U N I V E R Z I T A K A R L O V A

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

STRESORY UČITELŮ JAKO JEDNA Z PŘÍČIN SYNDROMU VYHOŘENÍ

Závěrečná bakalářská práce

Autor:	**Růžena Bečková**
Obor:	**Školský management**
Forma studia:	**kombinované**
Vedoucí práce:	**Mgr. Milada Feiglová**
Datum odevzdání práce:	**9. 4. 2010**

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou bakalářskou práci vypracovala sama za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

Růžena Bečková

Poděkování

Děkuji paní Mgr.Miladě Feiglové za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytla v průběhu zpracování mé bakalářské práce.

Resumé:

Cílem práce je pokusit se o zmapování faktorů vedoucích k syndromu vyhoření u pedagogických pracovnic mateřských škol.

Součástí práce je i výzkumné šetření prováděné u pedagogických pracovníků mateřských škol. Toto šetření mapuje současný stav, vyhodnocuje příčiny vedoucí ke vzniku stresorů a snaží se navrhnout doporučení pro další zpracování.

Obsah a zaměření práce může posloužit řídícím a pedagogickým pracovníkům k předcházení situací, které vedou k syndromu vyhoření a následnému odlivu pedagogických pracovníků ze školství.

Summary:

The aim of this work is to try to map the factors leading to burnout syndrome of pedagogic workers in nursery schools.

Research and investigation of pedagogic workers in nursery schools is a component of this scientific work. This study maps recent situation, evaluates causes of origins of stressors and tries to design recommendations for future elaboration.

Content and specialisation of this work could help pedagogic workers in charge to avoid situations that might lead to burnout syndrome and following efflux of labour from the education.

Klíčová slova:

stres, syndrom vyhoření, prevence, zátěžové situace, kultura a klima školy, vnitřní a vnější faktory, motivace, pedagogický pracovník

Obsah 5
Úvod 7
1. Profesní problematika učitele 9
1.1 Vlastnosti učitele 9
1.2 Kultura a klima školy 10
1.3 Motivace učitelů 11
1.4 Feminizace ve školství 12
1.5 Zátěžové situace a stres 13
2. Syndrom vyhoření 15
2.1 Definice syndromu vyhoření 15
2.2 Příčiny syndromu vyhoření u pedagogů 16
2.2.1 Vnější příčiny - faktory syndromu vyhoření 17
2.2.2 Vnitřní příčiny - faktory syndromu vyhoření 18
2.3 Fáze syndromu vyhoření 21
2.4 Příznaky syndromu vyhoření 22
3. Možné metody zjišťování úrovně vyhoření 23
3.1 MBI - Metoda Maslach Burnout investory 23
3.2 BM dotazník - Burnout Measure. 24
3.3 Henigův dotazník 25
3.4 Orientační dotazník 25
4. Prevence syndromu vyhoření 26
5. Praktická část 27
5.1 Výzkumný cíl a stanovení hypotéz 27
5.2 Metody výzkumu 28
5.3 Zkoumaný vzorek a realizace výzkumu 28
5.4 Výsledky výzkumu a jejich interpretace 30
5.4.1 Oblast interpersonálních vztahů 31
5.4.2 Oblast dalšího vzdělávání 33
5.4.3 Rozvržení pracovní doby a přestávek v práci 35
5.4.4 Volnočasové aktivity a doba odpočinku 37
5.4.5 Spokojenost s prací a finančním ohodnocením 39

6. Ověření hypotéz 43
7. Závěr a možná doporučení - opatření 47
Seznam použité literatury 51
Seznam příloh 53

Úvod

Cílem mé bakalářské práce bylo zmapovat faktory vedoucí k syndromu vyhoření a najít možnosti, jak předcházet situacím, které k tomuto vyhoření vedou.

Dále jsem zjišťovala, zda jsou vnější faktory pro syndrom vyhoření více podstatné než faktory vnitřní a zda efektivní korekce vnitřních faktorů může preventivně působit na vznik syndromu vyhoření, případně, zda jej může oddálit.

Učitelské povolání patří k těm nejnáročnějším a vyžaduje dobré komunikační dovednosti, vysokou míru pracovního a emočního nasazení a empatie. Je proto provázeno silnou psychickou zátěží a je považováno za profesi velmi náročnou a stresující. Dosud známé výsledky studií uvádějí učitele na pátém místě v přehledu profesních skupin, u nichž lze za určitých okolností předpokládat vznik a rozvoj syndromu vyhoření. Důsledkem této zvýšené psychické zátěže bývá ohroženo zdraví, objevuje se výskyt neurotických a psychosomatických potíží včetně syndromu vyhoření. To může vést až k nezájmu o tuto práci a následnému odchodu učitelů ze škol.

Myslím si, že obsah a zaměření mé práce může posloužit řídícím i pedagogickým pracovníkům k předcházení situací, které mohou vést k syndromu vyhoření, a tím i následnému odlivu pedagogů ze školství.

" Vyhasl - oheň.
Myslím na dům, který vyhořel.
Zbyly jen prázdné místnosti.

Kdo ten oheň rozdmýchal?
Kdo jej nestihl uhasit?

Cožpak se oheň, jenž měl vyhřát místnosti,
obrátil proti domu a spálil jej?

Vyhoření je následek...
Jsem vyhaslá, protože...
jsem dala všechno ostatním
a pro mne nezůstalo nic.
Protože jsem překročila všechny svoje hranice.
Vydala jsem se sama ze sebe,
rozplynula se v naplnění ostatních.
Je to dar, že tohle dokážu a obrátil se proti mně."

úryvek z básně *Vyhoření* od Dagmar Greitemeyerové (1993)
(převzato z knihy Hennig C.; Keller G. *Antistresový program pro učitele)*

1. Profesní problematika učitele

1.1 Vlastnosti učitele

Učitelská profese je poměrně dlouhou dobu předmětem zvýšeného zájmu jak v našem státě, tak i ve světě. Tento zájem vyplývá ze stále rostoucího významu vzdělání nejen pro jedince, ale i celou společnost. V globálním měřítku to s mnoha dalšími problémy výkonu učitelského povolání klade na učitele značné nároky, které jsou v dnešní moderní době stále více stupňovány.

Od učitele se vyžaduje, aby byl svědomitý, důsledný, spravedlivý, zásadový, čestný, byl žákům příkladem. A to nejen ve škole, ale i mimo školu. Učitelské povolání sleduje veřejnost s pocitem, že školu a její problémy zná z vlastní zkušenosti, že potřebám školy rozumí, že ví, co by učitelé měli a neměli dělat. Učitelé jsou tak v pozici, kdy je jejich práce kriticky sledována nejen odborníky, ale i laickou veřejností. Roste i jejich zapojení do různých činností, které s výukou přímo nesouvisejí - výchovné poradenství, prevence sociálně patologických jevů, příprava pracovních materiálů, účast v různých soutěžích, zpracovávání a řízení projektů, tvorba školních vzdělávacích programů škol apod. Učitel si musí často poradit sám - a to nejen s dalšími povinnostmi a úkoly, s nedostatečným materiálním vybavením škol, ale i se vzrůstající agresivitou dětí a narůstajícími problémy v kontaktech s rodiči.

Jednu z významných rolí zde hrají vlastnosti učitele - charakterové, citové, pracovní, volní, dále způsob jeho jednání, úroveň vzdělání, bohatství jeho zájmů a v neposlední řadě i estetická úprava zevnějšku.

Od učitelů se vyžaduje mnoho vlastností rozumového charakteru - tzv. **intelektové vlastnosti,** jako jsou:

- tvůrčí myšlení, což umožňuje nacházet nová řešení a nové formy práce s dětmi
- organizační schopnosti, které jsou důležité při jednotlivých činnostech denního programu

- pružnost myšlení, projevující se v pohotových reakcích na vzniklé situace

Citové vlastnosti, které se dají shrnout na:

- lásku k dětem, neboť bez této vlastnosti nelze kvalitně vykonávat učitelské povolání
- kvalitu a stálost citů, kdy je třeba rozvíjet citový život dítěte
- cit pro spravedlnost, kdy je nutné chovat se ke všem dětem stejně

Rozumové vlastnosti, což jsou poznatky z oblasti vědy, kultury, přírody, historie, politické situace atd., které by pedagog měl předávat dětem tak, aby jim porozuměly, správně je pochopily a uměly je využívat.

V neposlední řadě jsou to také **volní vlastnosti,** kdy si učitel musí počínat cílevědomě, musí mít své reakce pod kontrolou, musí se umět ovládat.

1.2 Kultura a klima školy

Každá škola, městská či vesnická, stará či nová, velká nebo malá má svou vlastní kulturu. Ta se odlišuje především charakterem vnitřního prostředí, protože je tvořena lidmi, kteří s sebou přinášejí vlastní systémy hodnot, zkušeností a postojů.

Ludvík Eger ve své publikaci říká: *"Kultura škol je vnitřním fenoménem, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouho udržovaných. Projevuje se ve specifických formách komunikace, realizaci jednotlivých personálních činností, způsobem rozhodování ředitelů škol a jejich zástupců, celkovém klimatu a především ve společném přibližně shodném náhledu učitelů a dalších*

zaměstnanců na dění uvnitř školy... Je nehmatatelná, ale ne nepoznatelná. Vzniká, rozvíjí se, případně se mění či zaniká v určitém čase a místě."[1]

Všichni zaměstnanci škol se tak stávají účastníky, kteří prostředí školy vnímají, utvářejí a ovlivňují ho. Kultura i klima školy má vliv na pracovní spokojenost pedagogů, zlepšuje nebo naopak zhoršuje vztahy na pracovišti i prostředí školy jako takové. Ve škole se zdravým a činorodým klimatem panuje vzájemná důvěra, soudržnost a úcta mezi všemi pracovníky. Dalším rysem dobrého klimatu školy je loajalita ke škole a zájem o vše, co s prací školy souvisí.

Příznivá atmosféra, úsměv, pohoda a pocit určité volnosti vytvářejí ze školy místo, kde se všichni rádi scházejí, místo, které povzbuzuje ke spolupráci a aktivní účasti na procesu vzdělávání.

1.3 Motivace učitelů

Jedním z rozhodujících faktorů kvalitní pedagogické práce je motivovaný pedagog. Pedagogická literatura se stále více zabývá motivací žáků, motivace pedagogických pracovníků je zatím jen málo propracována a více méně se opírá jen o určité praktické zkušenosti, bohužel spíše s opačnými účinky, tj. "vyhořením" učitele.

Literatura z oblasti řízení lidských zdrojů nám nabízí celou řadu motivačních teorií. Většina z nich vznikla po 2. světové válce především pro potřeby průmyslu a obchodu. Mezi nejznámější z těchto teorií patří **Maslowova hierarchie potřeb, McGregorova teorie X a Y, Herzbergova dvoufaktorová teorie, teorie očekávání V. Vrooma** a další.

Pokusíme-li se aplikovat tyto teorie do škol, musíme si uvědomit, že vzhledem k individuálním odlišnostem jednotlivých pedagogických

[1] EGER, L. a kol. S*trategie rozvoje školy.* Plzeň: CEHTUMA, 2002, s. 54

pracovníků nelze stanovit jednoznačné motivační nástroje a ne každá z těchto teorií je využitelná v prostředí škol.

