

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Syndrom vyhoření u pedagogů v předškolním vzdělávání

Burnout syndrome among teachers in preschool education

Tereza Lazorová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Syndrom vyhoření u pedagogů v předškolním vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 4. 2024

Touto cestou bych ráda poděkovala doc. PhDr. Markétě Švamberk Šauerové, Ph.D. za její cenné rady a připomínky při vedené mé bakalářské práci.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na téma syndromu vyhoření u pedagogů mateřských škol. Práce obsahuje teoretickou i praktickou část.

Teoretická část vymezuje základní pojmy a definice, zabývá se profesí učitele, jeho povinnostmi a kompetencemi. Popisuje, s jakými profesními zátěžemi se učitel při své práci setkává. Následující kapitola charakterizuje syndrom vyhoření, jeho příznaky, jednotlivé fáze a vyčleňuje faktory vedoucí ke vzniku a rozvoji vyhoření. Poslední oddíl teoretické části se věnuje prevenci syndromu vyhoření a jaké různé metody prevence lze v každodenním životě praktikovat.

Praktická část vyčleňuje cíl práce, výzkumné otázky a metody výzkumu. Cílem bakalářské práce je vyzkoumat, zda se syndrom vyhoření projevuje u učitelů mateřských škol. Výzkum práce probíhal pomocí dotazníkového šetření a dotazník byl určen pro učitele mateřských škol. Dotazník byl rozdělen na tři části, z toho první dvě části obsahovaly otázky vymyšleny autorkou, třetí částí byl dotazník *Burnout Measure*, který byl vytvořen psychologem Ayalou Pines a Eliotem Aronsonem, a který je zaměřen na odhalení výskytu syndromu vyhoření u jedince. Praktická část dále obsahuje výsledky výzkumu, jejich shrnutí a následnou diskuzi.

Výsledky výzkumu odhalily, že necelá polovina respondentů nevykazuje známky syndromu vyhoření. Nejvíce negativně na ně působí vysoký počet dětí ve třídě, podobně i hluk a problémy s disciplínou u dětí mají na učitele negativní vliv. V rámci prevence se učitelé snaží mít pravidelný spánkový režim, nejméně rozšířenou prevencí jsou naopak dechová cvičení. Výzkum také prokázal, že většina učitelů je toho názoru, že za svou profesi nedostávají adekvátní finanční ohodnocení. Stejně tak má velká část učitelů pocit, že je společnost nedostatečně oceňuje, naopak největší podpory se jim dostává od jejich rodiny.

KLÍČOVÁ SLOVA

Syndrom vyhoření, učitel, mateřská škola, předškolní vzdělávání, prevence

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the burnout syndrom of teachers in kindergarten. The thesis includes theoretical and practical part.

The theoretical part specifies basic concepts and definitions, it deals with the profession of teaching, its duties, and competencies. It describes the professional burdens that teachers encounter in their work. The following chapter characterizes burnout syndrome, its symptoms, individual phases, and identifies factors leading to the emergence and development of burnout. The final section of the theoretical part focuses on the prevention of burnout syndrome and shows various methods of prevention that can be practiced in everyday life.

The practical part sets out the aim of the work, research questions and research methods. The aim of the bachelor's thesis is to investigate whether the burnout syndrome occurs among kindergarten teachers. The work was researched using a questionnaire that was intended for kindergarten teachers. The questionnaire was divided into three parts, with the first two parts contained questions devised by the author, the third part consisted of Burnout Measure questionnaire, which was created by psychologists Ayala Pines and Elliot Aronson, and which is aimed at revealing the occurrence of burnout syndrome in individuals. The practical part also contains the research results, their summary and subsequent discussion.

The research results revealed that less than half of the respondents do not exhibit signs of burnout syndrome. The presence of a high number of children in the classroom has the most negative impact on them, as well as noise and discipline problems among children negatively affect teachers. As part of prevention, teachers try to have a regular sleep schedule, while breathing exercises are the least common form of prevention. The research also showed that the majority of teachers feel they do not receive adequate financial compensation for their profession. Similarly, a large portion of teachers feel that society does not appreciate them, enough while the greatest support comes from their families.

KEYWORDS

Burnout syndrome, teacher, kindergarten, pedagogue, preschool education, prevention

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Učitel v mateřské škole	9
1.1 Kompetence učitele	9
1.2 Povinnosti učitele mateřské školy	14
1.3 Profesní zátěž	15
2 Syndrom vyhoření	17
2.1 Definice	17
2.2 Příznaky syndromu vyhoření	18
2.3 Fáze syndromu vyhoření	20
2.4 Faktory vedoucí ke vzniku a rozvoji vyhoření	22
2.5 Syndrom vyhoření a stres	24
3 Prevence syndromu vyhoření	26
3.1 Pojem duševní hygiena a její nástroje	26
3.2 Další metody prevence	29
3.3 Doporučení pro praxi	30
II. PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 Cíle výzkumu	33
4.1 První dílčí cíl	33
4.2 Druhý dílčí cíl.....	33
4.3 Třetí dílčí cíl	33
4.4 Čtvrtý dílčí cíl.....	33
5 Výzkumné otázky.....	34
5.1 První výzkumná otázka	34
5.2 Druhá výzkumná otázka	34
5.3 Třetí výzkumná otázka	34
5.4 Čtvrtá výzkumná otázka	34
6 Metody výzkumu.....	35
6.1 Dotazník <i>Burnout Measure</i>	35
6.2 Vyhodnocení dotazníku <i>Burnout Measure</i>	36
7 Zpracování výzkumu	39
7.1 Výsledky dotazníkového šetření	39

7.2 Výsledky výzkumných otázek	42
8 Shrnutí výsledků výzkumu.....	52
9 Diskuze.....	54
Závěr.....	56
Použitá literatura	58
Seznam příloh.....	60

Úvod

Téma syndrom vyhoření jsem zvolila z toho důvodu, jelikož považuji psychické zdraví člověka za jednu z nejdůležitějších složek v jeho životě. Dnes se již více než dříve mluví o psychických a duševních problémech, se kterými se může člověk potýkat, ale i tak mám pocit, že je to stále pro některé jedince tabu a své psychické zdraví a případné vzniklé problémy se nijak nesnaží vyřešit, což jen vede ke zhoršení zdravotního stavu daného člověka.

Práce učitele v mateřské škole, kterou jsem si zvolila, je jednou z mnoha profesí, u kterých hrozí vznik syndromu vyhoření. I proto jsem se rozhodla psát bakalářskou práci na toto téma, abych se o tomto fenoménu dozvěděla co nejvíce informací, které mohu v životě i v práci využít, a syndromu vyhoření tak předejít. V dnešní uspěchané době plné nových vymožeností a technologií je potřeba, aby člověk uměl zastavit, vydechnout, srovnat si myšlenky a životní hodnoty a byl schopen sám sobě přiznat, že se možná dostal do fáze, kdy se necítí psychicky dobře a byl schopen podniknout kroky, které by mu pomohly, aby byl zase v pořádku.

Teoretická část se věnuje práci učitele v mateřské škole, zaměřuje se na to, jaké kompetence by měl učitel při své práci ovládat. Stejně tak vyjmenovává jeho povinnosti, o kterých by měl vědět a náležitě je plnit. Dále jsem dala prostor přímo syndromu vyhoření, snažila jsem se detailněji popsat, jak může dojít k jeho vzniku a případnému rozvoji, ale také na jaké fáze se dělí a jak se syndrom u člověka projevuje. V neposlední řadě jsem soustředila na různé metody prevence, které člověk může zařazovat do svého každodenního života.

V praktické části jsou vytyčeny cíle a na ně navazující výzkumné otázky. Pro výzkum, který je realizován pomocí dotazníkového šetření, jsou hlavní cílovou skupinou respondentů učitelé mateřských škol. Cílem této bakalářské práce je zjistit, zda se syndrom vyhoření vyskytuje u učitelů mateřských škol. Dále také práce zkoumá, které faktory učitele nejvíce negativně ovlivňují, které metody prevence proti syndromu vyhoření využívají, zda cítí dostatečné ohodnocení ze strany rodiny, okolí a společnosti, ale také zda si myslí, že za svou profesi dostávají adekvátně zapláceno.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Učitel v mateřské škole

Učitel v mateřské škole představuje důležitou roli v rozvoji dětí v předškolním věku. Průcha a kolektiv (2013, s. 326) charakterizují učitele jako „*obecně osobu podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.*“ Učitel je ten, který ve třídě formuje a pomáhá tvořit edukační prostředí a podílí se na klimatu třídy. Přípravuje a organizuje činnosti pro své žáky a evaluuje výsledky, které vyplynuly z procesu učení.

Nezáleží na typu či stupni školy, na jakém učitel působí, vždy je tím, kdo se podílí na tvoření hodnotového systému dětí a žáků a kdo má vliv na tom, jaké si žáci osvojí zájmy a jak se bude vyvíjet jejich osobnost. Ovšem učitel v mateřské škole ovlivňuje v těchto ohledech děti mnohokrát více než učitelé v ostatních stupních vzdělávání, jelikož dovednosti a zručnosti, které mají trvalý charakter, se vytvářejí již v předškolním věku dítěte (Horká a Syslová, 2011).

Učitel v mateřské škole by měl být schopen porozumět dítěti a jeho individuálním potřebám. Měl by být flexibilní, kreativní, zvládat improvizovat a reagovat na nové a nečekané situace, a umět přizpůsobit výuku tak, aby vyhovovala všem různým charakterům dětí ve třídě.

1.1 Kompetence učitele

Rámcový vzdělávací program (2021, s. 49) vysvětluje pojem klíčové kompetence tak, že se jedná o „*soubor požadavků na vzdělávání zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích.*“ Jedná se o obecné kompetence, které hrají významnou roli pro osobní život jedince a mají vliv na jeho aktivní zapojení se do společnosti (Syslová, 2013).

Pojem kompetence učitele Průcha a kolektiv (2013, s. 130) definují jako „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.*“

Horká a Syslová (2011) uvádí, že Vašustová jako jediná popsala charakteristické kompetence, které se vztahují k profesi učitele v mateřské škole. „*Východiskem jejího vícevrstevného modelu byly čtyři pilíře Delorse (1996) – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. K těmto cílům přiřadila funkce školy – kvalifikační, socializační, integrační a personalizační.*“ (Horká a Syslová, 2011, s. 86) Následně zformulovala kompetence, pomocí kterých je možné dané cíle a funkce vykonávat:

1. Kompetence předmětová

Učitel s touto kompetencí si osvojil teoretické a odborné vědomosti ze svého oboru. Dokáže tyto nabyté znalosti zahrnout do výchovně vzdělávacích činností a je schopen tvořit mezipředmětové vazby. Učitel v mateřské škole by se měl dokázat pohybovat ve výchovných oblastech, například v oblasti hudební, tělesné, dramatické, výtvarné či estetické, neméně důležité je ale také jeho vzdělanost v matematice, přírodních vědách, mateřském jazyce nebo environmentální vědě. Aby bylo pro děti vzdělávání atraktivní a zábavné, je potřeba aby učitel jednotlivé oblasti společně propojoval. Důležitým faktorem je také osobnost učitele, zda je kreativní, dokáže vymyslet originální činnosti, které děti zaujmou (Svobodová a Vítečková, 2017).

Učitel v mateřské škole by tedy měl zvládnout hrát na nějaký nástroj, být schopen s dětmi zahrát divadlo a dokázat improvizovat u jednotlivých scén. Přemýšlet nad využíváním nových a nápaditých výtvarných a pracovních technik, nezapomenout na důležitost pohybových aktivit a myslet na to, aby děti trávily dostatečný čas venku, během kterého mohou nabýt nové vědomosti o okolí a přírodě kolem, a dostatečně pracovat s cíli vzdělávacích oblastí, jak jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jako RVP PV).

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel má povědomí a vyzná se v RVP PV a pomocí něho zvládá vytvářet školní a třídní vzdělávací programy a projektové vzdělávací nabídky (Horká a Syslová, 2011). S ohledem na individuální potřeby dětí dokáže využívat alternativní didaktické postupy, podle obsahu hodiny, který sám stanovuje, a vybraného cíle je schopen správně zařadit výukové metody a organizační formy (Svobodová a Vítečková, 2017).

3. Kompetence pedagogická

Učitel rozumí podmínkám, procesům a prostředkům výchovy a nemá problém toto porozumění převést do praxe, podporuje individuální potřeby dětí. Našel si, jaký styl práce mu nejvíce vyhovuje a dětem nabízí promyšlené a systematické činnosti v souladu s obsahem hodiny. Nerozhodí ho nečekané situace, na které je schopen pohotově reagovat. Tvoří pozitivní a příjemnou atmosféru, podporuje děti ke zvědavosti a k zájmu o připravené činnosti, sám by měl být autentický a dávat najevo, že ho téma zajímá. Je si vědom toho, že na dítě působí v průběhu celého dne během všech činností, a to má vliv na chování dítěte, rozvoj jeho osobnosti a morálních vlastností (Svobodová a Vítečková, 2017).

Učitel by se na konci dne měl zajímat, zda nabízené činnosti byly pro děti atraktivní a byly pro ně přínosem a jestli činnost upoutala jejich pozornost.

4. Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel správně používá prostředky pedagogické diagnostiky ve výchovně vzdělávací činnosti, zvládá diagnostikovat, na jaké úrovni jsou sociální vztahy mezi dětmi. Rozpozná nadané dítě, dítě se specifickými poruchami a je schopen danému jedinci upravit výchovně vzdělávací činnost a vybrat takové metody, které dítěti vyhovují. Zabývá se školními výchovnými situacemi a problémy, rozpozná šikanu a ví, jaké jsou možnosti prevence a nápravy (Syslová, 2013).

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační

Učitel ve skupině dětí utváří příznivé klima, děti podporuje během procesu socializace, dokáže účinně komunikovat s dětmi, jejich rodiči, kolegy na pracovišti, řeší s nimi případné konflikty tak, aby výsledkem byla vzájemná dohoda. K dětem ve třídě přistupuje s respektem, na dítě nahlíží jako na citlivého partnera, kterému nechává co největší prostor pro samostatnost (Svobodová a Vítečková, 2017).

Učitel by také měl zvládnout s dítětem vést empatický rozhovor. Kořátková (2014) popisuje, že jedinec, který takový rozhovor vede, se plně soustředí na svého partnera, věnuje mu plnou pozornost a snaží se pochopit, v jakém citovém rozpoložení se momentálně nachází. Při rozhovoru je druhému člověku poskytnut větší prostor, opakují se po něm důležité části a velkou roli zde hraje neverbální složka rozhovoru, tedy řeč těla či mimika, které nám mohou pomoci lépe pochopit pocity mluvčího.

6. Kompetence manažerská a normativní

Učitel má základní povědomí o zákonech a dalších normách, které souvisí s výkonem v jeho profesi a s prostředím, ve kterém svou profesi vykonává. Vede záznamy a třídní dokumentaci, je schopen organizovat výchovně vzdělávací proces, efektivně spolupracuje se svými kolegy a podílí se na strategii rozvoje školy (Horká a Syslová, 2011).

7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel se zajímá o svůj osobnostní a profesní růst, rozšiřuje si všeobecný a profesní rozhled. Má osvojenou profesní etiku, na veřejnosti i ve škole se prezentuje jako profesionál. Je schopen sebereflexe, uvažuje nad svým chováním a vystupováním, snaží se nadále rozvíjet a má povědomí o dalších možnostech rozvoje (Svobodová a Vítečková, 2017).

Mertin a Gillernová (2015) popisují několik sociálně-psychologických dovedností učitele mateřské školy:

1. Akceptování osobnosti dětí, rodičů a kolegů

Přestože slovo akceptovat znamená přijímat člověka takového, jaký je, neznamená to, že je nutné souhlasit se vším, co daný člověk dělá. Akceptování nám ukazuje efektivní cestu možného působení a výchovy. Osobnost každého dítěte je ojedinělá, každé dítě má odlišný způsob, jak si osvojuje poznatky, jsou tu temperamentové rozdílnosti a jelikož pochází z jiného sociokulturního prostředí a z různých výchovných stylů, jinak se vztahují k motivačním aspektům včetně hodnot a cílů. Je proto nutné zohlednit individuální specifika jednotlivých dětí a nepočítat s tím, že všechny děti dosáhnou určitého výkonu ve stejnou dobu, ale dát každému z nich tolik času, kolik potřebuje.

2. Autenticita projevů učitele ve vztahu k sociálním partnerům

Důležité je myslet na to, jakou formou autentické projevy, postoje a názory učitel projevuje. Může samozřejmě dát najevo, že je rozhněvaný, nebo má velkou radost, ale je nutné tyto pocity vyjádřit formou, která je vhodná pro prostředí mateřské školy. Nebylo by dobré, kdyby učitel před třídou vybuchl zlostí, ale například jen zvýšil hlas. Pokud se učitel cítí šťastně a vesele, je možné to vyjádřit širším rejstříkem pocitů. Jestliže učitel vystupuje sebejistě, je k dětem (a ostatním) otevřený a dokáže přiměřeně ovládat pozitivní i negativní emoce, podporuje tím tak svou věrohodnost a autenticitu.

3. Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování

Sebedůvěra učitele pomáhá vytvářet prostor pro úspěšnou realizaci své profese, možnost podporovat sebedůvěru dítěte, což je důležité pro jeho rozvoj. V mateřské škole nastává mnoho situací, kdy se dítě porovnává s ostatními. Učitel by tedy měl podporovat rozvoj sebedůvěry u dítěte, hledá možnosti, jak všem dětem dát najevo, že jsou v něčem dobří, něco zvládnou a dokážou. U některých dětí se prostor pro poskytnutí podpory sebedůvěry nachází snadněji, ale jsou děti, u kterých to může být problémovější. Ovšem i tyto děti by měly poznávat samy sebe skrze to, co zvládají a co jim jde.

