



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Syndrom vyhoření u pedagogů v mateřských školách

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Jana Zemánková**
Vedoucí práce: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Zemánková**
Osobní číslo: **P11000053**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Syndrom vyhoření u pedagogů v mateřských školách**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zmapovat problematiku únavy a stresu a s tím související možnost vzniku syndromu vyhoření u pedagogů v mateřských školách. Zjistit, co je specifické pro prostředí mateřské školy ve vztahu k syndromu vyhoření, jestli optimismus, který děti nabízejí, pokryje únavu pedagogů.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HENNIG, C., KELLER, G., 1996. Antistresový program pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-093-6.

KALÁBOVÁ, H., 2011. Fenomenologie zdraví a nemoci. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-725-3.

KOPŘIVA, K., 2011. Lidský vztah jako součást profese. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-922-4.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. Hořet, ale nevyhořet. 2. přeprac. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-573-3.

KŘIVOHLAVÝ, J., 1998. Jak neztratit nadšení. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-551-3.

STOCK, CH., 2010. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. 1. vyd. ISBN 978-80-247-3553-5.

ŠVINGALOVÁ, D., 2006. Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-105-8.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **2. dubna 2013**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. dubna 2014**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Heleně Kalábové, Ph.D. za podporu, trpělivost, cenné rady a připomínky, které mi poskytovala v průběhu odborného vedení mé bakalářské práce.

Dále chci poděkovat své rodině za pochopení a podporu během celého studia.

Anotace

Tématem bakalářské práce je syndrom vyhoření u učitelů v mateřských školách. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, do jaké míry jsou ohroženi pedagogové v mateřských školách syndromem vyhoření. Dále se v této práci autorka zabývá tím, jaké volí tito pedagogové strategie vlastní seberealizace v soukromém životě jako protiváhu náročné pedagogické činnosti.

Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Jednotlivé kapitoly teoretické části jsou zaměřeny na základní pojmy a definice týkající se syndromu vyhoření, diferenciaci od dalších zátěžových situací, proces syndromu vyhoření, jeho prevenci a osobnost pedagoga mateřské školy. Získané poznatky byly čerpány z odborné literatury a dalších odborných zdrojů zabývajících se tematikou související se syndromem vyhoření.

Předmětem praktické části je kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Jako výzkumných metod bylo užito dotazníku a polo-standardizovaného rozhovoru. Zjištěná data jsou dále v práci vyhodnocena a shrnuta. Následuje diskuse nad zjištěnými údaji a v závěru navrhaná opatření.

Klíčová slova:

Syndrom vyhoření, stres, pedagog, mateřská škola, příznaky SV, příčiny SV, rizikové faktory SV, stadia SV, prevence

Annotation

The topic of the bachelor thesis is burnout syndrome of kindergarden teachers. The aim of the thesis was to find out the extent of the threat of burnout syndrome for the teachers. Further on we will describe the teachers' strategies of self-fulfillment in the privat life which compensate the demanding pedagogic work.

The thesis is divided into two parts, the theoretical one and thepractical one. Each chapter of the theoretical part focuses on basic terminologyand definitions connected with burnout syndrome, how it differs from other stress situations, its process and the prevention and kondergarden teachers' profile.

We drew from literature and other sources on burnout syndrome. The theoretical part presents quantitative nd qualitative research. The research metod used a questionnaire and interview. The acquired data were assessed and summarized, followed by a discussion. At the end of the thesis we propose some measures to fight the burnout syndrome.

Keywords:

Burn-out syndrome, stress, teacher, nursery school, symptoms of burn-out syndrome, causes of burn-out, risk factor, stages burn-out, prevention

Obsah

Seznam tabulek.....	10
Seznam grafů.....	11
Seznam zkratk.....	12
Úvod.....	13
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	14
1.1 Vymezení syndromu vyhoření.....	14
1.1.1 Historie popsání syndromu vyhoření.....	14
1.1.2 Termín syndrom vyhoření a Herbert J. Freudenberger.....	15
1.1.3 Definice syndromu vyhoření.....	17
1.2 Příznaky syndromu vyhoření.....	20
1.3 Zařazení syndromu vyhoření.....	22
1.4 Syndrom vyhoření ve vztahu k našemu zdraví.....	22
1.5 Syndrom vyhoření a jiné negativní psychické jevy.....	23
1.6 Profese nejvíce ohrožené syndromem vyhoření.....	25
1.7 Příčiny syndromu vyhoření.....	26
1.7.1 Zátěžové situace.....	26
1.7.1.1 Stres.....	27
1.7.1.2 Frustrace.....	30
1.7.1.3 Konflikty.....	30
1.7.1.4 Trauma.....	31
1.7.1.5 Krize.....	31
1.7.2 Vnitřní rizikové faktory.....	31
1.7.2.1 Vztah k práci, přílišné pracovní nasazení, workoholismus.....	31
1.7.2.2 Osobnostní charakteristiky.....	32
1.7.3 Vnější rizikové faktory.....	35
1.7.3.1 Dopad pracovních podmínek, prostředí a organizace práce.....	35
1.7.3.2 Nedostatek sociální opory.....	37
1.8 Fáze syndromu vyhoření.....	38
1.8.1 Cesta zpět.....	39
1.9 Prevence syndromu vyhoření.....	40
1.9.1 Prevence syndromu vyhoření podle Venglářové.....	41
1.9.2 Úrovně prevence syndromu vyhoření dle Křivohlavého.....	42
1.9.2.1 Interní individuální možnosti prevence.....	42
1.9.2.2 Externí vlivy prevence syndromu vyhoření.....	43

1.10 Osobnost učitele.....	48
1.10.1 Osobnost.....	48
1.10.2 Učitel(ka) v mateřské škole.....	48
2 Empirická část.....	50
2.1 Projekt výzkumu.....	50
2.1.1 Cíl výzkumu.....	50
2.1.2 Výzkumné otázky.....	51
2.1.3 Hypotézy.....	51
2.1.4 Výzkumné metody.....	52
2.1.5 Popis a charakteristika zkoumaného souboru.....	52
2.2 Etické aspekty výzkumu.....	52
2.3 Organizace výzkumu.....	53
2.4 Vyhodnocení výzkumného šetření.....	53
2.4.1 Získaná data.....	54
2.4.2 Vyhodnocení hypotéz.....	75
Diskuse.....	77
Závěr.....	78
Seznam použitých zdrojů.....	81
Seznam příloh	84

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Věková kategorie respondentů.....	50
Tabulka č. 2: Délka pedagogické praxe.....	51
Tabulka č. 3: Typ mateřské školy.....	52
Tabulka č. 4: Počet tříd mateřské školy.....	53
Tabulka č. 5: Počet dětí ve třídě.....	54
Tabulka č. 6: Počet dětí se spec. vzděl. potřebami, které má pedagog na starost.....	55
Tabulka č. 7: Kolektiv - Subjektivní hodnocení míry kolegiality.....	57
Tabulka č. 8: Kolektiv - Hodnocení přátelských vztahů s kolegy.....	58
Tabulka č. 9: Kolektiv - Míra flexibility kolektivu.....	59
Tabulka č. 10: Kolektiv - Vstřícnost vedení mateřské školy.....	60
Tabulka č. 11: Kolektiv - Vedení školy jako stimul zaměstnanců.....	61
Tabulka č. 12: Kolektiv - Podpora vedení ped. činnosti na rámec zvyklostí.....	62
Tabulka č. 13: Žáci - Subjektivní pocit dítěte jako rušivého elementu.....	64
Tabulka č. 14: Žáci - Subjektivní pocit uspokojení z práce s dětmi.....	65
Tabulka č. 15: Vztahy s rodiči - Podpora rodičů ped. činnosti.....	66
Tabulka č. 16: Vztahy s rodiči - Vnímání rodičů MŠ jako partnera vlastní výchovy.....	67
Tabulka č. 17: Vztahy s rodiči - Rodiče jako inspirace pedagogické činnosti.....	68
Tabulka č. 18: Vztahy s rodiči - Rodiče zpětná vazba ped. činnosti.....	68
Tabulka č. 19: Sebehodnocení - Kategorizace náchylnosti ke stresu dle délky ped. praxe.....	69

Seznam grafů

Graf č. 1: Věková kategorie respondentů.....	51
Graf č. 2: Délka pedagogické praxe.....	52
Graf č. 3: Typ mateřské školy.....	53
Graf č. 4: Počet tříd mateřské školy.....	54
Graf č. 5: Počet dětí ve třídě.....	55
Graf č. 6: Počet dětí se spec. vzděl. potřebami, které má pedagog na starost.....	56
Graf č. 7: Subjektivní hodnocení míry kolegiality.....	58
Graf č. 8: Hodnocení přátelských vztahů.....	59
Graf č. 9: Míra flexibility kolektivu.....	60
Graf č. 10: Vstřícnost vedení mateřské školy.....	61
Graf č. 11: Vedení školy jako stimul zaměstnanců.....	62
Graf č. 12: Podpora vedení ped. činnosti nad rámec zvyklostí.....	64
Graf č. 13: Subjektivní pocit dítěte jako rušivého elementu.....	65
Graf č. 14: Míra subjektivního pocitu štěstí z práce.....	66
Graf č. 15: Podpora rodičů ped. činnosti.....	66
Graf č. 16: Vnímání rodičů MŠ jako partnera vlastní výchovy.....	67
Graf č. 17: Rodiče jako inspirace ped. činnosti.....	68
Graf č. 18: Rodiče a zpětná vazba ped. činnosti.....	69

Seznam zkratek

apd. – a podobně

MŠ – mateřská škola

např. – například

SV – syndrom vyhoření

tj. – to je

zců – zaměstnanců

Úvod

Pojem syndrom vyhoření je v současnosti velmi aktuální téma. Tato problematika úzce souvisí s naším životním tempem. 21. století se řítí převratnou rychlostí a vysoké nároky společnosti provází přemíra stresu.

Autorka si pro svoji bakalářskou práci zvolila téma „Syndrom vyhoření u pedagogů v mateřské škole“, protože se jedná o poměrně opomíjené téma, které je často zakrýváno příjemnou, tvůrčí a především optimisticky laděnou prací s malými dětmi.

Syndrom vyhoření je rizikovým faktorem pedagogické práce a vztahuje se i na učitele v mateřských školách. Pedagogové musí umět jednat nejen s dětmi, ale být i dobrými strategy při jednání s rodiči. Navíc jsou pod tlakem neustále se měnících paragrafů a nařízení a k jejich práci patří i vyplňování mnohdy nesmyslných a zbytečných papírů. Pedagogický pracovník je tedy vystaven celé řadě stresových faktorů. Neměl by proto podceňovat možné riziko syndromu vyhoření a měl by vědět, jak se chovat, aby mu předešel.

Člověk ocitající se ve stavu, kdy ztrácí veškerou motivaci a chuť se posunovat ve svém životě přes překážky, se dostává do určitého vakua. Pokud si to uvědomí a podívá se na sebe zvenčí, je to pro něho první krok ven, a vymanit se z této nekomfortní situace nejen pro něho samotného.

Povolání učitele patří mezi riziková povolání z hlediska syndromu vyhoření. Většinou však si za tímto pojmem představíme jako ohroženého učitele základní nebo střední školy. Proto se stalo cílem této bakalářské práce, zjistit do jak míry jsou ohroženi syndromem vyhoření pedagogové MŠ, jakým způsobem v soukromí vyvažují náročnost své profese a do jaké míry se jim to skutečně daří.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, a to na teoretickou a empirickou. V teoretické části se věnuje základním pojmům týkajících se syndromu vyhoření, příčinám vzniku a procesu jeho vývoje. Teoretická část se dále ještě zabývá osobností pedagoga a možnostmi prevence syndromu vyhoření.

Empirická část se zaměřuje na průzkum za pomoci dotazníku a polo-standardizovaného interviu, který měl za úkol potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy, a díky němuž bylo možné dospět k určitým závěrům.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vymezení syndromu vyhoření

Anglické sloveso „burn“ ve spojení s „out“ můžeme přeložit jako vyhořet, či vyhasnout. U syndromu vyhoření, nebo-li „burnout“ pak jde vlastně o nadmíru výstižnou metaforu, kdy prvotní silně hořící oheň, který na psychologické úrovni symbolizuje vysokou aktivitu, motivaci a zájem, ztrácí u člověka stíženého příznaky syndromu vyhoření na intenzitě a postupně dohořívá a vyhasíná.

Vznik a rozvoj syndromu vyhoření ovlivňuje celá řada faktorů, jimiž se odborníci z řad psychologů a lékařů zabývají již od 70. let 20. století. Celkové, především však psychologické vyčerpání, projevující se v oblasti motivace, emocí i kognitivních funkcí, má vliv jednak na výkonnost v profesionálním životě jedince, tak i na život osobní. Syndrom vyhoření nemá však dopad pouze na jednání a chování jedince, ale jde zde i o medicínský problém, kdy se zde kromě uvedených oblastí psychiky objevují i podobné či shodné příznaky s některými duševními onemocněními a poruchami (Kebza, Šolcová 1998, s. 3).

Jaro Křivohlavý tento jev srovnává s fyzickým výkonem, kdy zvedáme těžké břemeno, jež je nad naše síly a zraníme si páteř. Stejně tak v psychické oblasti je možné přehnat naše úsilí a dojít tak ke škodě na zdraví psychickém i fyzickém (Křivohlavý 2009, s.113).

1.1.1 Historie popsání syndromu vyhoření

Nedílnou součástí lidské existence byla a je únava a vyčerpání. To fyzické se vyjevuje například už v biblických textech v příběhu proroka Eliáše, jenž utíká před královnou Jezabel a zcela vyčerpaný chce na poušti zemřít. Pokud budeme pátrat po zmínkách o celkovém vyčerpání sil, které se syndromem vyhoření souvisí, zjistíme, že se lidé potýkali s pocity vyprahlosti, bezmezná únava, či negativismu a otupělosti odnepaměti. Projevy tohoto syndromu, který se v současnosti stává již velmi diskutovaným tématem, je však možné najít mnohem dříve, než byl tento komplex symptomů popsán americkým psychoanalytikem Herbertem Freudenbergerem (Křivohlavý 1998, s. 45).

Literatura nám nabízí celou řadu důkazů o tom, že tento jev, kdy kromě sil ztrácíme i motivaci, nás postihuje již po mnoho staletí, dokonce najdeme střípky z dob před naším letopočtem.

Zmínky o celkovém vyčerpání, tedy nejen tělesném, ale i psychickém a duchovním můžeme najít již v samotné Bibli v knize „Kazatel“. Zde si můžeme přečíst slova krále Koheleta, syna Davidova: „*Tu jsem přemýšlel o všech dílech svých rukou a o veškeré námaze, kterou jsem na ně vynaložil: a hle, všechno je marnost a honba za větrem, pod sluncem se nedá nic získat!*“ (Šalamoun, s. 1117).

Jistě bychom v Bibli našli další stopy vedoucí k našemu tématu. Jeden úryvek, který stojí za povšimnutí, však ještě uveďme: „*Nenávidím práci, kterou jsem namáhavě konal pod sluncem, a kterou zůstavuji svému následovníkovi. Kdo ví, bude-li moudrý nebo blázen? A přece bude pánem veškeré mé práce, kterou jsem namáhavě konal pod sluncem; i to je marnost. Mé srdce nakonec z toho pozbylo odvahy kvůli vší té námaze, kterou jsem pod slunce vynaložil*“ (Šalamoun, s. 1118).

Příklady vyhoření, které bychom mohli nazvat v současnosti používaným termínem „burnout“ můžeme najít nejen v beletrii, ale i v životních příbězích některých výzkumníků, vojáků a obyčejných civilistů (Křivohlavý 1998, s. 46).

1.1.2 Termín syndrom vyhoření a Herbert J. Freudenberger

Samotný pojem syndrom vyhoření neboli burnout zavedl Herbert J. Freudenberger (1926 – 1929). Freudenberger, americký psychoanalytik, pocházel z Německa a po roce 1938 se ho ujala nevlastní teta v New Yorku. Po nějaké době rodina v Německu přišla o veškerý majetek, nemohla dále financovat jeho pobyt u tety a Herbert se ocitl na nějakou dobu na ulici. Později se o něho staral další příbuzný, u něhož večerně studoval školu při práci. Zapsal se zároveň na dvě univerzity. Získal doktorát z psychologie na New York University a v Národní psychologické psychoanalytické společnosti absolvoval psychoanalytický výcvik. Dále dosáhl vynikající pověsti jak ve vědecké práci, tak ve své klinické praxi na Manhattanu.

V 60. letech se stal zakladatelem kliniky pro bezdomovce a mladistvé narkomany. Pracoval od osmi hodin ráno do jedné až druhé hodiny ranní následujícího dne a to šest dní v týdnu. Ke stále většímu pracovnímu nasazení ho hnaly pocity, že je povinen splatit světu dluh za svůj život, kdy se mu podařilo díky shodě náhod uniknout nacistickému běsnění proti židům v Německu (Honzák 2013, s.18).

Nejprve se vyhýbal narážkám rodiny a přátel, že nevypadá dobře a měl by zpomalit. Ale když nedokázal o dovolené vstát z postele a byl celkově tělesně i duševně vyčerpán,

uvědomil si, že není vše zcela v pořádku. Začal se, po vyslechnutí nahrávky sebe sama obsahující řadu negativních emocí, sám léčit. Přehodnotil svůj život, a když byl opět ve své kondici, zabýval se tím, co ho postihlo jako vědec.

Freudenberger předpokládal, že při syndromu vyhoření záleží hlavně na osobnostních rysech jedince, tím ovšem nepopíral ani důležitost vnějších faktorů.

Jmenujme ve zkratce několik činitelů, které Freudenberger považoval za zásadní pro vznik syndromu vyhoření.

Jako první uvádí bezmeznou touhu po společenském uznání. Adeptem syndromu vyhoření se pak stává takový člověk, u kterého zkrachují jeho představy o nepostradatelnosti. Nezíská tak očekávaný obdiv od ostatních. Nezaměňujeme to však s potřebou uznání, jež uvádí ve své pyramidě základních potřeb Maslow.

Dalším činitelem jsou nereálné požadavky na vztahy mezi lidmi. Zejména u pomáhajících profesí se představa o harmonické spolupráci s klientem, ale i s kolegy, mívá mnohdy se skutečností, protože každý má o daném problému a jeho řešení jiný názor. S tím souvisí i dojem, že vše musí jít jako po másle, což potom realita vyvrací. Na Freudenbergově seznamu příčin syndromu vyhoření najdeme ještě ovlivnění logiky dané věci naším přáním, rychlé a nesprávné závěry, přikládání velkého významu nedůležitým věcem a rovněž nadsazování problémů. Neustálé „kdyby“ nás stále více vyčerpává (Honzák 2013, s. 19–26).

„Potom totiž ve stínovém divadle, které svou nereálností předčí Platónovu jeskyni, nabudíme organismus do takového stupně stresu, že je to velmi vyčerpávající. A jinak k ničemu. Nasedneme-li na černobílé myšlení a zásadní řešení typu bud'- anebo, je zaděláno na permanentní stres a konflikty“ (Honzák 2013, s. 26).

Po Freudenbergovi se syndromem vyhoření začíná zabývat celá řada dalších odborníků. V roce 1983 zveřejnil americký psycholog Faeber seznam, v němž vyjmenoval na 1500 nejrozličnějších anglicky psaných odborných knih a pojednání o syndromu vyhoření. K syndromu vyhoření se obrací stále větší pozornost, což může napomoci, jak v jeho rozpoznávání, tak v samotné terapii (Křivohlavý 1998, s. 47).

V posledních letech stoupá i v české odborné literatuře zájem o toto téma, vycházejí zajímavé publikace od uznávaných odborníků z oblastí psychologie a zdravotnictví, najdeme celou řadu článků publikovaných v odborných psychologických, zdravotnických a pedagogických časopisech. Jsou pořádány odborné semináře. Články zabývající se burnout

najdeme i v populárně-naučných časopisech, např. Týden či v denním tisku. Také nesmíme opomenout internet.

1.1.3 Definice syndromu vyhoření

K syndromu vyhoření existuje celá řada definic od nejrůznějších odborníků, kteří se snaží vystihnout jeho podstatu a co nejpřesněji popsat tento fenomén. Vzhledem k různorodosti tohoto procesu se zatím se nepodařilo stanovit jednotnou definici, což ostatně svědčí i o diskutovanosti samotného problému a jeho aktuálnosti pro dnešní dobu. Uvedme zde alespoň některé z definic.

Příklady definic syndromu vyhoření

Soubor příznaků, kterými se vyznačuje jev celkového vyčerpání, tj. psychického, tělesného i duchovního, poprvé nazval odborným termínem burnout **Herbert Freudenbegrger**. Zároveň vyslovil v roce 1974 definici poplatnou své době. Říká že: „*Burnout je konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj enthusiasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly)*“ (Křivohlavý 1998, s. 49).

Tento základní koncept syndromu vyhoření prošel od té doby značným vývojem. Došlo k jeho rozšíření o oblast depersonalizace, kdy se člověk odcizuje sám sobě a svým emocím. Stává se cynickým, ztrácí zájem o klienty, k nimž může být až agresivní (Honzák 2009).

Přední český psycholog Jaro Křivohlavý považoval za zralé dvě definice. Na jedné se podílí dvojice autorů Pinesová a Aronson a druhá definice pochází od Maslachové a Jaksonové.

Ayala M. Pinesová a Elliot Aronson uvádějí, že: „*Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně těžké (náročné). Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou věcí: velkým očekáváním a chronickými situačními stresy*“ (Křivohlavý 2012, s. 66).

První jmenovaná dvojice kromě samotné definice navrhla i dotazník „BM“, pomocí něhož můžeme zjišťovat intenzitu celkového vyčerpání. Dotazník „Burnout-Measure“ je ve světě druhý nejpoužívanější nástroj k měření syndromu vyhoření. Dvojice autorů dále

ve své definici ještě blíže určuje jednotlivé druhy vyčerpání. Definuje fyzické, emocionální i mentální vyčerpání. To se pak odráží i v jejich vytvořeném dotazníku.

Podle **Maslachové a Jacksonové** je *„Burnout syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého osobního výkonu. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem“* (Křivohlavý 2012, s. 66.).

I tato dvojice pouze nedefinovala syndrom vyhoření, ale vytvořila dotazník. „MBI“, Maslach Burnout Inventory, je nástroj pro měření syndromu vyhoření obsahující 22 otázek, které se vztahují k emocionálnímu vyčerpání, snížené pracovní výkonnosti i depersonalizaci (Křivohlavý 1998, s. 50).