Kde však hledat motivaci, která vede k tomu, že má ještě doposud kdo učit? Neujasněnost a nahodilost vzdělávací politiky, nejasné priority a koncepce, neustálé legislativní změny, neklid a chaos ve školství, škrty v dotacích, nízké finanční ohodnocení pedagogů bez možnosti dalšího postupu, protože chybí funkční kariérní řád, to vše více méně posiluje bezperspektivnost učitelské profese a její neatraktivnost pro mladé učitele. Mnoho učitelů "drží" ve školách chuť pracovat s dětmi a očekávají, že nové podmínky přinesou nové možnosti jejich rozvoje a ocenění.

1.4 Feminizace ve školství

Bereme-li v úvahu výše uvedené nedostatečné finanční ocenění, je nám jasné, proč se pohybují ve školství více ženy než muži. Největší převahu mají ženy v mateřských a základních školách, ve středním školství je stav vyrovnanější, naopak ve vysokém školství převažují muži. Jedním z důvodů je skutečnost, že vysoká feminizace určitých profesí *"... je jedním z projevů a zároveň jednou z příčin snižující se prestiže a zhoršování podmínek v daném povolání, včetně finančního ohodnocení."*[2]

Finanční ohodnocení bývá uváděno nejčastěji mezi příčinami feminizace školství a je jedním ze zásadních příčin malého počtu mužů ve školách.

U mužů se obecně předpokládá, že se spíše než ženy s nízkým platem nespokojí. Tato představa je založena na stále přetrvávající zvyklosti, že muž je ten, kdo by měl živit rodinu.

---

[2] SMETÁČKOVÁ, I. ; LINKOVÁ, M. Rovnost žen a mužů v resortu MŠMT, včetně problematiky vědy a výzkumu in *Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů*. Gender studies, Praha 2004, s. 84

Také nemožnost kariérního růstu v učitelské profesi je jedna z nejčastějších příčin nespokojenosti mužů - učitelů.

Dalším důvodem, proč muži nechtějí vstupovat do škol, je sama celková situace "přefeminizovaného" školství - práce v převážně ženském kolektivu a skutečnost, že být ve školství z pohledu společnosti "není úplně normální" (což platí především pro mateřské školy a první stupeň základních škol).

Naopak můžeme mluvit o určité "přitažlivosti" učitelské profese pro ženy, protože jim umožňuje sladění práce a rodinného života.

1.5 Zátěžové situace a stres

Je všeobecně známo, že učitelská profese nepatří k těm nejsnadnějším pokud jde o pracovní zátěž. Laici sice občas poukazují na kratší pracovní dobu učitelů, na dva měsíce prázdnin, ředitelská volna a další "výhody", ale zároveň přiznávají, že "sami by to dělat nechtěli". Tím veřejnost připouští, že povolání učitele je psychicky velmi namáhavé a že může nepříznivě působit i na jeho zdravotní stav.

Mnoho pedagogů se velmi brzy po zahájení učitelské praxe cítí tělesně a duševně unaveno. Tento stav je ve většině případů způsoben dennodenním vystavením se stresu a může vést až k dlouhodobému vypětí sil.

Co je to vlastně **stres**? Slovo stres[3] znamená nadměrnou zátěž. Naše tělo je vybaveno k řešení pouze krátkých zátěžových epizod, a dlouhodobá hladina stresu nad obvyklou normu může být pro duševní zdraví značně škodlivá. Stres mohou vyvolat nejrůznější krizové situace: pracovní a finanční problémy, rodinné neshody, nemoci, různé traumatizující události atd. Počáteční reakcí organismu je příprava na hrozící nebezpečí - nadledvinky

[3] KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres.* Praha: Grada Avicenum, 1994, s. 7-12
http://psychologie.abecedazdravi.cz/stres

uvolní adrenalin a ten vyburcuje mozek k pohotovosti. Vše se v těle začne mobilizovat a připravovat se na útok nebo na útěk. Toto je přirozená a zdravá reakce, ale problémy mohou nastat, když stres přetrvává. Trvale zvýšená hladina stresových hormonů vyčerpá všechny rezervy energie a výživy a způsobí celkové vyčerpání. Tento stav klade další požadavky na imunitní systém, který se může tak oslabit, že nedokáže zajistit dostatečnou obranu proti infekcím a jiným nemocem.

Nejčastějšími zdroji stresu pro učitele jsou:

- časté změny a nekoncepčnost vzdělávací politiky
- problémy se žáky i rodiči
- nárůst dalších činností, které přímo nesouvisejí s výukou
- problémy spojené s dalším vzděláváním učitelů
- zhoršování podmínek pro výuku, nedostatečné vybavení kvalitními pomůckami
- společenská atmosféra a zkreslený obraz učitelské profese
- nedostatek finančních prostředků nejen na ohodnocení učitelů
- konflikty s kolegy

Je velká škoda, že pedagogický výzkum se téměř nezajímá o tak významnou stránku učitelské profese, jako jsou rizikové faktory jejich práce ani o odolnost k jejich zvládání, pracovní spokojenost, zdraví učitelů apod. Přitom někdy k povzbuzení stačí tak málo - šťastný úsměv na dětské tváři nebo neumělou dětskou rukou nakreslený obrázek "jen pro tu mou paní učitelku".

2. Syndrom vyhoření

2.1 Definice syndromu vyhoření

Pojem **syndrom vyhoření,** označovaný také jako **burnout syndrom**, je zřejmě starý jako lidská práce sama. Jeho název však pochází až z roku 1974, kdy byl poprvé popsán americkým psychoanalytikem Herbertem Freudenbergerem v článku "Staff burnout" v časopise Journal of Social Issues. Postupně se objevovalo stále více prací na toto téma a přibývaly různé definice a vymezení tohoto pojmu.

Co je tedy "syndrom vyhoření"? Co se přihodí člověku, kterého postihne?

V dnešní době je syndrom vyhoření převážně definován[4] jako **stav citového, duševního a tělesného** vyčerpání způsobený dlouhodobým pracovním i osobním zatížením, které je emocionálně mimořádně náročné. **Citové vyčerpání** zahrnuje pocity bezmoci a beznaděje, "chycení do pasti". **Duševní vyčerpání** se vyznačuje ztrátou iluzí a vytvořením negativních postojů k práci i životu jako takovému.

Tělesné vyčerpání je charakterizováno chronickou únavou, slabostí, nedostatkem energie, člověk má pocit, že je "k smrti unaven".

Syndrom vyhoření vzniká všude tam, kde člověk více emocionálně dává než přijímá, nebo tam, kde je veliký rozdíl mezi životní realitou a představou jedince.

Vyhoření je tedy důsledek nerovnováhy mezi profesní realitou a profesním očekáváním, mezi skutečností a ideály.

---

[4] KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 1998, s. 45-50
http://cs.wikipedia.org/wiki/Syndrom_vyho%C5%99en%C3%AD

Nejvíce ohroženi syndromem vyhoření bývají lidé z tzv. pomáhajících profesí, jejichž povolání je postaveno na kontaktu s lidmi a kteří nastupují do práce s velkým nadšením a hledají v práci smysl života. Jejich výčet by byl pravděpodobně velmi dlouhý, uvedu tedy jen některé z nich. Jedná se o zdravotní sestry, lékaře, ošetřovatele, učitele na všech stupních škol, psychology, policisty, sociální pracovníky, duchovní a řádové sestry, úředníky v orgánech státní správy a mnoho dalších.

2.2 Příčiny syndromu vyhoření u pedagogů

Jak již z předchozích řádků vyplývá, učitelské povolání patří k těm, které svými nároky na výkon jedince může přispět ke vzniku syndromu vyhoření.

Vedle individuálních příčin, tj. příčin daných charakterem osobnosti i dědičnými dispozicemi jednotlivého učitele ovlivňují pedagogy ještě:

- **individuální psychické příčiny -** reaktivní životní postoj, nedostatek asertivního jednání
- **individuální fyzické příčiny -** nezdravý způsob života, nedostatek pohybu, různé druhy závislostí
- **individuální společenské příčiny,** které souvisí se změnami ve společnosti, změněnou rolí rodiny, špatným společenským hodnocením učitelského povolání a vlivem sdělovacích prostředků
- **příčiny institucionální** - tvoří je nevyhovující pracovní podmínky na jednotlivých školách, narůstající, ne vždy smysluplná administrativní činnost apod.

2.2.1 Vnější příčiny - faktory syndromu vyhoření

Vzhledem k cíli své bakalářské práce (zmapovat faktory vedoucí k syndromu vyhoření a vytvořit návod, jak mu předcházet), jsem si příčiny rozdělila na **vnější a vnitřní faktory.**

Je zřejmé, že mezi vnější faktory lze zařadit již výše jmenované příčiny z oblasti institucionální a společenské a rozdělit je do tří základních oblastí.

První oblastí je **situace ve společnosti.** Toto spektrum příčin je poměrně široké a patří sem především špatné pracovní podmínky ve školách, které plynou z nedostatečného vybavení škol kvalitními pomůckami, vysokou hladinou hluku, špatným osvětlením i narušenou komunikací v učitelském sboru. Zvyšují se počty dětí ve třídách, narůstají děti s různými zdravotními problémy (astmatici, diabetici, alergici) i děti s genetickými onemocněními, děti s poruchami učení a chování, s poruchami pozornosti (ADHD) a dalšími poruchami (např. autismem). Vzrostl také počet dětí z rozvedených a neúplných rodin, dochází ke změnám v tradičních typech soužití mezi rodiči, novodobým fenoménem jsou tatínkové ve věku dědečků. Změnila se i role rodiny, klesá schopnost a ochota rodičů vychovávat své děti a své povinnosti a odpovědnost přesouvají na učitele. Také vliv veřejných sdělovacích prostředků vede děti k pasivní konzumaci programů a může posilovat jejich sklony k agresivitě. Navíc informace uváděné v těchto médiích bývají často nepřesné, tendenční a účelové (vybírají se zprávy katastrofické či s nádechem senzace).

Druhou oblastí jsou **zátěžové situace vzniklé legislativou.** Sem patří především neustálý chaos a neklid ve školství i neujasněnost a "kampaňovitost" vzdělávací politiky jako takové (jednou je v popředí zájmu počítačová gramotnost, jindy environmentální vzdělávání, multikulturní výchova, jazyková výchova, výchova k udržitelnému vývoji apod.). Také slučování škol do větších celků, nedostatečná legislativa, ve které by učitel našel oporu a která by ho chránila a absence administrativních pracovníků především v mateřských školách tyto situace neulehčují.

Samostatnou kapitolou by mohly být problémy s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků (dále jen DVPP). Tento systém je nedostatečně propracovaný, obtížná je orientace v nabídce, chybí finanční i personální zajištění (suplování, zejména v mateřských školách) a kvalita poskytovaného vzdělávání je mnohdy velmi nízká, což mívá za následek nechuť učitelů se dále vzdělávat.

Třetí a poslední oblastí je samotný **profil učitele.** Jde o jeho jednání a vnímání sebe samého, i o to, jak učitelskou profesi vnímá společnost, jak ji oceňuje a hodnotí. Společenské změny v posledních letech přinesly i změnu v chování a postojích veřejnosti k učitelům. Ta vidí na učitelské profesi pouze některé stránky, např. délku dovolené, kratší pracovní dobu, ale již nevidí nárůst činností, které přímo s výukou nesouvisí (práce na školním vzdělávacím programu, účast v soutěžích, příprava pracovních materiálů, výchovné poradenství, příprava různých projektů apod.). Nezanedbatelný je i věkový průměr učitelů, který je spíše střední a vyšší. Nastupující studenti učitelství předem vědí, že učit nepůjdou vzhledem k velmi znevažujícímu finančnímu ohodnocení.