4. Umění pochválit

I když to někdy může být náročné, učitel by měl vyhledávat situace, ve kterých by mohl pochválit každé dítě, jelikož pro dítě je to velice důležité. Měl by také nezapomínat, že nestačí jen ohodnotit výsledek (obrázek, postavenou stavbu, písničku), ale ocenit i proces, tedy úsilí,

ktelé dítě vynaložilo, jeho zájem a nadšení. Pochvalu nejlépe směřuje nejen na dítě, ale i na rodiče daného dítěte, kteří po vyjádření uznání také touží a jistě ho s vděčností přijmou.

5. Porozumění neverbálním projevům jedince

Neverbální projevy nám mohou osvětlit zejména momentální emoční rozpoložení jedince a jsou důležitým komunikačním prostředkem. Je totiž snadnější kontrolovat slova než neverbální projevy, jakými jsou například gesta, mimika obličeje, pohledy očí, řeč těla. Učitel by měl proto rozvíjet nejen neverbální stránku komunikace dítěte, ale také schopnost jí porozumět.

Aby došlo k plnohodnotnému naplnění profese učitele, je potřeba mít propracovanou schopnost sebereflexe, což znamená, že je učitel schopen reflektovat (neboli zpětně nahlédnout) na výchovně vzdělávací práci, kterou plánuje a organizuje s dětmi. Uvažuje nad tím, jak probíhá komunikace s kolegy, rodiči dětí a zda se on sám podílí na její kvalitě. Reflexivní proces se soustředí na to, jaký výkon učitel s dětmi předvedl, jakým způsobem na tu vykonanou práci lze navázat a zda je potřeba udělat nějaké změny (Průcha a Kořátková, 2013).

Učitel by také neměl zapomínat na rozvoj kompetencí a že hraje důležitou roli v osobnostním i profesním růstu každého člověka. Jedinec tak získává nové dovednosti, které ho nejen posunou dál v jeho individuálním výkonu, ale také souvisí s rozvojem společnosti.

Šmelová a Prášilová (2018) uvádí, že rozvoj a utváření kompetencí je celoživotní proces, jelikož se společnost a podmínky ve společnosti neustále proměňují, což klade požadavky na kompetence jedince, ať už se jedná o zavedení nových technologií či je vyvíjen vyšší tlak na používání a osvojení si cizího jazyka. Kompetence by měly pomoci člověku začlenit se do společnosti, udržet si svou nezávislost a být efektivní ve známém prostředí.

Mertin a Gillernová (2015) uvádí, že učitel si nevystačí jen s tím, že umí dobře zpívat, cvičit, kreslit, nestačí mu dobře metodicky ovládat jednotlivé „výchovy“ a orientovat se ve vývojové a pedagogicko-psychologické zvláštnosti dětí tak, aby práce s dětmi byla úspěšná v oblasti správného rozvoje dítěte a ke své vlastní a profesní spokojenosti. Často totiž nastávají takové situace, kdy učitelé musí řešit například adaptaci a zapojení stydlivé dívenky do převážně chlapeckého kolektivu, jak říct kolegyni svůj názor či postřeh nebo poznat rozdíl mezi lítostivým pláčem dítěte od vzteklého. Na jedné straně je řada činností, k jejichž fungování a realizaci je třeba ovládat příslušné dovednosti a vědomosti, na druhé straně stojí komplikovaná síť sociálních vztahů, ve které jsou tyto činnosti naplňovány. Činnosti

prováděné v mateřské škole určují charakter profesních dovedností a možností jejich dalšího rozvoje, ale zároveň profesní vztahy, do kterých učitel proniká.

Učitel mateřské školy by měl klást děti a jejich správný rozvoj na první místo. Jeho rolí není jen vzdělávání dětí, ale také vytváření příjemného prostředí, do kterého se děti každý den těší a který jim dává pocit bezpečí. Vede děti k samostatnosti, je si vědom věkových a individuálních odlišností, které naprosto respektuje a ví, jak s nimi zacházet a vytváří takové podmínky k učení, které v dětech podporují zvědavost a fantazii. Dokáže se vcítit do pocitů a potřeb všech dětí, zvládá na ně reagovat tak, jak je v dané situaci potřeba. Je schopen profesionální komunikace s rodiči dětí, ale také s kolegy či vedením. Zvládá reflektovat svou vlastní práci a vzít si ponaučení, co lze ještě vylepšit nebo udělat jinak. Je důležité, aby se neustále vzdělával a hledal nové způsoby, jak své dovednosti rozvíjet a stát se co nejlepším učitelem.

1.2 Povinnosti učitele mateřské školy

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) definuje povinnosti učitele mateřské školy, za co učitel odpovídá, jaké odborné činnosti by měl vykonávat a jak by měl vést vzdělání.

Učitel je zodpovědný za to, že školní (a zároveň třídní) vzdělávací program, který vypracovává, se shoduje s požadavky RVP PV. Plánuje si program pedagogických činností, nese odpovědnost za to, že je během celého školního roku sledován průběh předškolního vzdělávání a že se hodnotí jeho podmínky a výsledky (RVP PV, 2021).

Má povědomí o věkových a individuálních potřebách jednotlivých dětí a je schopen jim poskytnout tu nejlepší péči, výchovu a vzdělání. Vybírá takové výukové metody, které se nejlépe hodí k potřebám dětí, činnosti (skupinové i individuální) volí tak, aby vedly k rozvoji dětí a rozšiřovaly jejich schopnosti a dovednosti. Pravidelně provádí evaluaci, pozoruje a hodnotí účinnost vzdělávacího programu a výsledky své práce, sleduje, zda u dětí dochází k pokrokům.

Vzdělávání by měl řídit tak, aby se děti po všech stránkách (psychické, fyzické i sociální) cítily v pohodě, dbát na individuální možnosti a schopnosti dětí, dát jim příležitosti k rozvoji a podporovat je v něm. Pomoci jim nalézt důvěru ve své dovednosti, posilovat jejich sebedůvěru a sebevědomí. Vytvořit jim v kolektivu bezpečný prostor pro vyjádření, dopřát jim podněty k vytváření sociálních vztahů a k jejich vývoji, dát jim možnost se seznámit s činnostmi, které budou nadále využívat v každodenním životě, stimulovat rozvoj řeči

a podporovat je v komunikaci. Učitel by měl být schopen vycítit, jestliže dítě potřebuje jeho podporu či pomoc a následně mu je v dostatečném množství poskytnout.

Učitel by měl umět komunikovat s rodičem od dětí, poskytovat mu informace o prospěchu dítěte, ale zároveň vědět, jak s rodiči mluvit o nepříjemných tématech, například pokud se jedná o nějaký konflikt či problém. Vést s rodiči rozhovor na profesionální úrovni, nesdělovat nikde soukromé informace o rodině a dítěti.

RVP PV (2021) dále udává, že učitel by měl rodičům od dítěte umožnit se podílet na adaptačním procesu jejich dítěte, dát jim možnost spolupracovat na tvorbě programu školy a poslechnout si jejich připomínky a hodnocení, nechat je nahlédnout, jak se dítě zapojuje během činností ve třídě a snažit se o vytvoření pozitivních partnerských vztahů mezi školou a rodiči.

Jakmile rodiče předají učiteli své dítě, v ten moment za něj daný učitel přebírá zodpovědnost, která trvá až do té doby, dokud si rodiče dítě opět ze školy nevyzvednou (nebo ho nepředá svému kolegovi). Během této doby je na učiteli, aby se dítě zvládlo začlenit do kolektivu, vytvářelo si kladné vztahy s ostatními a nadále se optimálně rozvíjelo.

1.3 Profesní zátěž

Fyzická nebo psychická zátěž se projevuje v každé profesi, Průcha a kolektiv (2013) ji v *Pedagogickém slovníku* definují jako výsledek, kdy na sebe vzájemně působí nejméně tři faktory:

1. soubor vnějších podmínek, požadavků a nároků, které jsou kladeny na člověka (typické je pro ně rozsah, intenzita, délka trvání, neobvyklost a nečekanost);
2. vlastnosti osobnosti jedince, který čelí zátěži, jeho předpoklady pro zvládnutí zátěže a také jaké postupy, které pro zvládnutí používá;
3. soubor sociálních faktorů, které mohou zvládnutí usnadňovat, ale také komplikovat.

Jestliže jsou zmíněné faktory spolu v rovnováze, jedná se o optimální zátěž, která je podmínkou pro zdravý vývoj dítěte. Každý jedinec vnímá odlišně, co je pro něj zátěž, v potaz se také bere věk a zkušenosti daného člověka.

Profese učitele se vyznačuje svými vysokými nároky především v psychické oblasti. Psychickou zátěž Průcha (2009) rozděluje na 5 rovin:

1. percepční – neustálá kontrola žáků, práce s vysokými nároky na pozornost;
2. kognitivní – schopnost rychle řešit problémy, využívání odborných poznatků;

3. emocionální – kontrola emocí, osobní vztahy k dětem;
4. sociální – nároky na komunikaci, povinnost sociálního vedení;
5. seberegulační – sebehodnocení, sebevýchova, sebepojetí.

Mertin a Gillernová (2015) uvádí, že učitelská profese je velmi náročná a může mít negativní vlivy na zdravotní stav učitelů a popisují výčet konfliktních momentů, se kterými se lze setkat v mateřské škole:

1. „hlídač“ dětí, nebo učitel? – někteří rodiče bagatelizují práci učitele, jelikož mají dojem, že jde jen o hlídání dětí. Tento názor tak zpochybňuje status role učitele v mateřské škole.
2. specifická zátěž ženského kolektivu – takový kolektiv představuje určité nevýhody a na významu nabývají vzájemné vztahy, které se mohou během podstatných neshod promítat do míry a intenzity spolupráce.
3. suplování působení širší společnosti – ve své profesi je na učiteli, aby udržoval kontinuitu a tradiční společenské hodnoty, zároveň odhaduje nové společenské problémy, ještě než se stačí rozvinout. Učitel je ten, kdo připravuje budoucí generaci pro „budoucí současnost“, což je pro ně ale značně vzdálený horizont.
4. náhradní společenství vrstevníků – v rodinách se snižují počty dětí a život rodin se často rozpadá a ubývá přirozených kontaktů s vrstevníky. Učitel tak hraje důležitou roli při formování náhrady této zkušenosti ve skupině dětí, ve které působí.
5. různorodost dětí v poměrně početné skupině – učitel v mateřské škole pracuje s početnou skupinou odlišně zralých dětí, kdy půlroční rozdíl znamená ve třech letech mnoho.
6. multikulturní integrace – s neustále se zvyšující migrací lidí, kteří pochází z rozdílných kultur narůstá i význam mateřské školy, která se tak stává prostředím, kde se děti seznamují a potkávají s odlišným jazykem, vzhledem a zvyky. Stejně tak významné je toto pro děti, které přišly z cizích zemí a které by mělo uvítat chápavé prostředí, které jim může pomoci s uvedením do zázemí kultury, kde nyní žijí a poskytne jim příležitost vnímat bez předsudků.

Poschkamp (2013) do učitelské zátěže zařazuje chybějící podporu spolupracovníků, problémy s disciplínou u dětí, špatný obraz ve společnosti a nedostatečné pedagogické vzdělání. Za zátěž považuje také hluk, administrativu, absenci kariérního vzrůstu a sociální roztržičnost tříd.

2 Syndrom vyhoření

2.1 Definice

Poprvé byl pojem použit psychiatrem Herbertem Freudenbergem ve 20. století, který zaregistroval, že jeho kolegové se přibližně rok poté, co nastoupí do práce, přestávají těšit a začíná jim ubývat energie. Freudenberg pracoval na klinice pro drogově závislé a pojmenoval tak tento úbytek motivace (a další příznaky) názvem, který doposud náležel spíše pacientům kliniky. Nedlouho poté si pojem převzala sociální psycholožka Christina Maslach, která se zabývala zkoumáním lidí v pomáhajících profesích. Zajímala se o jejich emoční vyčerpání, krize spojené s profesí nebo negativní vnímání jejich klientů (Čapek a kol., 2021).

Čapek a kolektiv (2021) vysvětluje, že jelikož se jedná o velice komplikovaný jev, odborníci se často odlišují v jeho popisu. Shodli se ale na těchto čtyřech znacích:

1. Syndrom vyhoření je hlavně psychický stav, prožitek vyčerpání.
2. Objevuje se především u pomáhajících profesích, kdy náplní profese je práce s lidmi a pravidelný kontakt s lidmi.
3. Tvoří ho řada symptomů, hlavně v psychické oblasti, dále také v oblasti fyzické a sociální.
4. Klíčovou složkou je emoční a kognitivní vyčerpání a celková únava.

Poschkamp (2013) dodává, že vyhoření také označuje postupnou ztrátu energie a ideálů, která vyplývá z pracovních podmínek, zklamaných očekávání a také vystřízlivění, které přichází po prvotním velkém natěšení a nadšení. Kallwass (2007) syndrom vyhoření charakterizuje jako obecně známý jev, kdy se jedná o stav extrémního vyčerpání, vnitřní distance, dochází k poklesu výkonnosti a různých psychosomatických potíží.

Syndrom vyhoření se většinou objevuje u učitelů, kteří do profese vstupovali s představou, že budou dětem pomáhat na jejich cestě do světa poznání. Když ale nastal střet s realitou, tedy se poprvé setkali s malým zájmem (nebo až nezájmem) ze strany dětí, se špatnými vztahy mezi kolegy nebo s vedením, začaly se postupně objevovat první příznaky psychického vyhoření (Křivohlavý, 1998).

Smetáčková a kolektiv (2020) vysvětlují, že vyhoření vzniká v ten moment, kdy jedinec po delší dobu vydává velké množství energie, ale už jí málo přijímá nazpět. Pokud v práci člověka nastane situace, která mu bere síly, je potřeba, aby je načerpal někde jinde. Může ji

načerpat i ve své práci, která mu vedle nepříjemných momentů může přinášet i radost a uspokojení, což pomůže tomu, aby se energie opět doplnila. Jestliže ale zásoby sil dojdou, člověk „jede na dluh“ a dojde k tomu, že se objeví syndrom vyhoření.

2.2 Příznaky syndromu vyhoření

Stock (2010) popisuje tři základní symptomy vyhoření:

Vyčerpání

Jedinec prožívá emoční a fyzické vysílení. Emoční vysílení je například pocit sklíčenosti, bezmoc a beznaděj, člověk ztrácí schopnost sebeovládání (například neovladatelný pláč, podrážděnost, kterou mohou doprovázet výbuchy vzteku). Dále jsou to pocity strachu, prázdnoty, ztráta odvahy a osamocení. Pojem fyzické vysílení zahrnuje nedostatek energie, slabost a chronickou únavu, bolesti zad, svalové napětí a poruchy spánku. Člověk je náchylnější k infekčnímu onemocnění, potýká se s poruchou paměti a soustředění, objevují se u něj kardiovaskulární a zažívací potíže.

Odcizení

Člověk, který trpí syndromem vyhoření zaujímá ke své práci a ke svému okolí lhostejný postoj. Dochází k postupné ztrátě idealismu, cílevědomosti a zájmu. Nadšení, se kterým dřív člověk do profese docházel pomalu mizí a místo něj se objevuje cynismus. Pracovní nasazení, ať už byl jedinec dřív velice pracovitý a pilný, se snižuje na minimum, protože člověk prožívá zklamání a nespokojenost, ale už je tak vyčerpaný, že nemůže dál.

Jedinec zažívá pocity vlastní nedostatečnosti a méněcennosti, není schopen si sám sebe vážit. Ztratil schopnost navazovat a udržovat společenské vztahy, jeho postoj k sobě samému, k životu, k ostatním a k práci je převážně negativní.

Pokles výkonnosti

Kvůli ztrátě důvěry ve své vlastní schopnosti dochází u jedince k nízké efektivitě. Sám sebe považuje za neschopného, což může vést k oslabení jeho výkonu. K činnostem, které dříve zvládal bez problému nyní potřebuje mnohem více času a energie. Doba nutná k regeneraci organismu se postupně prodlužuje, což vede k tomu, že dovolená nebo prodloužený víkend již nestačí k tomu, aby si člověk dostatečně odpočinul a nabral nové síly. Člověk se potýká s nízkou produktivitou, ztrátou motivace a nadšení, je nespokojen s vlastním výkonem a objevují se pocity selhání.

Podle Poschkampa (2013) se proces vyhoření může projevovat mnoha charakteristickými příznaky, které se dají přiřadit ke čtyřem úrovním prožívání:

Fyzická úroveň

Jedná se o ztrátu energie, chronickou únavu, nedostatek kvalitního spánku, který vede k oslabení imunitního systému a člověk je náchylnější k onemocnění. Tato úroveň zahrnuje také problémy s krevním oběhem, se zažíváním, člověk trpí bolestmi hlavy a má ztuhlé šíjové svaly.

Kognitivní úroveň

Příznaky ovlivňující schopnosti myšlení – slabá koncentrace a paměť, dezorganizace, nepřesnost, neschopnost plnit komplexní úkoly, ztráta flexibility.

Emoční úroveň

Člověk má strach jít do práce, zažívá pocity bezmoci, zoufalství, zbytečnosti a přetížení, mohou se objevit sebevražedné sklony.

