u učitelek jsme vymezili několik výzkumných otázek, na něž jsme se pokusili nalézt odpovědi pomocí šetření na mateřských školách. Hlavním cílem diplomové práce bylo analyzovat výskyt syndromu vyhoření u učitelek mateřských škol. Dílčími cíli práce bylo zmapovat vznik syndromu vyhoření pod vlivem faktorů, jako je věk, délka praxe, počet dětí ve třídě, místo působení a stupeň osobního uspokojení.

Výzkumné otázky:

Otázka č. 1: Jak souvisí praxe učitelky se vznikem syndromu vyhoření?

Otázka č. 2: Jak souvisí počet dětí ve třídě se vznikem syndromu vyhoření?

Otázka č. 3: Jak souvisí místo působení učitelky se vznikem syndromu vyhoření?

Otázka č. 4: Jak souvisí stupeň spokojenosti v kolektivu se vznikem syndromu vyhoření?

Otázka č. 5: Jak souvisí věk učitelky se stupněm osobního uspokojení?

5 POPIS VOLBY METODY A PRŮBĚHU VÝZKUMU

Pro účely šetření v terénu byla zvolena *metoda dotazníku*. Byl vytvořen vlastní dotazník a dva standardizované dotazníky, které byly předloženy učitelkám na mateřských školách.

Dotazník je zprostředkovaná forma dotazování, založená na písemné komunikaci mezi diagnostikem a vyšetřovanou osobou. Patří k často využívaným výzkumným i diagnostickým metodám.

Můžeme jej označit za metodu, která je velmi blízká rozhovoru s tím rozdílem, že nemusí dojít k bezprostřednímu kontaktu testujícího a testovaného. Právě tato vlastnost dotazníku se pro naše účely jevila jako velmi významná. Největším problémem dotazníků je jejich spolehlivost a vypovídající schopnost. Mezi zkoumanými osobami se mohou objevovat i lidé, kteří úmyslně nepravdivě odpovídají nebo mohou rozumět otázkám chybně či jinak, než bylo zamýšleno – tím se odpovědi stávají nevalidní. To může být způsobeno jednak jejich úmyslem nebo subjektivním pohledem na věc. Stejně tak tendence k sociální desiderabilitě (snaha odpovídat líbivě bez ohledu na pravdu) může ovlivňovat výsledky zkoumání (Miňhová, Prunner, 1998). Učitelky, kterým byl dotazník předložen, se mnohdy ujist'ovaly, že je anonymní a že nikdo z nadřízených nebude s výsledky výzkumu seznámen.

6 METODIKA VÝZKUMU

Pro potřeby vyhodnocení bylo nezbytné sestavit komplexní soubor respondentů s jejich údaji.

První dotazník zahrnoval 14 otázek zjišťujících demografické údaje, jehož autorkou jsem já sama (příloha č. 1). Obsahoval osm otázek otevřených, jednu polootevřenou a pět uzavřených. V dotazníku byly položeny otázky zjišťující pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, délka praxe, místo působení v MŠ, počet dětí ve třídě, děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě, specifické charakteristiky třídy, obtíže v práci, vztahy v pedagogickém sboru, spokojenost v kolektivu, činnosti při kterých relaxují, volný čas s rodinou, odpočinek při činnostech.

Druhý standardizovaný dotazník *Maslach Burnout Inventory* (MBI) je určen pro výzkum syndromu vyhoření (příloha č. 2). Byl vytvořen v roce 1981 autorskou dvojicí Christina Maslach a S. A. Jackson. V roce 1986 tato autorská dvojice zveřejnila úpravu metody MBI a v roce 1995 provedli italští autoři A. Sierro a S. Fableri důkladnou faktorovou analýzu metody, která prokázala existenci tří faktorů – emocionální vyčerpání, depersonalizace a uspokojení z práce. Dotazník MBI patří mezi nejčastěji používané metody k odbornému vyšetření syndromu burnout (Křivohlavý, 1998).

Tento dotazník obsahuje 22 škálových otázek s možností výběru na sedmibodové škále, kde respondenti hodnotí sílu pocitů jednotlivých faktorů. Nula odpovídá pocitu „vůbec“ a sedm pocitu „velmi silně“. Dotazník obsahuje tři dimenze, dvě negativně laděné – emocionální vyčerpání a depersonalizace a jednu pozitivní – osobní uspokojení z práce. Jednotlivé faktory popisuje Křivohlavý (1998) následovně:

Emocionální vyčerpání projevuje ztrátu chuti k životu, nedostatek sil k jakékoliv činnosti, velmi malou až nulovou motivaci k činnostem. Tyto příznaky jsou považovány za základní příznaky syndromu vyhoření.

Depersonalizace je zřetelně vyjádřena u lidí, kteří mají velkou potřebu recipacity, tj. kladné odezvy od lidí, kterým se věnují (např. ve službách, pečovatelské a učitelské činnosti, vedení pracovního týmu apod.). Jestliže se jim této kladné odezvy nedostává, zahořknou a chovají se k druhým lidem cynicky. Přestávají v nich vidět lidské osobnosti, ztrácí k nim povinný respekt a bezpodmínečnou úctu. V extrémním případě s nimi mohou jednat jako s neživými předměty.

Ke sníženému pracovnímu výkonu dochází zvláště u lidí s nízkou mírou zdravého sebe-cenění, sebe-hodnocení či sebe-důvěry. Tím, že si sami sebe necení, nemají též dostatek energie ke zvládnutí stresových situací, konfliktů a životních těžkostí. Na rozdíl od obou předchozích je pozitivně laděným faktorem dotazníku MBI.

Vyhodnocení dotazníku se provádí součtem bodových hodnocení v jednotlivých dimenzích dotazníku. Stupeň vyhoření (nízký, mírný, vysoký) je zřetelný z následujícího přehledu:

Stupeň emocionálního vyčerpání (Emotional Exhaustion)

- Nízký 0 – 16
- Mírný 17 – 26
- Vysoký 27 a více → vyhoření

Stupeň depersonalizace

- Nízký 0 – 6
- Mírný 7 – 12
- Vysoký 13 a více → vyhoření

Stupeň osobního uspokojení (Personal Accomplishment)

- Vysoký 39 a více
- Mírný 38 – 32
- Nízký 31 – 0 → vyhoření

Třetí dotazník měl za úkol stanovit, jaká je citlivost učitelek vůči stresu (příloha č. 3). Použila jsem dotazník, jehož autorem je Reginald Beech. Dotazník nalezneme v knize L. Míčka a V. Zemana *Učitel a stres* (1992). Pomocí tohoto dotazníku můžeme zkoumat tendence respondentek ke zranitelnosti, přecitlivělosti a též k tomu, že si daná osoba bere věci až příliš k srdci. Důvodem, proč jsem tuto oblast zkoumala, je především to, že stres je velmi nebezpečnou situací, se kterou se učitelé musí denně potýkat a těsně souvisí se syndromem vyhoření.

7 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU

Výzkum byl prováděn na mateřských školách v Plzeňském a Jihočeském kraji. Po domluvě s ředitelkou školy (případně se zástupkyní ředitelky) byly učitelkám předloženy tři dotazníky.

Celkem bylo osloveno 103 respondentů, ale kompletně vyplněno a vráceno bylo 100 dotazníků. Nevrácení zbylých dotazníků bylo zapříčiněno onemocněním. Respondenti nebyli při vyplňování časově omezeni a s předmětem výzkumu byli seznámeni. U nikoho jsem nenarazila na nepochopení zadání či problémy s porozuměním zadaným otázkám.

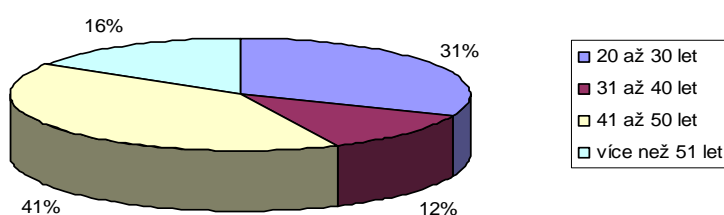
Školy byly zvoleny tak, aby se ve výzkumu objevila, jak škola zastupující typickou obecní malou mateřskou školu, tak i městská mateřská škola. Při oslovování mateřských škol a žádosti o spolupráci jsem vycházela z osobní zkušenosti, např. z dřívějšího studia, pedagogické praxe. U vedení MŠ jsem se setkala převážně s pozitivním přijetím a i sami respondenti byli vždy ochotni spolupracovat.

Celkově mezi respondenty převládaly ženy, což není překvapující fakt, vzhledem k zastoupení mužů v učitelství profesí. Průměrný věk respondentů byl 40 let.

Rozložení respondentů do jednotlivých věkových skupin vymezuje tabulka 1 a graf 1. Ze 100 dotazovaných bylo 41 učitelek starších než 41 a mladších 50 let. Do tohoto rozmezí se tedy vešlo 41 % respondentů. Do druhé nejpočetnější skupiny, která byla vymezena věkem 20 – 30 let, se zařadilo 31 učitelek, jež zaujímají z celkového počtu 31 %. Šestnácti učitelkám ze všech náleží pásmo 51 a více let, přičemž procentuálně lze jejich počet vůči zbytku respondentů vyjádřit 16 %. Poslední skupinu tvoří 12 učitelek, jejichž věk je mezi 31 – 40 lety. Nejvyšší věk učitelek dosahoval 66 let, naopak nejmladší učitelkou byla 21 letá žena.