2.2.2 Vnitřní příčiny - faktory syndromu vyhoření

Mezi faktory syndromu vyhoření lze zařadit způsob života jako takový, životní filozofii a životní postoje, psychohygienu, volnočasové aktivity, rodinné zázemí, koníčky apod., a také tzv. sociální oporu[5], která se vztahuje k síle, kterou člověku bojujícímu se stresem dává společenství lidí jemu blízkých (rodina, příbuzní i spolupracovníci). Opomenout nesmíme ani osobnostní a povahové rysy a dědičné dispozice každého jednotlivce.

[5] KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum. 1994 s. 176

Někteří lidé jsou nám sympatičtí a jiní zase méně, s některými se vidíme rádi a některým se raději vyhýbáme. Někdo je šikovný a jiný nešikovný, někdo se zajímá o vše kolem sebe a naopak jsou lidé, kteří se nezajímají o nic a svět jim připadá nudný a prázdný. Mezi lidmi jsou velké rozdíly a každý člověk je určitou individualitou. Tato problematika osobnosti jedince patří mezi základní témata psychologie člověka. Během vývoje výzkumu a snahy o přesný popis a vymezení pojmu osobnost byly zformulovány různé teorie.[6] Jen velmi krátce se zmíním o některých z nich.

První pokusy vznikaly již ve starověku. Řecký lékař **Hippokrates** razil teorii, že typ a temperament člověka je důsledkem převahy některé tělové šťávy (krev, hlen, žlutá a černá žluč). Podle toho, která tekutina v těle převládá, rozdělil jedince na:

- **sangviniky** - vyrovnaný, veselý, ale emočně a názorově nestálý (převládá krev)
- **melancholiky** - přecitlivělý, city vznikají pomalu, ale jsou stálé (převládá černá žluč)
- **choleriky** - vznětlivý, výbušný, těžko se umí ovládat (převládá žlutá žluč)
- **flegmatiky** - vyrovnaný, klidný, někdy až lhostejný (převládá hlen)

Nejvýraznější vymezení najdeme v teorii německého psychiatra **Ernsta Kretschmera**, jehož teorie sledovala nejen psychickou, ale i somatickou stránku osobnosti. Popsal tyto typy osob:

- **piknický typ** - zavalitější postava, malé, krátké tělo, válečkovitě tvarované údy, kůže světlá. Tito lidé jsou otevření, společenští, realistického pohledu na život.

[6] http//referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/psychologia/11554/?print=1,
DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobností.* 2. vyd. Praha: Portál 1998 s. 31- 40

- **astenický nebo také leptosomní typ** - vyznačující se zejména dlouhou, štíhlou až hubenou postavou, úzkými rameny, plochým hrudníkem, slabým svalstvem. Tito jedinci bývají přecitlivělí, uzavření až nepřístupní, vytvářejí si často svůj vnitřní fantazijní svět.
- **atletický typ** - silně vyvinutá kostra s výrazným svalstvem, široký hrudník, protáhlý obličej. Jedinci bývají vyrovnaní a střízliví.

Švýcarský lékař **C. G. Jung** vycházel z celkového vztahu a zaměření člověka na vnější svět a vlastní osobu a charakterizoval dva osobnostní typy:

- **extrovertně** orientovaný - zaměřený na své okolí. Je zábavný, snadno navazuje kontakt s lidmi, ve společnosti se pohybuje nenuceně, je dobře adaptabilní.
- **introvertně** orientovaný - zaměřen na svůj vnitřní svět, na své zážitky a psychické stavy. Je poměrně uzavřený vůči okolí, ve společenských stycích je zdrženlivý, v jednání nejistý a opatrný, špatně se přizpůsobuje.

Britský psycholog německého původu **H. J. Eyseneck** vychází z forem chování člověka a pracuje s pojmy:

- **stabilní extrovert** (sangvinik) - společenský, nenucený, rychle se vyrovnává se změnami
- **labilní introvert** (melancholik) - náladový, úzkostný, přecitlivělý, vykazuje neurotické formy chování
- **labilní extrovert** (cholerik) - nedůtklivý, neklidný, útočný, impulzivní, aktivní
- **stabilní introvert** (flegmatik) - spolehlivý, klidný, vyrovnaný, obezřetný, rozvážný

Všechny výše uvedené teorie[7] najdou jistě své zastánce a mohou nám pomoci při pochopení takového složitého celku jakým je osobnost sama. Především by nám ale mohly pomoci porozumět sami sobě, protože životní situace a události sice nemůžeme nijak ovlivnit, ale způsob, jak s nimi zacházet a jak je zpracovat, ovlivnit můžeme, jestliže víme, jakým jsme typem osobnosti a jakou míru zátěže sneseme.

V životě každého z nás přicházejí události, které vyvolávají silné emoční reakce. Takových stresových nástrah je mnoho a patří k našemu životu. Některé jsou předvídatelné (např. odchod dětí z domova a osamostatnění se, přechod do důchodu, klimaktérium), jiné jsou nepředvídatelné a náhodné (smrt blízké osoby, úraz, nemoc, přírodní katastrofa, ztráta zaměstnání, finanční potíže) a další jsou výsledkem vlastního rozhodnutí (rozvod nebo rozchod s partnerem, stěhování, změna zaměstnání, změna v návycích apod.). Vnímavost a dopad jednotlivých stresových příčin (stresorů) je ovlivnitelná a člověk proti nim nemusí být bezbranný.

2.3 Fáze syndromu vyhoření

Jak již bylo uvedeno, syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího stresu a nevhodného vypořádání se s psychickou zátěží. Tento proces trvá i několik let a probíhá v několika fázích:

fáze nadšení - učitel si přináší do své profese obrovské nadšení, vysoké ideály, neustále se snaží svou práci zdokonalovat a vylepšovat, je kreativní, vymýšlí si nové metody práce

fáze stagnace - nedaří se mu realizovat své plány, přestává mít ze své práce radost, vidí, že bariéry, které se postupně objevují jsou větší, než čekal, začínají ho obtěžovat požadavky vedení školy, žáků i rodičů

[7] DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobností.* 2. vyd. Praha: Portál 1998

fáze frustrace - učitel začíná žáky vnímat negativně, je na ně alergický, používá represivní metody, zdůrazňuje své zklamání školou a pomalu se u něho začínají projevovat zdravotní obtíže, nespavost a potíže v sociální komunikaci, což se promítá i do mimopracovní a soukromé sféry

fáze apatie - učitel dělá pouze to, co má v náplni práce, vyhýbá se novým úkolům, ke spolupracovníkům i k žákům se chová nepřátelsky a uzavírá se do sebe

fáze syndromu vyhoření - výrazný je pocit celkového vyčerpání jak psychického, tak i fyzického; dochází k pocitům smutku a beznaděje, únikům do fantazie, ztrátě zájmu o profesi jako takovou, dochází k vegetativním potížím, bolestem hlavy, poruchám spánku

Z této poslední fáze úplně vyvinutého syndromu vyhoření je cesta zpět jen velmi obtížná a neobejde se bez odborné pomoci.

2.4 Příznaky syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření je stav, kdy se u jedince vyskytují pocity zklamání, hořkosti, nezájmu o svou práci, člověk přestává být tvořivý, iniciativní, spokojuje se stereotypem. K těmto pocitům a stavům se mohou přidružovat i somatické potíže. Obecný obraz symptomů můžeme rozdělit zhruba takto:

psychická rovina - výrazný pocit celkového vyčerpání, utlumení aktivity, ztráta motivace, pocity smutku, frustrace a beznaděje, marnost vynaloženého úsilí, negativní postoj k žákům, rodičům i škole jako takové, deprese a úzkost

fyzická rovina - rychlá unavitelnost, zvýšená náchylnost k nemocem, bolesti hlavy, poruchy spánku, svalové napětí, vysoký krevní tlak

sociální rovina - omezení kontaktů s kolegy, rodiči a žáky, úbytek výchovné angažovanosti a tím i snahy pomáhat problémovým žákům, konflikty v soukromí

Jako u většiny onemocnění a poruch platí i v případě burnout syndromu, že čím dříve se začne řešit, tím lépe. S plně rozvinutým syndromem vyhoření je asi nejlepší svěřit se do rukou odborníka, tj. psychologa nebo psychiatra.

3. Možné metody zjišťování úrovně vyhoření

První metody zabývající se diagnostikou psychického vyhoření jsou známy z přelomu 70. a 80. let minulého století. Nejobvyklejší metody[8] k vyšetření a stanovení úrovně syndromu vyhoření jsou: **MBI - metoda Maslach Burnout inventory, dotazník BM - Burnout Measure, Henigův dotazník a Orientační dotazník.**

3.1 MBI - Metoda Maslach Burnout inventory

Kalifornská psycholožka Christine Maslachová[9] publikovala se spolupracovnicí Susan Jacksonovou v roce 1981 dotazník k měření úrovně vyhaslosti, který se postupně stal nejužívanější metodou tohoto typu. Jde o **„Maslach Burnout Inventory" (MBI).** V první verzi obsahoval 22 položek a tři subškály:

1. emoční exhausce (vyčerpání)
2. depersonalizace
3. personal accomplishment (snížená osobní výkonnost)

[8] KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing. 1998, s. 33-41

[9]PINES, AVALA a ARONSON, Elliott: *Burnout:* From Tedium to Personal Growth. APA, Montreal, September, 1980

Všechny položky byly posuzovány ve dvou škálách:

- z hlediska frekvence výskytu posuzovaných prožitků (šestibodová posuzovací škála)
- z hlediska jejich intenzity (sedmibodová posuzovací škála).

Výsledkem nebyla jedna hodnota a výsledné skóre bylo obtížněji využitelné, přesto tato verze dotazníku umožňuje stanovit intenzitu prožitku jednotlivých složek vyhoření i frekvenci výskytu.

Stejné autorky publikovaly v roce 1986 druhou verzi tohoto dotazníku. Snahou bylo snížit jeho náročnost.

Třetí verze je z roku 1996 a byla publikována Maslachem, Jacksonem a Leiterem. Metoda byla přejmenována na „*Maslach Burnout Inventory - General Survey"* a hlavní změnou byla snaha zachytit nejnovější pohledy na příčiny jevu vyhoření jak z hlediska profesionální práce s lidmi, tak i příležitostný kontakt s nimi.

Týmy Ch. Maslachové a A. Pinesové a jejich spolupracovníků výrazně ovlivnily tvorbu dalších metod inspirovaných těmito vzory.

3.2 BM dotazník - Burnout Measure

V roce 1981 vytvořili autoři A. Pines a E. Aronson dotazník **Burnot Measure - BM**. Je považován za druhou nejvíce využívanou metodu ke zjišťování syndromu vyhoření.

Obsahuje 21 položek a zkoumá tři roviny:

- fyzické vyčerpání (např. pocity únavy, ztrátu sil, celkovou slabost)
- emocionální vyčerpání (např. pocity beznaděje, bezvýchodnosti, tísně)
- psychické vyčerpání (ztrátu iluzí, pocity bezcennosti apod.)

3.3 Henigův dotazník

Tento dotazník publikoval ve své knize "Antistresový program pro učitele" C. Hennig.[10]

Cílem je zodpovědět otázku, do jaké míry jsou stresem postiženy centrální psychofyzické funkce. Dotazník obsahuje 24 výroků, které zahrnují emocionální, tělesné a sociálně kognitivní účinky stresu a syndromu vyhoření. Dotazník má pětibodovou posuzovací škálu (od 0 = nikdy až do 4 = vždy).