Úroveň chování

Symptomy, které souvisí s chováním jedince. Patří sem úpadek nadšení, cynismus, snížení efektivity, zvýšená agrese. Dochází k častým konfliktům s přáteli, partnerem nebo kolegy.

Neplatí pravidlo, že se u člověka musí objevit všechny příznaky najednou. Jestliže se ale nějaký symptom u jedince vyskytne, zvyšuje se tím pravděpodobnost, že se projeví i další.

Křivohlavý (1998) příznaky syndromu vyhoření rozděljuje do dvou skupin:

Subjektivní příznaky

Do těchto příznaků se řadí například mimořádně velká únava, snížené sebevědomí a sebehodnocení, vyplývající z toho, že má člověk pocit snížené profesionální kompetence. Patří sem i problémy se soustředěním, snadného podráždění a negativismu.

Objektivní příznaky

Tyto příznaky zahrnují trvale se snižující pracovní efektivitu, která je viditelná jak pro naše kolegy, tak i pro děti ve třídě.

Je důležité rozpoznávat případy, kdy se o vyhoření nejedná. Kupříkladu stereotypní a neměnná práce a její vyčerpanost z ní není příznakem syndromu vyhoření, jelikož toto vyčerpání není důsledkem pocitů nemohoucnosti. Dále nemůžeme mluvit o vyhoření, pokud

je nějaký z vypsanych příznaků vyvolán nepostačující odbornou způsobilostí pro danou profesi či je důsledkem psychiatrického onemocnění (Křivohlavý, 1998).

Vyhoření se neobjeví ze dne na den, je to postupný a dlouhodobý proces, proto je tak zákeřný. Symptomy, které postupně nabírají na síle si ze začátku nelze spojit s určitou příčinou. Člověk si za svůj život může procesem vyhoření projít i několikrát. Jednou prožité vyhoření mu nezajišťuje imunitu. Po správné léčbě se může opět dostat do cyklu vyhoření, pokud nezmění své základní postoje a způsoby, které pomáhají vyhoření vzniknout.

2.3 Fáze syndromu vyhoření

Na syndrom vyhoření lze nahlížet jako na neustále se vyvíjející proces, který je rozdělen na několik fází. Každá fáze trvá odlišnou dobu a některé se mohou vzájemně protínat. Závisí na odolnosti jedince a na tom, jak je schopný zvládat zátěžové situace. Zároveň není vždy nutné, aby člověk prošel všemi fázemi, může nějaké z nich přeskočit. Existuje mnoho modelů, které popisují vývoj a fáze syndromu vyhoření. Je model, který popisuje pouze tři fáze, další se naopak skládá z dvanácti vývojových etap.

Čapek a kolektiv (2021) popisuje model skládající se z pěti fází, jak ho sestavili Edelwiche a Brodsky:

Nadšení

Nejprve máme člověka, který chodí do práce s nadšením, je plný ideálů, profesi vykonává s maximálním nasazením. Jeho zaměstnání se pro něj stane tím nejvýznamnějším prvkem v jeho životě, pracuje přesčasy a tím plýtvá veškerou svou sílu. Očekává od sebe příliš, ale není schopen plnit nároky, které si sám stanovil.

Stagnace

Jedinec zjišťuje, že i on má své omezení a že není schopný splnit všechny ideály, které si vysnil. Po střetnutí s realitou a několika zklamáních začne přehodnocovat své nastavené cíle. Práce už mu nepřijde tak zajímavá a prvotní nadšení mizí. Faktorům, kterým dříve nepřikládal na významu, nyní začal věnovat pozornost a pokládá je za důležité – například výše platového ohodnocení, příležitosti ke kariéernímu růstu.

Frustrace

Člověk nechodí do zaměstnání rád a je svou profesí zklamán, protože si uvědomuje rozdíl mezi tím, jaké si stanovil ideály, a co se mu v reálu podařilo uskutečnit. Začíná si uvědomovat svou vlastní bezmoc a mohou se u něj objevit emocionální a fyzické obtíže. Přemýšlí, zda má

vůbec smysl pomáhat ostatním lidem, protože necítí dostatek uznání a ocenění od svých kolegů a ze strany vedení.

Apatie

Svou profesi člověk vnímá jen jako zdroj příjmu a obživy. Přestává komunikovat s kolegy, odmítá pracovat přesčasy, co nejrychleji vykoná pouze to, co je nutné a vyhýbá se účasti v mimořádných činnostech a aktivitách spojených s prací. Nadšení, které ho zpočátku doprovázelo, se zcela vytratilo, a objevují se pocity rezignace a lhostejnosti.

Syndrom vyhoření

Jedinec v této fázi dosáhl naprostého vyčerpání, v práci už nenachází smysl, začíná se projevovat cynismus, odcizení. Stav může zajít tak daleko, že se objevují sebevražedné myšlenky či závislosti.

Jednoduší rozdělení představuje vývoj podle Christiny Maslach (1997):

1. Idealistické zanícení a přepínání svých sil a možností.
2. Citová a tělesná únava.
3. Neúcta k ostatním lidem, která slouží jako obranný mechanismus před vyhořením.
4. Konečná fáze – stavění se proti všemu a všem, nastává vypuknutí syndromu vyhoření – veškeré zdroje energie jsou pryč (Křivohlavý, 1998).

Rozdělení fází dle Hartla a Hartlové:

Předchorobí

Člověk přichází do práce s úmyslem, že chce mít co nejlepší pracovní výkon, dychtí po tom být úspěšný, ale výsledky se nedostavují.

Symptomy prvního stadia

Jedinec nemá dostatek času a jeho práce začíná být nezorganizovaná a dochází ke ztrátě systému.

Symptomy druhého stadia

Vznik neurotických syndromů, člověk má pocit, že je potřeba se neustále věnovat práci, což vede k chaosu.

Symptomy třetího stadia

Dojem že něco „musím“ mizí, naopak se objevují opačné pocity, že nic „nemusím“. Spolupracovníci člověka jen vyrušují, počáteční nadšení a elán zmizely a nastala pouze ospalost, rozladěnost a zklamání (Švingalová, 2006).

John W. James rozčlenil proces do dvanácti po sobě jdoucích fází:

1. Úsilí o pozitivní osvědčení v pracovním procesu.
2. Chtít si vše zařídit a udělat bez pomoci ostatních.
3. Jedinec přestává dbát o své osobní potřeby a nároky.
4. Zájem jen o to, co je spojené s prací – zadané úkoly, projekty, úlohy a plány.
5. Ztráta orientace v žebříčku hodnot – člověk neví, co je podstatné a co ne.
6. Nekontrolované popírání všech symptomů, které vznikají z vnitřního neklidu a napětí.
7. Dezorientace, úbytek naděje, počátek cynismu, hledání úlevy v alkoholu, drogách, prášcích na uklidněnou a přílišné přejídání se.
8. Objevují se změny v chování, člověk odmítá přijímat kritiku a rady, straní se ostatních lidí.
9. Depersonalizace – vytracení vlastního já, ztráta životních postojů, cílů a hodnot.
10. Pocity beznaděje z neúspěchu, z pádu na úplné dno, chtíč po životě, který má smysl.
11. Deprese – intenzivní pocity zoufalství z toho, že nic nejde tak, jak by dle našich představ mělo, absence sebehodnocení, člověk si sám sebe přestává vážit.
12. Absolutní vyčerpání – tělesné, duševní, emoční, člověku došla veškerá jeho energie a motivace, pocit naprosté zbytečnosti a nesmyslnosti dalšího žití (Čapek a kol., 2021).

2.4 Faktory vedoucí ke vzniku a rozvoji vyhoření

Existuje mnoho povolání, u kterých během jejich výkonu hrozí vyšší riziko vzniku syndromu vyhoření. Jedná se, jak již bylo zmíněno, především o taková zaměstnání, která se charakterizují tím, že jsou „pomáhající lidem“ a lidé jsou neustále v kontaktu s dalšími lidmi.

Jde například o pedagogy, sociální pracovníky, asistenty, doktory a zdravotní sestry. Týká se to ale i profesí jako jsou psychologové, psychoterapeuti a psychiatři, politici, právníci, podnikatelé, úředníci, žurnalisté, poradci ve věcech sociální péče či policisté.

Stock (2010) vysvětluje, že vznik syndromu vyhoření je vždy ovlivněn osobností a charakterovými rysy jedince a také vnějšími podmínkami, které na něj působí. Na každého člověka mají tyto faktory jiný vliv.

Vnitřní faktory

Tyto faktory vyplývají z osobnostních a charakterních rysů daného člověka. Jedinec, který projevuje příliš velké nadšení, má sklony k soutěživosti a potřebu se porovnávat s ostatními – pokud se u něho dostaví neúspěch, vnímá ho velmi negativně a má problém se s tím srovnat. Není schopen požádat o pomoc, chce vše zvládnout sám a neumí někoho odmítnout a říct „ne“. Musí mít vše neustále pod kontrolou a nedokáže si najít čas na aktivní či pasivní odpočinek. To vše má vliv na jeho špatný fyzický stav a nepravidelný režim dne (Jeklová a Martinová, 2006).

Jak bylo řečeno, povahové prvky jedince hrají významnou roli při vzniku syndromu vyhoření. Lékaři Friedman a Roseman se zaměřili na vzájemný vztah mezi výskytem různých chorob srdce a krevního oběhu (infarkt či hypertenze) a formami lidského jednání a chování. Došli k závěru, že z hlediska výskytu infarktu myokardu lze lidi rozdělit na dvě skupiny – typ A, typ B. U skupiny lidí typu A byl výskyt infarktu myokardu vyšší než u skupiny lidí typu B (Křivohlavý, 1998). Nervový systém člověka řídí dva protichůdné nervové systémy. První z nich – sympatikus odpovídá za chemické reakce, které se používají k rychlé aktivizaci organismu. Oproti tomu druhý nervový systém nazývaný parasympatikus slouží k regeneraci, odpočinku a má na starost trávicí procesy. U každého jedince vždy dominuje jeden druh nervové činnosti, z toho důvodu mají lidé různou odolnost vůči stresu (Čapek a kol., 2021). Člověk typu A (sympatikotonek) je netrpělivý, má větší sklony k soutěživosti, je agresivní a velmi ambiciózní. Stanovuje si vysoké cíle a snaží se jich dosáhnout za co nejkratší čas. Mívá sklony k úzkosti, nerad ztrácí čas, a proto i dělá více věcí najednou. Není schopen odpočívat, ihned má pocit viny, že plýtvá zbytečně časem. Je náchylnější ke kardiovaskulárním onemocněním a snadněji podléhá depresím. Oproti tomu typ B (vagotonek) má klidnou povahu, je to uvolněný a rozvážený člověk, který si dokáže najít volný čas na své zájmy, je schopný odpočívat a relaxovat. Chce být úspěšný, ale není to pro něj vším. Jestliže se ocitne v těžkém období, zvládá ho lépe a efektivněji než typ A (Bártová, 2011).

Vnější faktory

Za vnější faktory můžeme označit poměry, okolnosti a prostředí, které daného jedince neustále obklopují. Jedná se například o rodinu, která pro většinu lidí představuje klid, lásku a bezpečné útočiště. Rodina je tou nejvýznamnější sociální skupinou a zásadně působí na psychický vývoj člověka. Základní znalosti, které zde získá, mají vliv na jeho budoucí postoje a hodnoty (Vágnerová a Lisá, 2021). Rodina ale nemusí působit pouze pozitivně. Problém nastává ve chvíli, kdy členové rodiny věnují příliš velkou pozornost problémům ostatních

nebo nastane finanční krize, kterou musí (například partneři) vyřešit. Negativní vliv mají také zdravotní problémy blízkého člověka, především jestliže se jedná o dlouhodobou nemoc (Jeklová a Reitmayerová, 2006).

Rizikové faktory mohou vycházet také ze zaměstnání a organizace práce. Řadí se sem například dlouhodobé a opakované jednání s lidmi, nedostatek personálu na pracovišti nebo špatné finanční ohodnocení. Negativně na člověka také působí, jestliže si během práce není schopen dostatečně odpočinout, je zavalen a přetížen velkým množstvím pracovních úkolů, které musí zvládnout. Jeden z významných faktorů je také pocit nedostatečného ocenění. Náročné či nepříznivé pracovní podmínky spolu se soutěžením v pracovním prostředí a vysokými požadavky kladenými na pracovníka také velice negativně ovlivňují, jak se daný jedinec cítí (Čapek a kol., 2021). Ke vzniku syndromu vyhoření napomáhá i hluk na pracovišti, nevyhovující osvětlení, nedostatek osobního prostoru a špatná organizace směn. Měl by být jasně daný popis práce, vedení by mělo dostatečně informovat své zaměstnance a dát jim možnost dalšího kreativního a profesního vzrůstu.

Dalším vnějším faktorem, který významně působí na jedince, je společnost. Sem se řadí soutěživost, která nabádá člověka, aby si stanovoval co nejvyšší cíle, které ale jednoho dne začnou přesahovat jeho fyzické i emoční možnosti (Čapek a kol., 2021).

2.5 Syndrom vyhoření a stres

Stres a syndrom vyhoření bývají považované za jedno a to samé. Tato kapitola se věnuje definici pojmu stres a vysvětluje, jaké jsou hlavní rozdíly mezi ním a syndromem vyhoření.

Stres – zejména distres, tedy negativně působící stres, je dalším z vnějších faktorů, které na člověka působí. Definiuje se napětím mezi stresory (to, co člověka zatěžuje) a salutory (možnosti, dovednosti, jak těžké situace zvládat). Stres nastává v momentě, kdy stresory významně převažují možnosti salutorů. Jsou dvě možnosti, které může člověk v takové situaci udělat – ubere stresory nebo naopak přidá salutory. U první volby řešení jedinec přestane dělat nějakou činnost či aktivitu, která ho přetěžuje, nebo alespoň pokud je to možné, přenechá část někomu jinému. Člověku může tato možnost připadat jako že se vzdává, je to ale lepší, než aby v budoucnu došlo k vyhoření. Druhá alternativa, tedy přidání salutorů znamená, že jedinec zařazuje do svého života více odpočinku, relaxace, dělá aktivity, které mu přinášejí radost a mají pozitivní vliv na jeho psychické zdraví. Rozdíl mezi stresem a vyhořením je takový, že do stresu se může dostat každý jedinec, oproti tomu stav vyhoření se objevuje u lidí s vysokými cíli, motivací, u lidí, kteří veškerou svou energii investují do

práce. Jestliže člověk nemá takto vysokou motivaci, může se u něj vyskytnout stres ale ne vyhoření. Ze stresu se člověk může dostat až do stavu vyhoření, neplatí to ale pro každý stresový stav (Křivohlavý, 1998).

Smetáčková a kolektiv (2020) popisují stresory, které se vyskytují v učitelské profesi. Charakteristickým znakem je, že se jedná o individualizované povolání, které člověk vykonává v hlasitém prostředí, během kterého se mu nedostává možnosti odpočinku. Jedná se o práci, kde člověk nese velkou zodpovědnost za ostatní, ale s nedostatečným uznáním od společnosti a špatným finančním ohodnocením. Popisuje, jaké stresory vyplynuly z výzkumu z roku 2016/2017, kdy učitelé nejčastěji uváděli jako zdroje stresu nízké ocenění ve společnosti, které se odráží do špatných pracovních podmínek a nepřetržitých změn. Dalším stresorem, který se v učitelství vyskytuje, souvisí se vztahy uvnitř školy – tedy s dětmi a s kolegy, stejně tak vztahy s vedením školy jsou považovány za jeden ze stresorů.

3 Prevence syndromu vyhoření

Aby člověk odvedl kvalitní práci, je potřeba, aby se cítil zdravě a svěže. Nejde ovšem jen o zdraví tělesné, ale zároveň i o zdraví duševní a sociální. Jsou různá zaměstnání, která mohou být pro člověka velmi stresující, a k nim se řadí i práce v předškolním vzdělávání. Práce po člověku vyžaduje, aby byl flexibilní, práci si bere „domů“ a jedinci nezbývá čas na jeho osobní život (Mertin a Gillnerová, 2015).

3.1 Pojem duševní hygiena a její nástroje

Tento pojem v sobě zahrnuje 3 roviny:

- první pomoc – to jsou jasně dané postupy a metody, které nám pomáhají zvládnout situaci a snížit tak důsledek stresových situací na minimum;
- přichystání se na obtížné okolnosti a situace – tato rovina obsahuje například zdokonalení formy, snaha o zmenšení tlaku a napětí před náročnými situacemi, u kterých předpokládáme, že nastanou;
- životní styl – zde se rozumí soustavné včleňování kondičních a uvolňovacích tréninků do našeho denního programu.

Mertin a Gillnerová (2015) uvádí, že pod pojmem duševní hygiena si lze představit soubor poznatků, zásad, postupů a konkrétních technik, které nám pomáhají minimalizovat negativní důsledky stresu, dokážou člověka připravit na obtížné životní situace, v nejlepším případě mohou vést k určitému rozvoji osobních a osobnostních potencialit.

Nejobvyklejší nástroje duševní hygieny, jak popisuje Mertin a Gillnerová (2015):

Fyziologické postupy

Spadají sem techniky umožňující výdej tělesné energie, které způsobí zmenšení hladiny stresu a jeho dopadů na jedince. Stejně tak se sem řadí postupy, které způsobí změnu rozložení krevních zásob v těle a tím vyvolají úplnou reakci.