Kromě těchto dvou výše uvedených nejvíce užívaných dotazníků existuje celá řada dalších, které se svým obsahem již zaměřují i na jednotlivé profese. Pro pedagogy je například určen dotazník Heilderberger Burnout Test nebo dotazník C. Henniga a G. Kellera z publikace Antistresový program pro učitele. Ten byl částečně využit a modifikován i pro potřeby empirické části této bakalářské práce.

Dále zmiňme výroky dvou zahraničních psychologů.

Carol J. Alexandrové: *„Burnout je stavem totálního odcizení (alienation) a to jak v práci, tak druhým lidem i sama sobě.“*

Helen Sekové: *„Burnout není výsledek dlouhotrvajícího stresu, ale je to spíše důsledek selhání procesu adaptace (schopnosti a možnosti vyrovnat se s těžkou situací). Burnout je stav chronického špatného fungování“* (Křivohlavý 2012, s. 62).

K výše uvedeným definicím ještě dodejme výrok týkající se syndromu vyhoření od Beverly A. Potterové: *„Vyhoření je nemocí duše, protože potlačuje vůli. Postupně je motivace, tato záhadná síla, která nás žene kupředu, poškozena v horších případech zničena.“* (Potterová, 1997, s. 11).

Syndrom vyhoření je předmětem studia i řady českých odborníků.

Z české odborné literatury týkající se syndromu vyhoření uvedme například definice od **Dany Švingalové**, která uvádí, že: *„Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího (chronického) pracovního stresu, který je zvládán maladaptivně. Vyskytuje se zvláště u profesí obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně „práci s lidmi“, na jejichž hodnocení jsou závislé (nebo je pro ně důležité), a tlak na kvalitu i kvantitu výkonu.“*

Jedná se o závažný medicínský a psychologický problém, který významně ovlivňuje zdraví a kvalitu života osob, u nich se vyskytuje“ (Švingalová 2006, s. 49).

Podle **Honzáka**: *„Syndrom vyhoření je důsledkem nerovnováhy mezi emoční investicí jedince a „zisky“, které se mu vracejí v podobě kladných podnětů, uznání a pocitu úspěšnosti“ (Švingalová 2006, s. 48).*

Křivohlavý říká, že: *„Syndrom vyhoření je psychosomatické onemocnění, při kterém dochází k fyzickému (mentálnímu) a emocionálnímu (citovému) vyčerpání organismu. Pokud jde o patofyziologické mechanismy, je zcela jednoznačné, že je projevem dlouhotrvajícího a nadměrného stresu (Křivohlavý 2009, s. 114).*

Z jiného, fenomenologického pohledu na syndrom vyhoření ve smyslu ne – moci citujme **Kalábovou**, která říká, že: *„Ztráta možnosti počátkovat zakládá skutečnost pouhého začátkování v každodennosti, což je situace, kdy život člověka ztrácí schopnost originálního rození sebe sama, život je jen falešnou napodobeninou, neboť došlo k porušení jednoty, jež je zároveň počátkem. Takový člověk ve svém žití „nepočátkuje“, ale pouze a jedině „začátkuje“, což ho velice vyčerpává, neobrozuje a vede k různým projevům ne – moci“ (Kalábová 2011, s.100).*

Na závěr této kapitoly uveďme jak charakterizuje syndrom vyhoření **Průcha** v Pedagogickém slovníku: *„Vyčerpání fyzických, psychických sil, ztrátu zájmu o práci, erozi profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové, zejména speciální“ (Průcha 2001, s. 289).*

Společné znaky definic

Některé definice spíše poukazují na konečný stav, kdy se člověk cítí naprosto vyčerpán. A to jak emočně, tak mentálně i fyzicky. Jiné formulují syndrom vyhoření jako proces s vlastním vývojem. I přestože tedy existuje celá řada definic, některé znaky mají společné (Jeklová, Reitmayerová 2006, s. 7).

1. Uvádějí negativní symptomy typické pro stavy únavy, vyčerpání nebo například deprese.
2. Upozorňují v první řadě na psychické příznaky a na chování lidí než na tělesné symptomy projevující se při syndromu vyhoření.
3. Burnout je vždy spojen s výkonem nějakého povolání.

4. Omezená výkonnost při syndromu vyhoření nesouvisí s nižšími pracovními schopnostmi a dovednostmi, ale s chováním vyplývajícím z negativních postojů.

5. Příznaky vyhoření jsou přítomné u lidí, kteří jsou jinak po psychické stránce naprosto zdraví, nejedná se tedy o psychopaty. To znamená, že pokud některý z příznaků syndromu vyhoření je zapříčiněn psychiatrickým onemocněním, pak nemůžeme mluvit o syndromu vyhoření. Stejně tak v případě, kdy uvedené příznaky jsou způsobeny nedostačující odbornou způsobilostí, ale i únavou z jednotvárné práce (Křivohlavý 2012, s. 67, 68).

1.2 Příznaky syndromu vyhoření

Příznaky syndromu vyhoření zasahují do všech oblastí našeho života, prostupují celou naši osobnost. Člověk se cítí po všech stránkách vyčerpaný, unavený. Ztrácí radost ze života a zažívá pocity marnosti a bezmoci. Neustále se mu hromadí další překážky, v ničem se mu nedaří. Chybí mu chuť pracovat, nic ho nebaví, všechno ho obtěžuje. A to v práci i doma. Je podrážděný, pesimistický.

Učitel, který miloval svoji práci a byl iniciativní, je najednou plný cynismu a opovržení vůči dětem i kolegům. Symptomy syndromu vyhoření se tedy promítají do všech oblastí života takového jedince. I když ho vše stojí velké úsilí a to jak psychické, tak i fyzické, často si takový člověk odmítá stále přiznat, že má nějaký problém. Dříve než on sám si této skutečnosti všimá jeho okolí, které vnímá ohrožení syndromem vyhoření a trpí jeho apatií nebo konflikty, jež dotyčný člověk vyvolává. Syndrom vyhoření je stav, kdy se ocitáme v rámci naší energetické bilance ve značném mínusu, přestáváme vnímat zdroje životní radosti a nejsme ani dobře zakotveni v těle. Netýká se to pouze naší psychické stránky, ale přidávají se tělesné potíže a jsme často nemocní (Kopřiva 2013, s. 100, 101).

Křivohlavý v publikaci „Hořet, ale nevyhořet“ uvádí rozdělení příznaků syndromu vyhoření na :

I. **Subjektivní příznaky**, kam zařazuje snížené sebehodnocení, obzvláště velkou únavu, problémy se sníženou koncentrací, negativismem, iritabilitou a dalšími symptomy stresového stavu bez organického onemocnění.

II. **Objektivní příznaky** zahrnující několik měsíců trvající sníženou výkonnost zaregistrovanou i spolupracovníky, klienty a dalšími osobami přijímajícími služby (Křivohlavý 2012, s. 68).

Švingalová, zabývající se stresem v učitelské profesi, popisuje příznaky syndromu vyhoření v jednotlivých oblastech lidského života takto:

Psychická oblast:

- nízké sebevědomí, podceňování vlastních schopností,
- negativní přístup k žákům a jejich rodičům,
- záporné vidění působení školy,
- nezájem o profesní témata,
- problémy s koncentrací pozornosti,
- zvýšené nepřátelské jednání vůči žákům, kolegům, agresivita.

Emocionální oblast:

- deprese,
- nervozita,
- pocity bezmocnosti.

Fyzická oblast

- potíže se spánkem,
- snížená odolnost organismu, častá onemocnění,
- obtíže při dýchání, zažívací problémy, tachykardie,
- bolesti hlavy.

Sociální oblast

- pokles výchovné angažovanosti,
- nedostačující příprava k vyučování,
- snížení zájmu o pomoc problémovým žákům,
- rozpory v osobním životě,
- vyhýbání se kontaktu s rodiči a kolegy,
- ztráta zájmů (Švingalová 1999, s. 28, 29).

1.3 Zařazení syndromu vyhoření

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí WHO není vyhoření hodnoceno jako duševní nemoc, nýbrž je zahrnuto do komplementární kategorie diagnóz. Obraz potíží provázejících tento stav se může u jednotlivých lidí značně lišit a je pro toto obtížné ho zcela specificky popsat. Syndrom vyhoření najdeme v MKN 10 mezi faktory ovlivňující zdravotní stav pod **Problémy spojené s obtížemi při vedení života s označením Z 73.0 – Vyhasnutí**. Do této kategorie jsou ještě například zařazeny nedostatek volného času a odpočinku, stres a konflikt společenské role, které jsou nezařazeny jinde (ÚZIS, 2014).

Sice u nás není tedy syndrom vyhoření považován za nemoc, ovšem to neznamená, že by nepřinášel pro postiženého jedince různé zdravotní komplikace.

Ve Spojených Státech byl syndrom vyhoření již zařazen mezi nemoci z povolání.

1.4 Syndrom vyhoření ve vztahu k našemu zdraví

Syndrom vyhoření, coby opak našeho zdraví znamená, ne-moci se pohybovat po své životní cestě.

Podívejme se tedy na zdraví z jiného úhlu pohledu. Ne jako na stav, kdy nepotřebujeme navštívit lékaře. Světová zdravotnická organizace říká, že: „*Zdraví je stav úplné duševní, tělesné a sociální pohody, a nejen nepřítomnost nemoci nebo vady*“. V tomto výroku je již znát posun oproti dominantnímu lékařskému výroku, že zdraví znamená nepřítomnost nemoci a postižení. Vezmeme-li v úvahu zdraví, jako proces, musíme se podívat na burnout z fenomenologického hlediska, kde zdraví není pouze určitým stavem, ale trvalý pohybem, snahou a realizací. V dnešní postmoderní době, kdy věda získala převahu a je zvěcněn, se člověk ocitá nad propastí mezi dvěma světy. A to vědeckém a přirozeném. Člověk není jen dobře fungující stroj, ale jeho životní cesta vede i skrze city, spiritualitu, chtění a myšlení (Kalábová 2011, s. 12).

Chceme bezchybně fungovat, neustále zvyšujeme svůj výkon, ale perpetuum mobile neexistuje. Použijeme-li pro názornost přirovnání ke stroji, tak stejně jako on potřebujeme péči, aby vše fungovalo jak má. Pokud se totiž nebudeme starat o jakýkoliv stroj, tak se dříve nebo později vždycky porouchá, zadře nebo mu dojde zdroj energie. A to jak zvenčí, tak zevnitř. Člověk toužící po dokonalosti, perfekcionalismu a jistotě, zapomíná na péči o duši, která je tolik důležitá. Neustále zvyšuje nároky sám na sebe, stává se svým nástrojem

a ztrácí svobodu. A výsledkem toho je, že je stále více zmatený, nerozumí sám sobě. Na své životní cestě se ocitá před překážkou, kterou již nedokáže zdolat a zastaví se.

„Člověk ztratil svoji jednotu, protože ztratil možnost harmonie mezi tělem a duší, ztratil míru, která byla podmínkou lidské celkovosti a nerozdělitelnosti“ (Hogenova in Kalábová 2011, s. 12).

Náš život je plný nejrůznějších překážek a krize je v našem životě nevyhnutelná. Svým způsobem nás posouvá dál skrze zkušenosti při překonávání našich chyb i epředvídatelných situací. Ve chvíli, kdy již nedokážeme překážku zdolat a selhávají formy adaptace na zátěžovou situaci, tělo odpovídá fyziologickou reakcí, po vyčerpání této reakce nastupuje psychofyzické zhroucení v nejrůznějších podobách a jednou z nich je i burn-out. Duše vyhoří a usídluje se v ní prázdnota (Kalábová 2011, s. 26).

K překážkám, které se nám v životě staví do cesty však nesmíme opomenout přidat ještě sami sebe. Například Radkin Honzák nás vede ve své knize Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření k tomu, abychom se snažili žít svůj život radostněji. Neměli bychom nastražovat pasti sami na sebe, což činíme velmi často, horlivě a velmi efektivně. „*Bodejť by ne, vždyť se dobře známe*“ (Honzák 2013, s. 14).

1.5 Syndrom vyhoření a jiné negativní psychické jevy

Burnout patří do skupiny negativních jevů, tzv. general malaise, kdy se obecně člověk cítí špatně. Kromě burnout existuje v lidském životě celá řada dalších negativních emocionálních jevů, které bychom měli od burnout dokázat odlišit (Křivohlavý 1998, s. 52).

V první řadě zmiňme **stres**, který je sice jednou z příčin burnout, ale nesmíme ho sním ztotožňovat, protože existuje řada dalších příčin vzniku burnout. Stres můžeme diagnostikovat pomocí řady nástrojů. Se stresem se může setkat každý člověk, pokud však dotčený člověk nemá vysoká očekávání a cíle a není zcela pohlcen svou prací je vysoká pravděpodobnost, že zůstane jen u stresu a nemusí dojít k vyhoření. Fenoménu stres se budeme v této práci věnovat ještě podrobněji.

Mezi negativní emocionální jevy patří rovněž **deprese**. Ta se může projevit jako průvodní příznak burnout nebo může propuknout bez jakékoliv souvislosti s tímto syndromem. V tomto případě je vznik deprese podpořen zápornými prožitky z dětství. Na rozdíl od burnout, které se projevuje u lidí, kteří intenzivně pracují. V rámci léčby deprese se používají

farmakoterapeutika, což se v případě syndromu vyhoření mívá účinkem a léčba syndromu vyhoření je spíše o hledání smyslu života, kdy se využívá jako hlavní metoda logoterapie a existenciální psychoterapie. Počet lidí s depresemi není zanedbatelný a podle WHO patří v celém světě mezi nejčastější nemoci (Křivohlavý 1998, s. 53).

K negativním pocitům přidejme i **únavu**. Zde musíme však rozlišovat. Běžná únava po fyzické nebo psychické námaze nám určitým způsobem přináší uspokojení z dobře vykonané práce nebo z toho, že jsme podali nějaký sportovní výkon. Jsme sice unavení, ale pozitivně naladěni. U burnout jsou pocity u únavy negativní. Provází je marnost, těžkost a chybí u nich vyhlídka lepší nálady.

Dalším negativním jevem je **existenciální neuróza**, kterou najdeme především u lidí, jež nemají žádný smysl života, nic pro ně není důležité, nic je nebaví a vlastně jen tak přežívají. Je to jedno z negativ naší „moderní“ doby. U burnout se projevuje na závěr jeho vývoje.

A nesmíme opomenout **odcizení**. Podle Durkheima je odcizení druh anomie, která se objevuje tam, kde lidé postrádají sociální normy, které by je řídily, určovaly hodnoty a udržovaly v jejich životě řád.

Stejně jako u existenciální neurózy se objevují symptomy odcizení také u syndromu vyhoření v závěrečném stadiu. S tím rozdílem, že lidé se syndromem vyhoření svoji práci vykonávali s nadšením. Samotné odcizení, se pak objevuje u lidí, kteří již od začátku nevykonávali svoji práci rádi a nenacházeli v ní žádné uspokojení (Křivohlavý 1998, s. 52).

Z výše uvedeného vyplývá, že syndrom vyhoření představuje soubor takových subjektivně prožívaných pocitů, které se ve svém důsledku odráží na schopnosti člověka vést vlastní život. Toto „odcizení“ od vlastního života pak do značné míry zasahuje nejen do přímo ovlivněných činností, ale i do sociálních vztahů (rodina, přátelé), nabourává individuální představu smysluplnosti vlastního života a výrazně tak snižuje u dotyčného společenské začlenění. Vzniká tak jakýsi začarovaný kruh, protože nedostatek sociální opory je jedním z faktorů majících vliv na průběh syndromu vyhoření. Aby se jedinec do tohoto kruhu nedostal, je nutné, aby měl příležitost vykonávat takové činnosti, které jsou protiváhou vůči činnostem vedoucím k syndromu vyhoření. Proto i cílem předložené práce bude popis individuálně volených strategií mimopracovní seberealizace jako protiváhy příčinám syndromu vyhoření.

1.6 Profese nejvíce ohrožené syndromem vyhoření

Syndrom vyhoření může teoreticky postihnout s ohledem na jakoukoliv činnost kohokoliv. Nezáleží na věku, postavení ani na majetku, či pohlaví. V literatuře se nejčastěji uvádí, že syndrom vyhoření nejvíce ohrožuje pracovníky z pomáhajících profesí, ale skupina lidí ohrožených syndromem vyhoření je mnohem širší a zahrnuje další profese a sféry našeho života. Nejde pouze o lidi, kteří jsou přímo v nějakém pracovním poměru, ale tento jev se může projevit např. u žen na mateřské dovolené, která v naší společnosti je stále spíše považována právě za dovolenou, nikoliv za zaměstnání na plný úvazek nebo u lidí, kteří se starají o členy své rodiny. Ať už o seniory, příbuzné s handicapem nebo dlouhodobě nemocné. Stejně tak může zasáhnout podnikatele nebo umělce. Nezáleží tedy na profesi, nýbrž na okolnostech, za kterých je činnost vykonávána, tj. zda podmínky nepodněcují příčiny syndromu vyhoření.

Pracovní vyhoření tedy nepovažujeme za hrozbu pouze pro určitou skupinu lidí. Původně převládající názor, že rozhodující pracovní činností, která může být důvodem syndromu vyhoření, je práce s lidmi, se mění. Kontakt s druhými lidmi, na jejichž hodnocení je dotyčný jedinec závislý je důležitý, ale již tento kontakt nemusí být naprosto profesionální. Dále se k němu přidávají vysoké nároky na stálý, bezchybný výkon bez jakýkoliv úlev a odchylek doprovázené působením chronického stresu. Ke vzniku syndromu vyhoření potom vedou pocity jedince, že nedokáže udržet stálé a bezchybné nasazení a jeho vynakládané úsilí nevede k adekvátnímu výsledku (Kebza, Šolcová 1998 s. 8, 9).

Jmenujme profese, které jsou považovány za nejvíce ohrožené syndromem vyhoření:

- lékaři,
- zdravotní sestry,
- psychologové, psychoterapeuti,
- psychiatři,
- pracovníci v sociálních službách,
- pedagogové,
- policisté, pracovníci nápravných zařízení,
- duchovní,

- novináři,
- politici,
- vedoucí pracovníci,
- právníci,
- úředníci,
- sportovci,
- manažeři (Křivohlavý 2012, s. 30).

1.7 Příčiny syndromu vyhoření

Rizikové faktory, které ovlivňují to, zda se u nás projeví syndrom vyhoření, můžeme pro lepší názornost rozdělit do třech skupin. A to na **zátěžové situace**, ve kterých se ocitáme, dále **vnější podmínky**, kterými rozumíme naše zaměstnání a sociální oporu a v neposlední řadě jsou velmi důležité naše **charakterové vlastnosti a osobnost**. Ve skutečnosti jsou tyto tři skupiny vzájemně propojené a záleží na tom, kolik se rizikových faktorů nakumuluje, a s čím vším se dotyčný jedinec setká (Vosečková, Hrstka 2007, s. 13).

Za faktory, které jsou z hlediska vzniku a vývoje syndromu vyhoření považovány za neutrální považujeme inteligenci, věk, stav, vzdělání a délku praxe v oboru.

Za nejpodstatnější pak osobnost dotyčného, kdy některé osobnostní struktury mají k syndromu vyhoření blíže.

Speciálně pak ve zdravotnictví považujeme za rizikový faktor neustálou blízkost smrti, která může dovést dotyčného ke lhostejnosti, netečnosti ba dokonce „zvyku na smrt“ (Kalábová 2011, s. 96, 97).

1.7.1 Zátěžové situace

Většinou syndromu vyhoření předcházejí zátěžové situace. Za jednu z nich, se kterou je syndrom vyhoření spojován nejvíce, považujeme stres.

Nejprve ještě jednou upozorníme na fakt, že vyhoření není to samé, co stres. Pokud jsme pod neustálým tlakem a působením chronického stresu, můžeme k syndromu vyhoření dospět. Stresové faktory mají při vzniku syndromu vyhoření významnou roli, ne však jedinou. Jsou tady další faktory.

Stres známe každý z nás. Je to přirozená součást našeho života, které se nedá vyhnout.

Samotný pojem pochází z anlického slova stress, v překladu znamenající zátěž nebo napětí. V nejširším slova smyslu to je souhrnné označení pro náročné životní situace, kam spadají např. frustrace, konflikty, traumata, problémy a celkově nepříjemně pociťované situace. Jednotlivým zátěžovým situacím se níže budeme věnovat podrobněji.

1.7.1.1 Stres

Maďarský endokrinolog **H. Seley** vytvořil teorii stresu. Stres charakterizoval jako fyziologickou odezvu organismu, projevující se prostřednictvím obecného adaptačního syndromu. Organismus, snažící se udržet vnitřní rovnováhu důležitou pro zdárný průběh všech životních dějů a vyrovnanost životních funkcí, je nucen reagovat na změnu podmínek nějakou regulační aktivitou – adaptací. Stres působí na adaptační schopnosti organismu a aktivizuje ho (Švingalová 2006, s. 8).

H. Seley popsal obecný adaptační syndrom (GAS), kdy uvedl, že biologická reakce na stres má 3 fáze.

První fázi je reakce poplachová, kdy je aktivován nervový systém, organismus prožívá určitý šok, provázený sníženou rezistencí organismu. Pokud je na této úrovni tlak příliš silný mohou se tvořit např. vředy v gastrointestinálním traktu (Vosečková, Hrstka 2008, s. 8).

V druhé fázi, kdy stres přetrvává, se s ním organismus pokouší vyrovnat dostupnými prostředky a přizpůsobuje se mu. Aktivují se obranné fyziologické i psychické reakce organismu. V této fázi se naopak organismus nachází ve stavu zvýšené rezistence, která má za úkol udržet adaptaci organismu.

Bojová pohotovost, která dříve sloužila pro přežití v současné době vyzní však často naprázdno, protože v běžném životě nemůžeme řešit stresové situace, se kterými se setkáme útokem nebo útekem. Energii, která se nám stresem nahromadila nemůžeme v sobě držet, ale musíme najít jinou aktivitu, která by nám umožnila jí spotřebovat. Proto nemusí být fyzická práce nebo nějaký tělesný pohyb přínosem jen pro naši fyzickou stránku, ale i pro psychiku a neměli bychom na to zapomínat.