3.4 Orientační dotazník

Autoři D. Hawkins, CH. Thursman, F. Minirth a P. Maier v roce 1990 uvedli do praxe jednoduchou metodu[11], jak rozpoznat blížící se nebezpečí psychického vyhoření. Obsahuje 24 otázek a tvrzení, na které se odpovídá pouze "ano" nebo "ne" podle toho, zda s tímto výrokem souhlasíme či nikoli. Převažují-li odpovědi ano, je tu možnost ohrožení psychickým vyhořením.

[10] HENNIG, C., KELLER, G.: *Antistresový program pro učitele,* Portál, 1996

[11] KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing. 1998, s. 33-41

4. Prevence syndromu vyhoření

Co člověku pomůže nevyhořet? Jaké jsou možnosti prevence? Jedním z nejdůležitějších faktorů jak při vzniku, tak i při zvládnutí syndromu vyhoření, je uspokojení či neuspokojení smysluplnosti bytí jako základní existenciální potřeby. Jestliže je důsledkem nerovnováha mezi profesním očekáváním a realitou, je možné tento nesoulad a rozpor zmenšit jednak na straně jedince osvojením si základních postupů hodnocení stresových situací a zvládání stresu, jednak na straně školy změnou organizace a kultury.

K prevenci lze určitě zařadit kvalitní mezilidské vztahy - tzv. sociální podpůrnou síť, tedy existenci blízkých lidí, kteří jedinci mohou poskytnout to, co si on sám dát nemůže. Jde hlavně o aktivní naslouchání (ovšem bez nutkání radit), povzbuzování a faktickou i emocionální pomoc v těžkých situacích. "*Ukazuje se, že čím lepší vztahy daný člověk k druhým lidem má, tím má i relativně nižší úroveň psychického vyhoření. Lidé, kteří připisují druhým lidem poměrně vyšší hodnotu nežli věcem, si více váží sociální opory a vytvářejí kolem sebe podpůrnou sociální síť přátelských vztahů. Čím více se určitému člověku dostává sociální opory, tím méně příznaků syndromu burnout je u něho možno zjistit*".[12]

Velmi důležitým faktorem pro prevenci a zvládání stresu je i dostatek smyslu pro humor, zdravé sebevědomí a pozitivní postoj k životu. Varovné signály těla je potřeba brát vážně, zmírnit pracovní nasazení a dopřát si odpočinek a dostatek spánku.

A když už nás syndrom vyhoření postihne, můžeme této situace využít k osobnímu růstu. Krize nám může dát podnět k přehodnocení svých priorit, k rozpoznání svých slabých a silných stránek a hranic svých možností.

Myslím si, že i z vyhoření je možné se něčemu naučit.

---

[12] KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 90

5. Praktická část

5.1 Výzkumný cíl a stanovení hypotéz

Studie v oblasti školství, které se syndromem vyhoření zabývají se zaměřují na míru vyhoření a psychickou zátěž učitelů, na metody, kterými se úroveň vyhoření dá stanovit, ale již se tolik nezabývají rozborem jednotlivých stresových příčin. Přitom jejich dopad je ovlivnitelný a člověk proti němu nemusí být bezbranný.

Cílem mé bakalářské práce bylo prostudovat a zpracovat profesní problematiku pedagogických pracovnic mateřských škol, zmapovat nejvýraznější stresory, které mohou vést k syndromu vyhoření (Burnout syndromu) a následně nastínit vhodná doporučení, jak předcházet situacím, které k tomuto vyhoření mohou vést.

Při stanovení hypotéz jsem vycházela ze své dlouholeté praxe učitelky a následně ředitelky mateřské školy, z názorů a zkušeností svých kolegyň a ze studia odborné literatury.

Předpokládala jsem, že dobré vztahy na pracovišti, kvalitní prostředí i ocenění práce učitelek mateřských škol jsou významným faktorem ovlivňujícím jejich další práci a rozvoj a mají vliv na vznik příčin, které vedou k syndromu vyhoření. Na základě těchto předpokladů jsem stanovila tyto hypotézy:

H_1: Vnější faktory jsou pro syndrom vyhoření více podstatné než faktory vnitřní.

H_2: Efektivní korekce vnitřních faktorů preventivně působí na vznik syndromu vyhoření, případně jej může oddálit.

5.2 Metody výzkumu

Na základě informací získaných studiem literatury, zkušeností svých i svých kolegyň jsem při svém výzkumu použila metodu dotazníkového šetření.

Dotazník jsem sestavila a nazvala **"Škála zjišťující faktory, které ovlivňují vznik syndromu vyhoření"** (viz. příloha č.1) a skládá se z 15 uzavřených a 2 otevřených otázek a dotazu na délku praxe. Otevřené otázky dají respondentům možnost vyjádřit svůj názor, námět či doporučení. Odpovědi na jednotlivé otázky jsou tvořeny čtyřstupňovou škálou.

Příklad č.1

ot.č.		**ano**	**spíše ano**	**spíše ne**	**ne**
1.	Ovlivňuje Váš pracovní výkon osobnost ředitele školy (nadřízeného) ?				

První stupeň škály značí jednoznačný souhlas a naopak čtvrtý stupeň rozhodný nesouhlas. Z toho také vyplývá, že škála připouští i váhavý postoj (spíše), který se přiklání k odpovědi ano nebo ne.

Předvýzkum jsem zařadila pro zjištění srozumitelnosti otázek a zadaných instrukcí a proběhl v první polovině ledna 2010.

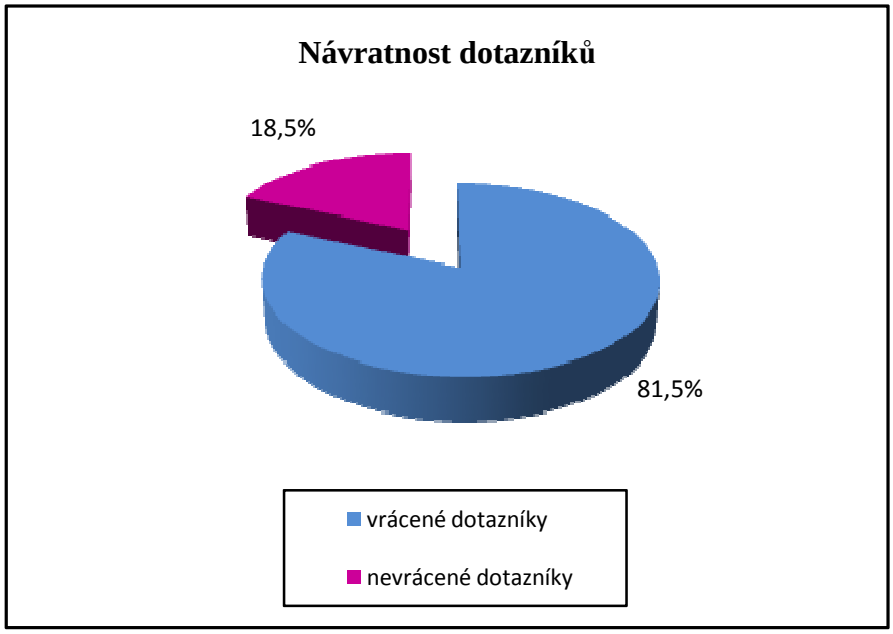
5.3 Zkoumaný vzorek a realizace výzkumu

Samotný výzkum byl realizován od 15. ledna do 28. února 2010. V anonymním dotazníkovém šetření jsem oslovila celkem 140 pedagogických pracovnic mateřských škol z různých částí České republiky (hlavní město

Praha, Středočeský kraj, Plzeňský kraj, Pardubický kraj, Jihočeský kraj, kraj Vysočina, Královehradecký kraj, Liberecký kraj a Zlínský kraj).

Vrátilo se mi 114 dotazníků, které byly dostatečně vyplněné a vhodné pro použití v tomto výzkumu.

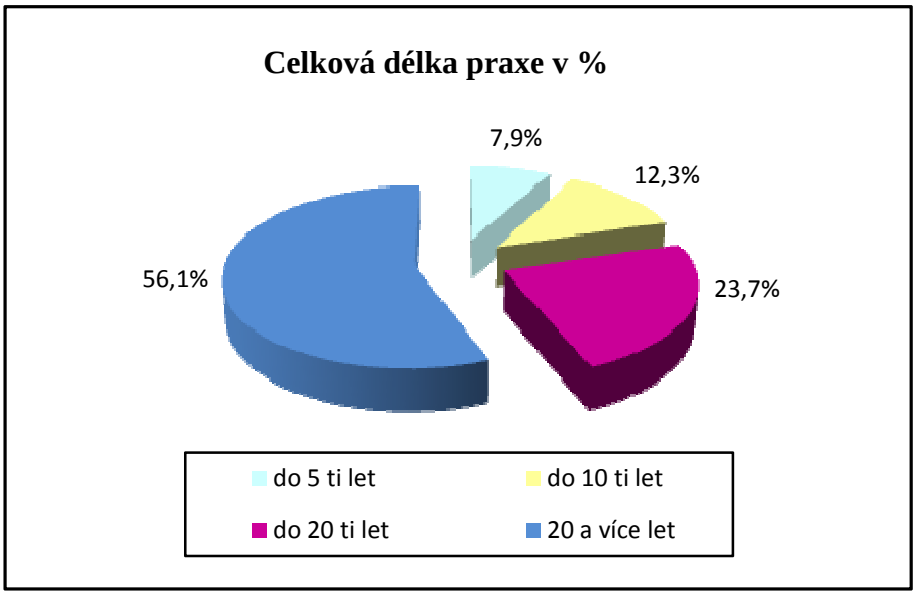
Graf č. 1: Návratnost dotazníků



Z grafu č. 1 je patrné, že návratnost dotazníků tedy byla poměrně vysoká - 81,5%, což lze vysvětlit zájmem o nastíněnou problematiku.

Nejvíce respondentů je zařazeno do kategorie celkové praxe nad 20 let, celkem 64 pedagogů, nejméně do kategorie celkové praxe do 5 ti let, celkem 9 pedagogů.

Graf č. 2: Celková délka praxe v %



Z grafu č.2 je vidět, že nejvíce předškolních pedagogů je s praxí nad 20 let - 56,1%, s praxí do 20 ti let je to 23,7%, do 10 ti let 12,3% a s praxí do 5 ti let jen 7,9%. Důvodem, proč tomu tak zřejmě je, jsou pravděpodobně nízké platy začínajících učitelek.