Ukázkou těchto postupů je například výdaj tělesné energie, díky které se nám v těle pozvedne hladina tzv. hormonů radosti. Stejný účinek v nás může vyvolat i tanec nebo fyzická práce. Relaxovat se dá také v horké vaně, dát si něco dobrého k jídlu, nebo jen rychle vystartovat nahoru po schodech, či za sebou „prásknout“ dveřmi. Je ale třeba si dát pozor, aby se jedinec na nějakých technikách nestal závislým, jelikož z dlouhodobého pohledu by mu mohly spíše uškodit. Například se může z občasných smlsnutí stát přejídání, z čehož nám vznikne nový stres, ale tentokrát z důvodu narušeného zdravého životního stylu.

Dechová cvičení

Správné dýchání nám pomáhá se zbavovat špatných látek v krvi, které se tam nashromáždily během stresu. Jedním z postupů je například koncentrace na jeden krátký (ale vydatný) nádech, po kterém následuje pomalé a postupné vydechování. K tomu si můžeme v hlavě opakovat slova, která nám připomínají, že jsme klidní a vyrovnaní.

Drotárová a Drotárová (2003) považují koncentraci na průběh dýchání za jeden z nejsnadnějších a nejrychlejších postupů, jak snížit stres a vysvětlují, že dechová cvičení vedou k získání schopnosti uvědomělého dýchání, k jeho prohloubení, naučí člověka používat celkovou kapacitu plic, pomáhají vylepšit schopnost koncentrace a mají uvolňující účinek. Je ale potřeba si dát pozor na správnou manipulaci s dechem, protože nesprávné techniky by mohly vést k možnému poškození organismu.

Nenáročné dechové cvičení, které lze provádět vsedě či ve stoji, ale u kterého člověk nesmí zapomenout mít vzpřímenou páteř:

„Příklad praktické instrukce – počítejte si nádechy a výdechy od jedné do čtyř:

1 – výdech

2 – nádech

3 – výdech

4 – nádech (a opět od počátku)

Soustředte celou svou pozornost na dýchání a počítání.“ Drotárová a Drotárová (2003, s. 110)

Obvykle u těchto cvičení platí, že doba nádechu by měla vzrůstat a jeho síla se zmenšovat. Významnou roli hraje i interval nedýchání mezi nádechem a výdechem a mezi výdechem a nádechem. V nejvhodnějším případě by měly všechny fáze trvat přibližně 4 sekundy – tedy 4 sekundy pomalý nádech, na 4 sekundy zadržet (to přináší tonizující účinek), následuje 4 sekundy pomalý výdech a opět 4 sekundy zadržet (uklidňující účinek). Mělo by se ale dát pozor, aby toto cvičení nebylo na úkor přirozenosti dýchání Drotárová a Drotárová (2003).

Získání odstupu

Získání odstupu nám pomůže podívat se na věci z jiného úhlu pohledu, díky čemuž si můžeme uvědomit mnohé věci, které nám byly doposud skryté. Dobré je také se odebrat do

přírody, jít se projít a pročistit si tak myšlenky v hlavě, především je důležité odejít z místa konfliktu a změnit okolí, ve kterém se pohybujeme (Mertin a Gillnerová, 2015).

Sociální kontakty

Člověku může velmi pomoci, když se se svými pocity a problémy svěří blízké osobě, ve kterou má naprostou důvěru. Nemusí jít samozřejmě jen o jednu další osobu, může své emoce sdílet s celou skupinou přátel či rodinou, jejíž členové nám i mohou pomoci přijmout sebe samého (Mertin a Gillnerová, 2015).

(Jeklová a Reitmayerová, 2006) uvádí možnost sociální opory v blízkém okolí jako za jednu z nejvýznamnějších záchran a pomoci během vyhoření. Nemusí jít pouze o naše nejbližší přátele a rodinu, ale zahrnuje to i spolupracovníky a kolegy v práci. Vědět, že na řešení problému není člověk sám, ale že jsou kolem lidé, kteří mu pomohou, když to bude situace vyžadovat. Řešení úkolů nespadá jen na něj, ale že je možnost si rozdělit úlohy tak, aby to bylo spravedlivé a nikdo neměl příliš náročnou část. Milá slova podpory, uznání, pozitivní hodnocení a povzbuzení, které pomáhají se člověku posunout dál v práci a zvyšují jeho motivaci k profesním činnostem, jsou neméně významné. Stejně tak poslechnutí si názoru ostatních, přijetí jejich zpětné vazby na vykonanou práci může člověku pomoci v růstu, podporuje jeho další snažení a může ho v životě posunout dalším směrem.

Humor

Může pomoci pohlížet na věci z jiného úhlu pohledu a uvolňuje kreativní řešení ve zdánlivě bezvýchodných momentech. Například černý humor má jedinečnou uvolňující roli v mezních osobních i společenských situacích. S pomocí humoru lze prorazit třeba stresující čekání nebo na první pohled bezvýchodný kruh pasivity. Je ale třeba si dát pozor, v jaké společnosti lidí takový humor používáme (Mertin a Gillnerová, 2015).

Drobné mentálně hygienické rituály

Sem můžeme řadit takové prvky, které nám pomáhají se přeladit z jednoho prostředí do druhého (obvykle mezi pracovním a domácím), usnadňují nastartování nebo ukončení nějakého procesu a umožňují člověku se vyrovnat se změnou, je proto důležité se zamyslet nad tím, co nám pomohlo dostat se skrz namáhavý den. Může se jednat například o připravení oblíbeného nápoje při příchodu z práce nebo vyměnění pracovního oblečení za domácí (Mertin a Gillnerová, 2015).

3.2 Další metody prevence

Relaxace

Původně pojem relaxace znamenal uvolnění svalových vláken, ale v dnešní psychologii pod tímto termínem chápeme psychické i fyzické uvolnění. Relaxace se společně správným dýcháním řadí k nejúčinnějším způsobům, jak neutralizovat negativní účinky stresu. Člověku, který je v průběhu relaxace, se zpomaluje dýchání, snižuje se spotřeba kyslíku a výdej kyslíku uhličitého. Dochází také ke snížení krevního tlaku a zpomaluje se celkový metabolismus. Zvyšuje se výroba serotoninu, který má pozitivní vliv na náladu a kladné pocity. Relaxace nedokáže vymazat příčiny problému, ale je schopna snížit negativní náboje a umožní nám nahlédnout na problém s odstupem a z jiné perspektivy. Existuje mnoho metod relaxace, a to například různé masáže, akupunktury, relaxace pomocí vůně nebo hudby či meditace (Drotárová a Drotárová, 2003).

Podle Paulíka (2017) je podstatou relaxace zaměření a soustředění se na jednu určitou věc, tou můžou být například tělesné pocity či dech. Tyto věci se následně dostanou ve vědomí do popředí a všechno ostatní zůstává mimo zájem člověka. Přestane si všimnout předmětů, lidí, vnější události a různé myšlenky ponechává naprosto volně plynout. Některé relaxační postupy (zvolnění tempa, prohloubení dechu) může člověk využívat naprosto přirozeně bez vědomého úsilí.

Stock (2010) uvádí, jaké účinky může přinést pravidelná relaxace:

- snížení svalového napětí, dechové frekvence, tepové frekvence, krevního tlaku a spotřeby kyslíku;
- změna aktivity mozkových vln;
- duševní svěžest;
- rozšíření cév – a následně pocit tepla;
- zvýšení prahu vnímání;
- pravidelnost dechových cyklů.

Kondiční cvičení

Pravidelný pohyb pomáhá k vylepšení nálady, jelikož tělo začne při zvýšené svalové zátěži vyplavovat hormony štěstí (endorfiny). Pravidelný pohyb má kladný vliv na průměrnou délku života, dochází ke snížení rizika vzniku rakoviny, pomáhá posílit oběhový systém a je dobrým preventivním opatřením proti onemocnění pohybové a opěrné soustavy. Nejenže se člověku

zvyšuje výdrž, vylepšuje se i emoční stav. Mezi účinky pravidelného vytrvalostního cvičení můžeme zařadit:

- snížení pocitu napětí a stresových stavů;
- úbytek úzkostných a depresivních stavů;
- zvýšení schopnosti koncentrace;
- změna ve vnímání zdravotních potíží způsobená tím, že člověk má pozitivní přístup ke svému tělu;
- posílení sebevědomí ve smyslu, že jsem něco dokázal;
- pozitivní pocit z vlastního těla – zvýšená pohyblivost, obratnost, schopnost rychleji reagovat (Stock 2010).

Jóga

Výraz jóga původně popisovalo systém indické filozofie a praxe a jeho kořeny je možné vysledovat do prvního tisíciletí před naším letopočtem. Nyní jóga v západní kultuře představuje spíše systematické úsilí o to dosáhnout plné duševní a tělesné zdraví, přičemž se především poukazuje na zdravotní efekty při cvičení jógy. Jóga nahlíží na lidský organismus jako na celek, který disponuje latentními schopnosti a který se skládá ze tří samostatných stránek, které se ale vzájemně propojují – tělesná, duševní a duchovní (Drotárová a Drotárová, 2003).

Podle Paulíka (2017) slovo jóga souvisí s českým „jho“, což označuje spřažení, ujasnění nižších složek osobnosti, tedy očištění vědomí, ztotožnění s absolutním vědomím. Během cvičení jógy dochází ke změně vnímání vnějších podnětů, kdy jim není přičítán zvláštní význam a mohou ztrácet svůj negativní náboj. Díky tomu má člověk pocit, že získává moc nad sebou samým, začíná se cítit uvolněně a je v dobré náladě. Jóga působí na celý organismus člověka a jeho duševní sféru a pozitivně tak ovlivňuje odolnost proti zátěži, pomáhá snižovat napětí, strach a úzkostné pocity, podporuje pozitivní pocity k vlastnímu tělu a sebedůvěru. Nelze ale jógu považovat na lék na všechno. Vyžaduje respektování pravidel a trpělivost, jelikož pozitivní účinky se dostávají pomalu a pozvolna.

3.3 Doporučení pro praxi

(Jeklová a Reitmayerová, 2006) představují 7 metod, z vydání *Umíte si poradit se stresem?*, které vydalo *Národní centrum podpory zdraví*. Uvedené praktiky může každý zavést do své každodenní rutiny a tím tak neustále snižovat pravděpodobnost, že se u nich začne projevovat syndrom vyhoření.

1. Zhotovit si stupnici hodnot

Když si člověk stanoví, co pro něj má v životě největší význam, má možnost sledovat, jaké by měl pro uplatnění daných faktorů splňovat nároky. Zároveň je schopen vidět, že na bodech, které si sám určil jako málo významné a důležité, zbytečně mrhá časem a energií.

2. Uniknout stresu

Aby jedinec dokázal tuto metodu praktikovat, je potřeba si projít, jaké nehezké a protivné věci se mu opakovaně stávají. Když si tyto situace projde, může posléze najít řešení, jak se jim nejlépe vyvarovat.

3. Nezapomenout na odpočinek

Je jen na preferencích konkrétního člověka, jak chce svůj volný čas trávit, hlavní je, aby ho nezanedbával a nezapomínal na něj. Může jít na výlet, projít se do přírody, oddávat se svým koníčkům atd.

4. „Ve zdravém těle zdravý duch“

Neopomínejme svému tělu dopřát pravidelný pohyb, jelikož jeho blahodárné účinky působí ihned. Pokud se člověk hýbe pravidelně, snižuje tím reaktivitu oběhové soustavy (zvýšení krevního tlaku a srdeční frekvence).

5. Socializujme se

Je velmi důležité pečovat o přátelské vztahy a vztahy s jinými osobami, vytvářet si nové přátele, kteří nám dodávají podporu, dokážou nás pochopit, ale ve stejný moment se nebojí nám podat zpětnou vazbu. Člověku to umožní podívat se na problém trochu jinak a z pohledu jiné osoby. To může jedinci pomoci definovat, kde se nachází řešení k problému, a zároveň posoudit své chování. V budoucnu si tak může dát pozor a už ví, jak se situací pracovat a jak se zachovat.

6. Zdravé stravování

Díky zdravému stravování a harmonickému souladu organismu vzrůstá sebevědomí jedince a ten dále žije svůj život aktivně a zdravě.

7. Odpočívejme

Pokud se člověk pravidelně věnuje relaxačnímu cvičení, má poté pocity pohody, klidu a snadněji redukuje nepříjemné myšlenky a pocity.

Čapek a kolektiv (2021) představují praktická opatření, která navrhuji:

- obnovit sportovní oddíl učitelů;
- ustanovit pravidla, jak pracovat se vzniklými konflikty;
- vést pedagogické rozhovory;
- přeorganizovat nástěnky a informační tabule tak, aby byly co nepřehlednější a dalo se v nich snáze orientovat;
- implementovat vzájemné hospitace učitelů ve třídách;
- uspořádat učitelské dny.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se syndrom vyhoření objevuje u učitelů, kteří pracují v mateřských školách. Dílčí cíle výzkumu dále směřovaly ke zjištění, zda mají učitelé nějaké povědomí o prevenci, jestli ji využívají a jak často.

Zároveň bylo žádoucí zjistit, zda mají oslovení učitelé pocit, že je jejich práce dostatečně oceňována okolím, ve kterém se pohybují, rodinou, společností, a také zda jim přijde, že za jejich práci dostávají uspokojivé finanční ohodnocení.

4.1 První dílčí cíl

Zjistit, zda se syndrom vyhoření objevuje u učitelů mateřských škol.

4.2 Druhý dílčí cíl

Posouzení zátěžových faktorů, které mohou ovlivnit vznik vyhoření.

4.3 Třetí dílčí cíl

Vyzkoumat, jaké metody prevence učitelé nejčastěji využívají.

4.4 Čtvrtý dílčí cíl

Prozkoumat, zda učitelé vnímají svou profesi jako oceňovanou okolím/rodinou/společností, ale také zda mají pocit, že za ni dostávají adekvátní finanční ohodnocení.

5 Výzkumné otázky

Celkem čtyři výzkumné otázky se vážou vždy ke konkrétnímu dílčímu cíli. Odpovědi na výzkumné otázky budou získávány pomocí metody dotazníkového šetření.

5.1 První výzkumná otázka

Objevuje se syndrom vyhoření u učitelů mateřských škol?

- tato výzkumná otázka navazuje na první dílčí cíl a snaží se ustanovit, zda se syndrom vyhoření vyskytuje u učitelů mateřských škol

5.2 Druhá výzkumná otázka

Jaké zátěžové faktory, které vedou ke vzniku vyhoření, učitele nejvíce ovlivňují?

- druhá výzkumná otázka se vztahuje k druhému dílčímu cíli a pokouší se zjistit, které faktory mají nejvíce negativní vliv na učitele

5.3 Třetí výzkumná otázka

Jaké konkrétní metody učitelé využívají k prevenci?

- třetí výzkumná otázka navazuje na třetí dílčí cíl a zjišťuje, jaké metody prevence učitelé ve svém životě využívají

5.4 Čtvrtá výzkumná otázka

Mají učitelé pocit, že je jejich profese adekvátně oceňována finančně/okolím/rodinou/společností?

- čtvrtá výzkumná otázka se vztahuje k poslednímu čtvrtému dílčímu cíli a pokouší se určit, zda učitelé cítí, že jsou za svou profesi různými faktory dostatečně ohodnoceni a oceňováni

6 Metody výzkumu

Pro praktickou část bakalářské práce byla zvolena metoda dotazníkového šetření a dotazník byl rozdělen na tři části. První část obsahovala 11 uzavřených, autorkou vymyšlených otázek. Otázky byly zaměřené především na obecné informace o respondentech, zjišťovaly věk a pohlaví, dále se zajímaly o nejvyšší dosažené vzdělání, délku praxe či věk dětí ve třídě. Tato část obsahovala i otázky, které se ptaly, zda se dotazovaní cítí dostatečně ohodnoceni svým okolím, rodinou, společností a finančně a také u kterých faktorů mají učitelé pocit, že na ně nejvíce negativně působí. Druhá část dotazníku se zabývala metodami prevence a jak často jednotlivé metody respondenti využívají. Pro třetí část dotazníku, která zjišťovala, zda se syndrom vyhoření vyskytuje u učitelů mateřských škol, byl využit již existující dotazník vytvořený psychologem Ayalou Pines a Elliottem Aronsonem – Dotazník *Burnout Measure* z knihy Jara Křivohlavého – *Jak neztratit nadšení* (Křivohlavý, 1998).

Cílovou skupinou respondentů byli učitelé mateřských škol. Dotazník byl pro respondenty vložen do uzavřené facebookové skupiny „Inspirace pro paní učitelky do MŠ“, kde autorka poprosila o vyplnění dotazníku učitele a učitelky mateřských škol. Dotazník byl přidán na facebookovou skupinu v březnu 2024. Celý dotazník byl anonymní a vytvořen pomocí Google formuláře.

Celkem se vrátilo 256 odpovědí od respondentů, kteří dotazník vyplnili. Z dodaných odpovědí byly následně vyhotoveny grafy, které pomohly ve zpracování výsledků celé praktické části.

6.1 Dotazník *Burnout Measure*

Vzhledem k tomu, že pro plnění praktické části byl použit dotazník BM (*Burnout Measure*), je zapotřebí tento dotazník blíže představit a vysvětlit. Dotazník byl čerpán z knihy J. Křivohlavého, (Křivohlavý, 1998), který ho ve své knize uvádí jako jednu z metod zkoumání syndromu vyhoření. Dotazník BM, díky kterému lze změřit/propočítat, jak je člověk psychicky vyhořen, spolu vytvořili psychologové Ayala Pines a Ellito Aronson.