Tab.1 - Věková struktura učitelů zkoumaného souboru

Věk	Počet respondentů	Procentuálně
20 - 30 let	31	31 %
31 - 40 let	12	12 %
41 - 50 let	41	41 %
51 a více let	16	16 %

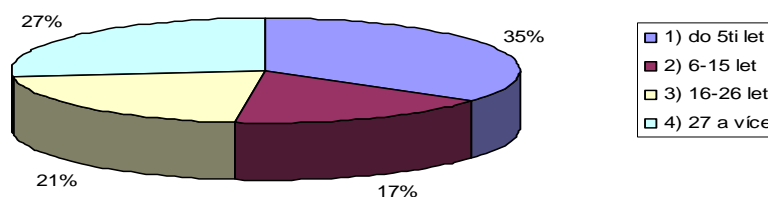


Obr.1 – Grafické znázornění věkové struktury učitelů

Délka praxe všech učitelek je rovněž znázorněna níže uvedenou tabulkou 2 a grafem 2. Z vyobrazení je patrné, že 2/3 učitelů vykonává svou profesi více než 5 let a lze je tedy považovat za pedagogy s dostatečnými zkušenostmi. Naopak délka praxe u 35 % učitelek je do 5ti let a u této skupiny lze očekávat menší nebo nedostatečné zkušenosti.

Tab.2 - Délka pedagogické praxe

Délka praxe	Počet respondentů	Procentuelně
do 5 let	35	35%
6 - 15 let	17	17%
16 - 26 let	21	21%
27 a více let	27	27%



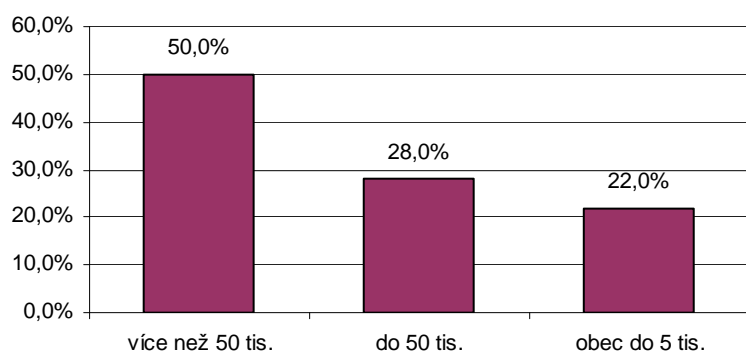
Obr. 2 – Grafické znázornění délky pedagogické praxe

Respondenti s místem působení v MŠ vymezuje tabulka 3 a graf 3. Ze 100 dotazovaných byla polovina učitelů, tedy 50 % působících v městě s více než 50 000 obyvateli. Místo působení do počtu 50 000 obyvatel uvedlo 28 respondentů. Procentuelně zaujímá 28 %. Nejmenší skupinu tvoří 22 respondentů působících v obci do 5000 obyvatel.

Z těchto údajů lze vyčíst, že necelých 80 % dotázaných působí ve městě a proto i výsledky výzkumu jsou průkazné spíše pro tuto kategorii než pro pedagogy působící v menších obcích.

Tab.3 - Místo působení v MŠ

Místo působení	Počet respondentů	Procentuelně
Město - více než 50 000 obyvatel	50	50 %
Město - do 50 000 obyvatel	28	28 %
Obec - do 5000 obyvatel	22	22 %

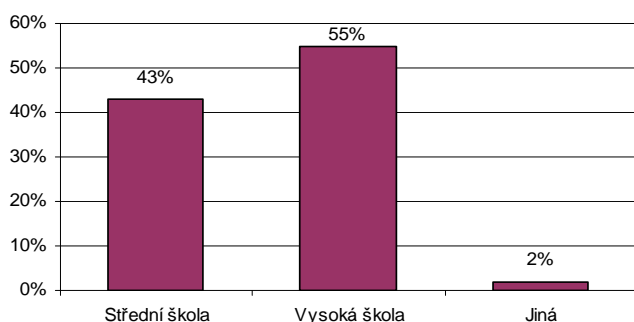


Obr. 3 – Grafické znázornění místa působení v MŠ

Nejvyšší dosažené vzdělání je znázorněno níže uvedenou tabulkou 4 a grafem 4. Vzdělání respondentů bylo u 55 (55 %) respondentů vysokoškolské, 43 (43 %) respondentů uvedlo středoškolské a pouze 2 (2 %) respondenti jiné vzdělání. Jeden respondent uvedl Dis a jeden Gymnázium s PgŠ nástavbou.

Tab.4 - Nejvyšší dosažené vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání	Počet respondentů	Procentuelně
Střední škola	43	43 %
Vysoká škola	55	55 %
Jiné uveďte jaké (PgF, Pg min, bez Pg)	2	2 %

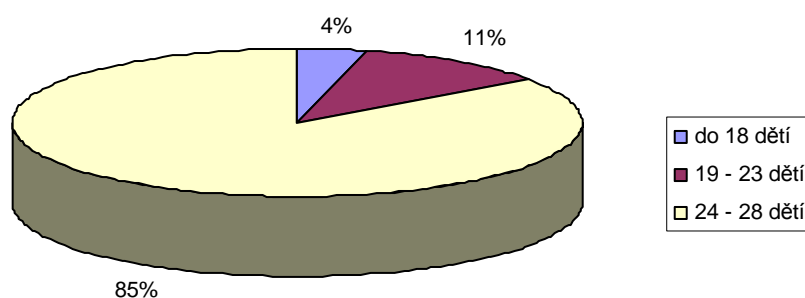


Obr. 4 – Grafické znázornění nejvyššího dosaženého vzdělání

Počet dětí ve třídě je rovněž znázorněn níže v tabulce 5 a v grafu 5. Z grafu je patrné, že nejvíce učitelů má ve třídě více než 24 a méně než 28 dětí. Tato skupina 85 učitelek představuje 85 % z celkového počtu. Druhou skupinu, tvoří 11 učitelek, které mají ve třídě 19 – 23 dětí. Procentuelně zaujímá 11 %. Třetí skupinu s nejnižším počtem do 18 dětí ve třídě mělo nejméně respondentů. V této skupině jsou pouze 4 respondenti, což představuje 4 % z celkového počtu. Z těchto údajů lze jednoznačně říci, že většina učitelek má v současné době ve třídě 24 a více dětí.

Tab.5 - Počet dětí ve třídě

Počet dětí ve třídě	Počet respondentů	Procentuelně
Do 18 dětí	4	4 %
19 – 23 dětí	11	11 %
24 - 28 dětí	85	85 %

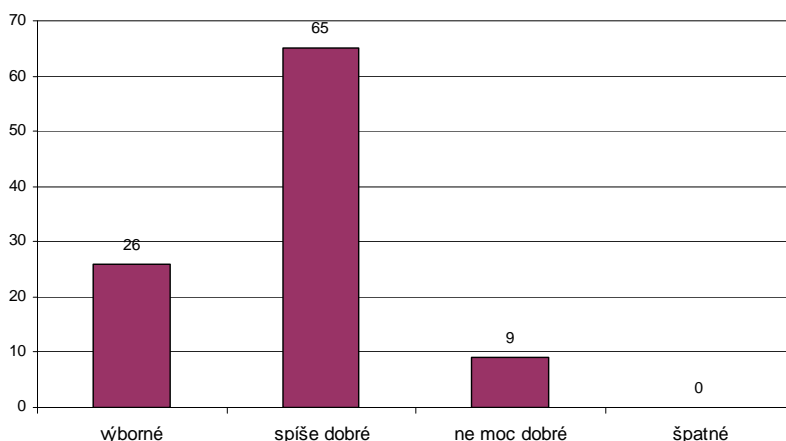


Obr. 5 – Grafické znázornění počtu dětí ve třídě

Vztahy v pedagogickém sboru jsou znázorněny v tabulce 6 a grafu 6. Vztahy v pedagogickém sboru jsou u drtivé většiny respondentů na dobré úrovni. Jedna desetina dotázaných, kteří hodnotí vztahy jako ne moc dobré by proto neměla výrazněji ovlivnit výsledky výzkumu. Zajímavé je, že špatné vztahy v kolektivu nepocítuje ani jedna dotázaná.

Tab.6 - Vztahy ve Vašem pedagogickém sboru

Vztahy v pedagogickém sboru	Počet respondentů	Procentuelně
Výborné	26	26 %
Spíše dobré	65	65 %
Ne moc dobré	9	9 %
Špatné	0	0 %



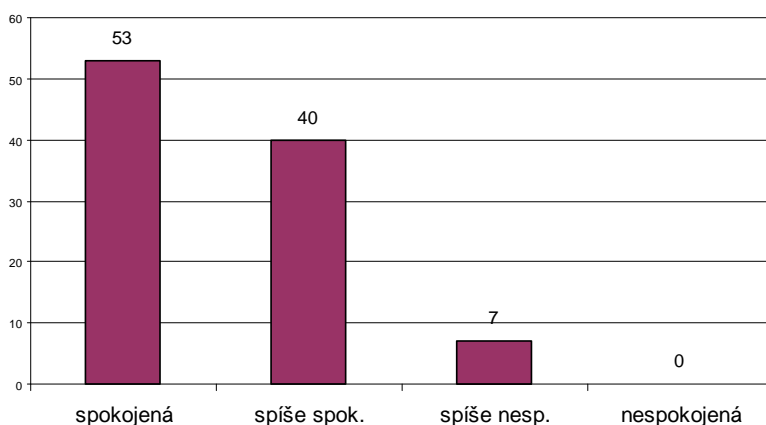
Obr. 6 – Grafické znázornění vztahů v pedagogickém sboru

Spokojenost v kolektivu je znázorněna v tabulce 7, grafu 7. Spokojenost v kolektivu zapsala většina respondentů. Ze 100 respondentů je 53 v kolektivu spokojeno. Spíše spokojeno je 40 respondentů, což tvoří 93 % pozitivních odpovědí. Sedm respondentů je v kolektivu spíše nespokojeno. Opět žádný respondent nezvolil úplně negativní odpověď.