Pokud dojde ke zvládnutí zátěže nebo stresor ustoupí, začne se organismus dostávat do rovnováhy a zotavuje se (Švingalová 2006, s. 10).

Třetí fáze nastává v případě, že stres přetrvává a organismus nedokáže účinně reagovat. Nastává stav **exhausce**, adaptační energie organismu je vyčerpána a dochází k jeho nevratnému poškození. Hrouť se fyziologické i psychické obranné mechanismy a organismus se nachází ve fázi vyčerpání. Vyčerpání zásob adaptační energie se pak projeví jako psychosomatické onemocnění.

Na stres se však nemůžeme dívat jen jako na negativum v našem životě. Musíme rozlišovat, zda je člověk schopný zátěž zvládnout, či je to nad jeho síly a možnosti. Záleží tedy na schopnosti adaptace každého jednotlivého organismu, jež mu umožňuje obnovit jeho narušenou rovnováhu a podstatné je i to, zda vůbec máme možnost nějakého vlivu na událost, která nás zasáhla.

V případě, že je člověk schopný udržet rovnováhu mezi nároky na něho kladenými a tím, jak je dokáže zvládnout, následuje pozitivní emoční odezva. Jedná se o pozitivně působící stres, kdy míra ohrožení a pohotovosti je pro člověka stimulující k lepšímu výkonu, dochází ke zvýšení odolnosti organismu a harmonickému rozvoji osobnosti. Zvyšuje se integrita organismu. V této optimální situaci nazýváme kladně působící stres **eustresem**. Uvedme jako příklad přípravu na zkoušku, kde kladnou odezvou rozumíme úspěšné složení zkoušky. Pozitivní zátěžovou situací může být i velká radost (Mlčák 2011, s. 30).

Nastane-li opačná situace, kdy je narušena rovnováha mezi tím, jakým životním nárokům je člověk vystaven a jeho psychickými předpoklady, potom se jedná o patologicky působící stres. Na jedné straně na nás negativně působí stresory, druhou stranu vyvažují salutory, tj. naše obranné schopnosti pro zvládání těžkostí. Pokud nepoměr mezi těmito dvěma stranami přesáhne určitou hranici, potom mluvíme o distresu. Člověk, který se dlouhodobě nalézá ve stresové situaci a jedná se o distresové stavy, má velmi blízko k psychickému vyhoření (Křivohlavý 1998, s. 27).

Mlčák řadí k takovýmto stresovým událostem tyto:

- závažné životní události,
- dlouhotrvající nepříznivé životní podmínky,
- déle trvající drobné, ale nepříjemné denní situace,
- nedostatečné a nevyhovující pracovní podmínky (Mlčák 2011, s. 35).

Projevy stresu

Projevy stresu můžeme rozdělit do třech oblastí. **V oblasti duševní** (myšlenkové a citové) se např. objevuje zvýšená podrážděnost, poruchy spánku, únava, agrese, zhoršené myšlení, nesoustředěnost, nerozhodnost, netrpělivost, dochází k celkovému poklesu psychické výkonnosti a celkově se zhoršuje koordinace kognitivních funkcí.

V oblasti našeho chování se stres projevuje zvýšenou či sníženou aktivitou, chaotickým jednáním, častými chybami a impulzivním chováním.

Po fyzické stránce se stres projevuje svalovým třesem, pocením, střevními problémy, zvrácením a dalšími poruchami (Švingalová 1999, s. 17).

Zdroje stresu v profesi učitele

V Pedagogickém slovníku se uvádí, že: „*stres související s výkonem učitelské profese, jehož hlavními zdroji jsou podle empirických výzkumů: žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele. Je-li učitel pod vlivem stresu, snižuje to kvalitu jeho výkonu tím, že ztácí uspokojení z práce a motivaci, zhoršují se jeho vztahy s žáky ve třídě*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 281).

Podívejme se na zdroje stresu učitele blíže. Velmi častou stížností pedagogů je **problém s nedostatkem času**, provázený mnoha povinnostmi, kdy pak učitelé nezbyvá mnoho času na jeho nejbližší (Míček, Zeman 1997, s. 61).

Další **stresory souvisí se žáky a jejich rodiči**. Učitel má mnohdy ve třídě žáky s nejrůznějšími specifickými potřebami, kteří by potřebovali více individuální přístup, ale vzhledem k počtu dětí ve třídě není pedagog schopný i přes veškerou snahu tento individuální přístup ke každému dítěti plně zajistit..

Za stresující považují učitelé mnohdy i jednání s rodiči. Kteří mají buď přehnané požadavky na učitele nebo naopak s ním jednat o dítěti nemají zájem vůbec.

Mezi výrazné stresory v učitelském povolání patří **konflikty a chladné vztahy s kolegy a nadřízenými**.

Rovněž **postavení učitelů** ve společnosti, kdy stále klesá jejich společenská vážnost a chybí úcta k tomuto povolání můžeme považovat za jeden ze stresorů učitelů.

Nedostatečné respektování základních morálních norem mající vážný nepříznivý dopad na utváření vzájemných emocionálních vztahů a rodinného života. Necitlivost k druhým lidem, kterou provází prosazování pouze vlastních zájmů. Lhostejnost, která zasahuje společnost, rozpad rodiny. **Byrokracie**, atd. (Míček, Zeman 1997, s. 65–98).

1.7.1.2 Frustrace

Nastává, když člověk míří k nějakému cíli, u kterého měl pocit, že je na dohled, ale neustále naráží na nové překážky a nemá sílu je už dále překonávat. Je mu zabráněno uspokojit aktualizovanou potřebu a zažívá pocity zklamání. Míra frustrace se odvíjí od toho, jak velká je naše motivace a v jak velkém rozsahu je uspokojována daná potřeba. Můžeme říci, že pokud nemáme žádné očekávání, nejsme ani zklamáni. Podle původu překážek, které brání problém vyřešit rozlišujeme dva typy frustračních situací. A to **exogenní a endogenní** frustraci. Exogenní je vyvolána nějakou vnější překážkou, endogenní pak naší vnitřní bariérou (nedovolí nám to např. naše morální hodnoty).

Reakce na frustrace jsou obecně děleny na **aktivní a pasivní**. Pasivní se může zakládat na skleslosti, rezignaci a odevzdanosti. Pokud je zabráněno uspokojování potřeby dlouhodobě, mluvíme o deprivaci.

Za vyhrocený stav považujeme existenciální frustraci s pocity prázdnoty, života beze smyslu, zbytečnosti a pocity marnosti. Toto označení pochází od V E. Frankla (Paulík 2010, s. 50).

1.7.1.3 Konflikty

Konfliktem rozumíme střet dvou protikladů, vzájemně nesourodých zájmů nebo názorů. Podle toho, kde se konflikty odehrávají, je můžeme rozlišit na intrapersonální a interpersonální.

Intrapersonální se odehrávají v našem nitru. Buď se střetávají dvě nežádoucí alternativy nebo dvě pozitivní, v obou případech je vždy možné vybrat jen jednu z variant. Často se jedná o konflikt rolí, které člověk zastává současně. Záleží na souboru očekávání od okolí jedince. Ta mají vliv na jeho prožívání a chování.

U **interpersonálních** konfliktů se pak jedná konfrontaci minimálně dvou lidí. Pro jednotlivé účastníky střetu mají konflikty znatelné i skryté důsledky. Důsledky pozitivní, představují nástup nějaké změny, kde měl předchozí systém nedostatky. Zlepší se vztahy

a vyřešení může vést k odstranění příčin sporu. Pokud se nevyřešené konflikty hromadí, vážne komunikace a vztahy mezi lidmi jsou neřešeny, mluvíme o negativních důsledcích konfliktů (Paulík 2010, s. 53).

1.7.1.4 Trauma

Psychické trauma může vzniknout v případě, že člověka náhle zasáhne nějaká neočekávaná událost. Dotyčný jedinec nemá možnost tuto událost ovlivnit a nějakým způsobem ji kontrolovat nebo řídit. Ztrácí pocit bezpečí a jistoty, prožívá smutek, úzkost, má obavy z budoucnosti. Ptá se „ Proč právě já, proč právě mě?“ Jeho svět a dosavadní způsob života je vážně otřesen.

Po události, která způsobila jedinci trauma, u něho dochází ke změnám v chování, může se u něho objevit panika, deprese. U řady osob se po traumatické události může objevit posttraumatická porucha, kdy jim znovu opakovaně a v neodbytných vzpomínkách tento zážitek vrací (Mareš, 2014).

1.7.1.5 Krize

Objevuje se při vyhocení situace a dlouhodobém nahromadění problémů. Člověku selhávají adaptační mechanismy, které mu doposud fungovaly a je nucen hledat jiné nové, způsoby. Je to určitý impulz k potřebné změně (Jeklová, Reitmayerová 2006, s. 11). Za nejvíce závažnou psychosociální zátěž všeobecně považujeme ztrátu pro nás blízké osoby (rozchodem, úmrtím). **Zátěžové situace většinou předcházejí syndromu vyhoření.**

1.7.2 Vnitřní rizikové faktory

Za vnitřní rizikové faktory, které mohou ovlivnit vznik syndromu vyhoření, považujeme stav organismu, tj. špatnou fyzickou kondici, osobnostní charakteristiky, způsoby reagování a chování v nejrůznějších situacích, ve kterých se jedinec ocitá a vztah k práci.

Zaměříme-li se na ně podrobněji, tak sem patří:

1.7.2.1 Vztah k práci, přílišné pracovní nasazení, workoholismus

Z hlediska vztahu k práci jsou ohroženi ti, kteří se zpočátku pustí do práce plní ideálů a očekávání, jsou ochotni své práci hodně obětovat, ale posléze zjišťují, že jejich práce má i své stinné stránky, a že **maximální nasazení** nezaručuje to, že se dá vždy zvládnout

a stihnout všechno. S tímto přístupem se můžeme často setkat u nováčků, kteří se maximálním nasazením snaží kompenzovat nedostatek praxe (Peterková 2015).

Stejně tak touha po naprosté dokonalosti nás ve skutečnosti velmi omezuje. **Perfekcionismem** a neustálém se ohlížením, zda jsme vše udělali na 150 procent, vyvíjíme tlak sami na sebe, kterým zbytečně spotřebováváme naši energii.

V případě workoholismu má člověk se závislostí na práci obtíže si stanovit pro práci omezený čas, vytyčit si např. pracovní dobu 8 hodin a dodržet to. Dá se říci, že je posedlý prací. Nemá zájem o mimopracovní vztahy. Nevěnuje se žádným koníčkům, zanedbává kvůli práci přátele a rodinu (Kopřiva 2013, s. 102, 103).

Pokud se člověk stává na své práci závislý, vzdaluje se od svého vlastního Já. Tím, že se pouze přizpůsobuje ostatním lidem, jejich požadavkům a povinnostem, ocitá se v kruhu, kde plní povinnosti bez vlastní vůle a jeho opravdové, skutečné žití se mění v prostou vegetaci (Kalábová 2011, s. 20).

Závislost na práci můžeme odhalit stejnými otázkami jako závislost na alkoholu. Omezení jeho pracovních možností, nutnost řešit jiné než pracovní povinnosti a problémy může u workoholika způsobit abstinenční příznaky (stres, nervozita, nespavost, podrážděnost, agrese, zlost). Stejně jako v případě alkoholismu je také při léčbě závislosti na práci nutné vyhledat odbornou pomoc a spolupracovat s psychologem (Kopřiva 2013, s. 102, 103).

1.7.2.2 Osobnostní charakteristiky

Významnou složkou naší osobnosti ve vztahu ke vzniku syndromu vyhoření je to, jaké máme sebevědomí. Pokud máme nízké sebevědomí a již odcházíme do práce s pocitem, že se nám dnes nebude dařit, mnohdy tuto skutečnost vlastně k sobě přitáhneme a drobné, bezvýznamné chyby pro nás mohou znamenat katastrofickou událost. Robert King Merton se fenoménem sebenaplňující předpovědi zabýval a je považován za autora tohoto konceptu. Tzv. **Golemův efekt**, kdy jsou očekávání negativní, a který je následkem toho, že ztrácím důvěru v sebe sama, podceňuji své schopnosti a svoji lidskou hodnotu, může mít velmi často kořeny v našem dětství. Pramenem nízkého sebevědomí může tedy být i to, jak docházelo k jeho utváření.

Obraz vlastní identity v první fázi získává dítě ve svém nejbližším okolí, a to v interakci především s dospělými ve své rodině, později pak s pedagogy a vrstevníky. Následně dítě tento obraz doplňuje vlastními zkušenostmi (Kočová, Žuček 2015).

Rodina by měla být pro dítě územím bezpečí a stability, prostorem pro jeho individualizaci a následující bio-psycho-sociálně-spirituální zrání.

„Naše existence – náš život, je v určitém slova smyslu předurčen životy našich předků a svými činy a tím, jak žijeme, jak rozvrhujeme svět, jak řešíme přicházející situace v našem žití a jak jsme schopni odpovídat na přicházející výzvy ve smyslu životních krizí, tím předurčujeme i život našich potomků ” (Kalábová 2011, s. 98–103).

Dítě vnímá daleko více to, jak se chováme než to, co mu říkáme. A to platí nejen pro rodiče, ale i pro pedagoga. Rodič dávající dítěti lásku bez podmínek, přirozeně podporuje i zdravý růst jeho sebevědomí, které mu jako součást duševního zdraví, může v dospělosti pomoci si správně zvolit povolání, jež ho bude naplňovat a zároveň odpovídat jeho schopnostem. Bude však také umět říci ne. Což můžeme považovat za součást prevence syndromu vyhoření.

Typy osobnosti v souvislosti se vznikem syndromu vyhoření

Existují různá rozdělení dle typů chování. Nejčastěji nalezneme v literatuře dělení na osobnost typu A a typu B. Zajímavé je rovněž rozdělení zaměřené na oblast pracovní zátěže pocházející z Německa.

Dvojice kardiologů Friedman a Roseman, která zkoumala souvislost vzniku infarktu myokardu s typem lidského chování na základě svého výzkumu rozlišila dva typy chování. A to chování typu A a typu B. V souvislosti se syndromem vyhoření pak mluvíme převážně o chování typu A (Vosečková, Hrstka 2010, s. 14).

Charakteristiky chování typu A

Lidé toho typu jsou velmi soutěživí, úspěchy v pracovní oblasti upřednostňují na úkor rodiny a přátel. Nikdy nejsou zcela spokojeni s výsledky své práce a se svým postavením.

Mají pocit, že nic nestíhají, neustále někam spěchají a dělají více věcí naráz. Jsou však často roztržití a nervozní. Ve srovnání s typem B je ve výsledku jejich produktivita práce ovšem nižší. Můžeme se u nich setkat s pohrdáním a provokujícím chováním. Mají potřebu neustálé kontroly nad situací a v případě, kdy to není možné zažívají pocity bezmocnosti.

Rychle gestikulují, chodí, jedí, mívají strnulý úsměv (Vosečková, Hrstka 2010, s. 14).

Chování typu B

Lékaři, kteří tuto klasifikaci vytvořili, toto chování vidí jako pravý opak typu A. To znamená, že lidé tohoto typu jsou méně soutěživí, mají více trpělivosti. Působí uvolněně a klidně. Pokud však mají nízkou angažovanost, chybí jim motivace a iniciativa. Mohou být až permanentně nečinní, jsou nadměru nespokojení v zaměstnání a v osobním životě. Tuto nespokojenost nepovažujeme za syndrom vyhoření (Vosečková, Hrstka 2010, s. 14).

Osobnost typu chování A má tedy akčnosti na rozdávání, zatímco osobnost B se obává jakékoliv námahy. Ideální tedy není ani jeden typ chování, ale to, pokud jsou oba tyto póly ve vyváženosti a v rovnováze (Stock 2010, s. 42–44).

Další typologie

V Německu se využívá soubor testů AVEM (Univerzita Potsdam) zaměřený na oblast pracovní zátěže u pedagogů a rozlišující čtyři typy osobnosti. Poprvé byl použit v roce 2004 ve freiburských školách. Tak například bylo zjištěno, že 63% dotázaných učitelů vykazovalo vysokou angažovanost. Více jak polovina učitelů z této skupiny vykazovalo psychické a fyzické vyčerpání a nacházelo se ve stavu vyhoření (35% z celkové populace) (Stock 2010, s. 44).

1. Typ G

Reprezentuje ideální typ, kterému je dobré se co nejvíce přiblížit. Má sice vysoké pracovní nasazení, nikoliv však přehnané, zachovává si schopnost regenerace a v zaměstnání je úspěšný. Dokáže si udržet odstup, ale zároveň je pro něho důležitá kolegiálníta.

2. Typ A

Nejvíce odpovídá typu A u předchozího rozdělení. Jedná se o perfekcionista s nadprůměrným pracovním nasazením, který již částečně ztratil schopnost regenerace. Je samotář, nepřilíš oblíbený u kolegů.

3. Typ B

Projevuje se velkým pracovním nasazením kterému však následuje fyzické i psychické vyčerpání. Dotyčný člověk rezignuje, není schopen požádat a využít pomoci kolegů.

Nezaměňujeme s typem B z předchozího dělení.

4. Typ S

Tento typ neprojevuje žádnou iniciativu. Sice svou práci odvádí v zásadě dobře, ale vyhýbá se něčemu, co by bylo nad rámec jeho povinností a obává se pracovního opotřebení.

Je třeba upozornit, že v současné době se odborníci shodují na tom, že při vzniku syndromu vyhoření hrají povahové rysy stejnou roli jako vnější rizikové faktory (Stock 2010, s. 42).

1.7.3 Vnější rizikové faktory

1.7.3.1 Dopad pracovních podmínek, prostředí a organizace práce

Nezáleží pouze na konkrétních profesích, které jsou více spojovány se syndromem vyhoření vzhledem k osobnímu kontaktu člověka s člověkem. Důležité jsou rovněž specifické podmínky životního, či pracovního prostředí, za jakých může dojít ke vzniku syndromu vyhoření. Některé uvádíme níže.

Nesmyslné požadavky

Mohou výrazně podpořit vznik psychického vyčerpání. Pokud se stane, že se zaměstnanec rozchází v názorech na smysluplnost svého počínání s vedením, ztrácí radost z práce. Jediným stimulem jsou potom finance.

Autorita

Problémy s autoritou mají mnoho podob. Buď směřuje veškerá autorita k jedinému člověku nebo se naopak tříští. Pokud dojde k situaci, že osoba pověřená formální autoritou postrádá autoritu přirozenou a pracovníci si cení spíše někoho, kdo tímto není oficiálně pověřen, nemusí být atmosféra na pracovišti příliš přátelská.

Míra svobody a kontroly

Aby se člověk ve svém zaměstnání cítil dobře, měl by mít přiměřenou míru svobodu v rozhodování. To znamená, že jak extrémní míra svobody, tak extrémní míra kontroly není to pravé. Neprospívá nám absolutní kontrola, kdy jsme sledováni při každém kroku, ani naopak příliš velký prostor, kdy se o naší práci vůbec nikdo nezajímá.

Svoboda pro nás může znamenat podmínky, za jakých máme možnost být kreativní a kontrolou myslíme pak i feedback, tedy zpětnou vazbu.

Sociální komunikace

Pokud vážne komunikace na vertikální nebo horizontální úrovni, ocitá se pracovník pod jistým tlakem s rizikem nástupu burnout.

U neefektivní formální vertikální komunikace směrem dolů je buď pracovník zahlcen velkým množstvím informací, nebo naopak důležité informace postrádá. U vertikální komunikace směrem nahoru je nejdůležitějším faktorem důvěra.

Pokud vážne horizontální komunikace, nefunguje koordinace úkolů a nedochází ke sdílení podstatných informací mezi jednotlivými pracovníky na stejné úrovni.

Neméně důležitá je neformální komunikace, která má uvnitř organizace rovněž dopad na síť vztahů mezi jednotlivými pracovníky.

Shrneme-li výše uvedené, tak u vzniku burnout může stát absence rozhovorů ve skupině, kdy se nedostává jednotlivým členům informací o tom, co ostatní znepokojuje, nemluví se o tom, co je podstatné a předávané informace jsou buď chybné, nedostačující nebo zcela chybí. (Křivohlavý 2012 s. 44.)

Nesplněné úkoly

Neplnění úkolů a jejich dlouhodobé odkládání se může stát dalším činitelem při vzniku burnout.

Odpovědnost

V případě, kdy je pracovník zatížen nadměrnou mírou odpovědnosti a zároveň nemá dostatek nástrojů, aby mohl zodpovědně úkol splnit, nastávají opět příhodné podmínky pro vznik psychického vyhoření.

Očekávání

Pokud není přesně určeno, co má kdo dělat, a co se od koho očekává, můžeme rovněž mluvit o vhodných podmínkách pro vznik syndromu vyhoření. Můžeme sem také zařadit očekávání nerealistická, vedoucí místa obsazená neschopnými lidmi. Nebo lidé potřebné schopnosti mají, ale chybí jim prostředky, které by jim umožnily dosáhnout odpovídajícího výkonu (Křivohlavý 2012, s. 44).

1.7.3.2 Nedostatek sociální opory

Hlavními zdroji sociální opory jsou rodina, spolupracovníci a přátelé, se kterými se dotyčný setkává ve svém volném čase nebo v rámci realizace nejrůznějších koníčků a zájmů. Je podstatné, zda sociální kontakty, které člověk vytváří a přijímá mají určitou kvalitu. Nedostatek opory, je považován za jeden z faktorů, které se podílí na vzniku syndromu vyhoření. Pokud nás po návratu ze zaměstnání domů nečeká harmonické prostředí a jsme vystaveni dalším zátěžovým situacím, je možné, že vznik a proces syndromu vyhoření může být značně urychlen.

Zaměříme se více na rodinu, jako na zástitu, kterou dohromady vytvářejí její všichni členové: „*Je to emoční prostor, ve kterém má každý své místo, heideggerovsky vyjádřené – s neustálým dialogem přítomných se svými předky a potomky*“ (Kalábová 2011, s. 98).

V rámci emočního pole rodiny, ve kterém má každý své místo se předává i model k řešení určitých situačních atak. V rodině se tvoří základy naší psychické odolnosti. Rodina by měla být územím, kde nacházíme jistotu a porozumění. Z ní vycházíme do okolního světa. Podle Zdeňka Matějčka hledají lidé v rodině „*sebenaplnění a sebepřekročení*“. Člověk, který jistotu v rodině nenachází, nemusí nalézt ani sám sebe (Matějček, Kučera, Švejcár 1994, s. 12).