V dotazníku je celkem 21 uzavřených otázek, které zjišťují, jak často mají respondenti jednotlivé pocity a zkušenosti:

1. Byl/a jsem unaven/a.
2. Byl/a jsem v depresi/tísni.
3. Prožíval/a jsem krásný den.

4. Byl/a jsem tělesně vyčerpán/a.
5. Byl/a jsem citově vyčerpán/a.
6. Byl/a jsem šťasten/šťastná.
7. Cítil/a jsem se vyřízen/a (zničen/a).
8. Nemohl/a jsem se vzchopit a pokračovat dále.
9. Byl/a jsem nešťastný/á.
10. Cítil jsem se uhoněn/a a utahán/a.
11. Cítil/a jsem se jakoby uvězněn/a v pasti.
12. Cítil/a jsem se jako bych byl/a nula (bezpečný/á).
13. Cítil/a jsem se utrápen/a.
14. Tížily mne starosti.
15. Cítil/a jsem se zklamán/a a rozčarován/a.
16. Byl/a jsem slab/a a na nejlepší cestě k onemocnění.
17. Cítil/a jsem se beznadějně.
18. Cítil/a jsem se odmítnut/a a odstrčen/a.
19. Cítil/a jsem se pln/a optimismu.
20. Cítil/a jsem se pln/a energie.
21. Byl/a jsem pln/a úzkostí a obav.

Většina položených otázek zjišťuje negativní pocity respondentů, ovšem otázky číslo 3, 6, 19 a 20 se zaměřují na pozitivní pocity oslovených učitelů.

Na každou položenou otázku respondenti vybírají, jak často mají dotazované pocity. Mají na výběr z těchto časových úseků:

1. nikdy, 2. jednou za čas, 3. zřídka, 4. někdy, 5. často, 6. obvykle, 7. vždy

6.2 Vyhodnocení dotazníku *Burnout Measure*

Postup vyhodnocení odpovědí respondentů je následovný:

Nejprve se musí vypočíst položka **A** tak, že se sečtou hodnoty, které byly uvedeny u těchto otázek – 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 a 21 (tedy pokud respondentova odpověď u otázky č. 1 je „často“ – u otázky č. 1 se počítá s číslem 5).

Poté se počítá hodnota **B** tím, že se sečtou odpovědi u následujících otázek – 3, 6, 19 a 20.

Dále se přechází na položku **C** tak, že se od hodnoty 32 odečte B – tedy $C = 32 - B$.

Následuje výpočet **D**, a to sice tak, že se sečte A a C – tedy $D = A + C$.

Potom se už propočítá finální skóre (**BQ** = burnout quantifier – tedy kvantifikátor vyhoření) tak, že D vydělíme 21 – tedy $BQ = D : 21$.

Číslo, které nám z tohoto vyjde, nám ukazuje hodnotu našeho psychického vyhoření (BQ), která byla změřena pomocí metody BM (Křivohlavý, 1998).

Je samozřejmě také nutné chápat, co nám výsledné číslo vlastně říká za informace, co si z něj máme vzít a odnést za ponaučení.

(Křivohlavý, 1998) vykládá interpretaci takto:

Pokud nám vyšla výsledná hodnota $BQ = 2$ či nižší, znamená to, že lze výsledek posoudit jako *dobrý*. Samozřejmě to je pouze za předpokladu, že na odpovědi byly zadány pravdivé odpovědi bez přikrášlování skutečnosti.

Jestli je konečné $BQ =$ až 3, výsledek můžeme ohodnotit jako *uspokojivý*.

U $BQ = 3,0 - 4,0$ je navrhováno, aby se jedinec pozastavil nad tím, jakou má práci, jakým způsobem žije svůj život a zda mu to všechno přináší nějaký význam a smysl. Měl by si uspořádat své myšlenky v hlavě a zamyslet se, zda by zavedení nějaké změny jeho život neposunulo do lepšího a příjemnějšího směru. Pozastavit se nad tím, jak má uspořádaný *žebříček hodnot* a případně ho zkusit trochu *pozměnit*.

Jestliže výsledek ukazuje $BQ = 4,0 - 5,0$, můžeme se domnívat, že u jedince se rozhodně *vyskytuje syndrom psychického vyhoření*. Pokud toto číslo v závěrečné hodnotě objeví, člověk by měl nezbytně začít dělat velká opatření, aby nedošlo k nejhoršímu. Řešením je urychleně se obrátit na psychoterapeutické středisko, případně na konkrétního psychoterapeuta.

Když $BQ = 5,0$, považuje se to za *havarijní znamení* a člověk by neměl ztrácet čas a co nejdříve si domluvit schůzku s klinickým psychologem nebo psychoterapeutem.

S dotazníkem BM se dají měřit a zjistit výsledky i dalších psychologických vyšetření:

- jak je jedinec spokojen ve svém zaměstnání, s tím, jak žije svůj život, a i celkově se sebou samým – zde by platilo, že čím vyšší by byla závěrečná hodnota BM, tím vyšší by byla i nelibost konkrétního respondenta na zjišťované faktory;
- pokusy o obměnu profese – čím vyšší BQ, tím více chce jedinec svou práci opustit;
- problémy se zdravím – pokud člověk často trpí bolestmi hlavy, zad, břicha a vyrovnává se s pocity nervozity;
- kvantitu konzumace alkoholických nápojů – čím vyšší BQ = tím vyšší průměrná spotřeba;
- pocity zoufalství a útrap (Křivohlavý, 1998).

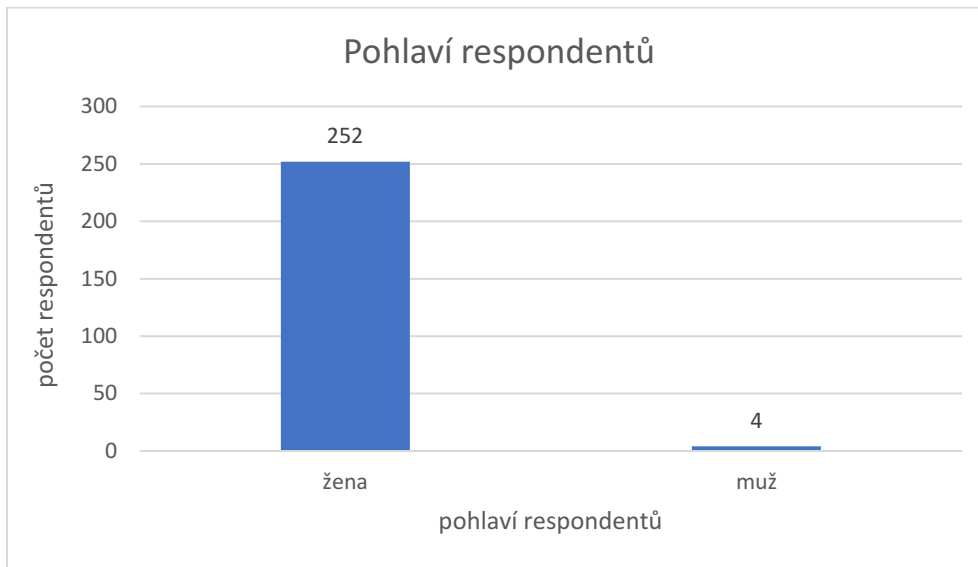
7 Zpracování výzkumu

7.1 Výsledky dotazníkového šetření

Výsledky z první části dotazníku, která zjišťovala všeobecné údaje o respondentech:

Otázka č. 1:

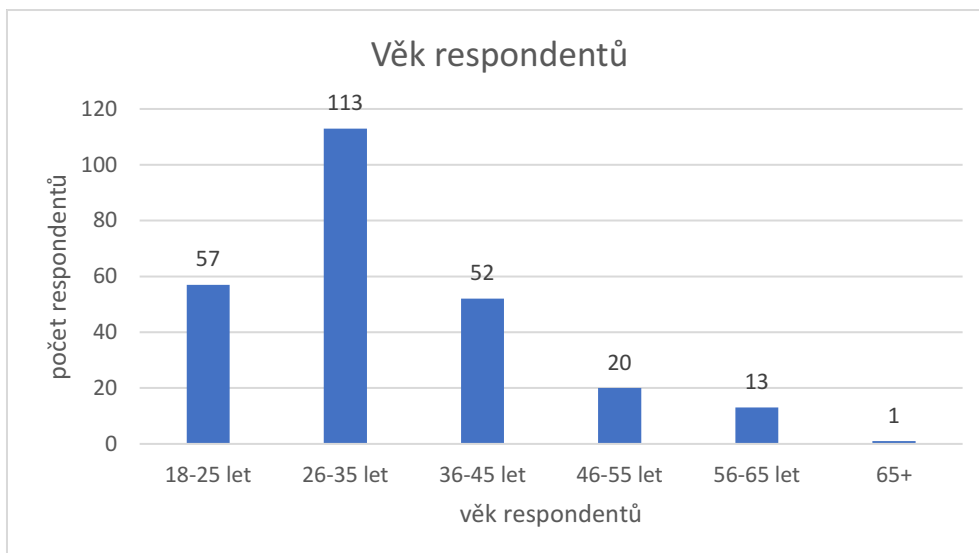
Jaké je Vaše pohlaví?



Z 256 respondentů, kteří odpověděli na dotazník bylo 252 žen a pouze 4 respondenti byli muži. Ženy tedy zastupují 98,4 % z celkového počtu učitelů, kteří vyplnili dotazník, naopak muži pouze 1,6 % z dotazovaných. Je vidět, že tuto profesi stále vykonává mnohem více žen než mužů. Podle Českého statistického úřadu (2023) tvořili muži ve školním roce 2022/2023 dvě třetiny procenta pedagogických pracovníků v mateřských školách (0,68 %).

Otázka č. 2:

Jaký je Váš věk?

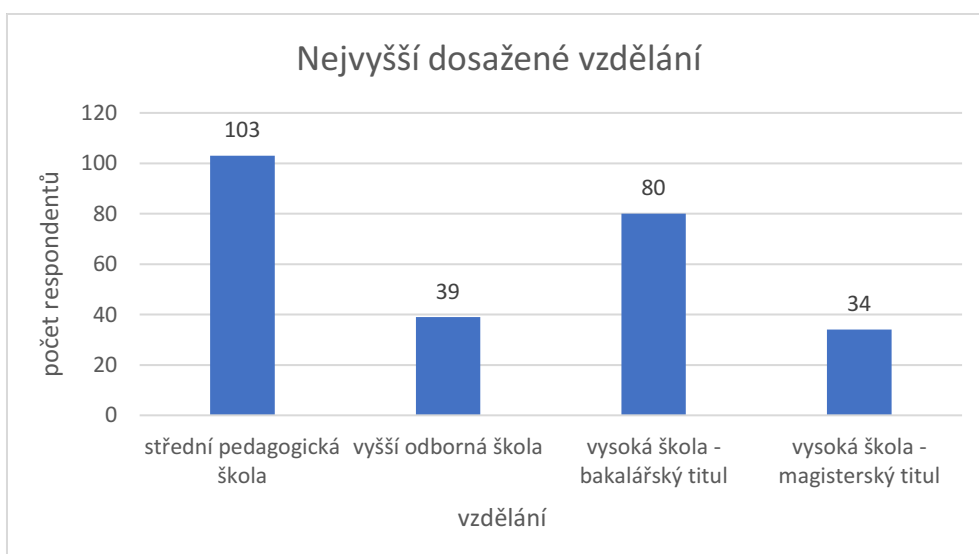


Na grafu lze pozorovat, že největší skupinu tvoří respondenti věku 26–35 let. Těchto učitelů je celkem 113 a tvoří 44,1 % dotazovaných učitelů. 57 (22,3 %) respondentů uvedlo, že se pohybují věkové hranici mezi 18–25 lety. Následuje skupina ve věku 36–45, kterých je dohromady 52 (20,3 %) a za nimi kolektiv učitelů v rozmezí 46–55 let, kterých je celkem 20 (7,8 %). 13 učitelů spadajících do věkové kategorie 56–65 let tvoří 5,1 % z kompletního počtu dotazovaných a pouze 1 respondent (0,4 %) se řadí do skupiny 65 a více let.

Pokud jde o 4 muže, kteří vyplnili tento dotazník, tak 3 z nich se pohybují ve věkové kategorii 26–35 let. Jeden muž je mladší a je mu v rozmezí 18–25 let.

Otázka č. 3:

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

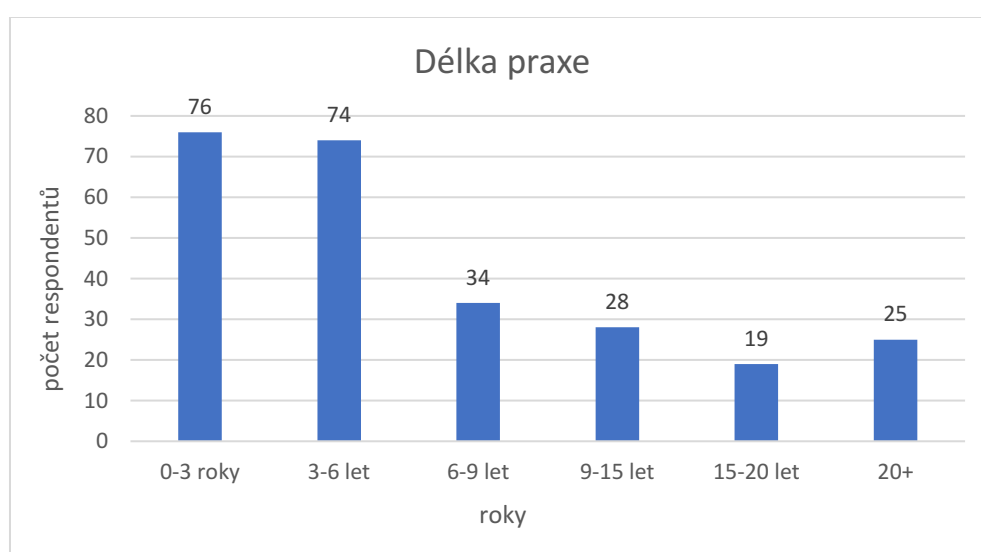


Největší skupinu dotazovaných tvoří učitelé, kteří vystudovali střední pedagogickou školu. Těchto respondentů je dohromady 103 – tedy 40,2 % z celkového počtu. Za nimi následují učitelé s bakalářským titulem, kterých je celkem 80 (31,3 %). 39 (15,2 %) respondentů uvedlo, že dokončili studium na vyšší odborné škole a 34 učitelů (13,3 %) je držitelem magisterského titulu.

3 muži zaškrtnuli, že mají vystudovanou střední pedagogickou školu, 1 muž uvedl, že je držitelem magisterského titulu.

Otázka č. 4:

Jak dlouho již vykonáváte učitelskou profesi?

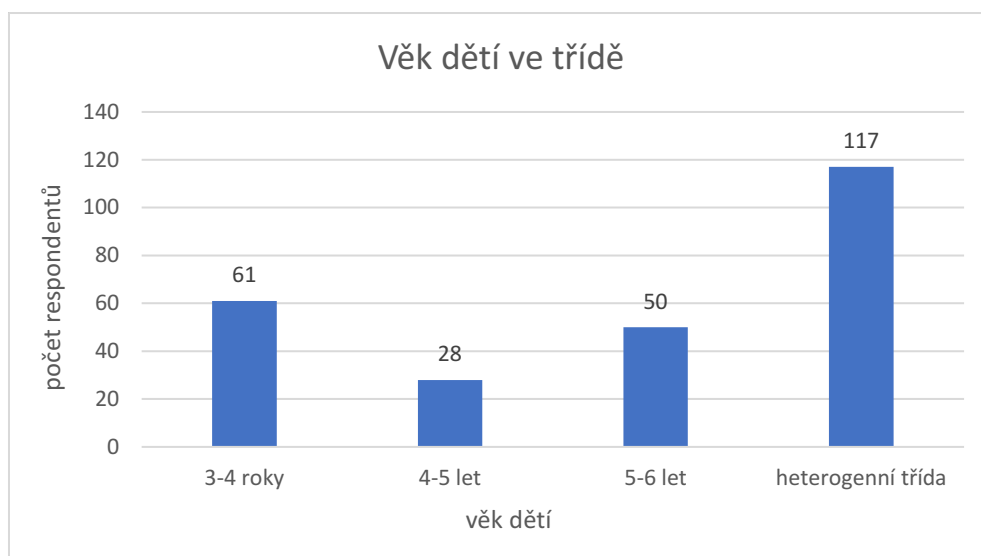


Z přiloženého grafu je patrné, že nejvyšší podíl respondentů (celkem 76) se v učitelské profesi pohybuje maximálně 3 roky. Následuje 74 učitelů (28,9 %), kteří mají učitelskou praxi maximálně 6 let. 6–9 let vyučuje dohromady 34 z dotazovaných učitelů (13,3 %) a 28 učitelů je ve školství 9–15 let. Více než 20 let učitelskou profesi vykonává 25 dotazovaných (9,8 %) a nejméně respondentů (19) vyučuje 15–20 let.

2 z respondentů mužů se profesi věnuje 6–9 let, 1 muž pak 3–6 let a poslední z nich 0–3 roky.