Získaná data pro spokojenost v kolektivu jsou víceméně totožná s daty pro vztahy v pedagogickém sboru – proto lze usoudit, že tyto dvě oblasti spolu úzce souvisí. Pokud jsou tedy v pedagogickém sboru vztahy na dobré úrovni, znamená to, že je dotýčný celkově spokojený i v kolektivu.

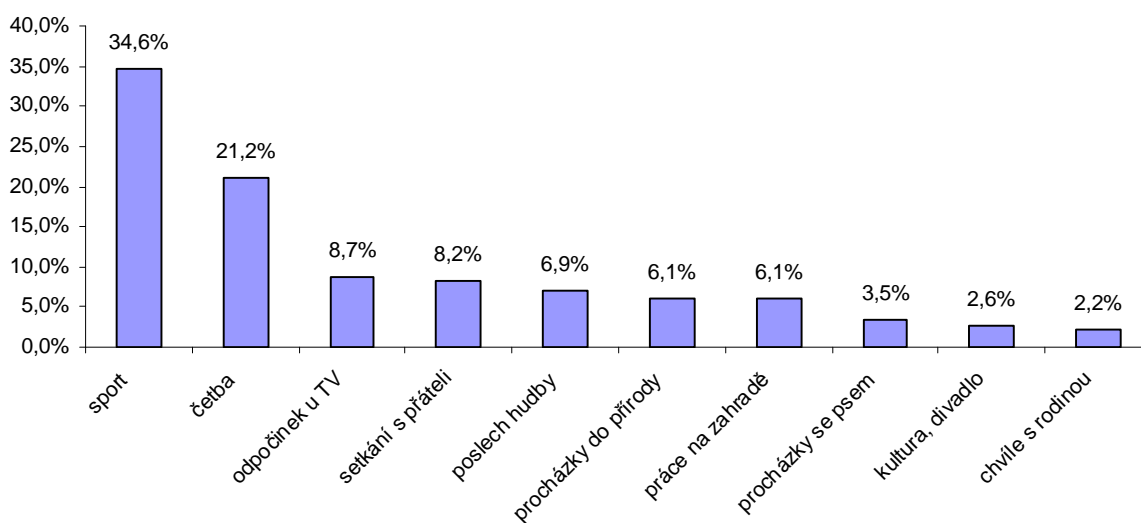
Tab. 7 - Spokojenost v kolektivu

Spokojenost v kolektivu	Počet respondentů	Procentuelně
Spokojená	53	53 %
Spíše spokojená	40	40 %
Spíše nespokojená	7	7 %
Nespokojená	0	0 %



Obr. 7 – Grafické znázornění spokojenosti v kolektivu

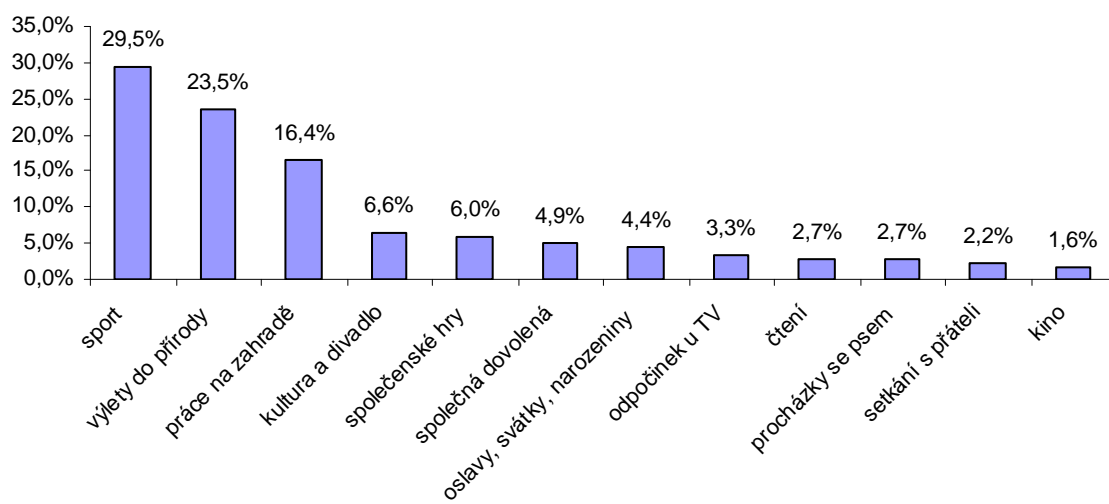
Činnosti pro relaxaci ve volném čase jsou znázorněny v grafu 8. Z tohoto paretu vyplývá, že nejvíce respondentů tedy 35 % se ve volném čase věnuje sportovním činnostem, konkrétně plavání, cyklistice, běhu, tanci, turistice a volejbalu.



Obr. 8 – Grafické znázornění činností pro relaxaci ve volném čase

Volný čas s rodinou je znázorněn v grafu 9. Volný čas s rodinou tráví opět největší počet respondentů sportovními činnostmi, jako jsou cyklistika, turistika, lyžování a plavání. Procentuelně je to 29 %. S rodinou na výlety do přírody jde 23 % respondentů.

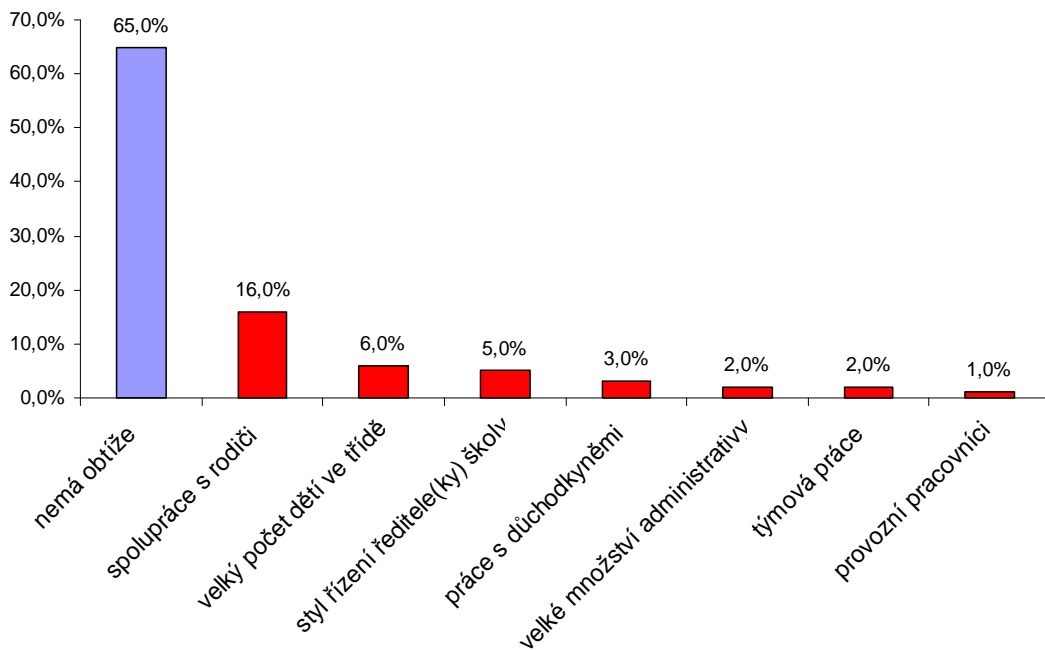
Na otázku, které z výše uvedených činností trávených s rodinou jsou pro Vás odpočinkem, uvedla většina respondentů ty samé činnosti.



Obr. 9 – Grafické znázornění trávení volného času s rodinou

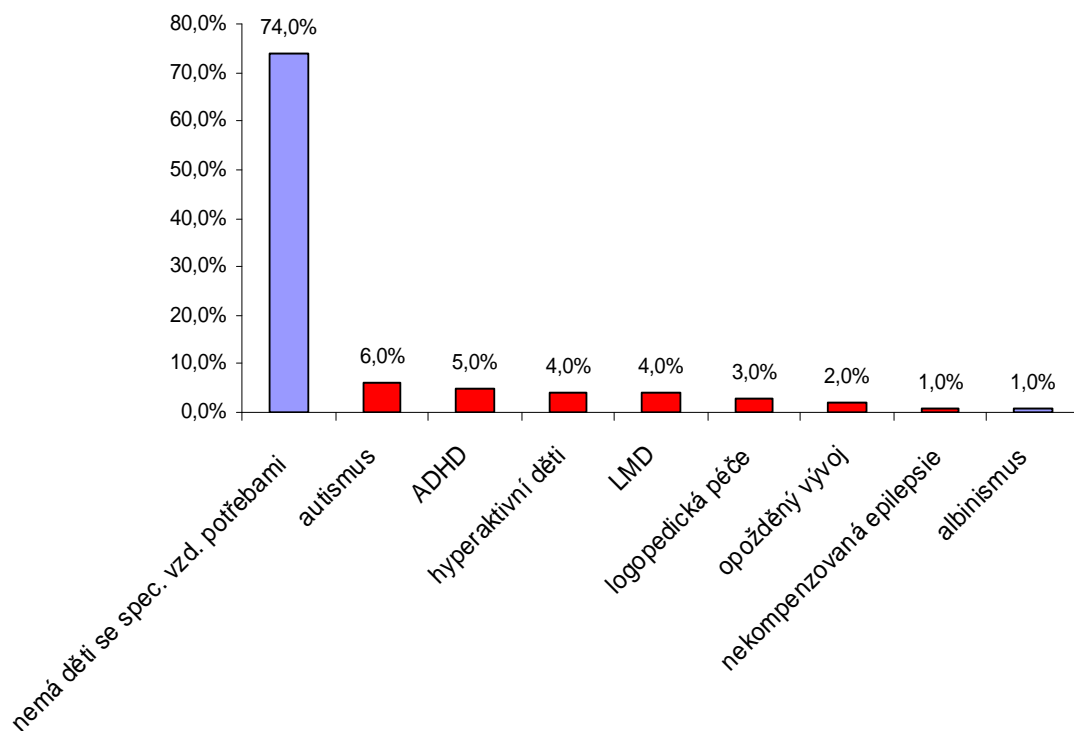
Z porovnání činností trávených o samotě a trávených s rodinou vyplývá, že nejvíce činností je shodně věnováno sportu. U činností trávených o samotě se dále objevuje hlavně četba a odpočinek u TV, ale u činností trávených s rodinou jsou to zejména výlety do přírody a práce na zahradě. Dále lze z tohoto porovnání vyzorovat, že většina činností s rodinou je trávených ve venkovním prostředí oproti činnostem o samotě, které jsou trávené převážně v domácím prostředí.