V rodině nenacházíme pouze vzory (i nevědomky), jak se chovat k ostatním, ale také jak pečovat sami o sebe. Rodina, stimulující a podporující dítě v jeho zájmech, ho přirozenou cestou připravuje na to, jak se případně v dospělosti zbavit napětí, které si přináší ze svého zaměstnání pomocí nejrůznějších aktivit (sport, koníčky). V rodině se učíte radosti.

Člověk, pro kterého je hlavním smyslem života pouze práce a chybí mu v životě další pilíře, je ke vzniku syndromu vyhoření náchylnější. Má totiž mnohem méně příležitosti, jak po práci načerpat novou energii. V případě nefunkční rodiny to znamená, že se vrací ze zaměstnání do prostředí, kde vážne komunikace, je opět pod nějakým tlakem a zažívá další stresové situace, chybí mu možnosti, jak ventilovat napětí. Někdy se stačí jen vypovídat, ale pokud nemáte nikoho, kdo by vám naslouchal, zůstává vše ve vašem nitru a tam se to hromadí.

1.8 Fáze syndromu vyhoření

U syndromu vyhoření můžeme mluvit o dlouhodobém, stále se plynule vyvíjejícím procesu, který může trvat měsíce i několik let. Průběh tohoto procesu nejčastěji rozdělujeme do 5ti fází. Některé fáze mohou být u člověka více znatelné, některé mohou být méně výrazné. Pokud není syndrom vyhoření včas rozpoznán, nezasahuje pouze samotného vyhořelého jedince, ale má negativní vliv i na jeho okolí. Můžeme mluvit až o tzv. profesionální deformaci, kdy je např. zdravotníkovi stav a osud nemocného lhostejný, chová se k němu necitlivě a bezohledně (Venglářová 2011, s. 31).

U učitelů v mateřské škole se jejich osobnost a hlavně duševní vyrovnanost odráží na duševní rovnováze dětí, které jim jsou svěřeny. Čím jsou děti mladší, tím více jsou vnímavější vůči nervozitě a nevyrovnanosti učitele a velmi rychle na to reagují. To znamená, že nevyrovnaný pedagog dokáže během jediného pracovního půldne až pětinasobně zvýšit počet příznaků dětské nevyrovnanosti. Vliv učitele na psychiku dětí je velmi významný a děti dokáží vycítit jeho nízké sebevědomí a aktuální psychický stav (Míček 1997, s. 11).

Ne nadarmo se říká, že děti jsou naším zrcadlem. Zrcadlem, jež neodráží pouze naše chování, ale i to, co se děje uvnitř nás.

Odborné zdroje popisují fáze vyhoření různě, ale nejvíce citované je rozdělení následujícím způsobem:

1. Fáze nadšení

Začínající pracovník je plný energie, je nadšený, že může pracovat ve prospěch druhých, snaží se dostat vysokým ideálů i za cenu neustálého přetěžování, ztotožňuje se se svojí profesí, je pro něho podstatné získání respektu od ostatních a sebe vidí jako nepostradatelného. Začíná zanedbávat své koníčky a celkově odsunuje volnočasové aktivity na dobu neurčitou. Popírá tím své vlastní potřeby (Švingalová 2006, s. 50).

Mnohdy takovýto člověk neplní jen velké úkoly, ale je zavalen spíše množstvím drobných úkolů a povinností. V anglické odborné literatuře lze najít termín daily hassles, což by se u nás dalo volně přeložit jako tisíckrát nic, či připodobnit k lidovému přísloví: „*Stokrát nic umorilo osla*“ (Křivohlavý 2013, s. 78).

2. Fáze stagnace

Nadšení ustupuje, dotyčný pracovník zjišťuje, že se vše v jeho zaměstnání neustále opakuje, přemýšlí nad svojí prací, přichází na to, že všechny ideály a představy není možné naplnit. Objevují se první neúspěchy a pocity zklamání. Poznává, jaká je skutečná realita. Věci, které pro něho byly dříve druhořadé, se dostávají do popředí jeho pozornosti. Zajímá se více o výši svého platu a možnosti kariérního růstu. Začíná mít problémy v rodinném životě, protože středem jeho zájmu je pouze práce.

3. Fáze frustrace

Pracovník stále více přemýšlí nad smyslem své práce a začíná nad ním vážně pochybovat. Srovnává to, co si myslel, že udělá s tím, co se mu ve skutečnosti podařilo udělat. Porovnává, kolik z jeho pracovního vytížení skutečně tvoří práce s lidmi a kolik času a energie spotřebuje na byrokracii. Trpí nedostatkem uznání a cítí se bezmocný. Narůstá jeho zklamání.

4. Fáze apatie

Dotyčný přichází o veškerou radost z práce a motivaci. Proti frustraci nastupuje jako obranný mechanismus vnitřní rezignace. V případě, že takovýto člověk postrádá vyhlídky na změnu, omezuje svoji činnost pouze na to, co je nezbytně nutné. Vyhýbá se odbornému vzdělávání, rozhovorům s kolegy. Má pocit, že ho klienti (děti) pouze obtěžují a kontakt s nimi omezuje na nezbytnou dobu. Jeho práce je pro něho pouze neustálým zdrojem zklamání (Stock 2010, s. 23, 24).

5. Rozvinutý syndrom vyhoření

Jedná se o stadium úplného vyčerpání i po fyzické stránce, které může vyústit v psychosomatické onemocnění. Vyhaslost provází naprostá lhostejnost, cynismus, odcizení a negativismus. Postižený ztrácí veškerý smysl práce i života a není očividně na první pohled v pořádku. Dochází u něho k vymizení reflexe vnitřních norem (Kalábová 2011, s. 96).

1.8.1 Cesta zpět

Je vůbec možná? Určitě ano, ale musíme chtít především my sami a mít odvalu si o pomoc i říci. Na počátku můžeme syndrom vyhoření zvládnout sami. Tím, že si přiznáme, že naše pracovní povinnosti jsou nad rámec našich možností, a že je třeba něco změnit, uděláme první krok k našemu uzdravení. Nejdříve bychom měli hlavně zpomalit, trávit více času s rodinou a přáteli. Věnovat se našim koníčkům a zařadit do našeho života pravidelný

pohyb. Samozřejmě nesmíme opomenout nejrůznější relaxační metody, které si více specifikujeme v další kapitole zabývající se prevencí syndromu vyhoření. Měli bychom také řešit svojí situaci na pracovišti. Promluvit si s nadřízeným o našem přetížení, o možnostech snížení pracovního úvazku, jiném rozložení úkolů apod..

V pokročilé fázi nebo úplném vyhoření je třeba vyhledat odbornou pomoc psychologa, nebo psychiatra. Základem léčby je psychoterapie, kdy se především využívá logoterapie, daseinanalýzy. Přidává se nácvik relaxačních technik. Farmakoterapie by měla být pouze podpůrnou léčbou (Švingalová, 2006, s. 59).

1.9 Prevence syndromu vyhoření

Chceme-li předcházet syndromu vyhoření, dodržujme obecné zásady psychohygieny a zásady vyplývající ze specifík naší profese (Švingalová 2006, s. 59).

Důležitou úlohu má samotná výchova dotyčného jedince. Podstatnou roli hraje to, zda byl dotyčný vychováván tak, aby se z něho stala v dospělosti zralá osobnost, která si umí vytvořit vlastní názor, se zdravým sebevědomím a s uměním vlastního sebehodnocení a sebevýchovy.

Samotný proces vývoje syndromu vyhoření může být velmi plíživý. Pro člověka, kterému hrozí vyhoření, je mnohdy velmi obtížné rozpoznat a hlavně si přiznat, že se s ním něco děje. Důležitá je proto informovanost o tomto jevu, jeho příznacích a možnostech prevence. Pokud budu „*vědět*“, mám možnost dříve rozpoznat možné ohrožení vyhořením a změnit dosavadní způsob života. Potom už záleží na tom, zda budu „*chtít*“.

U syndromu vyhoření platí jako u mnohých jiných onemocnění, že čím dříve ho rozpoznáme, tím větší máme šanci na uzdravení. Pokud známe faktory, které při vzniku vyhoření hrají významnou úlohu, víme jaká hledat opatření, abychom si zachovali zdraví. Chceme-li se v rámci své práce starat o druhé lidi a vychovávat je, musíme se v první řadě postarat a být zodpovědní sami za sebe (Venglářová 2011, s. 32).

Práce by nás měla motivovat, měla by mít pro nás smysl, nikoliv však být jediným smyslem celého našeho života. Je potřeba oddělit profesní a soukromý život. Velmi významnou složkou prevence syndromu vyhoření je volný čas. Jeho hodnotu si začneme uvědomovat většinou až v době, kdy se nám nedostává. Volný čas, je pro nás časem volby činnosti, která nám nějakým způsobem pomáhá znovu načerpat ztracenou energii.

Ve většině publikací zabývajících se syndromem vyhoření, najdeme i část zabývajících se jeho prevencí. Uvedme zde některá z těchto doporučení.

1.9.1 Prevence syndromu vyhoření podle Venglářové

Venglářová ve své publikaci doporučuje 11 možných opatření jako prevenci syndromu vyhoření:

1. být seznámen s problematikou vyhoření, znát rizika své práce;
2. přijímat sám sebe, mít se rád a pečovat o sebehodnocení;
3. rozumět sám sobě a rozeznat hranice svých možností, v případě že kladené požadavky je přesahují, nebát se říci o pomoc;
4. pečovat o tzv. sociální podpůrnou síť, tedy mít blízké lidi, kteří vás vyslechnou, podpoří a poskytnou vám fyzickou i emocionální pomoc;
5. mít dobrého zaměstnavatele, vedoucího, který vás dokáže pochválit a ocenit práci, kterou děláte. Zaměstnavatele se zájmem o podmínky, ve kterých pracujete, nikoliv pouze o váš výkon. Podporujícího vaše další vzdělávání. Jestliže mu psychohygienu nic říkat nebude, zkuste jeho postoj změnit. Když se vám to nepodaří, změňte práci;
6. je důležité, abyste poznali sebe sama. Sebepoznání je uvědomování si svých kladných i záporných vlastností a toho, jaké vám přináší pocity každá situace, ve které se nacházíte. Na základě sebepoznání, pak v průběhu života docházíme k sebehodnocení. Kladné sebehodnocení nám dodává sebedůvěru a optimismus, vede u nás nejen k dobrému duševnímu stavu, ale dochází ke zlepšení po fyzické stránce. Lépe zvládneme překážky a odhadneme to, co je nad naše síly a schopnosti;
7. supervize, jejímž cílem je zlepšení organizace práce, vztahů na pracovišti a v neposlední řadě také rozvoj profesních dovedností;
8. skutečně žít svůj soukromý život. Být účastní jak v rodině, tak na vztazích s přáteli. Věnovat se koníčkům a zájmům, které nám přinášejí do života radost a uvolnění. Pokud nás daná činnost baví, je pro nás zásobárnou energie a emočních zážitků;
9. umět přepnout z pracovního života do soukromého. Na konci pracovní doby za sebou zavřít dveře a přeladit myšlenky na domov;

10. pečovat o naši fyzickou stránku. Dodržovat zdravou životosprávu, hýbat se (sport, turistika, procházky, relaxační cvičení, atd.). Mít pravidelný denní režim s dostatkem kvalitního spánku. Umět odpočívat, protože únava je jedním z faktorů podílejících se na vzniku syndromu vyhoření;

11. být flexibilní, přemýšlet nad tím, proč to dělám a jaké mi to přináší pozitiva a negativa. „Chci to opravdu dělat?“ (Venglářová 2011, s.34 – 37).

1.9.2 Úrovně prevence syndromu vyhoření dle Křivohlavého

Existuje bohatá škála doporučení, jak se efektivně bránit vyhoření. Jak je patrné z výše jmenovaných příčin a faktorů, které mají vliv na to, zda jsme více či méně ohroženi syndromem vyhoření, se jedná o individuální záležitost. Co jednoho vyčerpá, druhý zvládne s lehkostí a naopak. V rámci prevence existují obecná doporučení, která by měla platit pro každého, ale dále by je měl každý doplnit o to, co odpovídá jeho individualitě. Pokud se uvolníte a odreagujete pletením, a běhání je pro vás pouze stresující záležitostí, nedělejte to jen proto, že to psali v nějaké příručce. Zkuste najít možnou alternativu. Projděte se třeba v parku, zhluboka se tam nadechněte a můžete u toho přemýšlet o nových vzorech pletení, a o tom, jaké k tomu potřebujete jehlice. Podstatné je to, aby vám daná činnost přinášela radost a tím i novou energii.

Vyhoření je velice složitý jev, který bychom neměli podceňovat. Má duševní, tělesnou i duchovní stránku. Pokud nechceme vyhořet, musíme každé z nich věnovat péči. Jak se tedy dívá na možnosti prevence Jaro Křivohlavý?

1.9.2.1 Interní individuální možnosti prevence

V první řadě bychom měli přemýšlet nad tím, zda to, do čeho vkládáme svojí energii, má smysl. Otázku smysluplnosti najdeme ve všech psychologických pojetích zabývajících se zvládáním nejrůznějších obtíží, včetně burnout. **Prožívání smysluplnosti žití** je základní existenciální potřebou, jejíž dílčí součástí je zážitek smysluplnosti práce. Smysl určité práce nám dává cíl, který má pro nás nějakou hodnotu.

Vzhledem k významné roli stresu při vzniku a rozvoji syndromu vyhoření je důležité, aby dlouhodobě nepřevažovaly stresory nad salutory. Aby se tak nedělo, máme dvě možnosti:

1. Ubrat na straně stresorů (vzdáme se nějaké činnosti, práce),

2 Přidat na straně salutorů, které nám pomáhají stres zvládat (posilování duševního zdraví).

Každý z nás je jedinečná osobnost s nejrůznějšími charakteristikami. V rámci prevence syndromu vyhoření bychom měli posilovat charakteristiky, které nám pomáhají vzdorovat stresu, a tím snížit riziko syndromu vyhoření. Zkusme se například dívat na svět pozitivněji. Chtít hledat pozitiva (To, že jsem ráno musel brzy vstát, mi umožnilo vidět krásný východ slunce.). S celkovým pohledem na svět souvisí nezdolnost, kterou se zabýval A. Antonovský. Ten rozdělil lidi na dvě skupiny. Ti, kteří před problémy neuhýbají, nevidí svět jen úzkým průzorem a mají povědomí o svých vlastních silách, patří do skupiny, která je vůči stresu a syndromu vyhoření odolnější.

Další osobnostní charakteristikou, která nás činí odolnějšími vůči psychickému vyhoření, je zdravá orientace na dobrý výkon, jejíž podstatou je brát úspěch jako vedlejší produkt naší činnosti, nikoliv její cíl.

Nezapomeňme na monotónnost vůči proměnlivosti. Lidé, kteří mají rádi změnu, jsou flexibilnější a nové situace považují za výzvu, nikoliv za něco, čeho by se měli bát.

1.9.2.2 Externí vlivy prevence syndromu vyhoření

Pozor však na to, že i když jsme typ člověka, kterého jeho osobnostní charakteristiky řadí mezi skupinu lidí, kteří nemohou jen tak snadno propadnout syndromu vyhoření. Existují situace, které jsou obtížné natolik, že v nich vyhořet může téměř každý. Proto je důležité v rámci prevence syndromu vyhoření věnovat pozornost i životním a pracovním podmínkám.

1. Sociální opora

Mít dobrou sociální síť, znamená mít kolem sebe lidi (rodina, přátelé), kteří vám v případě těžkostí podají pomocnou ruku. A to neznamená jen pomoc fyzickou, ale hlavně vás vyslechnou, budou empatičtí, povzbudí vás. Sociální opora je velmi významným faktorem při prevenci psychického vyhoření. Záchranná sociální síť však nevzniká zcela sama od sebe, musíme se na její tvorbě aktivně podílet. Nemůžeme jenom brát, musíme i dávat. To znamená, jeden druhému naslouchat, projevit uznání, ale také být jeden druhému dobrým sociálním zrcadlem, mít společné zájmy, trávit spolu volný čas, atd. (Křivohlavý 2012, s. 102–148).

V rámci prevence SV nejde však jen o to mít dobré mezilidské vztahy v soukromí, ale velký důraz klademe i na vztahy s kolegy a nadřízenými. V této souvislosti musíme zmínit velmi důležitou supervizi.

Supervize

Pravidelná supervize je jedním z nejlepších preventivních opatření proti syndromu vyhoření. Slouží jako nástroj pravidelného očištění od zbytků myšlenek i emocí, které v hlavě uvíznou. Jde o systematickou pomoc při řešení profesionálních problémů v neohrožující atmosféře, která dovolí pochopit osobní, zejména emoční podíl člověka na jeho profesním problému“ (Kalábová 2011, s. 100).

Cílem supervize je zlepšit atmosféru na pracovišti a organizaci práce. Je zaměřena na podporu kvality práce, zlepšování vzájemné spolupráce a vzdělávání spojené s praxí. Dává nám možnost reflexe a sebereflexe (Kalábová 2011, s. 100).

Supervizi považujeme za komplexní nástroj pro podporu prevence SV jak na úrovni jednotlivce, tak organizace.

Pojem supervize může někdy vyvolávat představu nějaké kontroly na vyšší úrovni, ale supervizor není kontrolorem, nýbrž odborníkem s vysokoškolským vzděláním (humanitního směru nebo medicíny), s minimálně 15letou praxí v pomáhajících profesích. Pro superevidovaného jedince, tým nebo organizaci má být průvodcem na cestě k reflexi vlastní práce a vztahů, pomáhá nacházet nová řešení složitých situací. Ve školství je supervize zaměřena, kromě řešení mezilidských vztahů na úrovni kolektivu spolupracovníků, zároveň na dynamiku třídy a práci s rodiči (Supervize, 2015).

2. Pracovní podmínky

a) Organizace práce

Znamená si přesně ujasnit a rozvrhnout úkoly tak, aby se udržela rovnováha mezi zátěží a možnostmi daného pracovníka (pracoviště). Podstatné je mít také zpětnou vazbu k tomu, co děláme. Dělat práci uceleně. Neméně důležitá je také potřeba uznání, což znamená pracovníkovi projevat přiměřené uznání (slovní, peníze, odměny, prac. postup).

b) Úprava pracovních podmínek, která obnáší zjednodušení zbytečně složitých pracovních postupů, místnost pro krátký odpočinek, dostatek světla, tepelnou pohodu, omezení hluku atd.

Závěrem této kapitoly uvedme některé z podnětů od Jara Křivohlavého pro dobře žitý život:

- Nebuďte Bludným Holanďanem. Zvolte si svůj životní cíl, který vám umožní odlišit to, co má a nemá hodnotu. Mějte pro co žít.
- Zvažte si života a buďte za něj vděční, snažte se napomoci tomu, aby byl život krásný, a to nejen v osobní rovině, ale v celé jeho šíři (nepoškozujte, neničte, mějte úctu k životu v jakékoliv formě).
- Hýbejte se a nenechte zahálet ani mozek.
- Nezapomínejte na duchovní rovinu ve vašem životě: „*Modli se a pracuj.*“
- Nepřekračujte své hranice.
- Dopřejte si spánek, ráno vstávejte v pravidelnou dobu, večer si udělejte rekapitulaci dne, najděte v něm něco pozitivního, dejte si sprchu.
- Uvolněte napětí. Najděte si chvilku a zhluboka se několikrát nadechněte, osvěžte se studenou vodou, udělejte si krátkou procházku, pracujte na zahradě, poslechněte si hudbu.
- Přijměte to, že některé věci se dají změnit a některé ne.
- Relaxujte.

Samotný pojem pochází z latinského slova *relaxatio* - „uvolnění“. Relaxace slouží k uvolnění svalového a psychického napětí. Za relaxaci můžeme považovat i jednoduché protáhnutí, změnu polohy nebo druhu činnosti, pokud nám to umožní se uvolnit. Někomu postačí jen na pár vteřin zavřít oči nebo se soustředit na své dýchání. Pomalu a zhluboka se nadechnout ústy a o třetinu déle než trval nádech, vydechnout nosem. Za relaxaci považujeme masáž. Částečně můžeme relaxovat i během normálních denních aktivit (např. při čekání na autobus, apod.). Relaxace je součástí jógy. Existuje mnoho podob relaxace. Záleží jen na nás, jakou zvolíme, aby nám pomohla snížit účinky stresu (Křivohlavý 2012, s. 162).

Vedle relaxačních činností např. seberealizace v hobby, sportu nebo např. spolkové činnosti či v rodině se za nejčastěji uváděné techniky zmiňují jóga, Jacobsonova progresivní relaxace a Schultzův autogenní trénink(AT).

Jóga

„Jóga je cesta, metoda, soubor instrukcí k nalezení vnitřního míru, čistoty, jasů, naprosté vnitřní spokojenosti – átmá. Jóga je cesta, jak se zbavit (alespoň trochu) duševních nečistot a začít žít život radostněji, lépe, kvalitněji“ (Kubrychtová-Bártová, Stuchlík 2007, s. 20).

Jóga má mnoho podob. Pro zvládnutí stresu je doporučována Hatha jóga, která je díky svému pomalému tempu vhodná pro široký okruh lidí a je doporučována pro začátečníky. Zaměřuje se na osvojení dechových technik, zvládnutí správného držení těla, vhodného a bezpečného zaujetí ásan a koncentračních, relaxačních a částečně i meditačních technik (Pamětická, 2015).

Autogenní trénink (AT). Jeho autorem je německý lékař, neurolog a psychiatr Johannes Schultz. Jedná se o jedno z nejčastěji používaných relaxačních cvičení. „AT je specifickým druhem cvičení, jehož podstatou je jednota maximálního tělesného uvolnění a vnitřního duševního soustředění, interního ponoření se do sebe sama (Vojáček in Bedrnová 2009, s. 259). Cvičení je tvořeno nižším a vyšším stupněm, přičemž v praxi má uplatnění především nižší stupeň. Zlepšuje koncentraci, výkonnost, sebepoznání a sebekontrolu. J.H. Schultz říká, že dvě minuty správně prováděného cvičení AT mohou nahradit svým efektem až dvě hodiny spánku. Cvičení nižšího stupně se skládá ze 6ti částí. Je důležité, abychom každé ze cvičení ukončili tak, že se vrátíme do původního stavu.