Otázka č. 5:

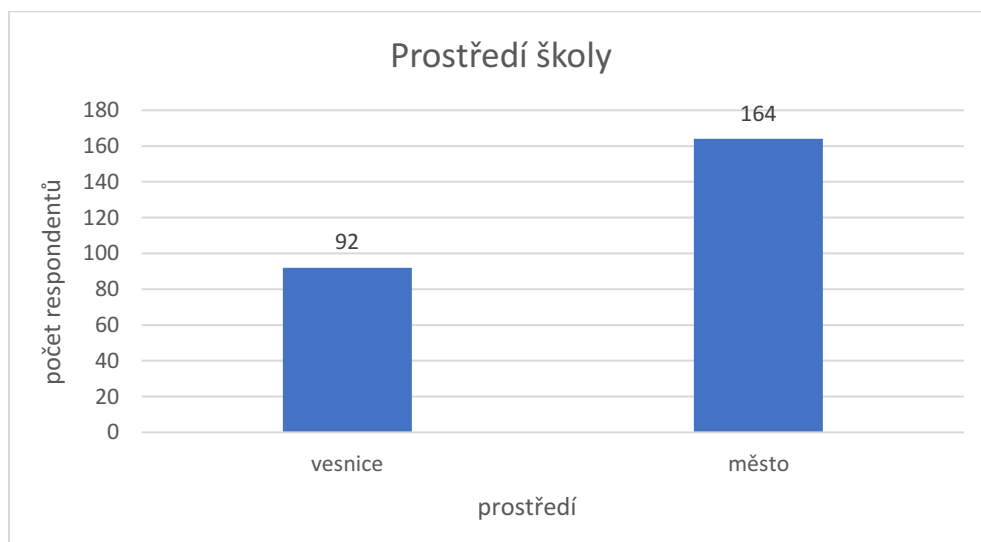
Jaký je věk dětí ve Vaší třídě?



Nejvíce respondentů (dohromady 117 – 45,7 % z celkového počtu) uvedlo, že ve škole vyučují třídu s rozdílným věkovým složením. Hned poté následovala třída s nejmladšími dětmi ve věku 3–4 roky, které ve třídě vzdělává 61 učitelů (23,8 %). Předškoláky má ve své třídě 50 dotazovaných (19,5 %) a skupinu dětí ve věku 4–5 let vybralo pouze 28 respondentů (10,9 %).

Otázka č. 6:

V jakém prostředí sídlí Vaše mateřská škola?

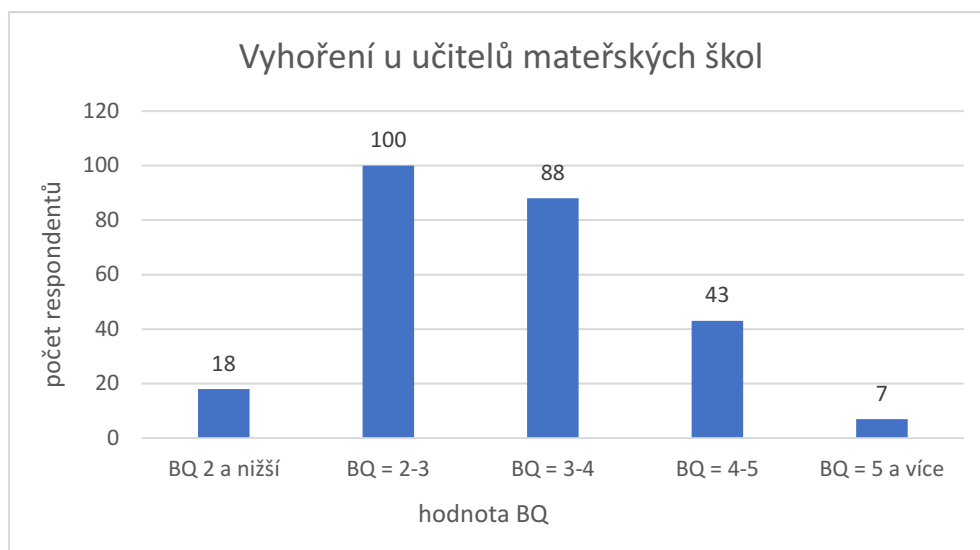


Dotazovaných učitelů, kteří vykonávají svou profesi ve městě je celkem 164 (64,1 %). Oproti tomu 92 respondentů (35,9 %) uvedlo, že se jejich pracoviště nachází na vesnici.

7.2 Výsledky výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1:

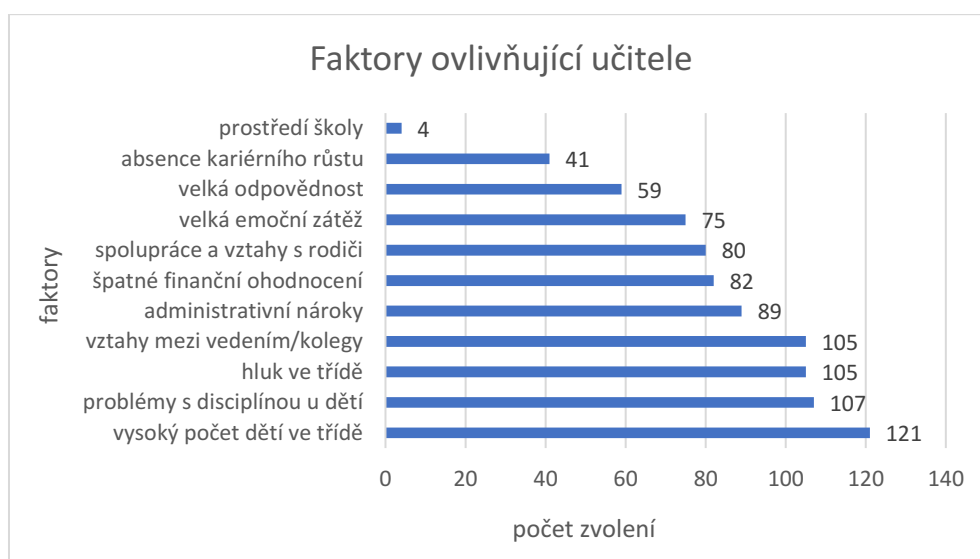
Objevuje se syndrom vyhoření u učitelů mateřských škol?



100 respondentů se pohybuje v rozmezí hodnot BQ 2–3, což je možné vyhodnotit jako uspokojivý výsledek. Tito učitelé tvoří 39,1 % z celkového počtu dotazovaných. 18 učitelů (7 %) má výslednou hodnotu BQ 2 a nižší, tedy dobrý výsledek. Lze tedy říct, že necelá polovina učitelů, kteří dotazník vyplnili (46,1 %), nevykazuje známky vyhoření. 88 respondentů (34,4 %) by se mělo zamyslet nad svým životem, zda jim jejich práce dává smysl a vyjasnit si priority a žebříček hodnot. U 43 dotazovaných (16,8 %) lze usoudit, že se u nich vyskytuje syndrom vyhoření a 7 učitelů dosáhlo výsledku, který je pokládán za „havarijní“. Tyto osoby by měli co nejdříve vyhledat odbornou pomoc.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaké zátěžové faktory, které vedou ke vzniku vyhoření učitele nejvíce ovlivňují?



Respondenti mohli u této otázky označit vícero faktorů, u kterých mají pocit, že na ně negativně působí. Nejčastěji zvoleným faktorem byl vysoký počet dětí ve třídě, který byl vybrán celkem 121krát. Druhým nejčastějším faktorem, u kterého mají učitelé pocit, že na ně má negativní vliv je problém s disciplínou u dětí. Tento faktor byl označen 107krát. 105 hlasů získaly dva faktory, a to sice velký hluk ve třídě a vztahy mezi vedením nebo kolegy. Administrativní nároky obdržely 89 hlasů, 82 jich dostalo špatné finanční ohodnocení a 80 hlasů má faktor spolupráce a vztahy s rodiči dětí. 75krát byl zaškrtnut faktor, který se vztahuje na velkou emoční zátěž, 59krát byla vybrána velká odpovědnost. Absence kariérního růstu byla dotazovanými učiteli zvolena 41krát a faktorem, u kterého mají dotazovaní nejméně pocit, že je negativně ovlivňuje, a byl vybrán jen 4krát, je prostředí školy.

Respondentům byla také dána možnost přidat faktor, u kterého mají pocit, že na ně má negativní vliv, ale nebyl zmíněn v dotazníku. Tuto volbu využilo 14 učitelů, kteří vypsali tyto faktory:

Nevychované děti.

Častá nemoc kolegyně na třídě, za kterou mám mít přesčas + přijímání nových dětí v lednu.

Nemotivující vedení.

Velice špatná řeč u dětí.

Frustrace z neschopnosti ostatních kolegů (jsi schopný = udělej víc práce) a také frustrace z toho, že se nestíhám individuálně věnovat dětem, jak by potřebovaly.

Velký počet přesčasových hodin.

Děti s podpůrnými opatřeními.

Vliv politiky, vnímání učitelek jako hlídaček, tlak z mnoha stran – Česká školní inspekce, obec, vedení, rodiče.

Nerealistické nároky vedení, neproplácení přesčasových hodin, nemožnost vybírání si dovolené/přesčasových, nespravedlivost, chování učitelek vůči dětem, nezodpovědnost, absolutně žádné řešení důležitých věcí, neustálé řešení prkotin, přidávání práce pedagogů, která již zasahuje do jejich volného času.

Chybějící kolegyně ve třídě malých dětí již 5 měsíců.

Nejsou vidět ihned výsledky, vnímání naší profese ze strany veřejnosti.

Nulová informovanost o náplni naší práce – stále přetrvává názor, že si jen hrajeme a bereme 130 %, průměrné mzdy v České republice, a ani jedno z toho není pravda.

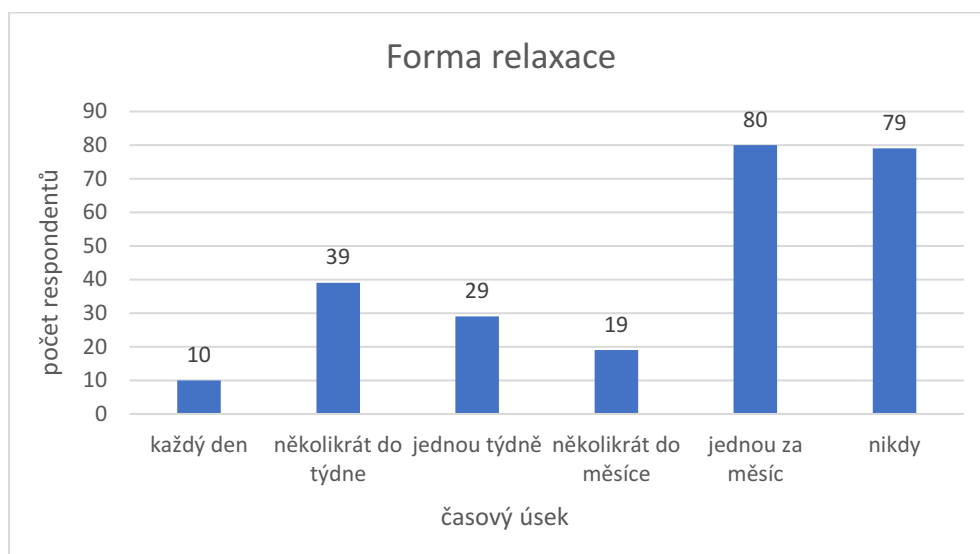
Vysoká nemocnost jak u dětí, tak kolegyň.

Nedostatek pedagogů.

Výzkumná otázka č. 3:

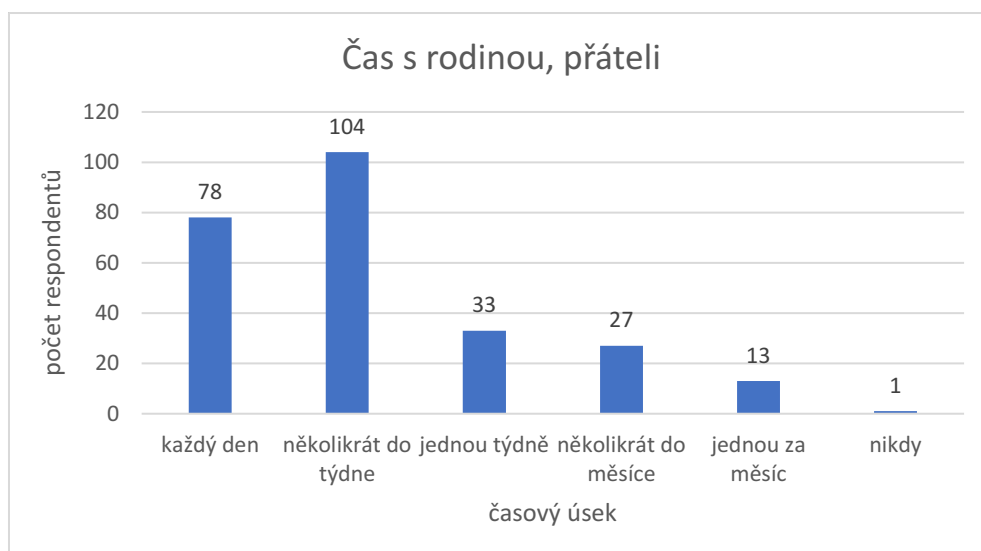
Jaké konkrétní metody učitelé využívají k prevenci?

Provozují nějakou formu relaxace (meditace, masáž, akupunktura...):



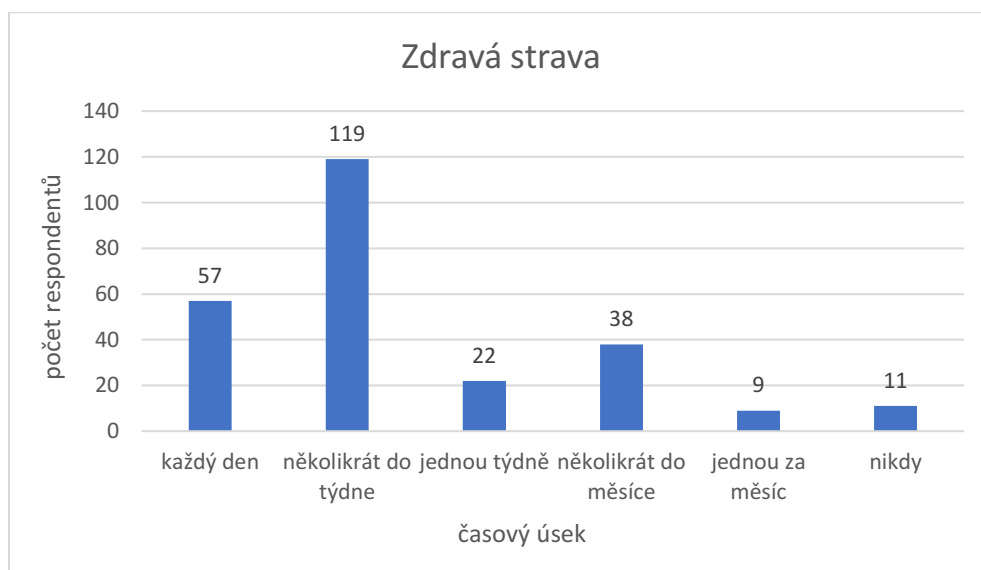
80 respondentů (31,3 % z celkového počtu) uvedlo, že jednou za měsíc se věnují nějaké formě relaxace. Naopak skupina o 79 učitelích (30,9 %) takovou metodu prevence nevyužívá nikdy. 39 respondentů (15,2 %) se relaxaci oddává minimálně několikrát do týdne a 29 dotazovaných (11,3 %) zase jednou za týden. Několikrát do měsíce tuto metodu aplikuje 19 učitelů (7,4 %) a každý den si nějakou formu relaxace užívá 10 respondentů (3,9 %).

Trávím kvalitní čas s rodinou, přáteli:



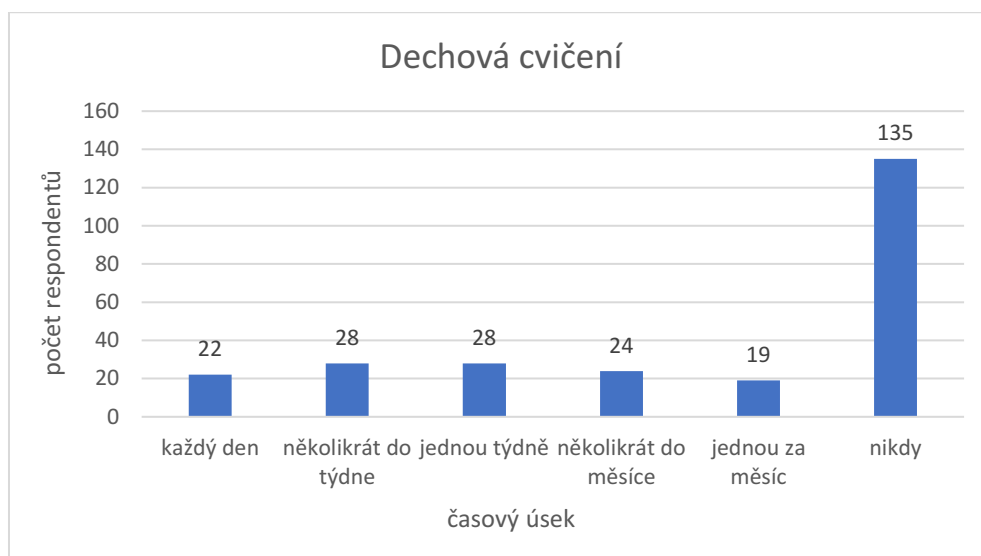
Největší podíl respondentů (104 = 40,6 %) tráví čas s nějakou blízkou osobou alespoň několikrát do týdne. Celkem 78 dotazovaných (30,5 %) si užívají kvalitního společného času s rodinou nebo přáteli každý den, 33 učitelů (12,9 %) jednou za týden a 27 (10,5 %) zase několikrát do měsíce. 13 respondentů (5,1 %) se snaží s někým vidět aspoň jednou za měsíc a 1 člověk (0,4 %) tuto formu prevence nevyužívá.