V grafu 10 jsou znázorněné obtíže v práci učitelů. Přibližně 2/3 respondentů nepocítuje žádné obtíže v práci. Mezi nejčastější obtíže patří zejména spolupráce s rodiči, dále pak velký počet dětí ve třídě či styl řízení ředitelky školy.



Obr. 10 – Grafické znázornění obtíží v práci

Děti se speciálně vzdělávacími potřebami jsou znázorněny níže uvedeném grafu 11. Z grafu vyplývá, že většina, tedy 74 % respondentů nemá ve třídě děti se speciálními vzdělávacími potřebami. U 6 % respondentů jsou ve třídě děti s autismem. U 5 % respondentů jsou děti s ADHD. Hyperaktivní děti a děti s LMD mají 4 % respondentů. U 3 % respondentů děti vyžadují logopedickou péči. Opožděný vývoj má 2 % respondentů. Nejnižší skupinu 1 % tvoří ve třídě děti s nekompenzovanou epilepsií a albinismem.



Obr.11 – Grafické znázornění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ

Z demografických údajů zjišťujeme, že nejvíce respondentů je mezi 41 – 50 rokem. Délka praxe převažovala v kategorii do 5 let. Polovina respondentů uvedla místo MŠ ve městech nad 50 000 obyvatel. Vzdělání mírně převažovalo vysokoškolské. 24 – 28 dětí ve třídě uvedlo 85 % dotázaných. Vztahy v pedagogickém sboru převažují spíše dobré, spokojenost v kolektivu je též majoritní. Aktivity pro relaxaci ve volném čase tvoří převážně sportovní činnosti a četba. Volný čas s rodinou tráví respondenti opět sportem, výlety do přírody a prací na zahradě. Více než 60 % respondentů nemá v práci obtíže.

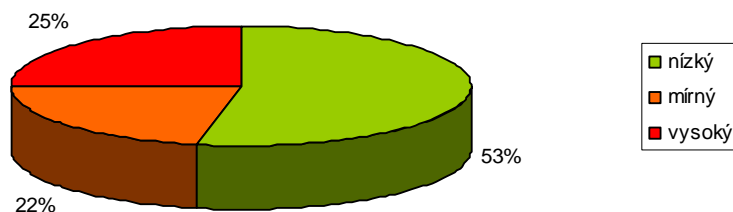
8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

8.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU Č. 2

Tento dotazník umožňuje stanovit, zda učitelé trpí syndromem vyhoření. V následujících grafech analyzujeme stupně jednotlivých dimenzí dotazníku MBI, tj. emocionální vyčerpání (EE), stupeň depersonalizace (DP) a stupeň osobního uspokojení (PA). Tyto údaje jsme zjistili součtem bodů u položek, které odpovídají jednotlivým dimenzím.

K emocionálnímu vyčerpání řadíme otázky č. 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 a 20. Podle otázek č. 5, 10, 11, 15 a 22 hodnotíme stupeň depersonalizace a podle otázek č. 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 a 21 posuzujeme stupeň osobního uspokojení.

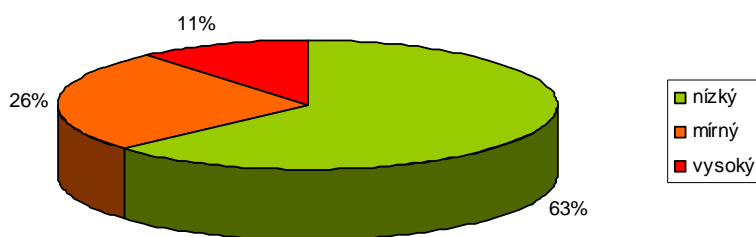
Emocionální vyčerpání



Obr. 12 - Grafické znázornění výsledků faktoru „emocionálního vyčerpání“

Prvním z faktorů, který zjišťuje dotazník MBI je emocionální vyčerpání. Vysoký stupeň emocionálního vyčerpání ukazující na možnost syndromu vyhoření a s ním spojené stavy jako je ztráta motivace či nedostatek sil k činnostem se objevil u 25 respondentů. Mírný stupeň, který můžeme označit jako varovný stav, jsme vyhodnotili u 22 respondentů a nízký stupeň u 53 respondentů. Uvedené výsledky ukazují, že téměř 25 % má problémy s emocionálním vyčerpáním.

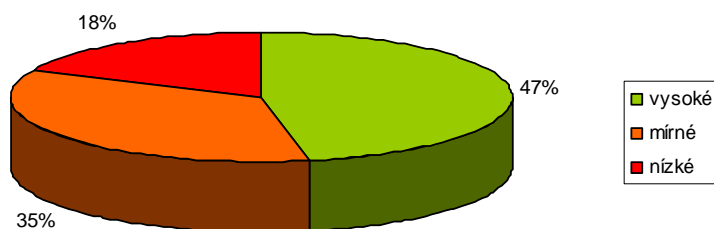
Depersonalizace



Obr. 13 - Grafické znázornění výsledků faktoru „depersonalizace“

Problém syndromu vyhoření, tj. vysoký stupeň depersonalizace spatřujeme u 11 respondentů. Mírný stupeň depersonalizace je u 26 respondentů a nízký stupeň u 63 respondentů. Z uvedených výsledků je patrné, že více než polovina 63 % respondentů netrpí příznaky depersonalizace.

Osobní uspokojení



Obr. 14 - Grafické znázornění výsledků faktoru „osobního uspokojení“

Syndrom vyhoření v rozsahu osobního uspokojení, tedy jeho nízký stupeň se projevil u 18 respondentů. Mírný stupeň jsme zjistili u 35 respondentů a vysoký stupeň u 47 respondentů. Z grafu 14 můžeme vyčíst, že téměř polovina (47 %) respondentů prožívá spokojenost.

Porovnáme-li spokojenost v kolektivu versus faktor osobního uspokojení, je zřejmé, že spokojených a spíše spokojených v kolektivu je přibližně 93 % respondentů oproti faktoru osobního uspokojení, kde je procento vysokého a mírného uspokojení nižší (82 %).

8.1.1 OVĚŘENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

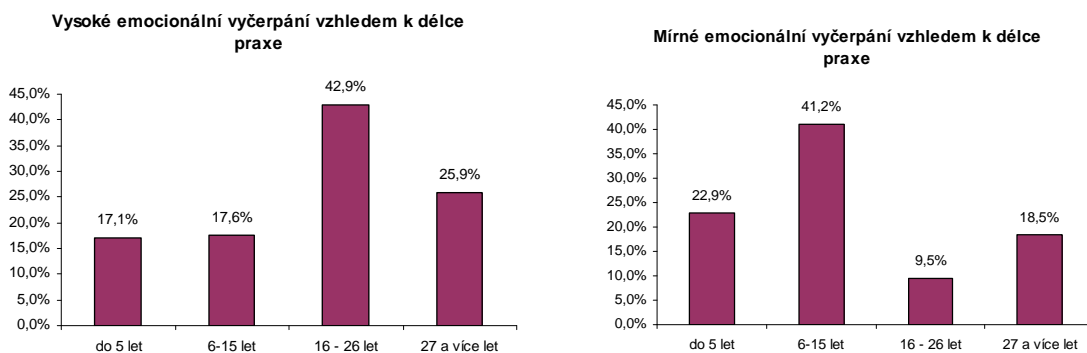
Dotazníkem MBI nezjistíme celkový skór, ale výsledky ve třech dimenzích, dvou negativně laděných a jedné pozitivní. Pro potřeby této práce budeme pracovat s emocionálním vyčerpáním, které nejlépe popisuje příznaky syndromu vyhoření (Křivohlavý, 1998), depersonalizací a osobním uspokojením. Pro ověření otázek č. 1, č. 2 budeme vycházet z výsledků emocionálního vyčerpání, pro ověření otázek č. 3 a č. 4 použijeme výsledky faktoru depersonalizace a otázku č. 5 z osobního uspokojení.

Ve všech následujících tabulkách je procentuelně rozdělen každý řádek, tzn. všechny hodnoty jsou rozděleny dle stupně emocionálního vyčerpání nebo stupně depersonalizace a každý řádek tak tvoří 100 % . Cílem tohoto rozdělení bylo zjistit, kolik procent respondentů z každé kategorie je v nízkém, mírném či vysokém stupni.

Otázka č. 1: Jak souvisí praxe učitelky se vznikem syndromu vyhoření?