1. Pocity tíže, kdy si představujeme nejprve, že naše vedoucí ruka je těžká, autosugesci tíhy střídáme s autosugescí „ Jsem naprosto klidný“.
2. Navození pocitu tepla, ne horka, kdy se autosugescí docílí uvolnění cév. Pocity tepla často nastupují paralelně s pocity tíže a je obtížné je oddělit.
3. Sledování dechu, kdy se nesnažíme dech měnit. Hrudník by měl být volný, proto je nejvhodnější polohou pro toto cvičení poloha v leže.
4. Regulace srdeční činnosti, která spočívá v uvědomění si rytmu vlastního srdce.
5. Regulace břišních orgánů, která obnáší soustředění se na solar plexus, tedy největší uzel vegetativních nervů v těle. Můžeme si v této oblasti představovat malé sluníčko.
6. Zaměření na oblast hlavy, kdy si říkáme, že máme chladné čelo. U osob trpících migrénou je lépe zvolit variantu „Hlava zůstává lehká a jasná“. Pro tato cvičení Schultz doporučuje polohu vsedě, vleže na zádech nebo polohu drožkáře. Autogenní trénink má řadu modifikací od nejrůznějších autorů (Míček 1984, s. 172–186).

Jacobsonova progresivní relaxace

Lékař Edmund Jacobson svojí metodu relaxace založil na poznatcích fyziologie svalové relaxace. Její podstatou je střídavé napínání a uvolňování svalů. Jacobson vychází z toho že: „*Kdykoliv něco děláme, napětí, které tato činnost přivodila, přetrvává déle, i když tato činnost již dávno pominula.*“ Pokud toto není napětí dostatečně uvolňováno, stačí drobná událost, která může u člověka vést až k přepětí (Křivohlavý 2010, s. 43–45).

Jacobsonova metoda progresivní relaxace je založena na cvičení, které nás naučí vnímat a rozpoznat napětí v celém těle a systematicky jej odstranit. Návčik této metody je poměrně časově náročný a měl by probíhat nejlépe v lehu na zádech. Nejprve se začíná u návčiku relaxace rukou, následuje rozpoznávání a relaxování 6ti svalových skupin na každé noze, pokračujeme relaxací trupu, očí, duševní relaxací a relaxací dalších obličejových svalů.

Jacobson doporučuje relaxaci využívat v každodenním životě a to v podobě diferenciované relaxace, protože při vykonávání činností obvykle nenapínáme všechny svaly najednou. Jde o stejná cvičení, která jsme nacvičili v leže, ale naše poloha je tentokrát vsedě (Míček 1976, s. 203–214).

Shrneme-li výše uvedené, pak prevence syndromu vyhoření stojí na třech pilířích:

- Duševní hygiena a relaxace

Zde ještě nezapomeňme zmínit definici duševní hygieny od Míčka kdy: „*Duševní hygienou rozumíme systém vědecky propracovaných pravidel a rad sloužících k prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy*“ (Míček 1984, s. 9).

- Supervize a poradenství
- Psychoterapeutická péče

1.10 Osobnost učitele

Měli bychom si uvědomit, že duševní vyrovnanost učitele má významný dosah při jeho kontaktu s dětmi. Nervozita a neklid učitele se odráží i v psychice dětí a čím jsou tyto děti mladší, jsou vůči duševní nevyrovnanosti učitele vnímavější (Míček 1997, s. 139).

1.10.1 Osobnost

Pro osobnost (personality) existuje na 50 rozdílných definic. Nejčastěji je definována jako celek duševního života člověka. Slovo persona, původně coby maska pro boha podsvětí je později definováno jako stálý typ, charakter, role člověka. Shoda panuje u odborníků zabývajících se osobností v samotné jedinečnosti osobnosti, její výlučnosti a odlišnosti od ostatních osobností, neexistenci dvou jedinců se shodnou osobností (Hartl, Hartlová 2000, s. 380).

1.10.2 Učitel(ka) v mateřské škole

Na osobnost pedagoga jsou v dnešní době kladeny stále větší nároky. A i když se všeobecně uznává, že profese učitele není nikterak snadná, bohužel se zdá, že toto povolání ztrácí na prestiži.

Učitelka v mateřské škole zastává během svého pracovního dne hned několik rolí. V první řadě se stává pro dítě jakousi „**náhradní maminkou**“, to znamená, že by měla být empatická, pomoci dítěti při adaptaci na nové prostředí, dávat pozor na případné nebezpečí hrozící dětem, podporovat hygienické návyky a péči o zdraví. Zároveň však také podporovat vztah dítěte ke své rodině.

Další rolí je role **pedagoga**, odborníka, který dokáže pomocí diagnostiky zjistit potřeby a možnosti dítěte. Seznamuje děti se světem, který je obklopuje, učí je správně jednat. Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vytváří cíle jak pro celou skupinu, tak pro jednotlivé děti. Zároveň však musí děti pro činnosti umět nadchnout a to chce mít v sobě i něco z herectví.

Nesmíme opomenout roli **organizátora**. A to nejen dne, ale celého roku včetně nejrůznějších akcí mimo mateřskou školu.

Role **komunikátora** má pak význam z hlediska řečové vzoru pro děti a také komunikace v rámci kolektivu a mnohdy náročné komunikace s rodiči.

Učitel by měl mít kromě odpovídajícího vzdělání i všeobecný přehled a osobnostní předpoklady pro výkon svého povolání. Měl by se chovat příkladem a nejednat v rozporu se svými slovy. Autorita by měla být podepřena vzájemnou důvěrou a úctou mezi ním a dítětem. Měl by dokázat pružně reagovat na nastalé situace (Mertin 2010).

V rámci prevence syndromu vyhoření je důležité, aby pedagog dokázal analyzovat svoji práci, být k sobě objektivní a chtěl hledat skutečné příčiny svých nezdarů. Neměl by se spokojit se stereotypem. Měl by umět včas rozpoznat nadměrnou zátěž a najít si takové techniky, které mu budou pomáhat účinně zvládat stres. Učitel, který nezvládá zátěž vyrovnat zpětně, působí takto na své žáky a kolegy, byť třeba i nevědomky (Švingalová, 1999, s.25).

2 Empirická část

Empirická část navazuje na část teoretickou, která se zabývala základními tématy souvisejícími se syndromem vyhoření, nevyjímaje problematiku stresu nebo osobnosti pedagoga. Významnou složkou teoretické části je otázka prevence syndromu vyhoření, tedy možnosti, jak mu předcházet, a to na úrovni jednotlivce i organizace.

Cílem výzkumného šetření je zjistit do jaké míry zasahuje syndrom vyhoření pedagogy v mateřských školách a jakou volí prevenci vyhoření tito pedagogové na úrovni jednotlivce. Povolání učitele patří mezi ty profese, u nichž riziko syndromu vyhoření vyšší. Problém osobní demotivace a únavy se však nedotýká pouze pedagogů na základní či střední škole. Předmětem zájmu našeho výzkumu bude často opomíjená skupina pedagogů – učitelé MŠ. Zdálo by se, že optimistické prostředí, prostředí plné hraček, dětského smíchu a zdánlivá nekonkrétnost edukačního cíle není rizikové prostředí. Rizikovost však můžeme spatřovat v dynamice školního roku (tj. samotný průběh školního roku), která je spojena s rutinním stereotypem. Tím máme na mysli přibývání školních měsíců na straně jedné a na straně druhé stereotypní opakování denních činností, ale i činností spojených například s oslavami svátků.

2.1 Projekt výzkumu

Projektem výzkumu rozumíme plán, co by měl samotný výzkum obsáhnout. To znamená stanovení výzkumného problému, položení výzkumných otázek, formulaci hypotéz, volbu výzkumného přístupu a výzkumné metody, popis a charakteristiku výzkumného souboru, etické aspekty, interpretaci dat, vyhodnocení hypotéz a diskusi. Na základě výzkumu bychom měli dospět k určitému závěru a navrhnout případná opatření.

2.1.1 Cíl výzkumu

Cílem práce bylo zjistit, do jaké míry jsou syndromem vyhoření ohroženi učitelé v mateřských školách s ohledem na průběh školního roku a organizaci v mateřské škole a zda jejich osobní život coby podmínka prevence syndromu vyhoření působí skutečně jako protiváha náročné pedagogické činnosti.

2.1.2 Výzkumné otázky

1. *Jak ovlivňuje organizace a prostředí mateřské školy vznik syndromu vyhoření u pedagogů v MŠ ?*

2. *Jaký vliv má průběh školního roku na vznik rizikových faktorů zapříčiňujících syndrom vyhoření (únava, demotivace...) a jak tyto faktory nabývají na významu v subjektivním prožívání učitele?*

3. *V jakých individuálních činnostech (sport, kultura a jiné), nebo v jakých okruzích vztahů se v soukromém životě seberealizují učitelé mateřské školy (rodina širší rodina, přátelé, členové spolku) jako protiváhu pedagogické činnosti?*

2.1.3 Hypotézy

Psychologický slovník uvádí, že hypotéza je: „domněnka, předpoklad o vztahu mezi proměnnými, který platí do okamžiku, než je popřen; je východiskem pro tvorbu teorie a vývoj vědy“ (Hartl, 2000, s. 203).

H1: *Předpokládáme, že kvalitní klima mateřské školy výrazně snižuje rizikové faktory zapříčiňující syndrom vyhoření pedagogů MŠ (Za kvalitní klima považujeme kolektiv, v němž se vyjevuje především kolegiálnost, ohleduplnost, shovívavé přátelské vztahy atpod.).*

H2: *Dynamika průběhu školního roku ovlivňuje množství a kvalitu faktorů zapříčiňujících syndrom vyhoření (Dynamikou rozumíme např. přibývajících měsíce školního roku a stereotypní rutinní úkoly.).*

H3: *Předpokládáme, že učitelé mateřské školy hodnotí osobní život jako protiváhu náročné pedagogické činnosti.*

2.1.4 Výzkumné metody

Ke zjištění potřebných dat bude použita kombinace kvantitativního výzkumu za využití dotazníkového šetření a kvalitativního výzkumu za použití polo-standardizovaného interview. Tato kombinace nám umožní pro daný výzkumný vzorek zevšeobecnění, resp. poznání osobních strategií.

Dotazník je rozdělen do několika částí. První část se zaměřuje na všeobecné otázky, týkající se respondenta a typu mateřské školy, ve které pracuje. Další část dotazníku směřuje k hodnocení pedagogické činnosti a sociálních vztahů. Pro třetí část zaměřenou na sebepoznání dotazovaných byl pro potřeby tohoto dotazníku částečně převzat a modifikován dotazník z publikace Antistresový program pro učitele autorů Claudius Hennig a Gustav Keller. Závěrečné otázky v dotazníku jsou pak orientovány na rodinu respondentů.

Polo-standardizované interview obsahuje 4 slovem pevně dané kruhy. Cílem rozhovoru je zjistit, jakých strategií vlastní seberealizace v soukromém životě učitelé volí jako protiklad náročné pedagogické činnosti. Budeme se pohybovat v možnosti:

- a) volby individuálních činností, ve kterých respondent usiluje o samotu a nevyhledávání soc. vztahů.
- b) naopak v možnosti vlastní seberealizace v sociálních vztazích

2.1.5 Popis a charakteristika zkoumaného souboru

Výzkumný vzorek tvořili pedagogové mateřských škol libereckého a středočeského kraje. Osloveni byli kvalifikovaní pedagogové s praxí minimálně jeden rok, s vlastní rodinou a rodinným zázemím.

Bylo rozdáno celkem 50 dotazníků a to osobně nebo zprostředkovaně přes okruh přátel, kteří se v tomto prostředí pohybují. Za účelem rozhovoru bylo osloveno 10 cíleně vybraných pedagogů, kteří rovněž plně splňovali podmínky uvedené výše.

2.2 Etické aspekty výzkumu

Respondentům byla zaručena anonymita získaných údajů a byli ujištěni, že se bude se získanými daty pracovat pouze v rámci této bakalářské práce. Účast v průzkumu byla dobrovolná.

2.3 Organizace výzkumu

Pro sběr dat byl zvolen časový interval září až říjen roku 2015. Toto období bylo vybráno záměrně, protože by to ještě nemělo narušovat činnost pedagogů a předpokládá se, že úsudek respondentů nebude ovlivněn probíhajícím školním rokem.

Dotazník byl doručován osobně autorkou této práce nebo za pomoci spolupracujících, obeznámených a zaučených osob.

Pro rozhovor bylo osloveno více jak 10 pedagogů, ale dva z nich účast odmítli z nedostatku času nebo z obav o zaručení anonymity. Dva z rozhovorů byly realizovány přes skype, ostatní rozhovory proběhly osobně. Nahrávky rozhovorů jsou uloženy u autorky této práce.

2.4 Vyhodnocení výzkumného šetření

Níže uvedené dotazníkové šetření bylo zaměřeno na vyhodnocení hypotézy H1: *Předpokládáme, že kvalitní klima mateřské školy výrazně snižuje rizikové faktory zapříčiňující syndrom vyhoření pedagogů MŠ (Za kvalitní klima považujeme kolektiv, tedy především kolegiální, ohleduplnost, shovívavé přátelské vztahy atpod.)* a hypotézy H3: *Předpokládáme, že učitelé mateřské školy hodnotí osobní život jako protiváhu náročné pedagogické činnosti.*

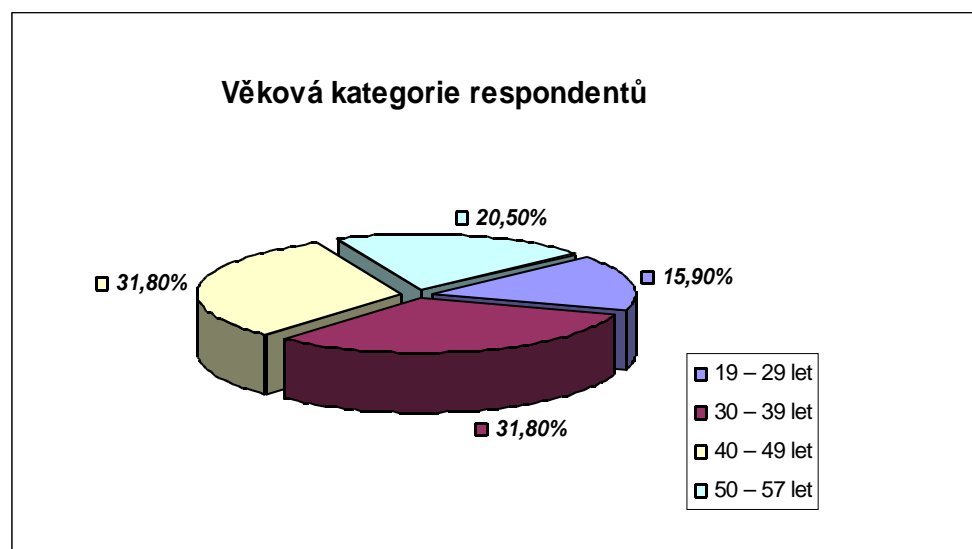
Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak respondenti vnímají kolektiv, ve kterém pracují, subjektivní vztah k práci s dětmi a v neposlední řadě rodiče, jako stimul pedagogické činnosti. Třetí část dotazníku vztahující se k sebehodnocení nám umožnila zachytit u respondentů vnímání osobního života jako protiváhy náročné pedagogické práce. 21 až 25 otázka dotazníku byla zaměřena na to, zda respondenti vnímají rodinu jako zdroj jistoty a opory.

2.4.1 Získaná data

Bylo rozdáno celkem 50 dotazníků s návratností 44 ks.

Tab. č. 1: Věková kategorie respondentů

Věk	Počet respondentů	Podíl respondentů
19 – 29 let	7	15,90%
30 – 39 let	14	31,80%
40 – 49 let	14	31,80%
50 – 57 let	9	20,50%

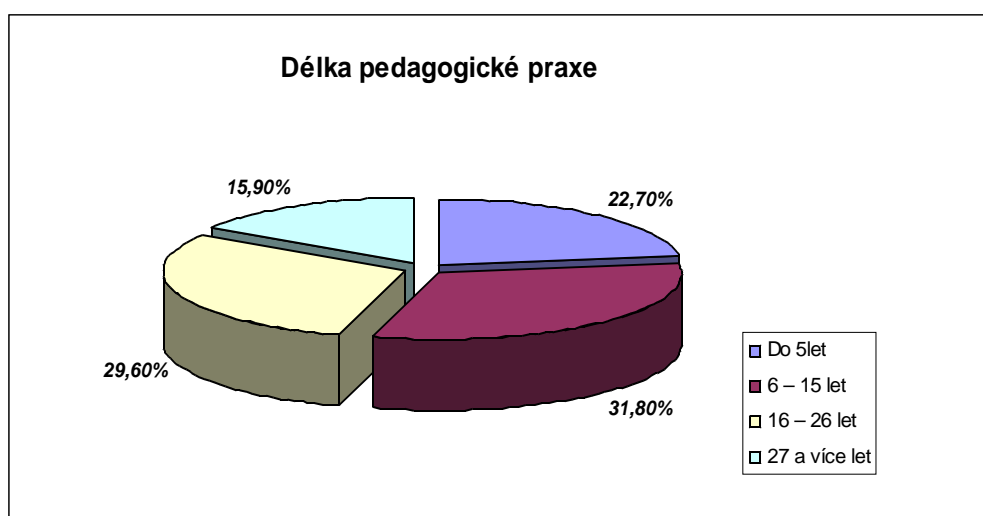


Graf č. 1: Věková kategorie respondentů

Z tabulky a grafu nám vyplývá, že nejvíce dotazovaných bylo shodně ve dvou kategoriích a to 30 – 39 a 40 – 49, kam se celkem zařadilo 63,60 % dotazovaných. Do nejstarší věkové kategorie se pak zařadilo 20,50%, nejmladší věkové kategorie byla zastoupena 15,90%.

Tab. č. 2: Délka pedagogické praxe

Délka praxe	Počet respondentů	Podíl respondentů
Do 5let	10	22,70%
6 – 15 let	14	31,80%
16 – 26 let	13	29,60%
27 a více let	7	15,90%

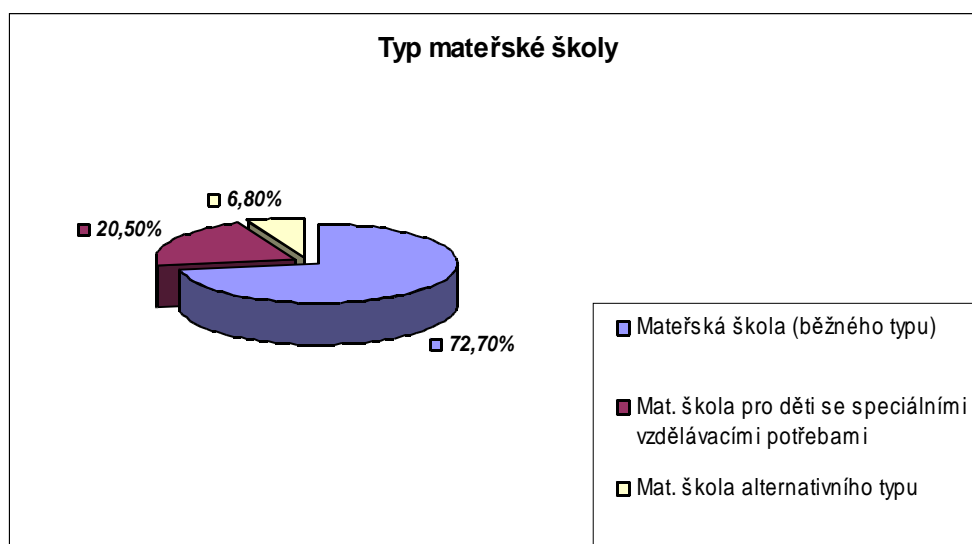


Graf č. 2: Délka pedagogické praxe

Tabulka a graf nám ukazuje na to, že nejpočetnější skupinou byli respondenti, jejichž minimální doba praxe je 6 let (31,80%). Druhá velmi početná skupina uváděla délku praxe 16 až 26 let (29,60%). 15,90% respondentů uvádělo praxi delší 27 let.

Tab. č. 3: Typ mateřské školy

Typ mateřské školy	Počet respondentů	Podíl respondentů
Mateřská škola (běžného typu)	32	72,70%
Mat. škola pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami	9	20,50%
Mat. škola alternativního typu	3	6,80%

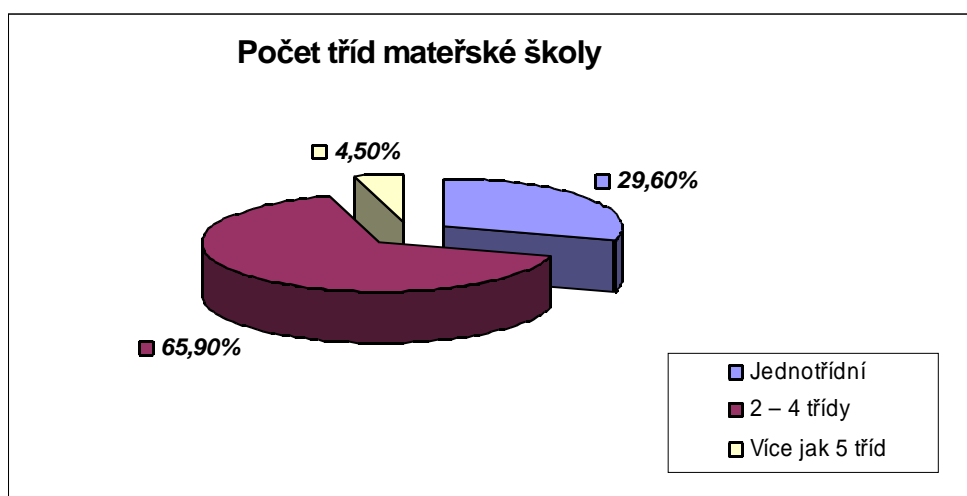


Graf č. 3: Typ mateřské školy

Tabulka a graf nám ukazuje, že nejvíce respondentů pracuje v běžné mateřské škole. Jedná se celkem o 72, 70%. Téměř 21% respondentů je zaměstnáno ve speciální mateřské škole a jen necelých 7% učitelek pracuje v mat. škole alternativního typu.