5.4 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Vzhledem ke stanoveným hypotézám jsem si dotazník při vyhodnocování rozdělila do pěti oblastí, které přibližně popisují současný stav:

- oblast interpersonálních vztahů
- oblast dalšího vzdělávání
- rozvržení pracovní doby a přestávek v práci
- volnočasové aktivity a doba odpočinku
- spokojenost s prací a finančním ohodnocením

5.4.1 Oblast interpersonálních vztahů

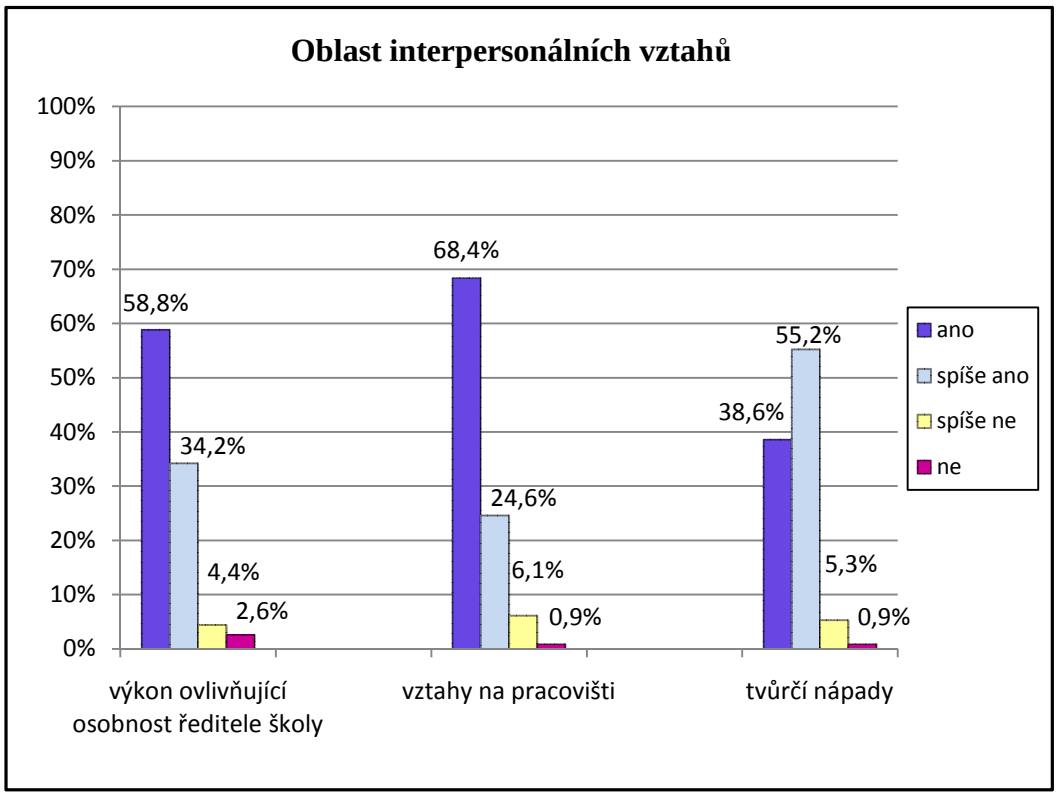
Do této oblasti jsem z dotazníku zahrnula otázky č.1, 2 a 4.

Otázka č.1: *Ovlivňuje Váš pracovní výkon osobnost ředitele školy (nadřízeného)?*

Otázka č.2: *Ovlivňují Váš pracovní výkon vztahy na pracovišti?*

Otázka č.4: *Myslíte si, že přispíváte svými nápady tvůrčímu rozvoji Vašeho pracoviště?*

Graf č. 3



Z grafu č. 3 je patrné, jak respondenti na jednotlivé faktory odpovídali. Vztahy na pracovišti i osobnost ředitele jsou pro zaměstnance velmi důležité. Z celkového počtu 114 respondentů jich 106 odpovědělo, že jejich výkon

vztahy ovlivňují (78 ano, 28 spíše ano) a pouze 8 respondentů odpovědělo, že jejich výkon neovlivňují (7 spíše ne a 1 ne). I z otevřených otázek vyplývá, že lepší komunikaci a spolupráci v kolektivu by vítalo 16 dotazovaných a pro 25 dotazovaných by vzájemná nedůvěra, nepřátelství a vysoká míra netolerance byla důvodem k ukončení práce v mateřské škole.

Pracovní morálka učitelů, jejich spokojenost s prací a jejich motivace je do značné míry závislá na tom, jakého ředitele mají. Učitelé jsou spokojenější, když ředitel předkládá vize a cíle vývoje školy, individuálně podporuje učitele při nalézání jejich vlastní cesty k dosažení těchto cílů a nebojí se jim přenechat část rozhodování.

O jednoho respondenta více, tedy 107 si myslí, že tvůrčím způsobem přispívá k rozvoji svého pracoviště a pouze 1 učitelka si myslí, že není přínosem pro svůj kolektiv. Je to dáno tím, že učitelky v mateřské škole jsou z velké části zvyklé pracovat v týmu, vzájemně si pomáhat a vyměňovat si poznatky a zkušenosti.

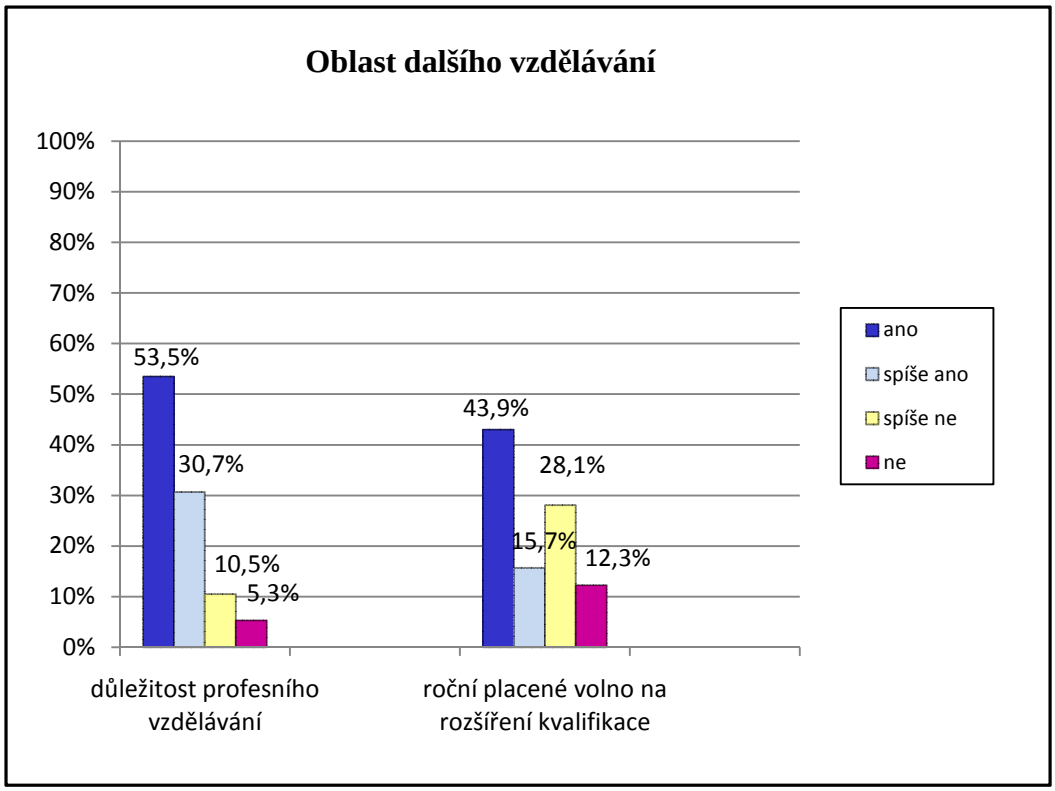
5.4.2 Oblast dalšího vzdělávání

Do této oblasti jsem zahrnula otázky č.3 a 9.

Otázka č.3: *Je pro Vás důležitá možnost dalšího profesního vzdělávání?*

Otázka č.9: *Přijali byste roční placené studijní volno na rozšíření své kvalifikace?*

Graf č. 4



Z grafu č. 4 je patrné, že otázka dalšího vzdělávání pedagogických pracovnic již vyznívá méně příznivě. Pouze 61 dotazovaných uvedlo, že je pro ně možnost dalšího vzdělávání důležitá, spíše důležitá je pro 35 dotazovaných a pro 18 dotazovaných není důležitá. Roční placené volno na rozšíření své

kvalifikace by přijalo 50 dotazovaných a 18 dotazovaných spíše ano a 46 pedagogů nemá zájem se dále vzdělávat (32 spíše ne a 14 ne).

Z mé zkušenosti vyplývá, že učitelky mají převážně zájem o semináře praktické (hudební, pracovní, výtvarné apod.), semináře teoretické (evaluace, logopedická prevence apod.) jsou většinou odmítané. Nesetkávají se (dle názorů učitelek) s kvalitou, kterou od nich očekávají. Další problém je i zajištění provozu, kdy se třídy při nepřítomnosti učitelky slučují, nebo druhá učitelka musí sloužit celý den.

Také určitá konzervativnost projevující se zvláště u starších učitelek a nechuť vůči změnám je bariérou dalšího vzdělávání. Nové postupy a inovace ve výchově, vzdělávání i školství nejsou těmito učitelkami akceptovány, spíše trpně snášeny.

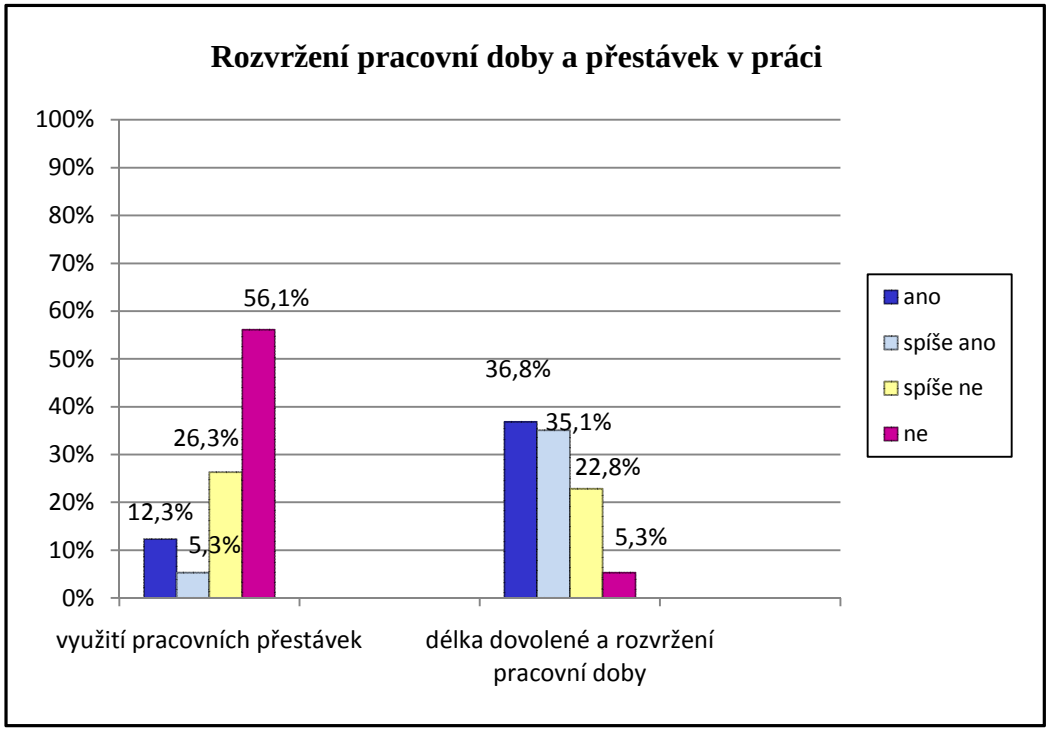
5.4.3 Rozvržení pracovní doby a přestávek v práci

Do této oblasti jsem zahrnula otázky č. 7 a 8.