Tab. 8 – Stupeň emocionálního vyčerpání vzhledem k délce praxe

Délka praxe	Nízký	%	Mírný	%	Vysoký	%	Celkem
do 5 let	21	60%	8	22,9%	6	17,1%	35
6 - 15 let	7	41,2%	7	41,2%	3	17,6%	17
16 - 26 let	10	47,6%	2	9,5%	9	42,9%	21
27 a více let	15	55,6%	5	18,5%	7	25,9%	27
Celkem	53		22		25		



Obr. 15 - Grafické znázornění stupně vysokého a mírného emocionálního vyčerpání vzhledem k délce praxe

Syndrom vyhoření se nejčastěji a to v 9 případech, objevuje u respondentů s délkou praxe 16 – 26 let, což tvoří 42,9 % v této kategorii. V kategorii s délkou praxe 27 a více let má vysoký stupeň vyhoření 7 respondentů (25,9 %). Ve skupině do 5 let praxe má problémy s vyhořením 6 respondentů (17,1 %) a ve skupině od 6 – 15 let pouze 3 (17,6 %) respondenti.

Z grafu tedy vyplývá, že nejčastěji se syndrom vyhoření vyskytuje u respondentů s délkou praxe od 16 – 26 let. Pro mírný stupeň vyhoření převažuje kategorie 6 – 15 let, což potvrzuje následný vliv na vysoký stupeň vyhoření.

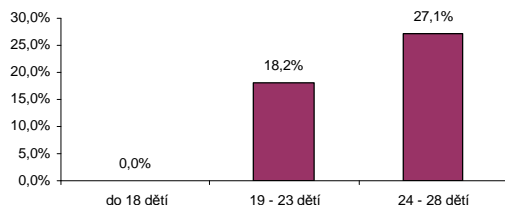
Ze zjištěných údajů lze proto konstatovat, že se zvyšující se délkou praxe se zvyšuje riziko syndromu vyhoření. Mírné vyhoření je charakteristické zejména pro ženy s délkou praxe 6 – 15 let a vysoké vyhoření pro ženy s délkou praxe 16 – 26 let z čehož lze usuzovat, že k vyhoření dochází po získání zkušeností a dosažení fáze určitého pracovního stereotypu (případně očekávání profesního růstu).

Otázka č. 2: Jak souvisí počet dětí ve třídě se vznikem syndromu vyhoření?

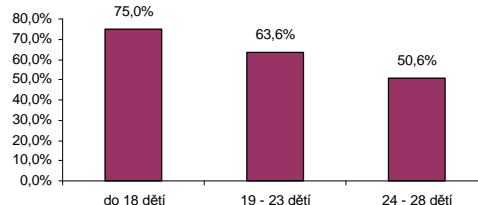
Tab. 9 - Stupeň emocionálního vyčerpání vzhledem k počtu dětí ve třídě

Počet dětí ve třídě	Nízký	%	Mírný	%	Vysoký	%	Celkem
do 18 dětí	3	75%	1	25%	0	0%	4
19 - 23 dětí	7	63,6%	2	18,2%	2	18,2%	11
24 - 28 dětí	43	50,6%	19	22,4%	23	27,1%	85
Celkem	53		22		25		

Vysoké emocionální vyčerpání vzhledem k počtu dětí



Nízké emocionální vyčerpání vzhledem k počtu dětí



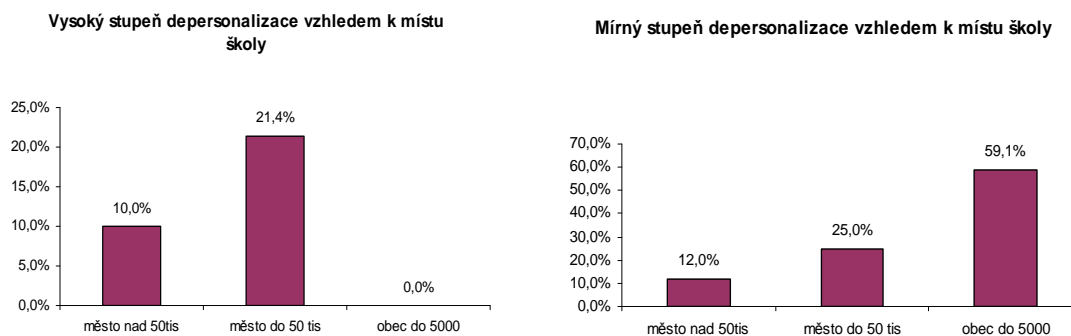
Obr. 16 - Grafické znázornění stupně vysokého a nízkého emocionálního vyčerpání vzhledem k počtu dětí ve třídě

Vyhoření se vzhledem k počtu dětí ve třídě vyskytuje více u respondentů (27 %), kteří mají ve třídě více dětí. Naopak nízké emocionální vyčerpání tvoří 75 % u respondentů majících ve třídě méně než 18 dětí. Nutno však podotknout, že do této kategorie patří pouze 4 respondenti ze 100, takže tento poznatek nemusí být zcela průkazný.

Otázka č. 3: Jak souvisí místo působení učitele se vznikem syndromu vyhoření?

Tab. 10 – Stupeň depersonalizace vzhledem k počtu obyvatel místa působení

Místo působení	Nízký	%	Mírný	%	Vysoký	%	Celkem
více než 50 000	39	78%	6	12%	5	10%	50
do 50 000	15	53,6%	7	25%	6	21,4%	28
do 5000	9	40,9%	13	59,1%	0	0%	22
Celkem	63		26		11		



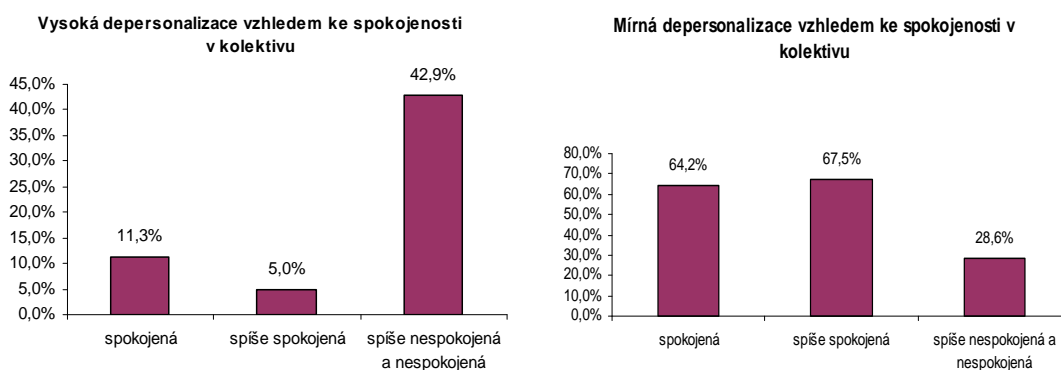
Obr. 17 - Grafické znázornění vysokého a mírného stupně depersonalizace vzhledem k místu školy

Z grafu 17 a tabulky 10 je patrné, že na vysoký stupeň depersonalizace má vliv místo působení s vyšším počtem obyvatel. Pro mírný a nízký stupeň depersonalizace je však tato teorie přesně opačná. Pokud však sloučíme vysoký a mírný stupeň dohromady, převažovat bude 60 % vliv obcí do 5000 obyvatel následovaný 46 % měst do 50 000 obyvatel. Nejmenší vliv má potom kategorie měst nad 50 000 obyvatel a to pouhých 22 %. Z toho lze soudit, že na stupeň depersonalizace mají vliv spíše místa s menším počtem obyvatel.

Otázka č. 4: Jak souvisí stupeň spokojenosti v kolektivu se vznikem syndromu vyhoření?

Tab. 11 – Stupeň depersonalizace vzhledem ke spokojenosti v kolektivu

Spokojenost	Nízký	%	Mírný	%	Vysoký	%	Celkem
Spokojená	34	64,2%	13	24,5%	6	11,3%	53
Spíše spokojená	27	67,5%	11	27,5%	2	5%	40
Spíše nespokojená	2	28,6%	2	28,6%	3	42,9%	7
Nespokojená	0	0%	0	0%	0	0%	0
Celkem	63		26		11		



Obr. 18 - Grafické znázornění stupně depersonalizace vzhledem ke spokojenosti v kolektivu

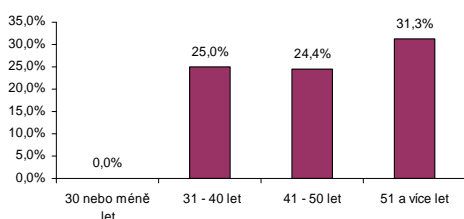
Ze zjištěných hodnot je patrné, že vysoký stupeň depersonalizace je ovlivněn u respondentů, kteří jsou v kolektivu nespokojeni. V tomto případě je to 42,9 % nespokojených respondentů. Naopak pro mírný stupeň depersonalizace je zřejmé, že zde převažují spokojení a spíše spokojení respondenti.

Otázka č. 5 – Jak souvisí věk učitele se stupněm osobního uspokojení?

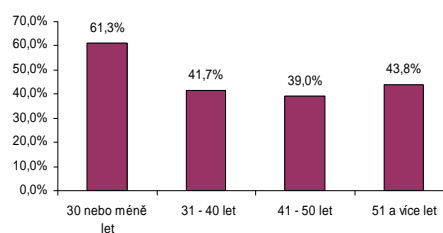
Tab. 12 - Stupeň osobního uspokojení vzhledem k věku učitele.