Snažím se do jídelníčku zařazovat zdravou stravu:



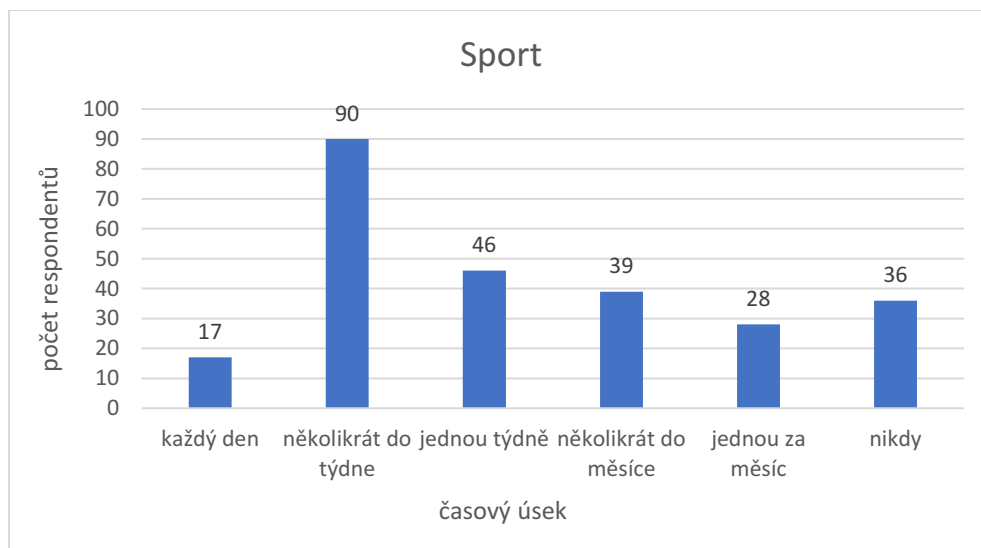
Největší skupina dotazovaných, která tvoří 46,5 % z celkového počtu (celkem 119 osob) se snaží do svého jídelníčku zařadit něco zdravého minimálně několikrát do týdne, vedle toho 57 dotazovaných (22,3 %) dbá na zdravou stravu každý den. Alespoň několikrát do měsíce se pokouší jíst zdravě 38 respondentů (14,8 %) a 22 (8,6 %) jednou za týden. 11 dotazovaných (4,3 %) uvedlo, že stravu nijak obzvlášť neřeší a 9 učitelů (3,5 %) se snaží něco zdravého sníst jednou za měsíc.

Praktikuji dechová cvičení:



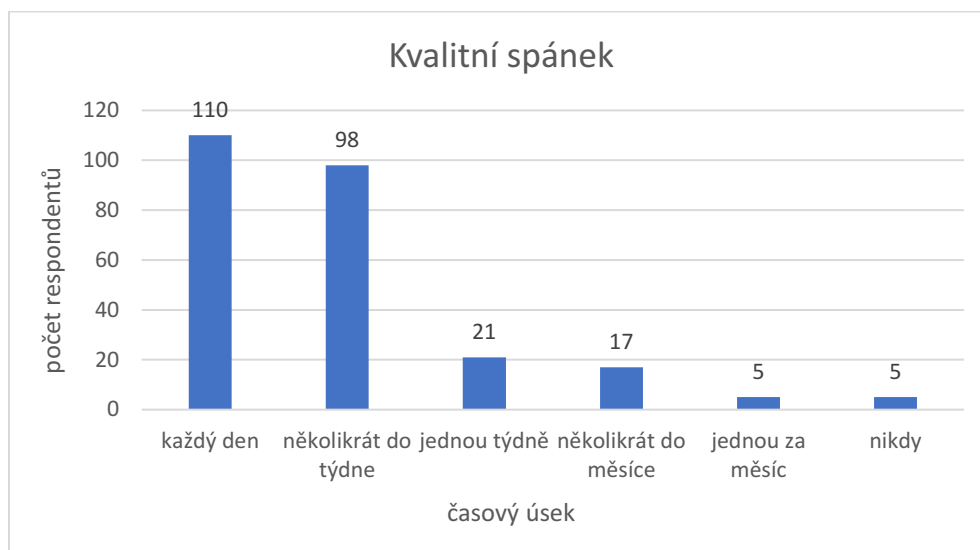
Větší polovina respondentů (52,7 % = 135 osob) dechová cvičení nikdy nepraktikují. Jednou do týdne a několikrát do týdne aplikuje dechová cvičení stejný počet respondentů – 28 osob (10,9 %). 24 učitelů (9,4 %) tuto metodu prevence používá několikrát do měsíce a 22 (8,6 %) zase každý den. Jednou za měsíc se dechovému cvičení věnuje 19 respondentů (7,4 %).

Sportuji (cvičím jógu, chodím běhat...):



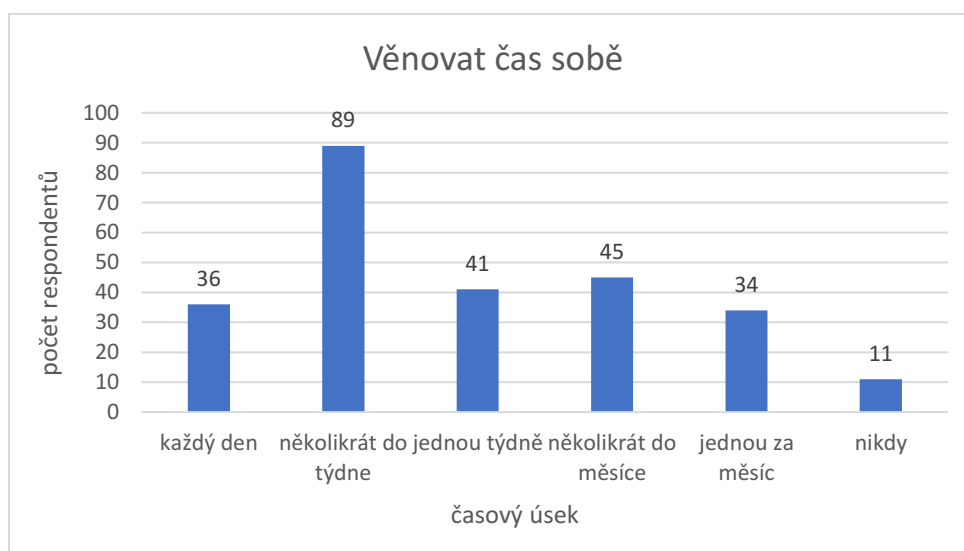
Zahrnout do svého života alespoň nějaký pohyb má snahu 90 respondentů (35,2 %), 46 (18 %) jich sportuje jednou za týden. 39 dotazovaných (15,2 %) se pokouší hýbat několikrát do měsíce, zatímco 36 učitelů (14,1 %) uvedlo, že neprovozují žádný sport. 28 respondentů (10,9 %) se věnuje cvičení minimálně jednou za měsíc a každý den sportuje 17 dotazovaných učitelů (6,6 %).

Snažím se mít kvalitní spánek (mám pravidelný spánkový režim, před spaním nekoukám do obrazovky...):



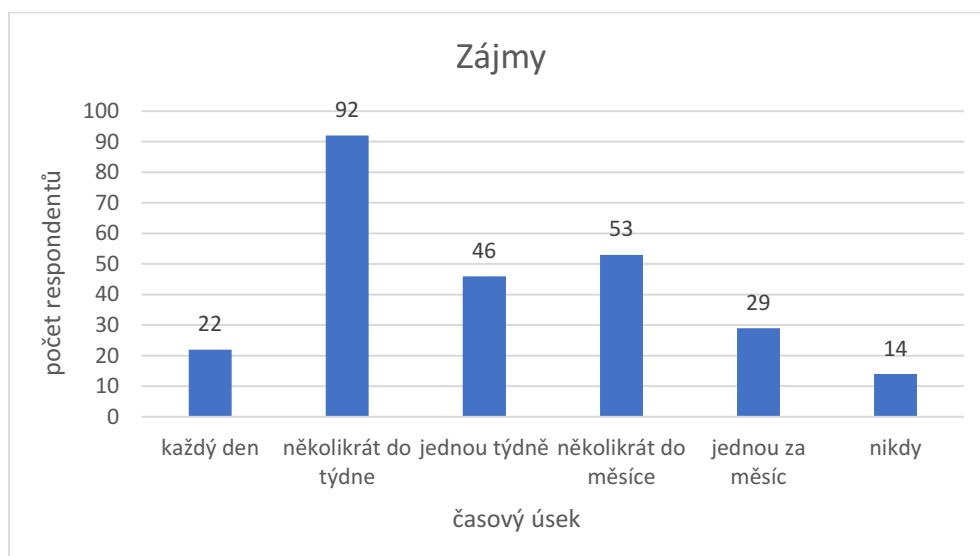
110 dotazovaných (43 %) kvalitně spí každý den, 98 (38,3 %) se o to pokouší několikrát do týdne. 21 respondentů (8,2 %) uvedlo, že spí dobře jednou do týdne a 17 (6,6 %) zase několikrát do měsíce. 5 učitelů (2 %) má kvalitní spánek jednou za měsíc a stejně početná skupina ho naopak dle nich nemá nikdy.

Věnuji čas sám sobě:



Nejvíce respondentů (89 z nich = 34,8 %) věnuje čas sobě několikrát do týdne, 45 (17,6 %) několikrát do měsíce a 41 učitelů (16 %) alespoň jednou za týden. 36 dotazovaných (14,1 %) sobě věnují pozornost každý den, 34 (13,3 %) jednou za měsíc a 11 učitelů (4,3 %) uvedlo, že nikdy.

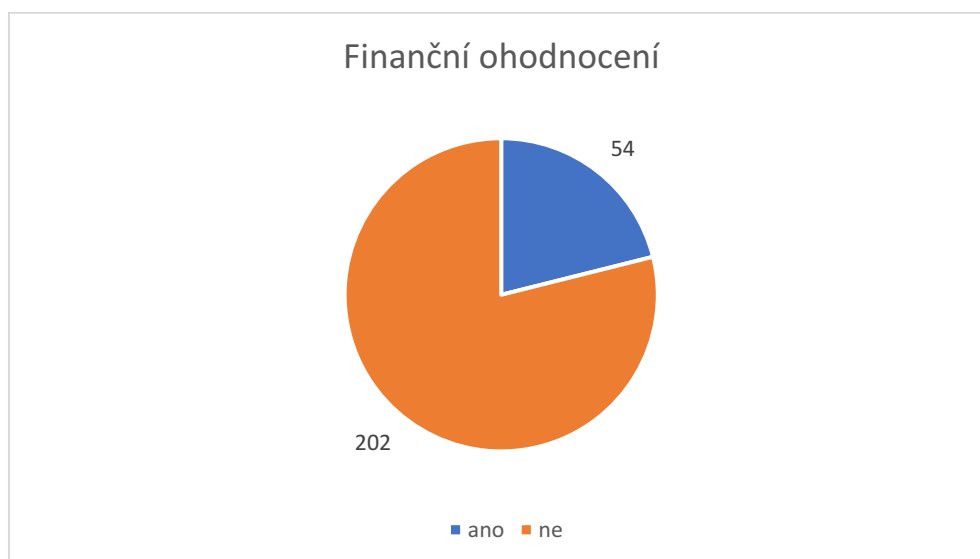
Věnuji čas svým zájmům, koníčkům:



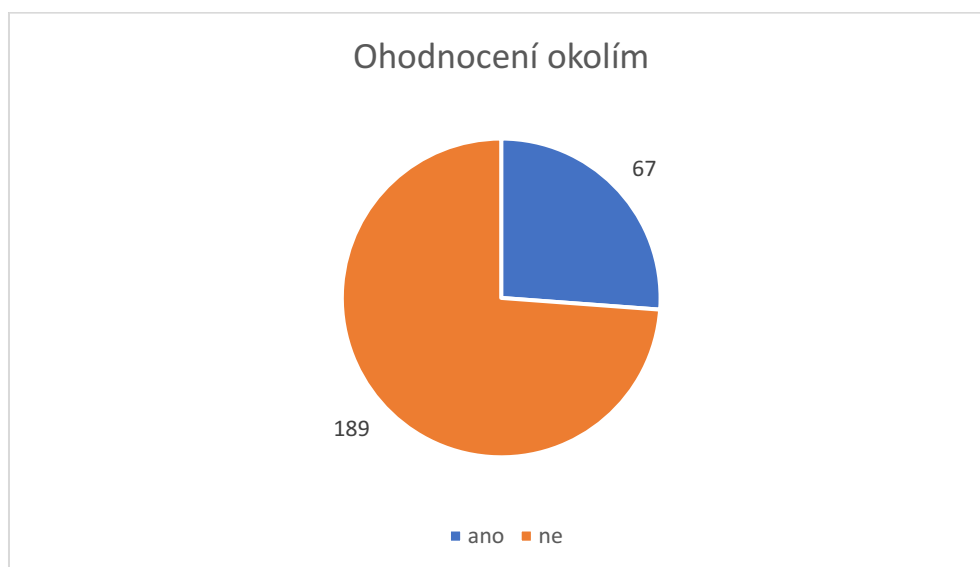
Svým zájmům věnuje čas několikrát do týdne 92 dotazovaných (35,9 %), 53 respondentů (20,7 %) zase několikrát do měsíce. Učitelů, kteří provozují nějaký ze svých zájmů jednou do týdne je 46 (18 %), 29 (11,3 %) jich zas dělá něco, co je baví jednou do měsíce. Celkem 22 dotazovaných (8,6 %) se svým zájmům věnuje každý den, zatímco 14 osob (5,5 %) uvedlo, že nikdy.

Výzkumná otázka č. 4:

Mají učitelé pocit, že je jejich profese adekvátně oceňována finančně/okolím/rodinou/společností?



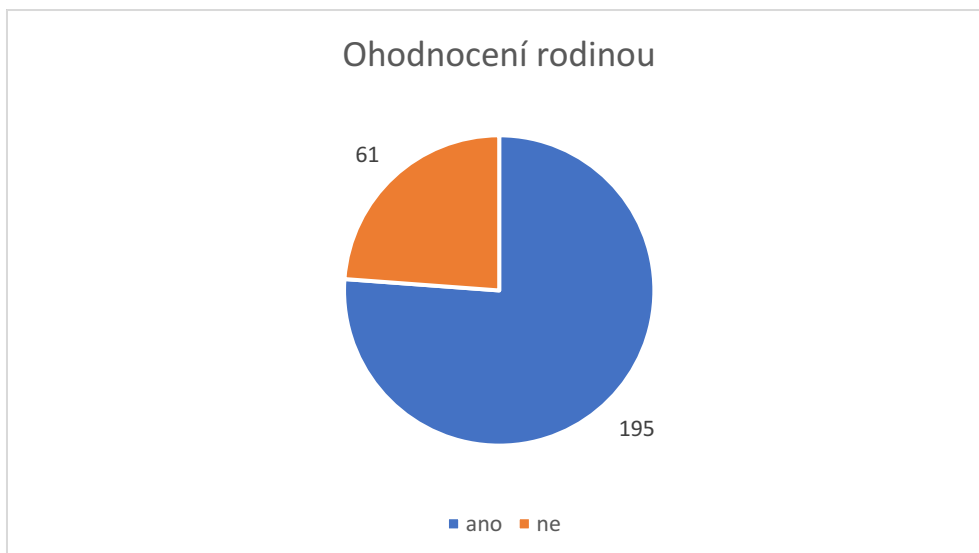
Dohromady 202 dotazovaných učitelů je toho názoru, že jejich profese není dostatečně finančně ohodnocena. Tito učitelé tvoří 78,9 % z celkového počtu respondentů. Pouze 54 (21,1 %) jich má pocit, že za svou práci dostávají odpovídající finanční ohodnocení.



Zde je vidět, že se opět většina učitelů přiklání k negativnímu úhlu pohledu a od svého okolí nepocítují, že jejich práci oceňuje. Respondentů, kteří mají tento dojem je 189 (73,8 %), na druhé straně 67 (26,2 %) dotazovaných je toho názoru, že je jejich okolí dostatečně uznává.



Valná většina učitelů, kteří vyplnili dotazník, má dojem, že společnost nedostatečně oceňuje učitelskou profesi. Respondentů s tímto pocitem je celkem 234, tedy 91,4 % z celkového počtu. 22 (8,6 %) respondentů je rozdílného názoru a zdá se jim, že společnost na jejich práci nahlíží s uznáním.



Větší část dotazovaných (195) má pocit, že jsou svou rodinou oceňováni v uspokojivé míře. Tito respondenti zaujímají 76,2 % z celkového počtu učitelů. Oproti tomu 61 (23,8 %) učitelů si myslí, že nejsou ze strany rodiny dostatečně oceněni.

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že nejvíce podpory a ocenění získávají od své rodiny. Nejméně je naopak oceňuje společnost, u které má 234 dotazovaných pocit, že je neuznává dostatečně. U okolí je to o 45 respondentů méně, tedy dohromady 189 osob je toho názoru, že je okolí málo docňuje, zatímco u rodiny jen 61 z dotázaných učitelů.

8 Shrnutí výsledků výzkumu

Tato kapitola je soustředěna na shrnutí výsledků, které byly zjištěny pomocí dotazníkového šetření při praktické části této bakalářské práce.