Otázka č.7: *Máte na svém pracovišti možnost využít v klidu pracovní přestávku?*

Otázka č.8: *Je ovlivňujícím faktorem při Vaší práci délka dovolené a rozvržení pracovní doby?*

Graf č. 5



Z grafu č. 5 vyplývá, že téměř 83 % učitelek mateřských škol nemá možnost využít pracovní přestávku. Většinou není v mateřských školách takové zázemí, kde by si učitelka mohla nerušeně odpočinout a v málokterých jde provoz zorganizovat tak (vzhledem k malému překrývání směn učitelek), aby toto bylo uskutečnitelné.

V odpovědích na otevřenou otázku by 15 % dotazovaných zlepšilo zázemí pro učitelky a přivítalo možnost přestávek v práci využít.

Ani rozvržení pracovní doby na přímou a nepřímou vyučující povinnost není pro učitelky mateřských škol důležitým faktorem. Je to dáno tím, že jejich pracovní doba většinou nekončí v daný čas, učitelky se musí zapojovat do různých činností, ať už jsou to různé akce pro rodiče, doprovod do divadel, na plavání, výlety s dětmi nebo pedagogické porady, které se konají až po ukončení provozu v mateřské škole.

Délce dovolené také není přikládán příliš velký význam. Mateřské školy v letních měsících zajišťují provoz (většinou celý měsíc nebo 14 dní), v průběhu roku lze čerpat dovolenou jen omezeně vzhledem k tomu, že je nutné za nepřítomnou učitelku zajistit náhradu, nebo jednotlivé třídy slučovat.

5.4.4 Volnočasové aktivity a doba odpočinku

Do tohoto okruhu jsem zahrnula otázky č. 10, 11, 12 a 14.

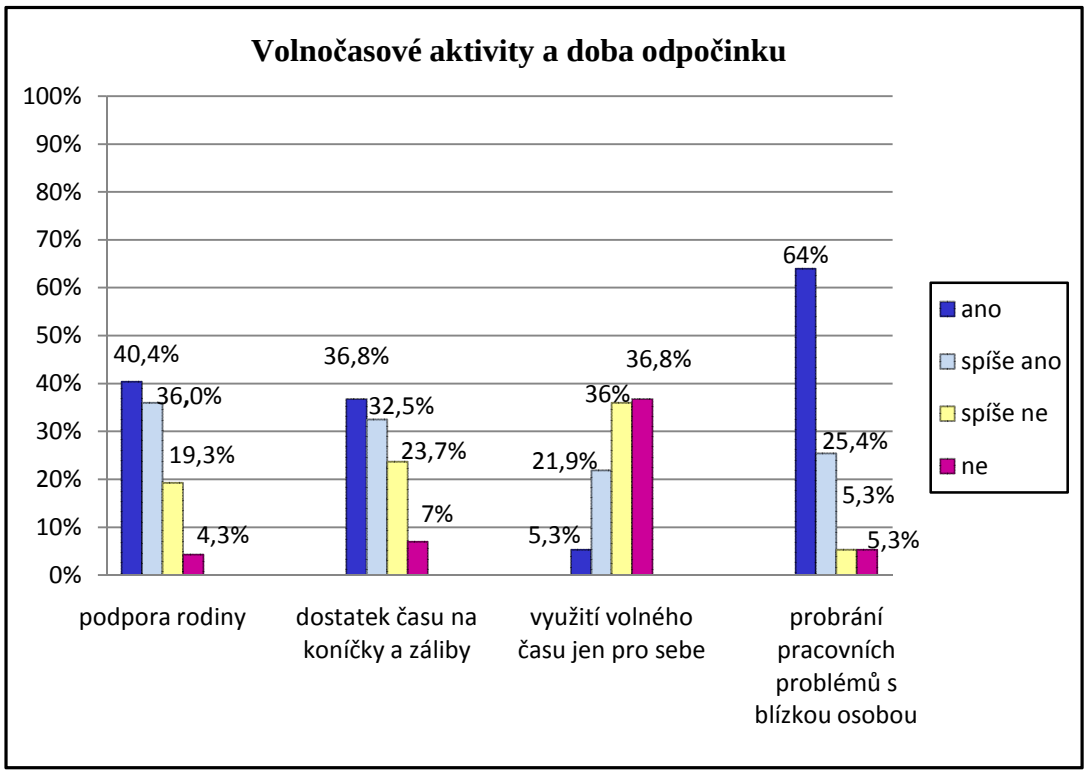
Otázka č. 10: *Podporuje Vás Vaše rodina ve Vaší práci?*

Otázka č. 11: *Najdete si dostatek času na své koníčky, záliby?*

Otázka č. 12: *Využíváte svůj volný čas jen pro sebe?*

Otázka č. 14: *Máte možnost s někým blízkým hovořit o svých eventuálních pracovních problémech?*

Graf č. 6



V grafu č. 6 jsem zjišťovala podporu rodiny, dostatek času na koníčky a záliby a využití volného času učitelek. S podporou rodiny je spokojeno a spíše spokojeno 76,4% učitelek, 23,6% učitelek rodina nepodporuje.

Až 69,3% učitelek si najde čas na své koníčky a záliby, ale jen 27,2% tento volný čas využije jen pro sebe. V čem je ten rozpor? V mateřských školách pracují téměř samé ženy a musí se vyrovnávat se změnami v roli ženy, manželky, matky či babičky. A doma je po příchodu z práce čeká tzv."druhá směna". Zde se opět projevuje přímá souvislost s věkem a délkou praxe. Učitelky s praxí do 5 ti let (až 75%) svůj volný čas využívají převážně pro sebe, zatímco pro většinu učitelek s praxí do 20 ti let a více je koníčkem a zálibou rodina, péče o ni, což je naplňuje uspokojením a dobrým pocitem. Také sdílení koníčků celou rodinou tu jistě hraje svou roli, ať je to chalupaření, cestování, cykloturistika, lyžování apod.

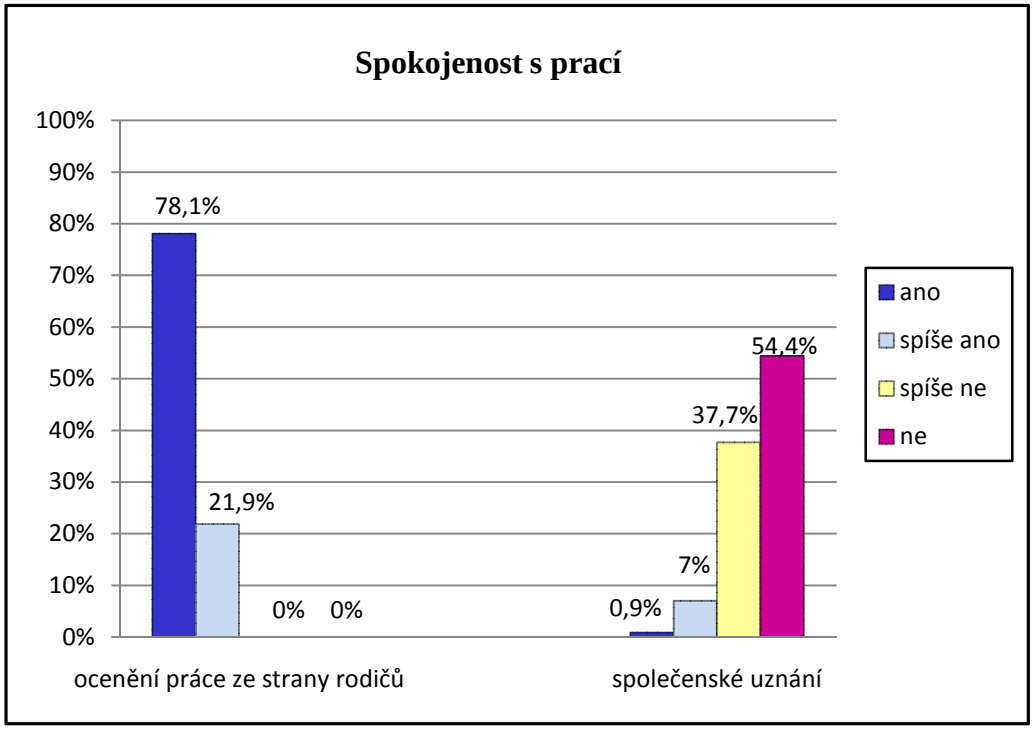
5.4.5 Spokojenost s prací a finančním ohodnocením

V této oblasti jsou zahrnuty otázky č. 5, 6, 13 a 15 a jsou podle tematiky rozděleny do dvou grafů. V grafu č. 7 jsou otázky:

Otázka č. 6: *Je pro Vás důležité ocenění Vaší práce ze strany rodičů dětí?*

Otázka č. 15: *Myslíte si, že práce učitelky mateřské školy je společností dostatečně uznávána?*

Graf č. 7



Z výsledků grafu č. 7 je patrné, že pro předškolní pedagogy je ocenění jejich práce ze strany rodičů to nejdůležitější (89 respondentek odpovědělo ano, 25 spíše ano a žádná spíše ne a ne). Práce učitelky v mateřské škole je náročná a velmi často i vysilující. Pokud jsou rodiče a děti s prací „své“

učitelky spokojeni, zaslouží si pochvalu. Je to vyjádření úcty a uznání toho, že práce, kterou dělá je smysluplná.

Nedoceněnost práce a malé uznání společnosti uvádí až 92 % učitelek. Pedagog, který se necítí být pro stát důležitým a náležitě společensky oceňovaným, nemá příliš velkou motivaci pro vlastní profesní růst.

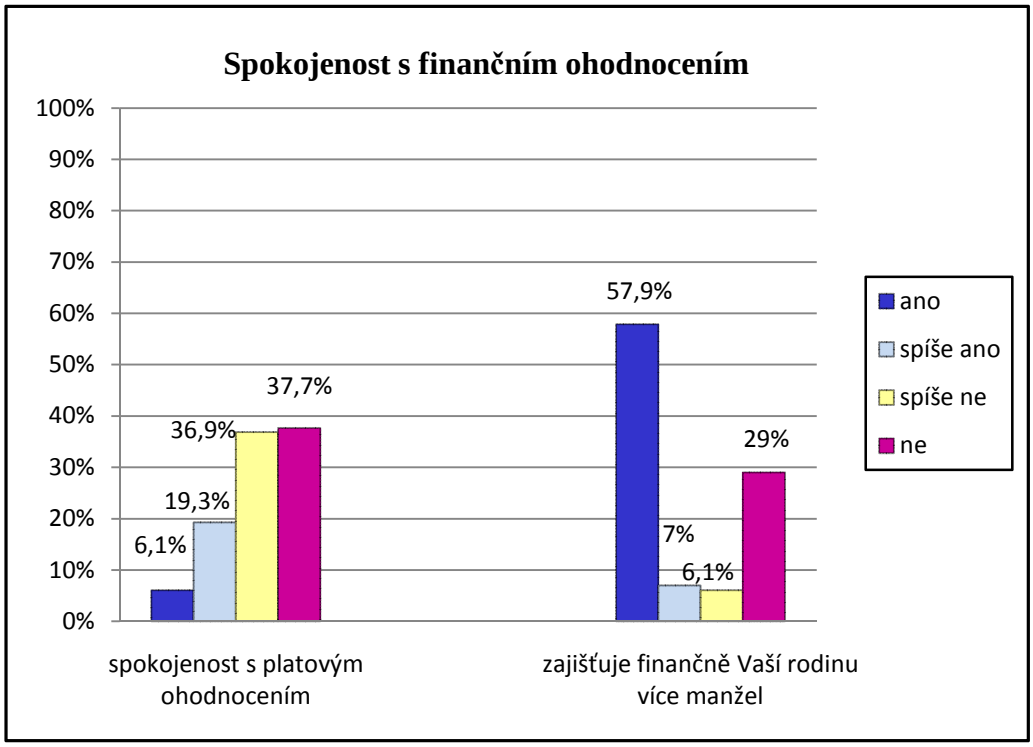
I v odpovědích na otevřené otázky by si přálo 12 % učitelek změnit postavení a prestiž učitelů a konflikty s rodiči by pro ně byly důvodem k ukončení práce ve školství.