Tab. č. 4: Počet tříd mateřské školy

Třídy	Počet respondentů	Podíl respondentů
Jednotřídní	13	29,60%
2 – 4 třídy	29	65,90%
Více jak 5 tříd	2	4,50%

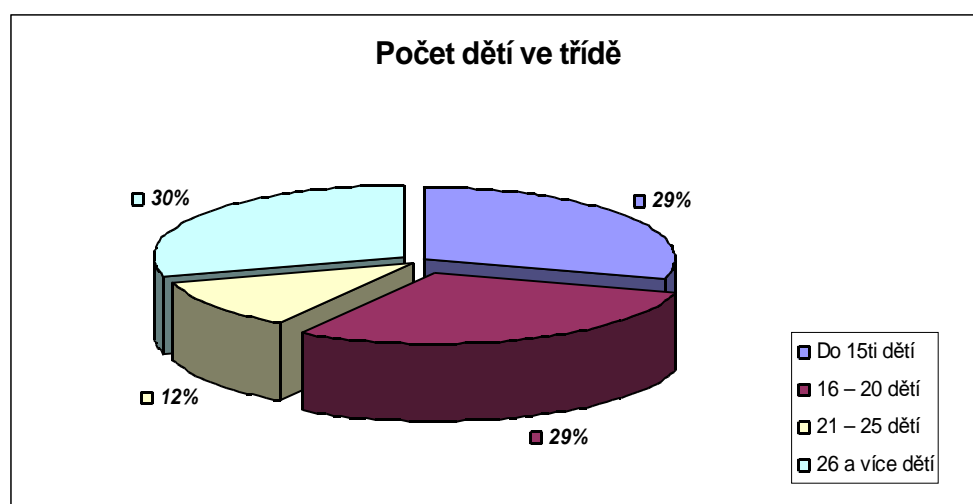


Graf č. 4: Počet tříd mateřské školy

4. otázkou v dotazníku jsme zjišťovali, kolika třídní jsou mateřské školy, ve kterých respondenti pracují. Nejvíce z respondentů označilo možnost s 2 – 4 třídami. Jednalo se o 66,9% všech dotázaných. Nezanedbatelnou část tvořilo 29,60% z jednotřídních mateřských škol, nejmenší 4,50% skupinu tvořily mateřské školy s 5 a více třídami.

Tab. č. 5: Počet dětí ve třídě

Počet dětí ve třídě	Počet respondentů	Podíl respondentů
Do 15ti dětí	13	29,50%
16 – 20 dětí	13	29,50%
21 – 25 dětí	5	11,50%
26 a více dětí	13	29,50%

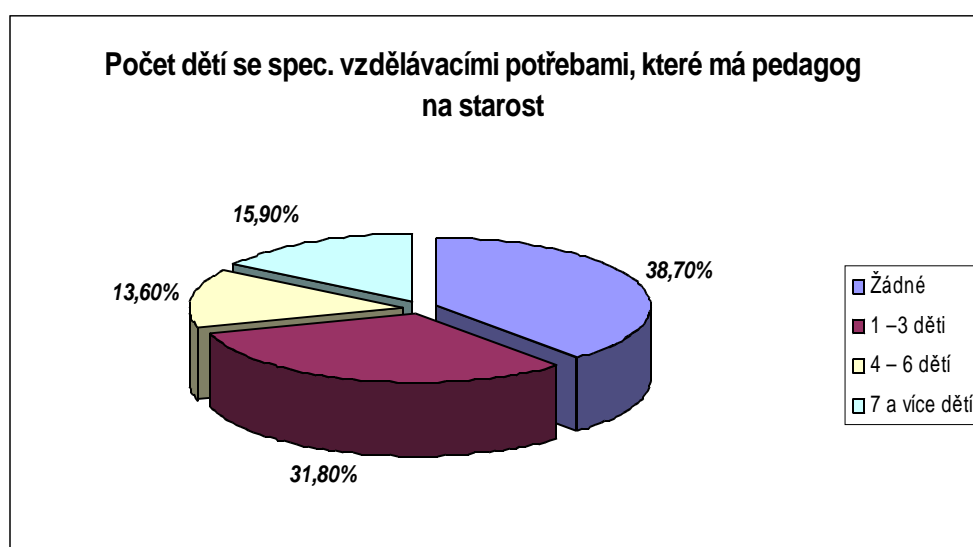


Graf č. 5. Počet dětí ve třídě

Z 5. tabulky a grafu nám vyplývá, že došlo ke shodě v počtu dětí, které mají respondenti ve třídě u třech kategorií. Výjimku tvořila 11,5% skupina respondentů, kteří mají ve třídě 21– 25 dětí. Ostatní pedagogové se rozdělili shodně v počtu dětí, které mají ve třídě do třech dalších kategorií, kdy do každé z nich se zařadilo 29,50% respondentů. V této souvislosti uveďme poznatek z rozhovorů vedených v rámci šetření s několika pedagogy, kdy si velmi často stěžovali na velký počet dětí ve třídě, což jim neumožňuje plně využít svých znalostí a umu nad rámec svých běžných povinností.

Tab. č. 6: Počet dětí se spec. vzdělávacími potřebami, které má pedagog na starost

Počet dětí se spec. vzděl. potřebami	Počet respondentů	Podíl respondentů
Žádné	16	38,70%
1 –3 děti	12	31,80%
4 – 6 dětí	6	13,60%
7 a více dětí	7	15,90%



Graf č. 6: Počet dětí se spec. vzděl. potřebami, které má pedagog na starost

Podle dotazníku 38,70% dotázaných nemá ve své třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k následným rozhovorům vedených s pedagogy však celá řada dětí v současné době potřebuje logopedickou péči a úroveň na jaké je řeč u předškolních dětí neustále klesá. Z vyplněných dotazníků můžeme usuzovat, že řada pedagogů neřadí děti, které potřebují logopedickou péči mezi děti se spec. vzdělávacími potřebami. Řada učitelů si v této oblasti doplňuje vzdělání v rámci bakalářského nebo i magisterského studia. Nicméně pracovní vytížení je velmi často na takové úrovni, že nemají dostatek času pro využití svých nabytých znalostí. Pokud se v mateřské škole pak věnují dětem s vadami řeči mimo svojí pracovní dobu ve svém volném čase, je obtížné tuto činnost vykázat tak, aby za ní mohli být i patřičně finančně ohodnoceni.

Kolektiv

Dotazníkové šetření bylo u kolektivu zaměřeno na subjektivní hodnocení míry kolegiality, flexibility a přátelských vztahů. jako předpokladů pro snížení rizika syndromu vyhoření. Kolegialita, přátelské vztahy na pracovišti, flexibilita kolektivu, jenž se umí přizpůsobit nenadálým individuálním potřebám jeho jednotlivých členů, a stejně tak profesionální a zároveň vstřícný přístup nadřízených, hrají významnou roli v rámci prevence syndromu vyhoření. Níže uvedené přehledy nám ukazují na to, že zkoumané pracovní kolektivy mat. škol jsou přátelské, zároveň však také profesionální. Jen malá část respondentů hodnotila vzájemné vztahy na horší než velmi dobré úrovni. Tomu také odpovídá hodnocení míry vstřícnosti vedení vůči svým podřízeným. Můžeme předpokládat, že respondenti tohoto průzkumu považují vedení mateřské školy, kde jsou zaměstnání za nedílnou součást pedagogického sboru. Ředitelé mateřských škol velmi často mají na starost i některou ze tříd mateřské školy. Vedení jako stimul pedagogické činnosti si vedlo v rámci průzkumu o něco hůře, je dotázanými hodnoceno častěji na stupnici č. 3 (23%).

Jeden z pedagogů, který měl osobní zkušenost se syndromem vyhoření v rámci rozhovoru potvrdil, že kolektiv a vedení sehrály významnou negativní úlohu při jeho vyhoření.

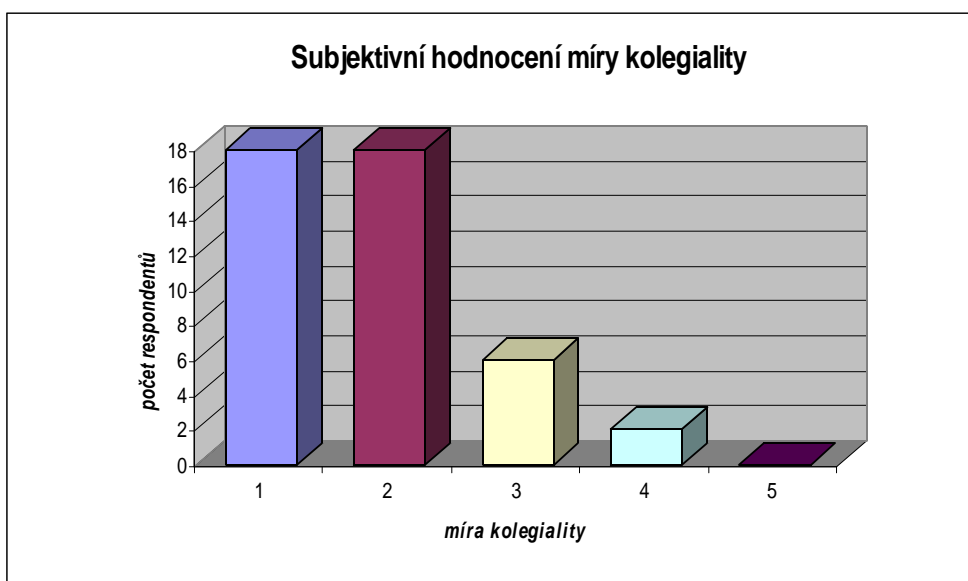
Hodnotící škály v níže uvedených otázkách byly stanoveny podle následujícího klíče:

1 (100 – 81%), 2 (80 – 61%), 3 (60 – 41%), 4 (40 – 21%), 5 (20 – 0%)*

Tab. č. 7: Kolektiv - Subjektivní hodnocení míry kolegiality*

Hodnocení *	Počet respondentů	Podíl respondentů
1	18	40,90%
2	18	40,90%
3	6	13,60%
4	2	4,60%
5	0	0,00%

* 1 (100 – 81%), 2 (80 – 61%), 3 (60 – 41%), 4 (40 – 21%), 5 (20 – 0%)



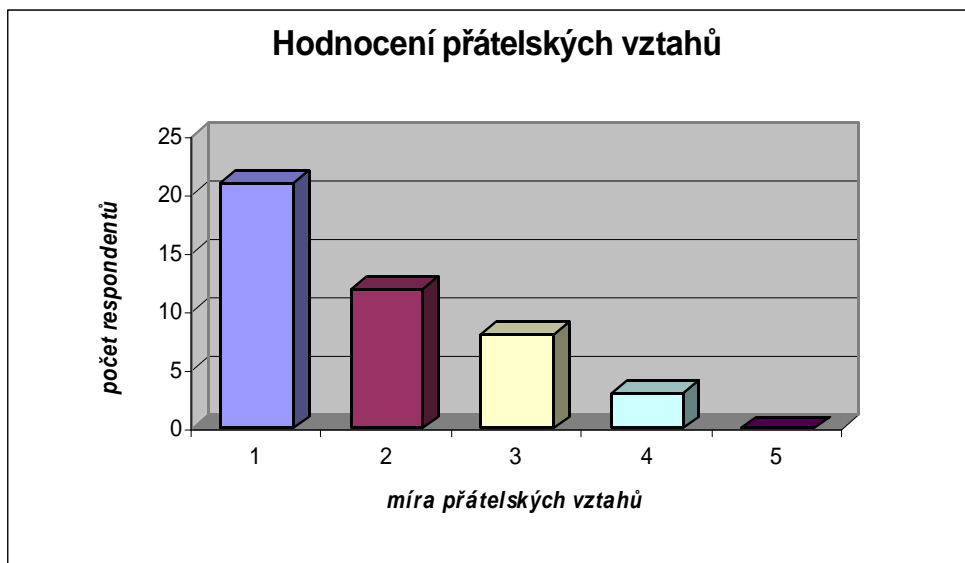
Graf č. 7: Subjektivní hodnocení míry kolegiality

Téměř 82% respondentů se ve svém hodnocení míry kolegiality pohybuje v intervalu 100% – 61%. Z toho se dá usuzovat, že ve zkoumaných mateřských školách jsou kolektivní vztahy na velmi dobré a profesionální úrovni.

Tab. č. 8: Kolektiv - Hodnocení přátelských vztahů s kolegy*

Hodnocení	Počet respondentů	Podíl respondentů
1	21	47,70%
2	12	27,30%
3	8	18,20%
4	3	6,80%
5	0	0,00%

*1 (100 – 81%), 2 (80 – 61%), 3 (60 – 41%), 4 (40 – 21%), 5 (20 – 0%)



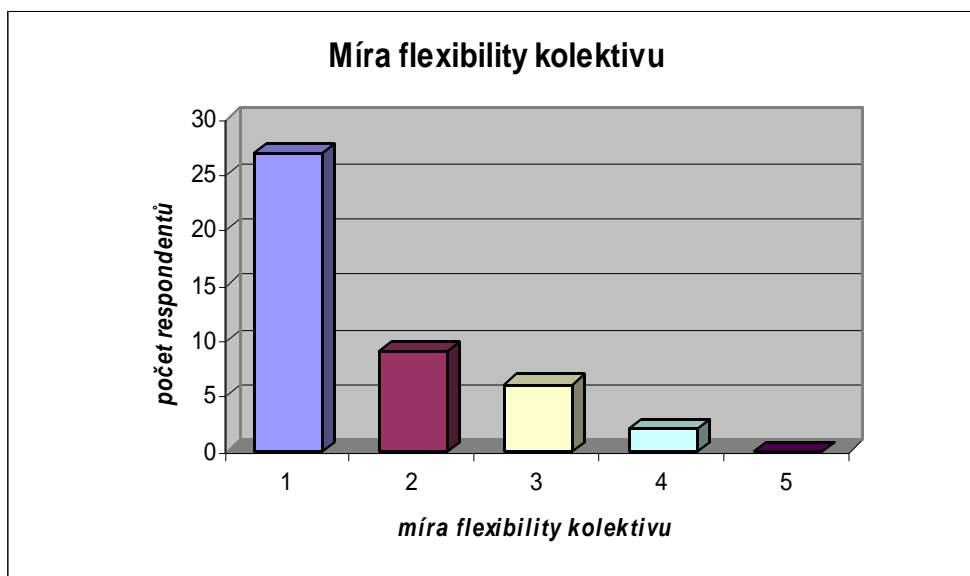
Graf č. 8: Hodnocení přátelských vztahů

75% respondentů hodnotí přátelské vztahy jako součást pracovního prostředí na velmi dobré úrovni. 18,20% považuje vztahy na pracovišti za průměrné a jen 6,80% respondentů označilo vztahy s kolegy za nepříliš dobré.

Tab. č. 9: Kolektiv - Míra flexibility kolektivu*

Hodnocení	Počet respondentů	Podíl respondentů
1	27	61,00%
2	9	20,40%
3	6	13,60%
4	2	4,60%
5	0	0,00%

*1 (100 – 81%), 2 (80 – 61%), 3 (60 – 41%), 4 (40 – 21%), 5 (20 – 0%)



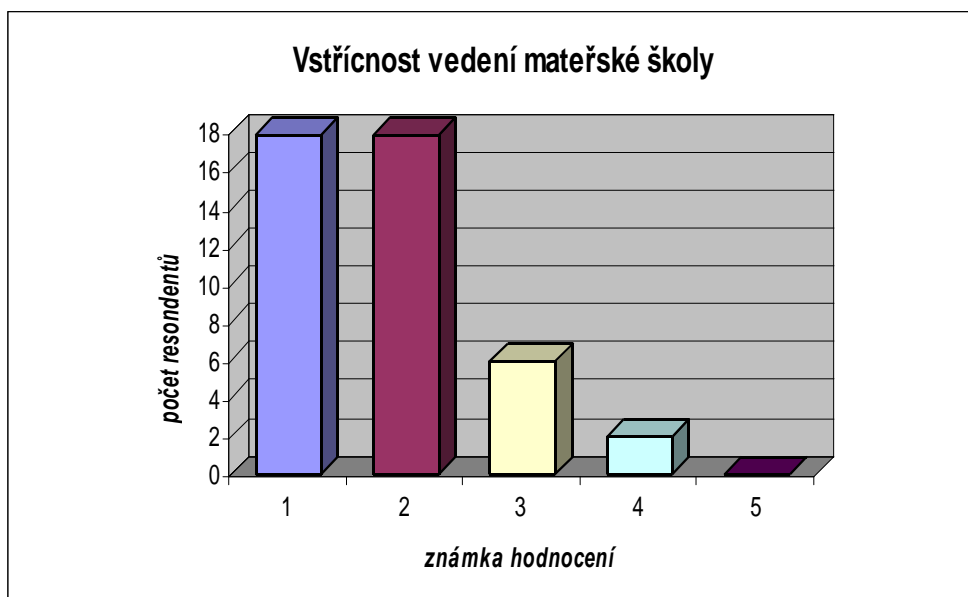
Graf č. 9. Míra flexibility kolektivu

Téměř 82% dotazovaných hodnotí schopnost kolektivu vzájemně si vyjít vstříc na nejvyšší úrovni. Jen malé procento (4,60%) dotázaných mělo pocit, že se jejich pracovní kolektiv jen obtížně přizpůsobuje nenadálým situacím.

Tab. č. 10: Kolektiv - Vstřícnost vedení mateřské školy*

Hodnocení	Počet respondentů	Podíl respondentů
1	18	40,90%
2	18	40,90%
3	6	13,60%
4	2	4,60%
5	0	0,00%

*1 (100 – 81%), 2 (80 – 61%), 3 (60 – 41%), 4 (40 – 21%), 5 (20 – 0%)



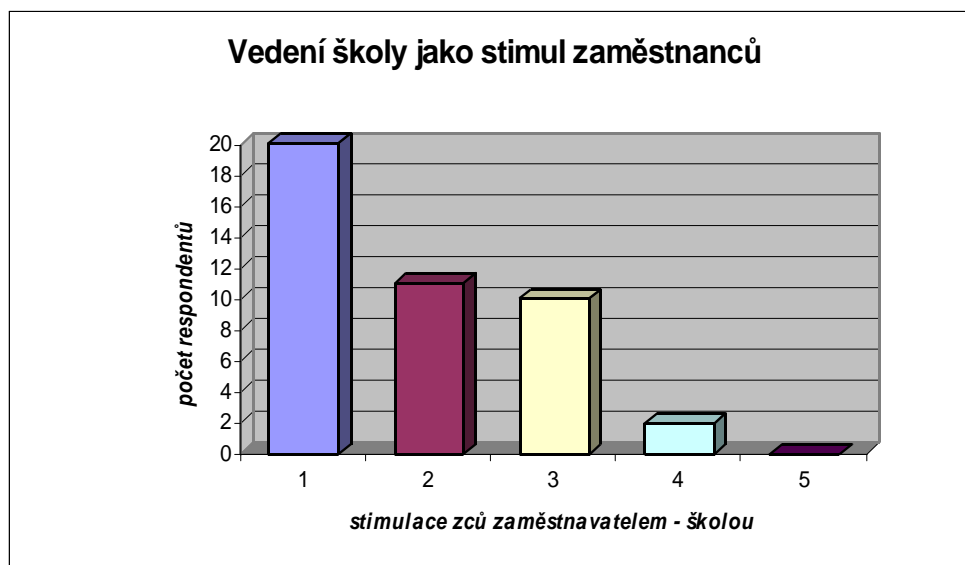
Graf č. 10: Vstřícnost vedení mateřské školy

Z výše uvedeného přehledu vyplývá, že ve zkoumaných mateřských školách bylo vedení součástí učitelského sboru, čemuž nasvědčují výsledky míry vstřícnosti vedení vůči podřízeným.

Tab. č. 11: Kolektiv - Vedení školy jako stimul zaměstnanců*

Hodnocení	Počet respondentů	Podíl respondentů
1	20	45,50%
2	11	25,00%
3	10	22,70%
4	2	4,60%
5	0	0,00%

*1 (100 – 81%), 2 (80 – 61%), 3 (60 – 41%), 4 (40 – 21%), 5 (20 – 0%)



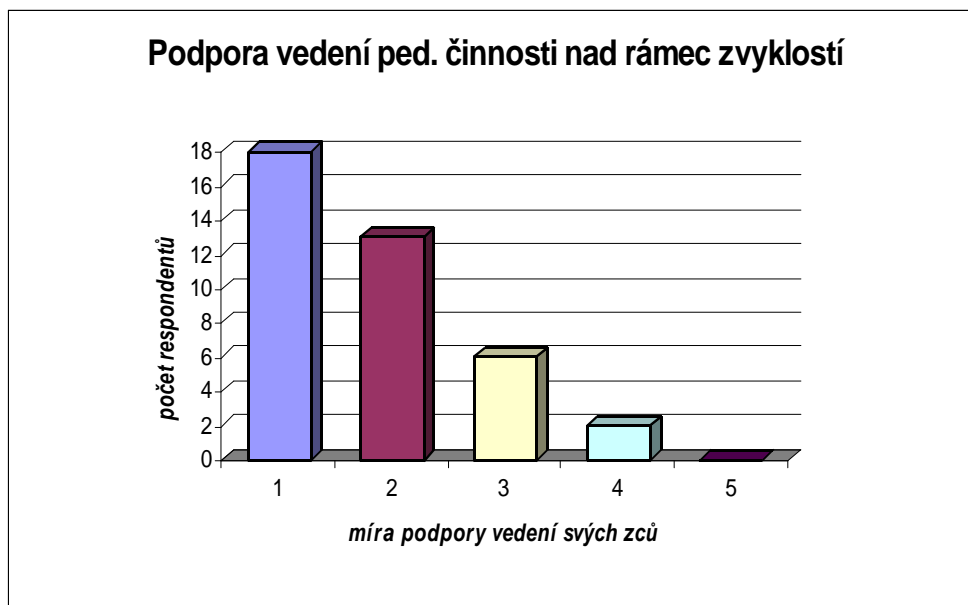
Graf č. 11: Vedení školy jako stimul zaměstnanců

Oproti vnitřním vlastnostem fungování kolektivu vykazuje hodnocení vedení školy jako stimulu zaměstnanců znatelně horší výsledky.