Věk	Vysoký	%	Mírný	%	Nízký	%	Celkem
20 - 30 let	19	61,3%	12	38,7%	0	0%	31
31 - 40 let	5	41,7%	4	33,3%	3	25%	12
41 - 50 let	16	39%	15	36,6%	10	24,4%	41
51 a více let	7	43,8%	4	25%	5	31,3%	16
Celkem	47		35		18		100

Nízké osobní uspokojení vzhledem k věku učitele



Vysoké osobní uspokojení vzhledem k věku učitele



Obr. 19 – Grafické znázornění stupně osobního uspokojení vzhledem k věku učitele.

Z grafického znázornění vyplývá, že stupeň vysokého osobního uspokojení je v 61 % u respondentů do 30 let. U 44 % je to od 51 a více let. U nízkého stupně osobního uspokojení se neobjevil žádný respondent do 30 let. Naopak nejvyšší procento (31 %) respondentů u nízkého stupně osobního uspokojení je od 51 a více let.

Z těchto údajů lze usuzovat, že vysoké osobní uspokojení převažuje u věkové kategorie mladších respondentů a naopak nízké osobní uspokojení je zřejmé hlavně od vyšší věkové hranice. Tímto se potvrdilo očekávání vyššího osobního uspokojení pro nižší věkovou hranici.

8.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU Č. 3

Tento dotazník obsahuje 13 otázek, dotazovaný zaškrtnává variantu *ano* či *ne*. Kladné odpovědi se poté sčítají. Pokud respondent odpoví kladně na 0 – 5 otázek, je jeho citlivost ke stresu v normě. Pokud odpoví kladně na 6 a více otázek je jeho citlivost ke stresu zvýšena.

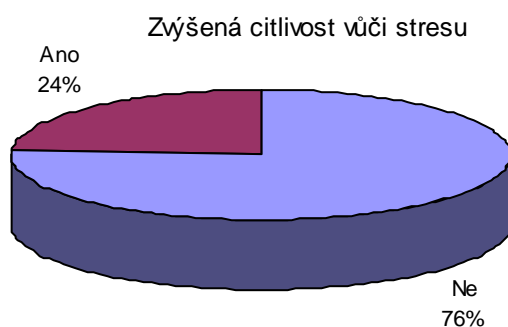
Výzkumné otázky:

Otázka č. 6: Jak souvisí věk učitelky se zvýšenou citlivostí vůči stresu?

Otázka č. 7: Jak souvisí praxe učitelky se zvýšenou citlivostí vůči stresu?

Otázka č. 8: Jak souvisí místo působení učitelky se zvýšenou citlivostí vůči stresu?

Citlivost vůči stresu je znázorněna v grafu 20. Ze 100 dotazovaných se vyskytuje 24 respondentů s nadměrnou citlivostí vůči stresu a 76 respondentů je vůči stresu odolná, což představuje 76 % z celkového počtu.



Obr. 20 – Grafické znázornění zvýšené citlivosti vůči stresu

Otázka č. 6: Jak souvisí věk učitelky se zvýšenou citlivostí vůči stresu?

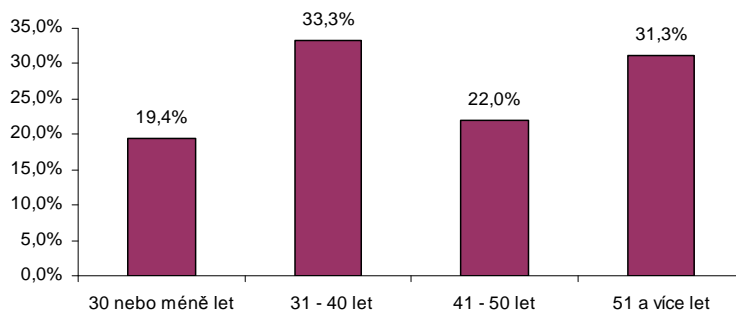
Ve věkové kategorii 20 – 30 let je 6 jedinců s nadměrnou citlivostí vůči stresu. Procentuálně zaujímají 19,4 %. V kategorii 31 – 40 let jsou 4 jedinci s nadměrnou citlivostí vůči stresu. Procentuálně zaujímají 33,3 %. V kategorii 41 – 50 let je 9 jedinců s nadměrnou citlivostí vůči stresu. Procentuálně zaujímají 22 %. V kategorii 51 a více let je 5 jedinců s nadměrnou citlivostí vůči stresu. Z tohoto grafu vyplývá, že jedinci ve

věku od 31 – 40 let a ve věku nad 51 let jsou více citliví vůči stresu. Nutné však podotknout, že tyto dvě kategorie měly nižší četnost respondentů.

Tab. 13 - Zvýšená citlivost vůči stresu vzhledem k věku

Věk	Ano	Procentuelně
20 - 30 let	6	19,4%
31 - 40 let	4	33,3%
41 – 50 let	9	22%
51 a více	5	31,3%

Zvýšená citlivost vůči stresu vzhledem k věku učitele



Obr. 21 - Grafické znázornění citlivosti vzhledem k věku

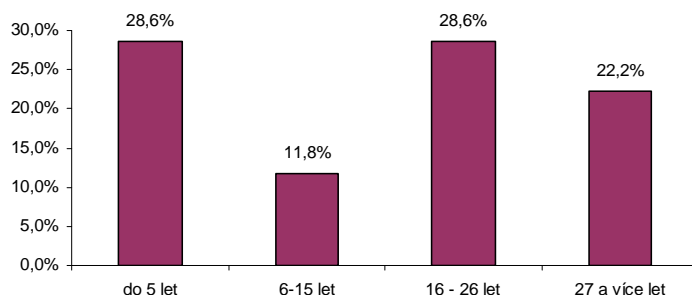
Otázka č. 7: Jak souvisí praxe učitelky se zvýšenou citlivostí vůči stresu?

V kategorii do 5 let praxe se vyskytovalo 10 jedinců s nadměrnou citlivostí vůči stresu. Procentuelně zaujímají 28,6 %. V kategorii od 6 – 15 let se vyskytli 2 jedinci s nadměrnou citlivostí vůči stresu. Procentuelně zaujímají 11,8 %. V kategorii 16 – 26 let praxe se vyskytlo 6 jedinců s nadměrnou citlivostí vůči stresu. V kategorii 27 a více let praxe se vyskytlo také 6 jedinců s nadměrnou citlivostí vůči stresu. Z těchto údajů lze soudit, že zvýšená citlivost vůči stresu je zejména v kategoriích do 5 let praxe a od 16 – 26 let praxe. Vzhledem k vyšší četnosti respondentů v těchto dvou kategoriích by měly být tyto údaje vypovídající. Naopak v kategorii 6 – 15 let je riziko nižší.

Tab. 14 - Zvýšená citlivost vůči stresu vzhledem k délce praxe

Délka praxe	Ano	Procentuelně
do 5 let	10	28,6%
6 - 15 let	2	11,8%
16 - 26 let	6	28,6%
27 a více let	6	22,2%

Zvýšená citlivost vůči stresu vzhledem k délce praxe učitele



Obr.22 – Grafické znázornění citlivosti vzhledem k délce praxe

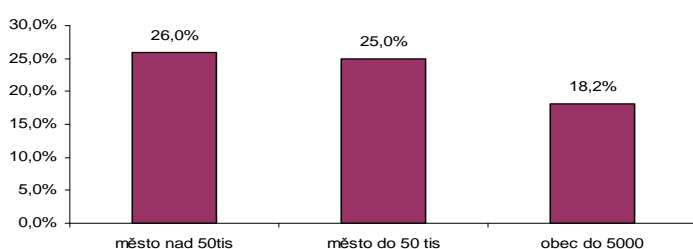
Otázka č. 8: Jak souvisí místo působení učitelky se zvýšenou citlivostí vůči stresu?

V kategorii místa působení s více než 50 000 obyvatel se vyskytlo 13 jedinců s nadměrnou citlivostí vůči stresu, což tvoří 26 %. V kategorii do 50 000 obyvatel se vyskytlo 7 jedinců s nadměrnou citlivostí vůči stresu. Procentuelně zaujímají 25 %. V kategorii místa působení do 5000 obyvatel se vyskytli 4 jedinci s nadměrnou citlivostí vůči stresu. Procentuelně zaujímají 18,2 %. Z grafu vyplývá, že zvýšená citlivost vůči stresu je vyšší pro města s větším počtem obyvatel. Naopak pro obce do 5000 obyvatel je citlivost vůči stresu nižší o cca 8 %.

Tab. 15 - Zvýšená citlivost vůči stresu vzhledem k místu působení

Místo působení	Ano	Procentuelně
více než 50 000	13	26%
do 50 000	7	25%
do 5000	4	18,2%

Zvýšená citlivost vůči stresu vzhledem k místu školy



Obr. 23 - Grafické znázornění citlivosti vzhledem k místě působení

8.3 SHRUTÍ VÝLEDKŮ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Naším úkolem bylo zjistit, zda učitelé v mateřských školách trpí syndromem vyhoření. V dotazníku MBI jsme analyzovali stupeň syndromu vyhoření ve dvou pozitivních a jedné negativní dimenzi. Ve všech třech oblastech jsme zjistili, že téměř polovina respondentů nemá problémy se syndromem vyhoření. Je třeba poznamenat, že výzkum byl proveden na základě jednoduchého porovnání procentuálních údajů od relativně malé skupiny osob. Kdybychom se měli skutečně vyjadřovat k tomu, zda vztahy mezi proměnnými prokazatelně existují, museli bychom použít tzv. testování hypotéz.

Nízký stupeň emocionálního vyčerpání vykazuje 53 % respondentů, u faktoru depersonalizace je to 63 % respondentů. Vysoký stupeň uspokojení v práci jsme určili u 47 % respondentů. Podle výsledků vykazuje problémy v emocionálním vyčerpáním

25 % respondentů, 11 % v depersonalizaci a 18 % respondentů prožívá nízké uspokojení v práci.