V grafu č. 8 jsou zahrnuty otázky:

Otázka č. 5: *Jste spokojena se svým platovým ohodnocením?*

Otázka č. 13: *Podílí se na finančním zajištění Vaší rodiny více Váš partner?*

Graf č. 8



Výsledek grafu č. 8 není překvapující. Téměř 75 % respondentů je nespokojeno se svým finančním ohodnocením, které nijak nestimuluje k dalšímu sebevzdělávání ani k osobnímu rozvoji. Finančně více zajišťuje rodinu partner až v 65 % .

Také v odpovědích na otevřenou otázku ohledně změny svého pracovního prostředí uvedlo 7 % dotázaných, že by zvýšilo platy a pro 43 % by snížení stávajících platů bylo důvodem k ukončení svého působení ve školství. Společnost učitele nepodporuje, zlobí se, když slyší, že "kantoři mají opět přidáno". Neví, že aby byl vyšší platový tarif, je většinou kráceno osobní ohodnocení.

Součástí dotazníku byly i dvě otevřené otázky. Odpovědi na ně jsem seřadila podle priorit, které pedagogické pracovnice mateřských škol upřednostňují.

1. otevřená otázka: *Kdybyste mohla, co byste změnila na svém pracovním prostředí?*

Tabulka č. 1: Co byste změnila na svém pracovním prostředí?

1.	zlepšit prostředí pro děti
2.	snížit počet dětí ve třídě
3.	zlepšit vzájemnou spolupráci a komunikaci
4.	zlepšit zázemí pro učitelky
5.	více pomůcek
6.	zvýšení mzdy
7.	zvýšit prestiž učitelů

Je dobrým znamením, že i když si učitelky stěžovaly na nízkou prestiž svého povolání a na nízké platové ohodnocení, přesto upřednostňují v prvé řadě kvalitu prostředí pro děti.

Na druhém místě se v tabulce umístilo snížení počtu dětí ve třídách. I když vyhláška o mateřských školách stanovila počet dětí na třídu 20, podle výjimky lze tento počet navýšit o 4 děti a po dohodě se zřizovatelem o další 4 děti. A z původních 20 dětí je rázem dětí 28. V tomto počtu lze jen velmi obtížně plnit Školní vzdělávací program, o zajištění individuální péči či práce s nadanými nebo handicapovanými dětmi nemluvě.

2. otevřená otázka: *Existuje důvod a jaký, který by Vás přiměl ukončit Vaše působení v mateřské škole?*

Tabulka č. 2: Co by Vás přimělo ukončit Vaše působení v mateřské škole?

1.	zdravotní problémy
2.	snížení platů
3.	špatné vztahy na pracovišti
4.	nabídka s vyšším příjmem
5.	konflikty s rodiči
6.	rodinné problémy
7.	neschopné vedení
8.	zvyšování počtu dětí ve třídě

Z této tabulky je patrné, že nejčastějším důvodem k ukončení práce ve školství by byly zdravotní problémy (odpovědělo tak 33% dotázaných). A podíváme-li se opět na věkové složení učitelek mateřských škol, je nám vše jasné. Učitelka bývá po 20 a více letech práce v mateřské škole již fyzicky vyčerpána a zdravotní problémy u ní nejsou nic neobvyklého.

Druhé v pořadí se umístilo snížení platů. Již tak nízké platové tarify a minimální osobní ohodnocení učitelek mateřských škol by přimělo odejít ze škol téměř 30 % dotázaných.

Dalším důvodem ukončení práce ve školství by byly špatné vztahy na pracovišti. I zde se ukazuje, jak jsou tyto vztahy důležité, protože bez spolupráce, týmové práce a vzájemné pomoci to v mateřských školách funguje jen velmi špatně a tato situace se může negativně odrážet při vytváření celkové reprezentace školy.

6. Ověření hypotéz

Ve svém výzkumu jsem v kapitole 5.1 definovala tyto hypotézy:

H_1: Vnější faktory jsou pro syndrom vyhoření více podstatné než faktory vnitřní.

Na základě zjištěných výsledků výzkumů bylo **potvrzeno,** že vnější faktory daleko více přispívají ke vzniku syndromu vyhoření než faktory vnitřní.

Koncepční a systémové změny ve školství podpořené dostatečnou legislativou, vytváření příznivých podmínek a pozitivního pracovního klimatu na jednotlivých školách, navýšení finančních prostředků a v neposlední řadě i zajištění seriozní informovanosti o problematice školství ve sdělovacích prostředcích a změna pohledu veřejnosti na školství i učitele, to vše může vzniku syndromu vyhoření zabránit, nebo jej oddálit.

H_2: Efektivní korekce vnitřních faktorů preventivně působí na vznik syndromu vyhoření, případně jej může oddálit.

Tuto hypotézu výzkum také **potvrdil.**

Životní situace a události nemůžeme sice příliš ovlivnit, ale způsob, jak s nimi zacházet a jak je zpracovat, ovlivnit můžeme. Měli bychom ale vědět, jakou míru zátěže sneseme, jak nás "podrží" naši nejbližší a jaký je pro nás nejlepší způsob relaxace a odpočinku. A zde se můžeme zamyslet sami nad sebou a stanovit si realistické cíle, kterých chceme dosáhnout. Naše vůle, způsob života i životospráva nám k tomu dopomohou.

Následná tabulka a graf procentuálně porovnávají vnější a vnitřní faktory a jejich důležitost pro vznik syndromu vyhoření.

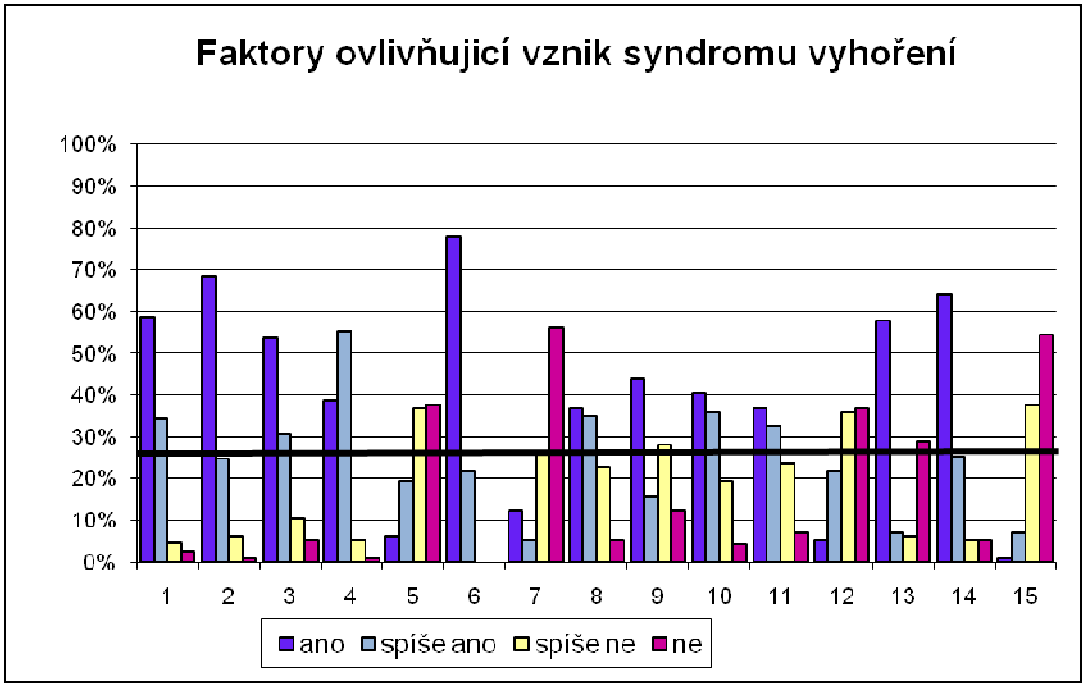
Tabulka č. 3: Odpovědi z dotazníku uvedené v %

ot.č.		ano	spíše ano	spíše ne	ne
1.	Ovlivňuje Váš pracovní výkon osobnost ředitele školy (nadřízeného)?	58,8%	34,2%	4,4%	2,6%
2.	Ovlivňují Váš pracovní výkon vztahy na pracovišti?	68,4%	24,6%	6,1%	0,9%
3.	Je pro Vás důležitá možnost dalšího profesního vzdělávání?	53,5%	30,7%	10,5%	5,3%
4.	Myslíte si, že přispíváte svými nápady tvůrčímu rozvoji Vašeho pracoviště?	38,6%	55,2%	5,3%	0,9%
5.	Jste spokojena se svým platovým ohodnocením?	6,1%	19,3%	36,9%	37,7%
6.	Je pro Vás důležité ocenění Vaší práce ze strany rodičů dětí?	78,1%	21,9%	0%	0%
7.	Máte na svém pracovišti možnost využít v klidu pracovní přestávku?	12,3%	5,3%	26,3%	56,1%

8.	Je ovlivňujícím faktorem při Vaší práci délka dovolené a rozvržení pracovní doby?	36,8	35,1%	22,8%	5,3%
9.	Přijali byste roční placené studijní volno na rozšíření své kvalifikace?	43,9%	15,7%	28,1%	12,3%
10.	Podporuje Vás Vaše rodina ve Vaší práci?	40,4%	36%	19,3%	4,3%
11.	Najdete si dostatek času na své koníčky, záliby?	36,8%	32,5%	23,7%	7%
12.	Využíváte svůj volný čas jen pro sebe?	5,3%	21,9%	36%	36,8%
13.	Podílí se na finančním zajištění Vaší rodiny více Váš partner?	57,9%	7%	6,1%	29%
14.	Máte možnost s někým blízkým prohovořit své eventuální pracovní problémy?	64%	25,4%	5,3%	5,3%
15.	Myslíte si, že práce učitelky mateřské školy je společností dostatečně uznávána?	0,9%	7%	37,7%	54,4%
	průměrná procentuální hodnota	**40,1%**	**24,8%**	**17,9%**	**17,2%**

Při výpočtu průměrné procentuální hodnoty jednotlivých kategorií jsem součtem hodnotících škál: ano (40,1%), spíše ano (24,8%), spíše ne (17,9%), ne (17,2%) a vydělením počtem prvků hodnotící škály (t.j.4) došla k výsledné průměrné procentuální hodnotě jednotlivých odpovědí - tj. 25%. Vše je znázorněno v následujícím grafu č. 9.

Graf č. 9



V grafu č. 9 jsem toto procentuální hodnocení vnějších faktorů (otázky č. 1 - 9) vzájemně porovnala s faktory vnitřními (otázky č.10 - 15) a došla k závěru, že **skupina vnějších faktorů je pro syndrom vyhoření více podstatná než skupina faktorů vnitřních**, protože více přesahuje průměrnou procentuální hranici.