Tab. č. 12: Kolektiv - Podpora vedení ped. činnosti na rámec zvyklostí

Hodnocení	Počet respondentů	Podíl respondentů
1	18	40,90%
2	13	29,60%
3	6	22,70%
4	2	6,80%

*1 (100 – 81%), 2 (80 – 61%), 3 (60 – 41%), 4 (40 – 21%), 5 (20 – 0%)



Graf č. 12: Podpora vedení ped. činnosti nad rámec zvyklostí

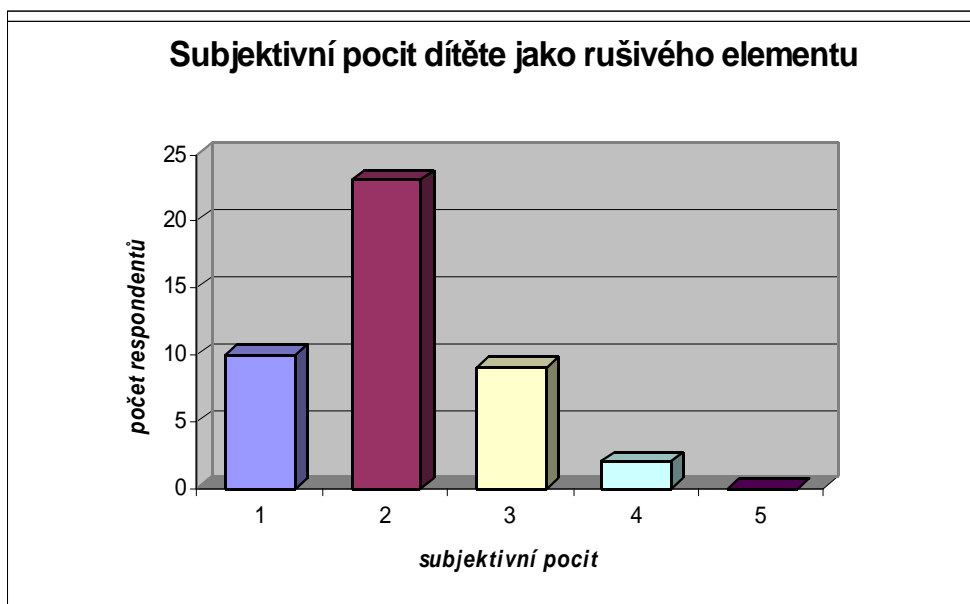
Hodnocení podpory pedagogické činnosti nad rámec zvyklostí je velmi podobné hodnocení vedení jako motivačního stimulu. Počet respondentů, kteří hodnotili vedení jako oporu na úrovni 3 je totožné. Stejně jako v předchozí tabulce se jednalo o 22,70%. Zvýšil se však podíl respondentů, kteří považují podporu vedení pouze za dobrou.

Žáci

Dotazníkové šetření zkoumalo zda, a v jaké intenzitě se dostavuje negativní pocit z konkrétního dítěte a zároveň, jak často dotazovaní učitelé zažívají subjektivní pocit uspokojení štěstí a seberealizace v práci s dětmi. U těchto otázek se domníváme, že by měly být odpovědi spíše kladného charakteru, jelikož předpokládáme, že altruistické smýšlení učitelů je podporováno jejich samotným vztahem k dětem. Z níže uvedeného vyplývá, že tomu tak ve zkoumaných kolektivech je. Většina učitelů pouze výjimečně zažívá negativní pocity a naopak velmi často hodnotí práci s dětmi jako sebeuspokojující. Zvolili jsme škálu hodnocení: 1 (nikdy), 2 (zřídka), 3 (někdy), 4 (často), 5 (vždy)*

Tab. č. 13: Žáci - Subjektivní pocit dítěte jako rušivého elementu

Hodnocení	Počet respondentů	Podíl respondentů
1	10	22,70%
2	23	52,30%
3	9	20,40%
4	2	4,60%
5	0	0,00%



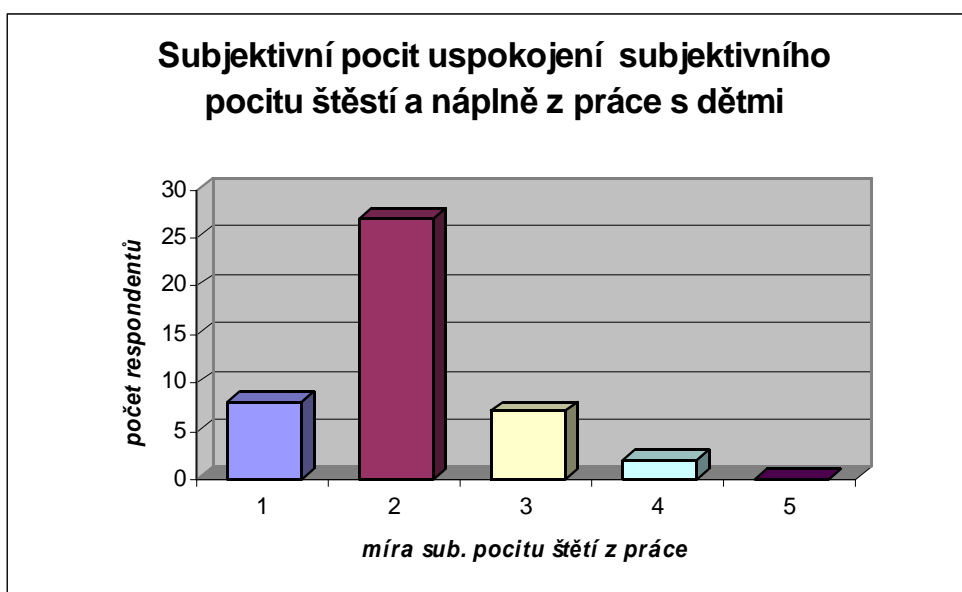
Graf č. 13: Subjektivní pocit dítěte jako rušivého elementu

Téměř 53% dotázaných zažívá výjimečně, ale přesto někdy pocit, že některý ze žáků působí jako negativní rušivý element a pedagog není ochoten na něho pozitivně nahlížet.

Tab. č. 14: Žáci - Subjektivní pocit uspokojení subjektivního pocitu štěstí a náplně z práce s dětmi

Hodnocení	Počet respondentů	Podíl respondentů
1	8	18,20%
2	27	61,40%
3	7	15,90%
4	2	4,60%
5	0	0,00%

*1(velmi často), 2(často), 3(někdy), 4(zřídka), 5(nikdy)



Graf č. 14: Míra subjektivního pocitu štěstí z práce

Subjektivní pocit štěstí a naplnění z práce s dětmi velmi často zažívá více než polovina dotázaných respondentů.

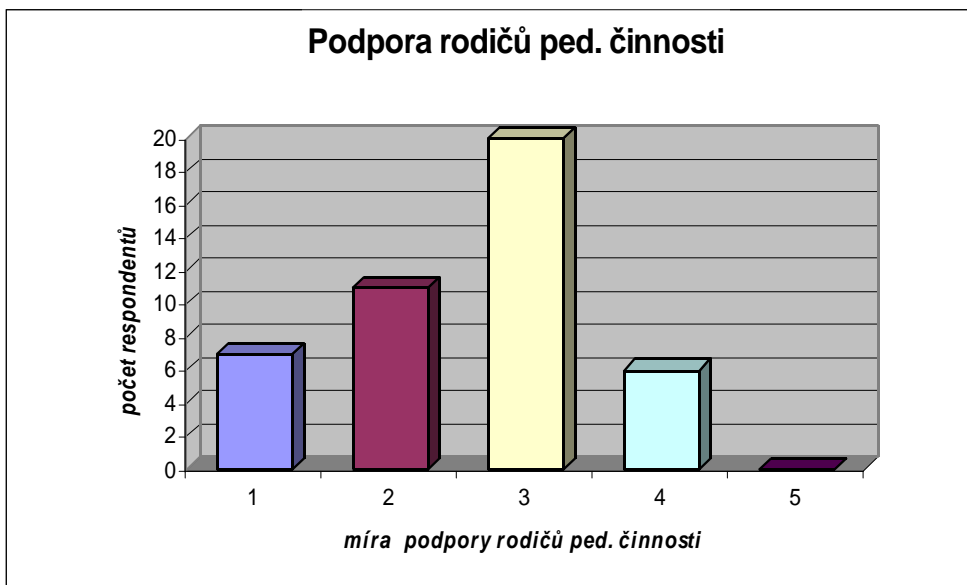
Vztahy s rodiči

Nedílnou součástí reflexe pedagogické činnosti je její hodnocení ze strany rodičů. Z níže uvedených výsledků vyplývá spíše neutrální až negativní hodnocení rodičů jako partnera výchovy, zdroje inspirace. Můžeme předpokládat, že to souvisí i s tím, že v dnešní společnosti bohužel klesá prestiž učitelského povolání. U této části dotazníku, týkající se vztahů s rodiči jako u jediné části dotazníku, někteří respondenti využili možnosti doplnit odpověď vlastním vyjádřením. Zde se pak shodují na tom, že rodiče často berou jejich připomínky spíše jako útok na svojí vlastní osobu, nikoliv za snahu o komunikaci týkající se případných problémů jejich dítěte. Přesto všechno výsledky výrazněji nevybočují z předpokladu a neukazují danou situaci jako dominantní zdroj příčin syndromu vyhoření. To nám mimochodem potvrdili i respondenti vedených rozhovorů. Tímto oddílem uvedeného dotazníku můžeme jen potvrdit, že komunikace a spolupráce s rodiči je mnohdy dosti obtížná. Zajímavé však byly v dotazníku odpovědi u otázky zbývající se tím, do jaké míry jsou rodiče vnímáni jako zdroje zpětné vazby vlastní pedagogické činnosti učitelů, kdy 38 respondentů (ze 44) hodnotilo rodiče jako zdroj zpětné vazby na vlastní práci a míra této zpětné vazby byla nejčastěji zastoupena v intervalu 60 – 41%.

Tab. č. 15: Vztahy s rodiči - Podpora rodičů pedagogické činnosti

Hodnocení	Počet respondentů	Podíl respondentů
1	7	15,90%
2	11	25,00%
3	20	45,50%
4	6	13,60%
5	0	0,00%

*1 (100 – 81%), 2 (80 – 61%), 3 (60 – 41%), 4 (40 – 21%), 5 (20 – 0%)



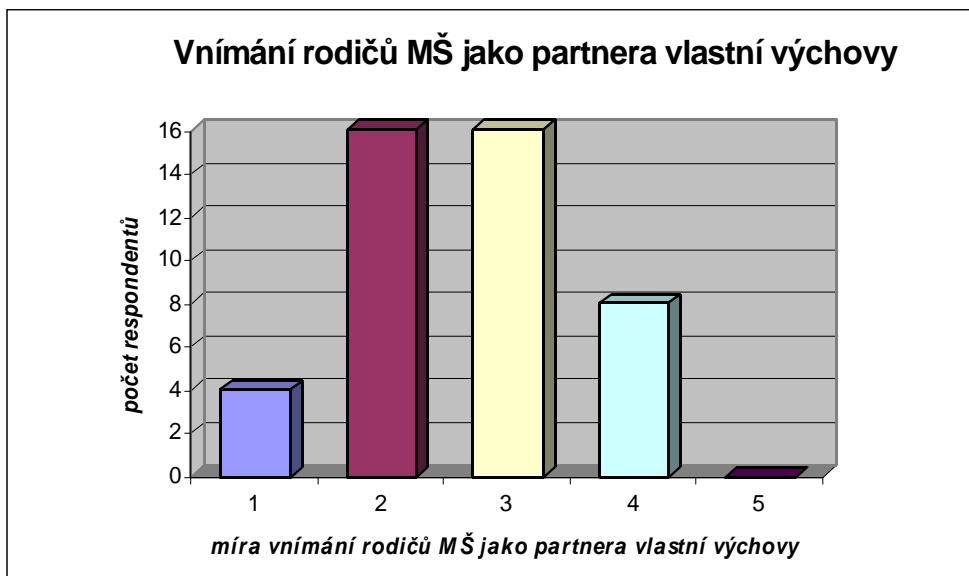
Graf č. 15: Podpora rodičů ped. činnosti

Podpora rodičů ped. činnosti nebyla u respondentů hodnocena příliš kladně, dokonce 13,60% ji vnímá na velmi nízké úrovni.

Tab. č. 16: Vztahy s rodiči - Vnímání rodičů MŠ jako partnera vlastní výchovy

Hodnocení	Počet respondentů	Podíl respondentů
1	4	9,00%
2	16	36,40%
3	16	36,40%
4	8	18,20%
5	0	0,00%

*1 (100 – 81%), 2 (80 – 61%), 3 (60 – 41%), 4 (40 – 21%), 5 (20 – 0%)



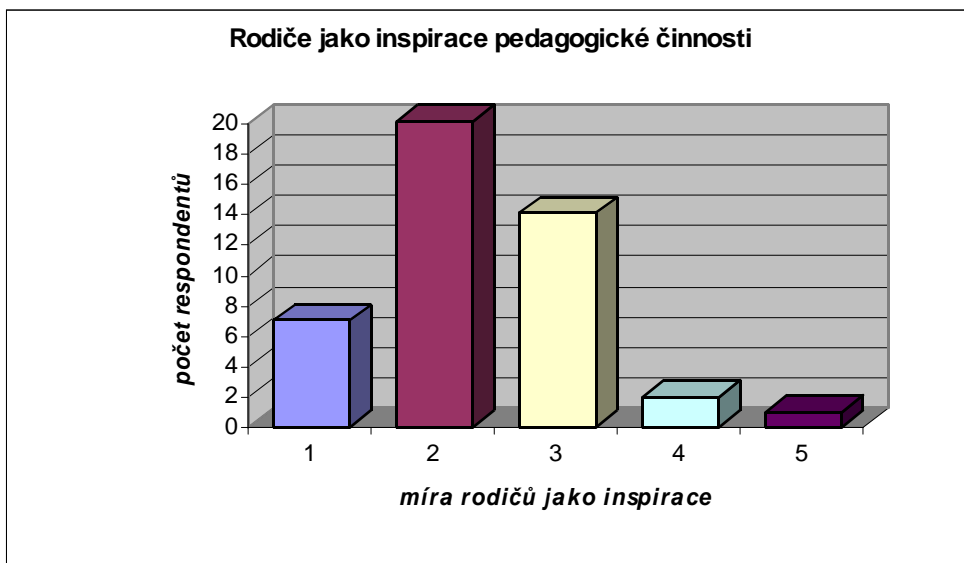
Graf č. 16: Vnímání rodičů MŠ jako partnera vlastní výchovy

Výsledky v této tabulce nám naznačují, že vztahy mezi rodiči a pedagogy nejsou na nejlepší úrovni a ukazují, že rodiče vnímají pouze průměrně MŠ jako partnera své výchovy.

Tab. č. 17: Vztahy s rodiči - Rodiče jako inspirace pedagogické činnosti

Hodnocení	Počet respondentů	Podíl respondentů
1	7	15,90%
2	20	45,50%
3	14	31,80%
4	2	4,50%
5	1	2,30%

*1 (100 – 81%), 2 (80 – 61%), 3 (60 – 41%), 4 (40 – 21%), 5 (20 – 0%)



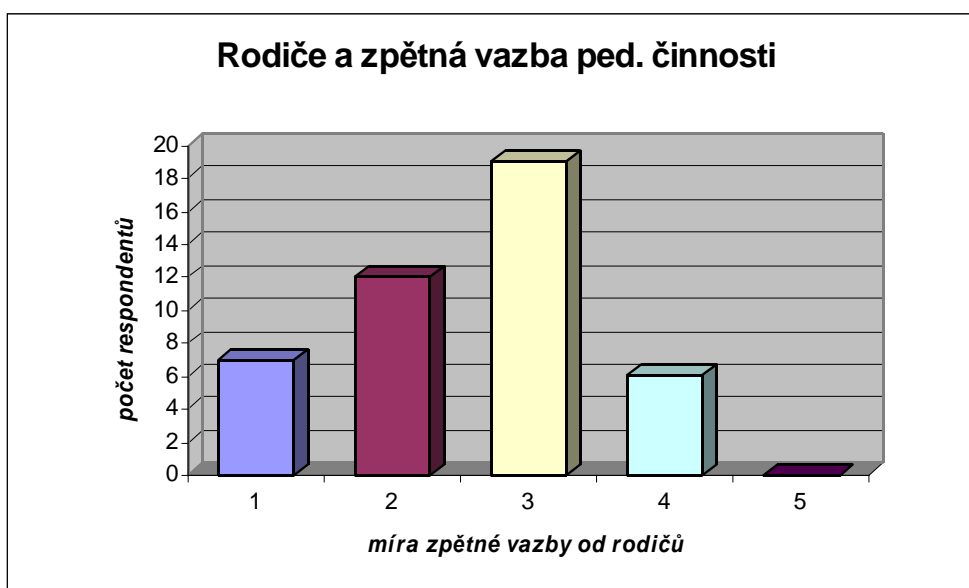
Graf č. 17: Rodiče jako inspirace ped. činnosti

Stejně jako předchozí grafy týkající se vztahů mezi rodiči a pedagogy, ani tento graf nám nevyvrátil domněnku, že klesá prestiž povolání učitele a vztahy rodiče versus pedagogové jsou spíše na průměrné úrovni.

Tab. č. 18: Vztahy s rodiči - Rodiče zpětná vazba ped. činnosti

Hodnocení	Počet respondentů	Podíl respondentů
1	7	15,90%
2	12	27,30%
3	19	43,20%
4	6	13,60%
5	0	0,00%

*1 (100 – 81%), 2 (80 – 61%), 3 (60 – 41%), 4 (40 – 21%), 5 (20 – 0%)



Graf č. 18: Rodiče a zpětná vazba ped. činnosti

Sebehodnocení

Důležitou součástí prevence syndromu vyhoření je schopnost vlastního náhledu na sebe sama. K výzkumnému šetření jsme převzali a následně upravili pro naše potřeby test z knihy Antistresový program pro učitele. Výběr testu odpovídá jednak našemu tématu a zároveň je považován za směrodatný informační zdroj v pedagogickém výzkumu. Dotazník sebehodnocení obsahuje dvacet pět otázek, prvních 20 otázek vede respondenta k sebereflexi míry únavy, stresu, duševní a fyzické kondice a v neposlední řadě reflexe smysluplnosti vlastní pedagogické činnosti, 21 – 25 otázka je zaměřena na vnímání rodinného prostředí

Tab. č. 19: Sebehodnocení – kategorizace náchylnosti ke stresu dle délky ped. praxe

Délka praxe	Průměrný počet bodů
Do 5let	13,3b
6 – 15 let	21,6b
16 – 26 let	16,7b
27 a více let	11,7b

Max. počet získaných bodů je 80 bodů

Na základě výsledků z 20-ti otázek dotazníku můžeme považovat za nejnáchylnější skupinu ke stresu kategorii v délce praxe 6–15 let. Nicméně i horší výsledek v této kategorii vzhledem k možnému získanému max. počtu bodů nemůžeme hodnotit jako zvýšené riziko této skupiny k rozvoji syndromu vyhoření.

Sebehodnocení - rodinný život jako protiváha pracovní činnosti

Výše uvedený test sebehodnocení byl upraven tak, abychom měli možnost zjistit, do jaké míry se dotazovaní pedagogové cítí zasaženi stresem a do jaké míry je u nich rodinné zázemí považováno za protipól náročné pedagogické činnosti. Znamená to tedy snahu o doložení do jaké míry pedagogičtí pracovníci vnímají své rodinné zázemí jako ostrov klidu, prostor pro vlastní seberealizaci a porozumění nesnázím vyplývajícím z pedagogického nasazení. Odpovídáme tak na problém hypotézy *H3: Předpokládáme, že učitelé mateřské školy hodnotí osobní život jako protiváhu náročné pedagogické činnosti*

Jako respondenty jsme vybrali ty osoby, které mají buď vlastní rodinu nebo žijí v partnerském vztahu. Pokud byl do výzkumu zařazen respondent bez vlastní rodiny nebo partnerského vztahu, předpokládáme, že žije ve své původní rodině, tj. s rodiči a jisté rodinné zázemí tedy má.

Tabulka č.20: Sebehodnocení – rodina jako protiváha ped. činnosti dle délky praxe

Délka praxe	Průměrný počet bodů (21-25 otázky)
Do 5let	4,1b
6 – 15 let	4,5b
16 – 26 let	3,5b
27 a více let	3,1b

U těchto výsledků je zajímavé, že nejlépe hodnotí rodinu jako protiváhu pedagogické činnosti respondenti s délkou praxe min. 27 let. Můžeme se domnívat, že tato skupina respondentů s dlouholetou praxí a s nabytými životními zkušenostmi je svým způsobem (i díky rutině) již částečně otupělá vůči emočním prožitkům v zaměstnání (avšak v dobrém slova smyslu) a nemá takovou potřebu se svěřovat s běžnými zážitky ze zaměstnání.

Předpokládáme rovněž, že jejich rodinné zázemí je již bez větších výkyvů a mají více času pro realizaci svých zájmů a aktivní odpočinek, jež je zdrojem pro načerpání nové energie.

2.4.2 Vyhodnocení hypotéz

H1: Předpokládáme, že kvalitní klima mateřské školy výrazně snižuje rizikové faktory zapříčiňující syndrom vyhoření pedagogů MŠ (Za kvalitní klima považujeme kolektiv, v němž se vyjevuje především kolegalita, ohleduplnost, shovívavé přátelské vztahy atpod.)

Ve věci hypotézy H1 bylo použito dotazníkové šetření, které se zaměřilo na průzkum vztahů na půdě mateřské školy. Dotazníkové šetření zkoumalo vztahy uvnitř ped. kolektivu, vztahy s rodiči a se žáky. Z již výše uvedených závěrů můžeme konstatovat, že hypotéza byla potvrzena.

H2: Dynamika průběhu školního roku ovlivňuje množství a kvalitu faktorů zapříčiňujících syndrom vyhoření. (Dynamikou rozumíme např. přibývajících měsíce školního roku a stereotypní rutinní úkoly.)

Ke zodpovězení problému řešeného hypotézou H2 jsme využili polo-standardizovaný rozhovor vedený s několika ped. pracovníky. Z vedených rozhovorů vyplývá, že průběh školního roku a to včetně jeho příprav neovlivňuje průběžně míru únavy, ale zlom nastává až v měsících květen a červen, kdy míra únavy výrazně stoupá .

Pedagogové shodně uváděli, že děti jsou v tomto období více roztěkané, jaro je tak nějak „probouzí“. Pedagogové spotřebovávají daleko více energie na to, aby děti zaujali a zároveň uhlídali. Zároveň potvrdili, že oslavy tradičních svátků, na které se většinou ped. činnost zaměřuje (oslava Vánoc, Velikonoc a další výjimečné státní svátky) neovlivňují míru vyčerpání.