Otázka č. 1: Jak souvisí praxe učitelky se vznikem syndromu vyhoření?

Nejpočetnější skupinou trpící syndromem vyhoření jsou učitelky s délkou praxe od 16 – 26 let. Souvisí to pravděpodobně s náročností učitelské profese, kterou učitelé po delší době vykonávají. V této otázce jsme předpokládali, že s přibývajícými odučenými lety budou respondenti učením více vyčerpaní, což se potvrdilo. Může to souviset s každodenní rutinou a ztrátou energie. K syndromu vyhoření nedochází ze dne na den, většinou trvá mnoho let než k němu dojde. Důvodem dlouhodobě působícího (chronického) pracovního stresu může být právě dlouholetá praxe učitelky.

Otázka č. 2: Jak souvisí počet dětí ve třídě se vznikem syndromu vyhoření?

Vysoký stupeň syndromu vyhoření se projevil jako zvýšený u respondentů majících ve třídě větší počet dětí. Naopak nízký stupeň vyhoření převažoval u respondentů s nižším počtem dětí (do této kategorie však patřili pouze 4 respondenti).

Tento výsledek jsme předpokládali. Čím více dětí v jedné třídě připadajících na jednu osobu, tím je vyšší riziko vzniku syndromu vyhoření. Učitel se nemůže dostatečně věnovat individuálním potřebám z důvodu vysokého počtu dětí ve třídě. Může prožívat pocity bezmoci, marnosti a zklamání z vynaloženého úsilí.

Otázka č. 3: Jak souvisí místo působení učitele se vznikem syndromu vyhoření?

Vyšší stupeň depersonalizace a s tím i spojený syndrom vyhoření se sice projevuje u respondentů působících spíše ve větších městech, ale u mírného stupně depersonalizace je tato teorie zcela opačná a většina respondentů spadá do kategorie obcí. Pokud sloučíme vysoký a mírný stupeň depersonalizace, tak největší vliv na syndrom vyhoření mají obce s nižším počtem obyvatel. Z výsledků není zcela patrné, že na vysoký stupeň depersonalizace má vliv místo působení.

Otázka č. 4: Jak souvisí stupeň spokojenosti v kolektivu se vznikem syndromu vyhoření?

Pro vysoký stupeň depersonalizace se jedná o 43 % spíše nespokojených a nespokojených respondentů. Nutno však podotknout, že do této kategorie nespokojených patřilo pouze 7 respondentů z nichž 3 tvoří těchto 43%. Tzn. pokud bychom chtěli potvrdit teorii, že nespokojenost v kolektivu ovlivňuje vysoký stupeň depersonalizace a tím i riziko vyhoření, potřebovali bysme větší počet nespokojených respondentů. Pro nízký stupeň depersonalizace naopak převažují respondenti spokojení nebo spíše spokojení, což výrazně podporuje teorii, že spokojenost respondentů snižuje stupeň depersonalizace a tím i riziko vyhoření. Možnou příčinou vysokého stupně depersonalizace u respondentů je nedostatek ocenění a uznání ze strany kolegů. Jestliže má učitel dobré vztahy s kolegy, těší se daleko více do práce. K dobrým vztahům na pracovišti pomáhá i podpora vedení, ať už v ocenění práce učitele či posilováním kladných vztahů ve škole. Na místě, kde se vyskytuje jen soupeření (soutěžení, konkurence) jsou učitelé v kolektivu nespokojení. Projevem syndromu vyhoření je také omezení kontaktu s kolegy a všemi osobami, které mají vztah k profesi. Dobré vztahy v kolektivu podporují odborné sdílení – lidé spolu probírají své profesní zkušenosti, a tím zlepšují i svou pedagogickou činnost, takže to má potom vliv na větší pedagogickou efektivitu.

Otázka č. 5 – Jak souvisí věk učitele se stupněm osobního uspokojení?

Stupeň vysokého osobního uspokojení je v 61 % u respondentů do 30 let. Myslím si, že čím jsou učitelé mladší, tím je práce více baví a naplňuje s vyhledáváním nových poznatků. Nejsou zatím v určitém stereotypu práce a mají dostatek energie. Pokud vedení školy umožňuje mladým lidem určitý stupeň seberealizace, jsou učitelé v práci spokojeni. Dále se nám též ukázalo, že míra osobního uspokojení je víceméně totožná se vztahy v kolektivu.

Otázka č. 6: Jak souvisí věk učitelky se zvýšenou citlivostí vůči stresu?

Z mého výzkumu sice vyplývá, že učitelky ve věku 31 – 40 let a od 51 a více let mají vyšší citlivost vůči stresu, ale v porovnání s ostatními věkovými kategoriemi je toto zvýšení citlivosti pouze nepatrné. Nelze tedy v tomto případě říci, že věk učitelky má

vliv na citlivost vůči stresu. Porovnáme-li „zvýšenou citlivost vůči věku“ se „syndromem vyhoření vzhledem k praxi“ dostáváme se k podobným výsledkům. To znamená, že pro každou věkovou kategorii, které přibližně odpovídá i délka praxe, lze potvrdit souvislost syndromu vyhoření se zvýšenou citlivostí vůči stresu.

Otázka č. 7: Jak souvisí praxe učitelky se zvýšenou citlivostí vůči stresu?

Pouze pro kategorii 6 – 15 let praxe je zřejmá snížená citlivost vůči stresu. Toto lze odůvodnit nabitím pracovních zkušeností a uspokojením z vykonané práce.

Otázka č. 8: Jak souvisí místo působení učitelky se zvýšenou citlivostí vůči stresu?

Na základě těchto výsledků lze tvrdit, že zvýšená citlivost vůči stresu se nepatrně více projevuje ve větších městech. Souvisí to pravděpodobně se znečištěným životním prostředím, městskou dopravou, anonymitou či s vyššími životními náklady nebo stále přeplněnými místy.

III. ZÁVĚR

V této práci jsme se snažili upozornit na důležitost problému syndromu vyhoření a zjistit, zda je aktuální u učitelů v předškolním vzdělávání. Zájem o tuto problematiku v dnešní době roste, protože stále více lidí se ocitá na pokraji vyhoření.

Cílem práce bylo analyzovat výskyt syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol. Jako dílčí cíle jsme zvolili analýzu problému vzhledem k počtu dětí ve třídě, k místu působení, vzhledem k délce praxe, věku a spokojenosti v kolektivu. V teoretické části jsme definovali pojem stres, stresory a stresové situace, shrnuli jsme strategie zvládání stresu. Dále jsme vymezili pojem syndrom vyhoření, jeho příčiny, projevy, fáze a popsali prevence syndromu vyhoření. Ve třetí kapitole jsme se zabývali učitelskou profesí, vlastnostmi učitele a specifickými stresory učitelské profese.

Výzkum byl proveden v mateřských školách v Plzeňském a Jihočeském kraji. Byl využit standardizovaný dotazník pro výzkum syndromu vyhoření Maslach Burnout Inventory. Ve výzkumu bylo stanoveno 8 výzkumných otázek. Ukázalo se, že syndrom vyhoření se objevuje u učitelů s delší praxí a že v práci převažují učitelé spíše nespokojení v kolektivu. Potvrdilo se, že větší počet dětí ve třídě může vést k syndromu vyhoření častěji, než u menšího počtu dětí. Zjistili jsme, že pracoviště ve větším městě zvyšuje možnost vzniku syndromu vyhoření oproti působišti v menší obci. Na základě provedeného výzkumu jsme zjistili, že citlivost vůči stresu je vyšší pro města s větším počtem obyvatel. Z hlediska délky praxe je citlivost vůči stresu větší u respondentů do 5 let a poté od 16 – 26 let praxe. Procentuelně je zvýšená citlivost vůči stresu vyšší mezi 31 – 40 rokem života.

Při práci jsem využívala celou řadou odborných knih a materiálů, pracovala jsem s velmi přehlednou knihou *Jak neztratit nadšení* (J. Křivohlavý) obsahující témata, která souvisí s danou problematikou. Díky této diplomové práci a především provedenému výzkumu jsem získala cennou osobní zkušenost. Myslím si, že by objektivnějším pohledu na zkoumanou problematiku pomohlo to, kdybych se mohla obrátit na více respondentů. Odlišný rozsah by patrně mělo i srovnání vzdělání v soukromém sektoru oproti státnímu.

IV. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. aj. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 256 s. ISBN 80 – 7184 – 010 – 6.

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 154 s. ISBN 80 – 7178 – 537 – 7.

CUNGI, CH. *Jak zvládat stres*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80 – 7178 – 465 – 6.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80 – 7178 – 251.

ČÍRTKOVÁ, L. *Policejní psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80 – 7178 – 475 – 3.

DANIELKOVÁ, T. *Syndrom vyhoření u učitelů*. Plzeň, 2010. 101 s. + 4 příl. Diplomová práce. Západočeská Univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí práce A. Aišmanová.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 978 – 80 – 247 – 2863 – 6.

FIŠAROVÁ, J. *Syndrom vyhoření u učitelů logopedických tříd v mateřských školách*. Brno, 2009. 67 s + 1 příl. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce H. Vaňurová.

GEISSELHART, R.R. *Zvítězte nad stresem*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 112 s. ISBN 80 – 247 – 1518 – X.

HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 99 s. ISBN 80 – 7178 – 093 – 6.

HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda, 2003. 311s. ISBN 80 – 86473 – 50 – 3.

HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., JIŘINCOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z psychologie zdraví*. 1. vyd. Plzeň: ZČU, 1996. 102 s. ISBN 80 – 7082 – 308 – 9.