7. Závěr a možná doporučení - opatření

Stresory učitelů, syndrom vyhoření - to je téma, které jsem si zvolila ke své bakalářské práci, protože výrazně ovlivňuje chování, postoje i pracovní aktivitu pedagogů. Je dobré vědět, že něco takového existuje, proč k tomu dochází a kdo je nejvíce ohrožen. Je dobré znát příznaky, abychom mohli nebezpečí včas rozpoznat a zasáhnout.

Zpracováním dat bylo zjištěno, že učitelky mateřských škol jsou s volbou své profese spokojené, ale na druhou stranu nepopírají ani svou nespokojenost pramenící z nedostatečného společenského i finančního ocenění, s nekvalitní nabídkou DVPP, snižováním prostředků na provoz a pomůcky, nedostatečnou legislativou a neujasněností vzdělávací politiky a chaosem ve školství. A tato situace může přispívat k fyzickému i psychickému vyčerpání. Proto je potřeba tomuto vyčerpání předcházet a zabývat se prevencí.

Obecnou prevencí by měla být duševní hygiena a relaxace, dodržování zásad zdravého životního stylu, aktivní i pasivní odpočinek, umět prostě "vypnout". Tato prevence je ale na nás samotných a neměla by zůstat "jen na papíře".

Podíváme-li se na tento problém z oblastí, které jsem zmínila v kapitole 2.2.1 - **situace ve společnosti, zátěžové situace vzniklé legislativou a osobnost učitele,** můžeme i na prevenci pohlížet z těchto tří oblastí.

Situace ve společnosti - zde je potřeba vytvářet příznivé podmínky na jednotlivých školách, snižovat počty dětí ve třídách, podporovat pozitivní pracovní klima, zvýšit účast pracovníků na rozhodování, podporovat týmovou práci, pořádat sebepoznávací workshopy, které učitelům pomohou uvědomit si hlavní stresory své práce a naučit se používat různé relaxační metody a v neposlední řadě zajistit seriozní informovanost o problematice školství ve sdělovacích prostředcích a změnit pohled veřejnosti na školství i učitele.

V prostředí mateřských škol je důležité vybudovat kvalitní zázemí pro učitelky, kde by měly možnost využít přestávku v práci, vypít kávu i probrat s kolegyní případné pracovní i soukromé problémy.

Ředitelka by měla přesunout část kompetencí na učitelky, informovat je o všech skutečnostech, které ovlivňují chod školy, podporovat přátelské vztahy a týmovou spolupráci, ale především ocenit jejich práci a podpořit je pochvalou.

Neméně důležité jsou také různé benefity poskytované zaměstnancům z Fondu kulturních a sociálních potřeb, ať jsou to např. zdravotní masáže, různé víkendové relaxační pobyty, nákup vitamínových preparátů, návštěvy divadel apod.

Zátěžové situace vzniklé legislativou - změny ve školství by měly být koncepční a systémové, podpořené dostatečnou legislativou, promyšleným a propracovaným systémem kariérního řádu a DVPP, ale především navýšením finančních prostředků pro resort školství. Od věci by také nebylo po několika letech praxe zavedení tzn. volného roku - sabatiklu, kterého by učitel mohl využít podle potřeby k načerpání sil nebo dalšímu vzdělávání.

Otázka DVPP je v poslední době mezi učitelkami mateřských škol velmi kritizována a zájem o něj není příliš velký. Nabízí se otázka, proč tomu tak je? Je snad nabídka vzdělávacích center pro předškolní vzdělávání málo kvalitní? A finančně příliš náročná? Chybí snad k dalšímu sebevzdělávání motivace? Asi od každého trochu. A tady je práce ředitelky školy velmi náročná - musí umět přesvědčit učitelky o důležitosti vzdělávat se, měla by jim pomoci orientovat se v nabídce vzdělávacích center, měla by je povzbudit a mít dostatek finančních prostředků na ohodnocení jejich snahy se sebevzdělávat.

Osobnost učitele - zde se jeví jako velmi důležitý celkový přístup společnosti k učitelské veřejnosti a práci učitelů jako takové, jejímu uznání a odpovídajícímu finančnímu ohodnocení, což by jistě podpořilo nástup mladých učitelů do praxe.

Dotazníkovým šetřením jsem zjistila, že z celkového počtu 114 učitelek mateřských škol, které se mého průzkumu účastnily, je počet učitelek s praxí do 5 ti let jen 9.

Tabulka č. 3 - Celková délka praxe

Celková délka praxe

praxe do 5 ti let	9
praxe do 10 ti let	14
praxe do 20 ti let	27
praxe 20 a více let	64
celkem	**114**

Proč tomu tak je?

Myslím si, že příprava na pedagogických školách je příliš založená jen na teoriích. Je třeba budoucí učitelky seznamovat především s praxí (jak vytvořit třídní plán, jak pracovat s problémovými či nadanými žáky, jak spolupracovat se svými kolegy na projektech apod.). Přidá-li se k tomuto rozčarování z praxe ještě nevalné společenské postavení profese předškolního pedagoga a výše platu, proč ve školství zůstávat? Vždyť kolik si dnes vydělají absolventi SŠ a VŠ v jiných profesích? Osobně bych se ráda dočkala doby, kdy se budou dobří učitelé přeplácet a kupovat tak jako např. fotbalisté, trápí mě totiž nepoměr jejich pracovních výkonů a výplat.

Mám řešení tohoto problému - zlepšit dlouhodobě podfinancovanou oblast školství, změnit postavení učitele ve společnosti, ale především ujasnit si současnou roli školy a učitele ve vzdělávání a výchově.

Myslím si, že prostředky vložené do školství a do zlepšení pracovních podmínek učitelů se v dlouhodobém horizontu musí několikanásobně vrátit.

Škoda, že pedagogická teorie a výzkum se jen velmi málo zabývá tak významnou stránkou učitelské profese, jako je pracovní spokojenost a zdraví učitelů, stresové a další faktory jejich práce. Je důležité poskytovat učitelům takové množství informací, aby si byli vědomi nebezpečí syndromu vyhoření v praxi a jeho důsledků.

"Život jde dál. Je dobré něco vědět. Je to zvláště dobré, je-li to něco, co nám může pomoci prožít život lépe a snadněji. Vědět je dobré. Činit je však víc."[13]

[13] KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 129

Seznam použité literatury:

1. DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobností*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-251-3
2. EGER, L. a kol. S*trategie rozvoje školy*. 1.vyd. Plzeň: Cehtuma, 2002, ISBN 80-903225-2-2
3. GREGOR, O. *Žít se stresem, to je kumšt*. 1.vyd. Jinočany: H&H, 1993 ISBN 80-85467-51-8
4. HENNIG, C.; KELLER, G.: *Antistresový program pro učitele:* Projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání. 1.vyd. Praha: Portál, 1996 ISBN 80-7178-093-6
5. KALLWASS, A. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě.* 1.vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-299-7
6. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres.* Praha: Grada Avicenum, 1994, ISBN 80-7169-121-6
7. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1998, ISBN 80-7169-551-3
8. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví.* 1.vyd. Praha: Portál, 2001,. ISBN 80-7178-551-2
9. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* 1.vyd. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-022-7
10. MELGOSA, J. *Zvládni svůj stres.* 1.vyd. Praha: Advent-Orion, 1997, ISBN 80-7172-240-5
11. MÍČEK, L.; ZEMAN. V. *Učitel a stres*. 2.vyd. Opava: Vade Mecum, 1997, ISBN 80-86041-25-5
12. PINES, AVALA a ARONSON, Elliott: *Burnout:* From Tedium to Personal Growth. APA, Montreal, September, 1980
13. PRŮCHA,J . *Učitel - Současné poznatky o profesi.* 1.vyd. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-621-7

14. RENAUDOVÁ, J. *Stres.* 1.vyd. Praha: Práce, 1993, ISBN 80-208-0297-5
15. RUSCH, M. D. *Syndrom vyhoření.* 1.vyd. Praha: Návrat domů, 2003, ISBN 80-7255-074-8
16. SMETÁČKOVÁ, I.; LINKOVÁ, M. *Rovnost žen a mužů v resortu MŠMT, včetně problematiky vědy a výzkumu in* Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů, Gender studies, Praha 2004
17. SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy.* 1.vyd. Praha: Aspi, 2006, ISBN 80-7357-176-5
18. ŠANDERA, O. *Moderní metody odpočinku a relaxace pro vedoucí pracovníky.* 1.vyd. Praha: Institut pro výchovu vedoucích pracovníků ministerstva průmyslu ČSR, katedra psychologie práce, 1987
19. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* 1.vyd. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-214-9

Další zdroje:

http//referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/psychologia/11554/?print=1,
http://psychologie.abecedazdravi.cz/stres
http://cs.wikipedia.org/wiki/Syndrom_vyho%C5%99en%C3%AD
http://www.agathka.estranky.cz/clanky/seminarni-a-jine-prace/syndrom-vyhoreni
http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/psychologia/11554/?print%=1
http://www.psychosom.cz/?page_id=279

Seznam příloh:

Dotazník pro pedagogické pracovnice

Příloha č. 1

Dotazník "Škála zjišťující faktory, které ovlivňují vznik syndromu vyhoření"

Vážené kolegyně,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku s názvem **„Škála zjišťující faktory které ovlivňují vznik syndromu vyhoření"**, který je součástí mé bakalářské práce.

Dotazník je určen pedagogickým pracovnicím, je anonymní a bude použit pouze pro studijní účely.
Pokud budete mít zájem o výsledky, ráda Vás s nimi seznámím.

K vyplňování dotazníku:
Zaškrtněte **X** nejvhodnější odpověď, u otevřených otázek použijte slovní vyjádření, které podle Vás nejlépe vystihuje Váš názor nebo zkušenost.

Děkuji za Váš čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

Škála zjišťující faktory, které ovlivňují vznik syndromu vyhoření

Délka Vaší praxe je:

do 5 ti let ☐ do 10 ti let ☐ do 20 ti let ☐ 20 a více let ☐

ot.č.		ano	spíše ano	spíše ne	ne
1.	Ovlivňuje Váš pracovní výkon osobnost ředitele školy (nadřízeného)?				
2.	Ovlivňují Váš pracovní výkon vztahy na pracovišti?				
3.	Je pro Vás důležitá možnost dalšího profesního vzdělávání?				
4.	Myslíte si, že přispíváte svými nápady tvůrčímu rozvoji Vašeho pracoviště?				

5.	Jste spokojena se svým platovým ohodnocením?				
6.	Je pro Vás důležité ocenění Vaší práce ze strany rodičů dětí?				
7.	Máte na svém pracovišti možnost využít v klidu pracovní přestávku?				
8.	Je ovlivňujícím faktorem při Vaší práci délka dovolené a rozvržení pracovní doby?				
9.	Přijali byste roční placené studijní volno na rozšíření své kvalifikace?				
10.	Podporuje Vás Vaše rodina ve Vaší práci?				
11.	Najdete si dostatek času na své koníčky, záliby?				
12.	Využíváte svůj volný čas jen pro sebe?				
13.	Podílí se na finančním zajištění Vaší rodiny více Váš partner?				
14.	Máte možnost s někým blízkým prohovořit své eventuální pracovní problémy?				
15.	Myslíte si, že práce učitelky mateřské školy je společností dostatečně uznávána?				

Otevřené otázky:

1. Kdybyste mohla, co byste změnila na svém pracovním prostředí?

2. Existuje důvod a jaký, který by Vás přiměl ukončit Vaše působení v mateřské škole?