Předcházející měsíce září až duben dotazovaní pedagogové míru únavy hodnotí jako minimální. Lze tedy usoudit, že jak vztah k dětem (vlastní ped. činnosti) tak i k osobnímu rodinnému životu působí jako pozitivní stimul života pedagoga. Hypotéza byla vyvrácena.

H3 Předpokládáme, že učitelé mateřské školy hodnotí osobní život jako protiváhu náročné pedagogické činnosti.

V rámci našeho výzkumného šetření bylo rodinné prostředí zkoumáno jako protiváha pracovní seberealizace pedagogů mat. školy. Při výzkumu jsme vycházeli z předpokladu, že pedagogové přenáší radostné i neradostné zkušenosti z pracovního do rodinného prostředí,

a že rod. prostředí v jejich životě figuruje jako jakýsi katalyzátor, to znamená, že jim umožňuje uvědomit si své pocity a dává jim prostor pro vlastní sebereflexi.. V dotazníkovém šetření i v rozhovorech vedených s vybranými pedagogy se nám potvrdilo, že kvalitní rodinné zázemí, kde nechybí komunikace, jež dává zároveň respondentům prostor i pro volbu a realizaci vlastních zájmů a koníčků je významným faktorem v rámci prevence syndromu vyhoření. Hypotéza H3 byla potvrzena.

Diskuse

Pedagogická činnost je činnost, která s sebou nese řadu faktorů, které zvyšují riziko plíživosti syndromu vyhoření a následně úplně vyhoření. Mezi tyto faktory jsou obvykle zařazovány např. osobní kontakt s lidmi, zastávání řady rolí a v neposlední řadě rutinně se opakující činnosti v krátkodobém i dlouhodobém horizontu. Jinak tomu není ani v případě výchovné a vzdělávací činnosti v MŠ. Vzhledem k tomu, že se žáci MŠ vyznačují značnou mírou nesamostatnosti, dává jistou představu, že jejich závislost může být pro pedagogy ještě více vyčerpávající, než na jiných stupních vzdělávání. V našem výzkumu se ukázalo, že rytmus činností a charakteristické vlastnosti pedagoga v MŠ toto jako zásadní problém nevnímají, naopak, kontakt s dětmi je pozitivně stimulujícím faktorem.

Náš výzkum také poukázal na fakt, že ani rutinní opakování činností, a to jak v krátkodobém, tak i v dlouhodobém časovém horizontu není tím kritickým faktorem, který by mohl být jednou ze zásadních podmínek vzniku syndromu vyhoření. Toto však nevylučuje jistou míru únavy ke konci školního roku, o které učitelé shodně vypovídají.

Z manažerského hlediska se nám zdají být limitující neformální vztahy na pracovišti, včetně otevřeného vztahu s vedením. Na pozadí této neformálnosti by však měla být profesionalita, která „měří všem stejným dílem“.

Výzkum nás rovněž upozornil na problematiku vztahů mezi pedagogy MŠ a rodiči. Ti nezdědka vnímají pedagogovu snahu o komunikaci jako kritiku vlastní osoby, což se zpětně stává jakousi horkou půdou a jedním ze stresujících faktorů, se kterými se musí učitel MŠ potýkat.

Neopominutelnou součástí je pak rodinné prostředí, které lze vnímat jako katalyzátor nepříjemných dojmů z vlastní práce.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala syndromem vyhoření u pedagogů mateřských škol. V této bakalářské práci jsme se snažili zaměřit na to, do jaké míry se vztahuje téma syndromu vyhoření, coby rizikového faktoru učitelského povolání na pedagogy mateřských škol. Ač je v dnešní době téma syndromu vyhoření nepopíratelně velmi diskutovaným tématem, tak na úrovni kategorie učitelů mateřských škol je tato diskuse ještě stále trochu opomíjena.

Cílem teoretické části bylo podat ucelený náhled v teoretické rovině na syndrom vyhoření. Tato část měla několik zásadních bodů. Od samotného vymezení pojmu syndromu vyhoření jsme se dostali k definicím, kde jsme citovali jak zahraniční, tak naše odborníky. Odlišili jsme syndrom vyhoření od ostatních negativních psychických jevů. Dále jsme se zabývali přehledem rizikových faktorů podmiňujících vznik syndromu vyhoření. Zde jsme se nejvíce zaměřili na stres jako jednu z významných zátěžovou situaci a na typy osobnosti a jejich zvládání zátěžových situací. Zároveň jsme věnovali pozornost i vnějším rizikovým faktorům vzniku syndromu vyhoření. Získané poznatky jsme využili při vedení rozhovorů v rámci empirické části. V teoretické části jsme rovněž vyjmenovali fáze syndromu vyhoření, protože se jedná o dlouhodobý proces, nikoliv o stav, který u nás může nastat prakticky ze dne na den. V neposlední řadě jsme se zabývali prevencí syndromu vyhoření, a to takovým způsobem, aby si jakýkoliv čtenář této práce měl příležitost uvědomit její možnosti, tedy jak ji praktikovat i ve svém životě. Samotný závěr teoretické části je pak zaměřen na osobnost učitele.

Výzkum byl proveden v mateřských školách různých typů. Od běžných MŠ, po speciální, či alternativní. Pro výzkum byl převzat a částečně upraven dotazník z publikace Antistresový program pro učitele. Další část výzkumu obnášela rozhovory vedené s vybranými pedagogy, které nám umožnily více nahlédnout do jejich strategií zvládání stresu a jejich seberealizace v rodinném životě, coby prevence syndromu vyhoření. Ukázalo se, že jen malé procento respondentů hodnotilo klima své mateřské školy na špatné úrovni. Pokud se snížil stupeň jeho hodnocení, týkalo se to převážně vedení školy a jeho stimulace zaměstnanců. Vztahy s kolegy bylo hodnoceny veskrze pozitivně, to i přesto, že můžeme předpokládat, že se jednalo o čistě ženské kolektivy. Předpokládáme-li, že povolání učitele v mateřské škole volí lidé, kteří mají kladný vztah k dětem, tak se dá říci, že výsledek hodnocení subjektivního vztahu k dítěti odpovídal našemu předpokladu a dítě jako takové není pedagogy v mateřských školách považováno, díky jejich altruistickému smýšlení, za zdroj napětí nebo stresu. Více bychom se

měli zamyslet nad vztahy mezi rodiči těchto dětí a pedagogy, kde nastává určitá třetí plocha, jež může být zdrojem stresu a tedy jedné ze zátěžových situací, které mohou být příčinou vzniku syndromu vyhoření.

Ohledně souvislosti rozvoje syndromu vyhoření s dynamikou školního roku bylo pak zajímavé zjištění, že průběh školního roku, a to včetně jeho příprav neovlivňuje průběžně míru únavy, ale zlom nastává až v měsících květen a červen, kdy míra únavy výrazně stoupá. Ani rutina, která je někdy uváděna jako jedna z možných příčin vývoje syndromu vyhoření nebyla u pedagogů považována za zdroj určité únavy a negativního naladění. Z rozhovorů vyplynulo, že ji vlastně narušují samotné děti už tím, že je každé jiné a přinášejí tím do této „rutiny“ změnu.

Část výzkumného šetření, která měla za úkol zjistit u jednotlivých respondentů náchylnost ke stresu nás ujistila, že u dotazované skupiny je jen velmi malé riziko vzniku syndromu vyhoření z pohledu sebehodnocení. A to až na jednotlivé výjimky, které se objevily v každé skupině. O něco vyšší náchylnost ke stresu se ukázala ve skupině respondentů s délkou praxe 6 – 15 let. U nich však můžeme předpokládat i více zatížení v rodině, jelikož věkově spadají do rodin, kde jsou vychovávány děti, a kde mají pravděpodobně méně příležitostí na svojí seberealizaci v rámci koníčků a sportovních aktivit.

Ohledně rodinného zázemí, jako zdroje nové energie nám dotazníkové šetření i rozhovory vedené s vybranými pedagogy potvrdily, že kvalitní rodinné zázemí, kde nechybí komunikace, jež dává zároveň respondentům prostor i pro volbu a realizaci vlastních zájmů a koníčků je významným faktorem v rámci prevence syndromu vyhoření.

Ukázalo se, že problematika syndromu vyhoření u pedagogů v mateřských školách není tak jednoznačná a má svá specifika, a jistě by si zasloužila ještě hlubšího zkoumání než, nám umožnila tato práce.

Shrneme-li poznatky z této práce, můžeme si odpovědět na otázky, které jsme kladli v úvodu empirické části. Zjistili jsme, že prostředí a organizace v MŠ může významnou mírou ovlivnit vznik syndromu vyhoření. Pokud se u některého z respondentů objevil výrazný nesoulad s organizací a vedením v MŠ, pak se to odráželo i v jeho sebehodnocení, kdy mu vycházela větší náchylnost ke stresu než ostatním. Naštěstí u většiny respondentů panovala na pracovišti profesionalita a shoda, což se projevilo i v sebehodnocení, kde nevykazovali větší náchylnost ke stresu.

Pokud jsme hodnotili z hlediska rizika vzniku syndromu vyhoření průběh školního roku, pak jsme zjistili, že nejvíce rizikové jsou poslední dva měsíce školního roku, kdy se děti výrazněji projevují, což je náročné na pozornost učitelů a zvyšuje to jejich únavu a potřebu se nějakým způsobem odreagovat. Učitelé únavu nepřičítají průběhu celého školního roku, jak jsme předpokládali, ale v této souvislosti zmiňují právě pouze jeho závěr. Ohledně rodinného zázemí a možnosti seberealizace v něm jsme také nezaznamenali vážnější nespokojenost. Jako nejčastější způsob relaxace, pak volí pedagogové nějaký sport, procházky nebo práci na zahradě.

Samotným závěrem tedy můžeme říci, že bychom měli jako prevenci syndromu vyhoření u pedagogů mateřských škol podporovat:

- a) profesionalitu a shodu v kolektivu,
- b) upevňování školní komunity s rodiči,
- c) uvědomování si náročnosti závěru školního roku, kdy únava nenastupuje pozvolna a očekávaně, ale spíše rychle a najednou.

Seznam použitých zdrojů

- BEDRNOVÁ, E., a kol., 2009. *Management osobního rozvoje*. 1. vyd. Praha: ISBN 978-80-7261-198
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 807178-303
- HONZÁK, R., 2009. Burnout u personálu. *Psychosom* [online], roč. 2009, č. 3, [vid. 10. 9. 2015]. ISSN 1214-6102. Dostupné z: http://www.psychosom.cz/?page_id=279
- HONZÁK, R., 2013. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-331-3.
- HENNIG, C., KELLER, G. 1996. *Antistresový program pro učitele*. . Praha: Portál. ISBN 80-7178-093-6.
- JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. 2006. *Syndrom vyhoření*. 1. vyd. Praha:Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-74-1.
- KALÁBOVÁ, H., 2011. *Etika v pomáhajících profesích*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-749-9.
- KALÁBOVÁ, H., 2011. *Fenomenologie zdraví a nemoci*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-807372-725-3.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. 2003. *Syndrom vyhoření*. 2. rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7
- KOČOVÁ, H., ŽUČEK, S.,2015. *Podpora zvyšování sebevědomí žáka*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4658-5
- KOPŘIVA, K., 2013. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7083-382-9
- KŘIVOHLAVÝ, J., 1998. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7169-551-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2009. *Psychologie zdraví*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2010. *Sestra a stres*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3149-0.

- KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. přeprac. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-573-3.
- KUBRYCHTOVÁ-BÁRTOVÁ, H., STUHLÍK, R., 2007. *Jóga, jak si vybrat tu pravou*. 1. vyd.. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2071-5.
- MAREŠ, J., 2014. *Posttraumatický rozvoj dětí a rodičů*. In: *Šance dětem* [online]. 10. 4. 2014 [vid. 14. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/psychicke-problemy-v-rodine/posttraumaticky-rozvoj-deti-a-rodicu.shtml>
- MERTIN, V., 2010. *Moje MŠ* [online]. [vid. 1. 9. 2015]. Dostupné z: <http://mojems.vetstranek.cz/roleucitelky/>.
- MÍČEK, L., 1984. *Duševní hygiena*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MÍČEK, L. , ZEMAN, V. , 1997. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade mecum. ISBN 80-86041-25-5
- MLČÁK, Z. , 2011. *Psychologie zdraví a nemoci*. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-951-3.
- PAULÍK, K., 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2959-6.
- PETERKOVÁ, M., 2015. *Syndrom vyhoření* [online]. [vid. 4.10. 2015]. Dostupné z: <http://www.syndrom-vyhoreni.psychoweb.cz/>
- POTTEROVÁ, B., A., 1997. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. 1. vyd. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-211-3.
- PRŮCHA, J. a kol., 2001. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. vyd. . Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- STOCK, CH., 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-8.
- Supervize: Stránky pro supervizory a supervidované*. [online]. [vid. 18.10. 2015]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>
- ŠVEJNAR, J., KUČERA, Z., MATĚJČEK, Z., 1994. *Dialogy o rodině*. 1. vyd. Praha: Národní centrum podpory zdraví. ČSN 690.

ŠVINGALOVÁ, D., 1999. *Stres v učitelství profesí*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-382.

ŠVINGALOVÁ, D., 2006. *Stres a syndrom vyhoření u profesionálů pracujících s lidmi*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7372-105-8.

VENGLÁŘOVÁ, M., 2011. *Sestry v nouzi*. 1. vyd. Praha: Grada ISBN 978-80-247-3174-2.

VOSEČKOVÁ, A., HRSTKA, Z., 2007. *Kapitoly z psychologie zdraví 1.díl*. 1. vyd. Brno: Univerzita obrany. ISBN 978-80-7231-332-41

VOSEČKOVÁ, A., HRSTKA, Z., 2008. *Kapitoly z psychologie zdraví 2.díl*. 1. vyd. Brno: Univerzita obrany. ISBN 978-80-7231-332-72

VOSEČKOVÁ, A., HRSTKA, Z., 2010. *Kapitoly z psychologie zdraví 4.díl*. 1. vyd. Brno: Univerzita obrany. ISBN 978-80-7231-344-04

Z73 – Vyhasnutí. In: *MKN – 10* [online]. 2014 [vid. 17. 9. 2015]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Seznam příloh

Příloha č. 1

Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Jana Zemánková a jsem studentkou studijního oboru Speciální pedagogika předškolního věku na Technické univerzitě v Liberci. Zabývám se ve své bakalářské práci problematikou syndromu vyhoření u pedagogů mateřské školy. Dovoluji si na Vás obrátit s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku.

Uvedený dotazník je zcela anonymní a získané údaje budou využity pouze pro účely průzkumu ve výše uvedené bakalářské práci.

Děkuji Vám za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Všeobecná část

1. Váš věk

.....

2. Délka Vaší pedagogické činnosti

.....

3. Mateřská škola, kde pracujete je: (odpovídající variantu prosím zakroužkujte)

- a) mateřská škola (běžného typu)
- b) mateřská škola pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami
- c) jiného alternativního typu (waldorfského typu, Montessori, lesní, církevní,.....)

4. Počet tříd mateřské školy, kde pracujete: (odpovídající variantu prosím zakroužkujte)

- a) jednotřídní
- b) 2 - 4 třídy

c) více jak 5 tříd

5. Kolik dětí máte ve třídě?

.....

6. Uveďte počet dětí se spec. vzděl. potřebami, které máte na starost a ve zkratce napište o jaká specifika se jedná.

.....

.....

Hodnocení pedagogické činnosti a sociálních vztahů

7. Kolektiv

Ohodnoťte jako ve škole známkami 1 - 5 (tj. 1 = výborná, 2 = chvalitebná, atd.) a zakroužkujte vybranou variantu, dále máte možnost pro individuální vyjádření k jednotlivým otázkám

a) Míru kolegiality(míra profesionality kolektivu.... tj. dodržování vnitřních pravidel organizace)

1.....2.....3.....4.....5

.....

.....

b) Přátelské vztahy s kolegy (udržování vztahů mimo pracoviště v soukromém životě)

1.....2.....3.....4.....5

.....

.....

c) Míru flexibility pracovního kolektivu .(ochota pracovního kolektivu přizpůsobit se individuálním potřebám členům kolektivu, např. neplánovaná návštěva lékaře, náhlá rodinná událost)

1.....2.....3.....4.....5

.....

.....

d) Do jaké míry vychází vstřícné vedení MŠ individuálním potřebám jednotlivých zaměstnanců?

1.....2.....3.....4.....5

.....

e) Do jaké míry je vedení posilujícím stimulem pro každodenní rutinu? (.S úsměvem jde všechno lépe! tj. vedení se zajímá o to jak se cítíte, dovede Vás pochválit....Děláš to dobře.)

1.....2.....3.....4.....5

.....

f) Do jaké míry je vedení podporou pro kreativní činnosti nad rámec zvyklostí?

1.....2.....3.....4.....5

.....

8. Žáci mateřské školy

a) Do jaké míry se u vás objevuje subjektivní pocit dítěte jako rušivého elementu? (odmítání nebo servilita vůči aktuálním individuálním potřebám některého dítěte,)

(ohodnoťte opět stupnicí 1-5, přičemž 1 se rozumí, že takovéto pocity během dne nezažíváte)

1.....2.....3.....4.....5

.....

b) Jak často zažíváte subjektivní pocit uspokojení subjektivního pocitu štěstí a náplně z práce s dětmi? (1 = neustále, velmi často, 5 = nikdy)

1.....2.....3.....4.....5

.....

9. Vztahy vně mateřskou školu

a) *Do jaké míry podporují rodiče pedagogickou činnost?*

1.....2.....3.....4.....5

.....

.....

b) *Do jaké míry rodiče vnímají mateřskou školu jako partnera vlastní výchovy? (např. komunikace o potřebách dítěte)*

1.....2.....3.....4.....5

.....

.....

c) *Do jaké míry jsou inspirací pedagogické činnosti? (.rodič přijde pozdraví, všímá si, není vůči Vám lhostejný)*

1.....2.....3.....4.....5

.....

.....

d) *Do jaké míry jsou rodiče zpětnou vazbou? (i negativní, poděkování, konstruktivní připomínky, pochvala, reakce na činnosti)*

1.....2.....3.....4.....5

.....

.....

Část sebehodnocení

Zakroužkujte prosím, do jaké míry se Vás týkají jednotlivé výpovědi.

1 = nikdy 2 = zřídka 3 = někdy 4 = často 5 = vždy

1. *Obtížně se soustřed'uji*

1.....2.....3.....4.....5

2. *Nedokážu se radovat ze své práce*

1.....2.....3.....4.....5

3. Připadám si fyzicky vyždímaný(á)

1.....2.....3.....4.....5

4. Nemám chuť pomáhat problémovým dětem

1.....2.....3.....4.....5

5. Jsem sklíčený(á)

1.....2.....3.....4.....5

6. Jsem náchylný (á) k nemocem

1.....2.....3.....4.....5

7. Vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy

1.....2.....3.....4.....5

8. Vyjadřuji se posměšně o rodičích dětí a o dětech

1.....2.....3.....4.....5

9. Frustrace ze školní práce narušuje mé soukromé vztahy

1.....2.....3.....4.....5

10. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává

1.....2.....3.....4.....5

11. Jsem vnitřně neklidný(á) a nervózní

1.....2.....3.....4.....5

12. Jsem napjatý(á)

1.....2.....3.....4.....5

13. Náplň pracovního dne omezují pouze na nezbytné a rutinní úkoly

1.....2.....3.....4.....5

14. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání

1.....2.....3.....4.....5

15. Trpím nedostatkem uznání a ocenění

1.....2.....3.....4.....5

16. Trápí mě poruchy spánku

1.....2.....3.....4.....5

17. Cítím se ustrašený

1.....2.....3.....4.....5

18. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech

1.....2.....3.....4.....5

19. Celodenní práce s dětmi mě velmi namáhá

1.....2.....3.....4.....5

20. Mám pocit, že s dětmi jedním neosobně

1.....2.....3.....4.....5

Rodina

1= nikdy 2 = zřídka 3 = někdy 4 = často 5 = vždy

21. Do jaké míry promítáte pozitivní i negativní zážitky ze svého rodinného prostředí do prostředí svého zaměstnání?

1.....2.....3.....4.....5

22. Jak často vnímáte cestu do práce jako únik z rodinného prostředí?

1.....2.....3.....4.....5

23. Jak často máte pocit, že vám v rodině chybí partner pro komunikaci?

1.....2.....3.....4.....5

24. Oddalujete záměrně návrat ze zaměstnání do rodinného prostředí?

1.....2.....3.....4.....5

25. Míváte pocit, že vás rodinné prostředí svazuje a nemáte v něm možnost seberealizace?

1.....2.....3.....4.....5

Ještě jednou děkuji za Váš čas a trpělivost při vyplňování dotazníku!



Příloha č. 2

Otázky k polo-standardizovanému rozhovoru

Doba profesní pedagogické činnosti?

Váš věk.?

1. Jaký máte obvyklý stereotyp vlastní seberealizace v osobním životě?

Upřednostňujete vlastní seberealizaci v sociálních vztazích (rodina) nebo v individuálních činnostech (sport, hobby....)....vztahy versus samota...

2. V jakých individuálních činnostech (sport, kultura a jiné) nebo v jakých okruzích vztahů se v soukromém životě seberealizujete (rodina, širší rodina, přátelé, členové spolku)?

3. Jak prožíváte a řešíte situaci, kdy se dostanete do situace, která vylučuje vaše obvyklé jednání (seberealizace musí být podřízena situaci nikoliv vašemu přání)?

To znamená, že nemáte možnost využít stereotyp (samota versus vztahy).

a) Rodina si s ní povídá, jak to řeší a prožívá, když tam není....vyhledává přátele, sousedy...

b) V případě, že vyhledáváte spíše samotu (např. běh.), jak prožíváte to, že se musíte opět pouze realizovat ve vztazích (nemůžete jít běhat a musíte všechen čas dát všechen sociálním vztahům)

4. Jak často se stane (týdně), že tyto činnosti (vztahy) nemáte možnost vykonávat a do jaké míry je to pro vás frustrující ?

5. Vidíte vztah mezi probíhajícím školním rokem a mírou potřeby vlastní seberealizace? Zvyšuje se například frekvence vašich sportovních aktivit, hledáte více sociálních kontaktů mimo MŠ ? Nebo z důvodu vyčerpání tyto aktivity omezujete?