JEKLOVÁ, M. REITMAYEROVÁ, E. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 32 s. ISBN 80 – 86991 – 74 – 1.

JIŘINCOVÁ, B., HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J. *Vybrané kapitoly z psychologie zdraví*. 1. vyd. Plzeň: ZČU, 1996. 102 s. ISBN 80 – 7082 – 308 – 9.

JOSHI, V. *Stres a zdraví*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. 156 s. ISBN 978 – 80 - 736 7 – 211 – 9.

KALLWASS, A. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 148 s. ISBN 978 – 80 – 7367 – 299 – 7.

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření: Informace pro lékaře, psychology, a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu*. 2. rozšířené a doplněné vydání, Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80 – 7071 – 231 – 7.

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření, funkční duševní porucha*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 1998. ISBN 80 – 7071 – 099 – 3.

KIRSTOVÁ, A. *O překonávání stresu*. 1 . vyd. Košice: Orients, s.r.o., 1996. ISBN 80 – 88828 – 02 – 3.

KOHOUTEK, R. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2002. 544 s. ISBN 80 – 214 – 2203 – 3.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2000. 147 s. ISBN 80 – 7178 – 429 – X.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 193 s. ISBN 978 – 80 – 247 – 1568 – 1.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 131 s. ISBN 80 – 7169 – 551 – 3.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 280 s. ISBN 80 – 7178 – 551 – 2.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. 192 s. ISBN 80 – 7169 – 121 – 6.

MELGOSA, J. *Zvládni svůj stres*. 1.vyd. Praha: Advent – Orion, 1997. 187 s. ISBN 80 – 7172 – 240 – 5.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80 – 7178 – 799 – X.

MÍČEK, L., ZEMAN, V. *Učitel a stres*. 2. vyd. Opava: Vade Mecum, 1997. 196 s. ISBN 880 – 86041 – 25 – 5.

MÍČEK, L. *Sebevýchova a duševní zdraví*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 200 s. ISBN neuvedeno.

MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Kapitoly ze sociální psychologie pro právnický*. 1. vyd. Pelhřimov: Dobrá Voda, 1998. 165 s. ISBN 80 – 902627 – 1 – 6.

MÜLLEROVÁ, E. *Příběhy z měsíční houpačky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 109 s. ISBN 80 – 7178 – 219 – X.

NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995. 397 s. ISBN 80 – 85255 – 74 – X.

NEŠPOR, K. *Závislost na práci*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. 143 s. ISBN 80 – 7169 – 764 – 8.

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 160 s. ISBN 80 – 7178 – 197 – 5.

PAULÍK, K. *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. 1. vyd. Ostrava: Filozofická fakulta, 2009. 240 s. ISBN 978 – 80 – 7368 – 635 – 2.

PAVLÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. 1.vyd. Praha: Grada, 2010. 240 s. ISBN 978 – 80 – 247 – 2959 – 6.

POTTEROVÁ, B.A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1997. 259 s. ISBN 80 – 7198 – 211 – 3.

PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Proti stresu krok za krokem aneb Jak získat klid a odolnost vůči nepohodě*. 1.vyd. Praha: Grada, 2001. 188 s. ISBN 80 – 247 – 0068 – 9.

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80 – 7178 – 579 – 2.

RENAUDOVÁ, J. *Stres*. Praha: Práce, 1993. ISBN 80 – 208 – 0297 – 5.

ŘEHULKA, E. *Učitelé a zdraví I*. Brno: Křepela, 1998. 156 s. ISBN 80 – 902653 – 08.

RICHARDS, M. *Stres*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 110 s. ISBN 80 – 7367 – 082 – 8.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 312 s. ISBN 80 – 7178 – 942 – 9.

STOCK,CH. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1.vyd. Praha: Grada, 2010. 112 s. ISBN 978 – 80 – 247 – 3553 – 5.

SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 342 s. ISBN 80 – 7178 – 327 – 7.

ŠVINGALOVÁ, D. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. 82 s. ISBN 80 – 7372 – 105 – 8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 444 s. ISBN 80 – 7178 – 214 – 9.

VOJÁČEK, K. *Autogenní trénink*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1988. 201 s. ISBN 08 – 061 – 88.

V. SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1 - Dotazník č. 1 – dotazník zjišťující demografické údaje

PŘÍLOHA 2 - Dotazník č. 2 – dotazník syndromu vyhoření - Maslach Burnout Inventory

PŘÍLOHA 3 - Dotazník č. 3 – dotazník citlivosti vůči stresu

PŘÍLOHA 1 - Dotazník č. 1

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

v rámci výzkumu fenoménu syndromu vyhoření si Vás dovoluji oslovit s následujícím dotazníkem.

V první části, prosím, zakroužkujte nebo doplňte údaje o Vaší osobě a ve druhé části vyberte u každé otázky jednu variantu. Dotazník je anonymní.

Velice děkuji za Váš čas a ochotu

S přáním hezkého dne Martina Jandová

1) JAKÉ JE VAŠE POHLAVÍ?

- muž
- žena

2) KOLIK JE VÁM LET?

3) VAŠE NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ?

- Střední škola
- Vysoká škola
- Jiné, uveďte jaké (PgF, Pg min, bez Pg)

4) JAKÁ JE DÉLKA VAŠÍ PRAXE V MŠ?

- do 5 let
- 6 – 15 let
- 16 – 26 let
- 27 a více let

5) KDE SE NACHÁZÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA, VE KTERÉ PRACUJETE?

- Město (více než 50 000 obyvatel)
- Město (do 50 000 obyvatel)
- Obec (do 5000 obyvatel)

6) KOLIK MÁTE DĚTÍ VE TŘÍDĚ?

7) MÁTE VE TŘÍDĚ DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI? POKUD ANO, TAK KOLIK A JAKÉ KONKRÉTNĚ?

.....
.....

8) VYKAZUJE VAŠE TŘÍDA NĚJAKÉ SPECIFICKÉ CHARAKTERISTIKY, KTERÉ MAJÍ VLIV NA PEDAGOGICKOU ČINNOST?

.....
.....

9) SETKÁVÁTE SE VE VAŠÍ PRÁCI S NĚJAKÝMI OBTÍŽEMI? POKUD ANO, S JAKÝMI?

.....
.....

10) JAK HODNOTÍTE VZTAHY VE VAŠEM PEDAGOGICKÉM SBORU?

- výborné
- spíše dobré
- ne moc dobré
- špatné

11) JAK JSTE SPOKOJENÝ/Á V KOLEKTIVU?

- spokojená
- spíše spokojená
- spíše nespokojená
- nespokojená

12) UVEĎTE PROSÍM ČINNOSTI, PŘI KTERÝCH VE VOLNÉM ČASE RELAXUJETE:

.....

.....

.....

.....

13) PŘI JAKÝCH ČINNOSTECH TRÁVÍTE S RODINOU VOLNÝ ČAS?

.....

.....

14) KTERÉ Z TĚCHTO ČINNOSTÍ JSOU PRO VÁS ODPOČINKEM?

.....

.....

PŘÍLOHA 2 - Dotazník č. 2

MBI – Maslach Burnout Inventory

V tomto dotazníku doplňte do vyznačených políček u každého tvrzení číslo, označující sílu pocitů, které obvykle prožíváte. **Síla pocitů: Vůbec 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 Velmi silně**

1	Práce mne citově vysává	
2	Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil	
3	Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unavený/á	
4	Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků	
5	Mám pocit, že někdy s žáky jednám jako s neosobními věcmi	
6	Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá	
7	Jsem schopen/a velmi účinně vyřešit problémy svých žáků	
8	Cítím “vyhoření”, vyčerpání ze své práce	
9	Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňují a nalad'ují	
10	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal/a jsem se méně citlivým/citlivou k lidem	
11	Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým/tvrdou	
12	Mám stále hodně energie	
13	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení	
14	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává	
15	Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky	
16	Práce s lidmi mi přináší silný stres	
17	Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru	
18	Cítím se svěží a povzbuzený/á, když pracuji se svými žáky	
19	Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/á 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 žáci nebo jejich rodiče mi přičítají některé své problémy	

PŘÍLOHA 3 - Dotazník č. 3

CITLIVOST VŮČI STRESU:

V tomto dotazníku doplňte buď „ano“ (vyjadřujete s daným tvrzením souhlas) nebo „ne“ (vyjadřujete tím nesouhlas s danou výpovědí).

1.	Často vyhledávám lidi, kteří by mi rozmluvili mé černé myšlenky.	ano	ne
2.	Moje nálada je velmi proměnlivá.	ano	ne
3.	Někdy se cítím dost rozrušený/á, aniž by se stalo něco, co tento pocit vyvolalo.	ano	ne
4.	Mám sklon být příliš citlivý/á na kritiku nebo na nevlídné poznámky.	ano	ne
5.	Dost často trpím pocity viny bez skutečného důvodu.	ano	ne
6.	Často se cítím velmi napjatý/á a vzrušený/á.	ano	ne
7.	Čas od času se jsem rozčilený/á, nejistý/á a utrápený/á.	ano	ne
8.	Dosti často jsem podrážděný/á.	ano	ne
9.	Jsem ustaraný/á a mám sklon vidět černé stránky věci.	ano	ne
10.	Mám sklon probírat minulé problémy a myslet na to, co se stane.	ano	ne
11.	Jsem velmi nervózní, když se něco nedaří.	ano	ne
12.	Mám sklon se příliš podceňovat a srovnávat se s druhými lidmi ve svůj neprospěch.	ano	ne
13.	Nespím příliš dobře a asi se cítím unavenější než druzí.	ano	ne