Dotazník vyplnilo celkem 256 učitelů, kteří pracují v mateřské škole. Největší podíl dotazovaných tvoří ženy, kterých je celkem 252, naopak muži jsou jen 4. Toto není nijak neobvyklé, protože většina učitelů v předškolním vzdělávání jsou právě ženy. Nejčastěji se respondenti pohybují ve věkové hranici 26–35 let (113 respondentů), za nimi se umístili učitelé ve věkových kategoriích 18–25 let (57 respondentů) a 36–45 let (52 respondentů). Učitelů se střední pedagogickou školou je celkem 103, naopak nejméně dotazovaných (34) je držitelem magisterského titulu. Bakalářské studium na vysoké škole dokončilo 80 respondentů. Učitelé se nejvíce dotazovaných (76) věnuje maximálně 3 roky, druhá největší skupina (74) se ve školství pohybuje 3–6 let, 25 dotazovaných učí více než 20 let. Věkově smíšené třídy má celkem 117 respondentů. 164 učitelů má mateřskou školu ve městě, na vesnici zase 92.

Výsledky vztahující se k první výzkumné otázce:

První výzkumná otázka zkoumala, zda se u učitelů mateřských škol vyskytuje syndrom vyhoření. Výsledky dotazníku odhalily, že necelá polovina dotazovaných učitelů neprokazuje známky vyhoření. Dále bylo zjištěno, že dohromady 88 učitelů by si mělo ujasnit své priority a svůj žebříček hodnot, a u 43 učitelů je možné předpokládat, že se u nich syndrom vyhoření již vyskytuje. 7 respondentů dosáhlo velice znepokojujícího výsledku a tito učitelé by měli vyhledat odbornou pomoc.

Výsledky vztahující se k druhé výzkumné otázce:

Tato otázka se zabývala faktory, které mají negativní vliv na učitele. Nejčastěji zvoleným faktorem, u kterého mají učitelé pocit, že je negativně ovlivňuje, byl vysoký počet dětí ve třídě. Následovaly problémy s disciplínou u dětí, ale také velký hluk nebo vztahy mezi vedením/kolegy. Stejně tak mají učitelé pocit, že administrativní nároky, které jsou na ně kladeny, na ně působí negativně. Nejméně vybraným faktorem je prostředí, ve kterém se mateřská škola nachází.

Učitelům byla také dána možnost napsat, zda je napadne ještě jiný faktor, který nebyl v dotazníku zahrnut, ale u kterého mají pocit, že na ně nepůsobí kladně. Tuto alternativu využilo jen pár respondentů, ale vypsali zajímavé a výstižné body. Tříkrát učitelé uvedli, že

jim vadí častá absence kolegyně kvůli nemoci, stejněkrát byly zmíněny i přesčas. Dvakrát byla uvedena malá informovanost o profesi a že je na učitele v mateřské škole stále nahlíženo jako na hlídače dětí. Jeden z dotazovaných napsal, že mu vadí nemožnost se individuálně věnovat dětem tak, jak by potřebovaly, což souvisí s vysokým počtem dětí ve třídě, ale i s chybějící kolegyní.

Výsledky vztahující se k třetí výzkumné otázce

Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na metody prevence, které učitelé využívají a jak často dané metody ve svém životě praktikují. Nejčastější metodou, u které nejvíce respondentů zaškrtnulo, že ji praktikují každý den, je kvalitní spánek. To znamená, že se snaží mít pravidelný spánkový režim, tedy chodit spát v přiměřenou hodinu, mít dostatečně hodin spánku nebo nekoukat do obrazovky těsně před spaním. Samozřejmě to může pro každého znamenat ještě něco dalšího, například vytvořit si příjemné prostředí pro spánek, mít na noc otevřené okno a další opatření, která jim ke kvalitnímu spánku pomáhají. Naopak nejméně užívanou metodou jsou dechová cvičení. U této metody prevence nejvíce dotazovaných uvedlo, že ji nikdy nevyužívají.

Výsledky vztahující se k čtvrté výzkumné otázce

Poslední výzkumná otázka byla orientována na to, zda mají dotazovaní učitelé pocit, že jsou dostatečně oceňováni rodinou, okolím a společností a zda si myslí, že za svou práci dostávají přiměřené platební ohodnocení. Výsledky ukázaly, že většina respondentů je toho názoru, že za svou profesi nedostávají dostatečně zapláceno. Dále vyšlo najevo, že velká většina učitelů má dojem, že je společnost neoceňuje dostatečně, na což poukazuje i fakt, že učitelé mají pocit, že lidé na učitele v mateřské škole nahlíží jen jako na hlídače dětí, což potvrdila i druhá výzkumná otázka. Naopak největšího uznání se učitelům dostává od jejich rodin.

9 Diskuze

Cílem výzkumu praktické části bakalářské práce bylo zjistit, zda se u učitelů mateřských škol vyskytuje syndrom vyhoření, jaké faktory negativně učitele ovlivňují, které metody prevence učitelé ve svém životě využívají a zda mají pocit, že jsou dostatečně oceňováni finančně, okolím, společností a svou rodinou.

Výsledky dotazníku, který zkoumal výskyt syndromu vyhoření ukázaly, že 118 respondentů z celkových 256 nevykazuje známky vyhoření. Tedy necelá polovina z dotazovaných (46,1 %) nemusí dělat výrazné změny ve svém životě jako zbylých 53,9 %. Tito učitelé by si měli ujasnit své hodnoty a cíle v životě, urovnat si priority a zamyslet se nad tím, jak mají postavený žebříček hodnot. U všech ale bohužel toto zamyšlení nejspíše nebude stačit a měli by vyhledat odbornou pomoc.

Je zde ale několik faktorů, které mohly ovlivnit výsledky tohoto dotazníku. Dotazník byl respondentům poslán v březnu roku 2024, kdy se už pomalu přibližuje vidina prázdnin, venku je hezčí počasí a dny jsou delší. Výsledné hodnoty by tedy mohly vypadat zcela odlišně, kdyby učitelé dotazník vyplnili například na začátku nebo na konci školního roku, o letních prázdninách nebo v jiném měsíci. Další činitel, který mohl mít vliv na konečný výsledek, je upřímnost jedinců, kteří dotazník vyplnili. Učitel může cítit, že na tom není psychicky dobře, ale nechce si tuto skutečnost připustit, a proto raději na otázky odpoví ne zcela pravdivě. Můžeme jen spoléhat na to, že učitelé vyplnili dotazník podle svého nejlepšího svědomí a odpovědi nijak nepřikrášlovali. Také prostředí, ve kterém jedinec dotazník vyplňuje, na něj může působit – ať už negativním, nebo pozitivním způsobem. Pokud se během vyplňování dotazníku nachází na místě, které na něj nemá pozitivní vliv a necítí se v něm komfortně, může to ovlivnit psychiku daného člověka, a tím tak i negativně zapůsobit na volbu jeho odpovědí. Stejně tak nelze říct, v jakém psychickém rozpoložení se respondent v daný moment nacházel. V den, kdy dotazník vyplňuje, se mohlo přihodit něco, co mu mohlo nečekaně zkazit náladu, a to se tak mohlo promítnout do toho, jak dotazník vyplnil.

Je mnoho faktorů, které mohly působit na učitele, kteří dotazník vyplnili. I přes to nám ale poskytl určité odpovědi na otázky, které byly položeny, tedy že syndrom vyhoření se u učitelů mateřských škol skutečně objevuje.

Dotazníkové šetření také ukázalo, že dotazovaní učitelé nejhůře snáší vysoký počet dětí ve třídě. Děti je mnoho a učitelé jsou na ně sami, ještě se může stát, že je jeden z kolegů již dlouhodobě nemocný a nemá za něj kdo suplovat. Stejně tak velký hluk, problémy

s disciplínou, vztahy mezi kolegy/vedením, administrativní nároky nebo vztahy a spolupráce s rodiči jsou faktory, které velice negativně ovlivňují učitele mateřské školy. K tomu přispívá i fakt, že společnost učitele neoceňuje dostatečně, nízká informovanost má vinu na tom, že někteří lidé berou učitele mateřské školy jen jako hlídače dětí, a neuvědomují si, co všechno práce učitele obnáší.

Určitě by bylo potřeba, aby se v mateřských školách více mluvilo o tom, co to je syndrom vyhoření, jak se projevuje a co můžeme dělat, aby u nás nepropukl. Zajímat se o naše psychické zdraví a nebrat na lehkou váhu to, že se necítíme dobře a naše práce nám pomalu přestává dávat smysl. Zjišťovat si informace o prevencích a následně metody, které nám vyhovují, opravdu do života zařazovat.

Závěr

Bakalářská práce obsahuje teoretickou i praktickou část. Teoretická část je rozdělena na tři segmenty. První se věnuje učitelům v mateřské škole, charakterizuje jeho profesi a klade důraz na jeho důležitost v životě dítěte. Vysvětluje pojem kompetence, věnuje se jejich rozdělení a popisuje, jaké dovednosti by měl učitel mateřské školy ovládat. Dále se zaměřuje na povinnosti učitele, jak jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Také se soustředí na profesní zátěž, se kterými se může učitel při své práci setkat.

Druhý oddíl teoretické části se zabývá přímo syndromem vyhoření. Zabývá se definicí tohoto pojmu, vysvětluje, kdy vzniká a jak jednotliví odborníci popisují jeho příznaky. Vystihuje jednotlivé fáze syndromu a specifikuje, co se při jednotlivých fázích děje a jak se daný člověk během nich cítí. Pokračuje zaměřením se faktory, které vedou ke vzniku a rozvoji syndromu vyhoření. Rozděluje je na vnitřní a vnější a podrobněji se jim věnuje. V neposlední řadě je zde také popsán rozdíl mezi syndromem vyhoření a stresem.

Poslední kapitola teoretické části práce je soustředěna na prevenci syndromu vyhoření a co může člověk sám pro sebe udělat. Jsou zde popsány různé druhy prevence, které mohou jedinci pomoci se vyhoření vyhnout.

Praktická část navazuje na teoretickou část a jejím cílem je zjistit, zda se u učitelů mateřských škol vyskytuje syndrom vyhoření, dále jaké faktory negativně ovlivňují učitele, jaké metody prevence jsou nejčastěji využívány, jestli se učitelé cítí dostatečně ohodnocení svým blízkým okolím, společností, rodinou a zda jim přijde finanční ohodnocení adekvátní vzhledem k profesi, kterou vykonávají.

Následné vyhodnocení dotazníku, který zkoumal výskyt syndromu vyhoření, a který byl vytvořen psychologem E. Aronsonem a A. Pines ukázalo, že necelá polovina z respondentů (46,1 %) není syndromem vyhoření zasažena. Ovšem 34,4 % respondentů by si mělo ujasnit své hodnoty v životě a svůj žebříček hodnot a u 19,5 % dotazovaných lze předpokládat, že se u nich vyhoření objevuje. 2,7 % z těchto 19,5 % učitelů dosáhlo alarmujícího výsledku a tito učitelé by měli vyhledat odbornou pomoc.

Dále bylo zjištěno, že učitelé považují vysoký počet dětí ve třídě za nejdůležitější faktor, který je negativně ovlivňuje. Podobně na ně působí i problémy s disciplínou u dětí, vztahy mezi vedením a kolegy či administrativní nároky. Nejméně negativní vliv má na učitele dle výsledků dotazníku prostředí, ve kterém se mateřská škola nachází. Vyhodnocení odpovědí

respondentů dále ukázalo, že nejčastěji se učitelé zaměřují na kvalitu svého spánku. Tedy udržují si pravidelný spánkový režim, nechodí spát příliš pozdě anebo se snaží nepoužívat těsně před spaním mobil či jiné zařízení, které vyzařuje modré světlo, což může narušit biorytmus jedince. Na závěr dotazník zjišťoval, jak moc se respondenti cítí ocenění společností, rodinou, okolím a zda jim přijde finanční ohodnocení dostatečné. Většina dotazovaných si myslí, že za svou práci nedostávají odpovídající finanční ohodnocení. Dalším výsledkem dotazníku je, že nejméně podpory vnímají respondenti od společnosti, naopak nejvíce zase od své rodiny. Myslím, že za to může fakt, že lidé ve společnosti si často neuvědomují, jaké všechny dovednosti a schopnosti musí učitel mít a ovládat, a jen se mylně domnívají, že učitel si v mateřské škole jen hraje s dětmi a hlídá je. Naopak rodina jedince více podporuje a ví, s jakými problémy se v profesi potýká a více mu rozumí a chápe ho.

Domnívám se, že cíle, které jsem si v praktické části určila, se mi podařilo splnit. Zjistila jsem, že učitelé v mateřské škole jsou opravdu syndromem vyhoření zasaženi a vypočítala jsem, kolik procent respondentů se už se syndromem potýká. Také jsem dosáhla toho, že jsem vyzkoumala, jaké faktory učitele negativně ovlivňují a jaké metody prevence nejčastěji využívají. Stejně tak jsem určila, jak moc cítí učitelé podporu od svého okolí, od své rodiny, ze strany společnosti a zda jim přijde finanční odměna adekvátní vzhledem k jejich profesi.

Řekla bych, že mnoho učitelů nastupuje do školství s velkým nadšením, ale jsou již málo připraveni na to, jaká je realita, srážku s ní často nezvládnou, a proto se profesi raději rozhodnou opustit. I proto je důležité, aby se učitelé neustále vzdělávali, aby byli co nejlépe na vstup do profese připraveni a syndrom vyhoření je tolik neohrožoval. Je žádoucí, aby se ve společnosti více mluvilo o tom, jak náročná práce učitele v mateřské škole je a jak významnou roli po rodičích učitel v životě dítěte hraje. Potěšilo by mě, kdyby alespoň jeden z učitelů, kteří dotazník vyplnili, si sám výsledky změřil, aby zjistil, jak na tom je. Také si o tom třeba popovídal s kolegy a šířil tak povědomí o hrozbě syndromu vyhoření dál.

Použitá literatura

BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. [Kralice na Hané]: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.

ČAPEK, Robert; PŘÍKAZSKÁ, Irena a ŠMEJKAL, Jiří. *Učitel a syndrom vyhoření*. Já, učitel. Praha: Raabe, [2021]. ISBN 978-80-7496-472-5.

ČSÚ. *Školy a školská zařízení 2022/2023*. Online. Český statistický úřad. 2023. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/191486291/23004223a1.pdf/f4d549ad-76ee-4f44-9c3b-c4b0aca7cf90?version=1.1..> [cit. 2024-04-12].

DROTÁROVÁ, Eva a DROTÁROVÁ, Lucia. *Relaxační metody: malá encyklopedie : [jak zvládat stres]*. Praha: Epoque, 2003. ISBN 80-86328-12-0.

HORKÁ, Hana a SYSLOVÁ, Zora. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.

JEKLOVÁ, Marta a REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1.

KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Psychologie pro každého. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (ed.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5646-2.

POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Rádce pro pedagogy. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0161-6.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání[online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://sdv.msmt.cz/file/56051/>.

SMETÁČKOVÁ, Irena; ŠTECH, Stanislav; VIKTOROVÁ, Ida; MARTANOVÁ, Veronika; PÁCHOVÁ, Anna et al. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Poradce pro praxi. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.

SVOBODOVÁ, Eva a VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

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

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – První část dotazníku

Příloha č. 2 – Druhá část dotazníku – Metody prevence vyhoření

Příloha č. 3 – Třetí část dotazníku – Dotazník Burnout Measure

Dotazník pro učitele mateřských škol zaměřený na syndrom vyhoření

Dobrý den,

jmenuji se Tereza Lazorová, jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Karlově univerzitě a píšu bakalářskou práci na téma Syndrom vyhoření u pedagogů mateřských škol. Syndrom vyhoření znamená stav extrémního vyčerpání a vnitřní distance. Postupně u člověka dochází k poklesu výkonnosti.

Ráda bych Vás tímto požádala o vyplnění dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a vyplnění Vám zabere cca 10-15 minut.

Předem Vám děkuji za Váš čas a poskytnuté informace.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- muž
- žena

2. Jaký je Váš věk?

- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- 65+

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- střední pedagogická škola
- vyšší odborná škola
- vysoká škola – bakalářský titul
- vysoká škola – magisterský titul

4. Jak dlouho již vykonáváte učitelskou profesi?

- 0–3 roky
- 3–6 let
- 6–9 let
- 9–15 let
- 15–20 let
- 20+ let

5. Jaký je věk dětí ve Vaší třídě?

- 3–4 roky
- 4–5 let
- 5–6 let
- heterogenní třída

6. V jakém prostředí sídlí Vaše mateřská škola?

- vesnice
- město

7. U kterých uvedených faktorů máte pocit, že Vás nejvíce negativně ovlivňují?

- hluk ve třídě
- špatné finanční ohodnocení
- vztahy mezi vedením/kolegy
- administrativní nároky
- vysoký počet dětí ve třídě
- prostředí školy
- problémy s disciplínou u dětí
- absence kariérního růstu
- velká emoční zátěž
- velká odpovědnost

- spolupráce a vztahy s rodiči
- jiné:

8. Máte pocit, že je Vaše profese dostatečně finančně ohodnocena?

- ano
- ne

9. Máte pocit, že je Vaše profese dostatečně ohodnocena okolím?

- ano
- ne

10. Máte pocit, že je Vaše profese dostatečně ohodnocena společností?

- ano
- ne

11. Máte pocit, že je Vaše profese dostatečně ohodnocena rodinou?

- ano
- ne

Metody prevence syndromu vyhoření

Uveďte prosím, jak často využíváte tyto metody prevence:

1. Provozují nějakou formu relaxace (meditace, masáž, akupunktura...):

- každý den
- několikrát do týdne
- jednou týdně
- několikrát do měsíce
- jednou za měsíc
- nikdy

2. Trávím kvalitní čas s rodinou, přáteli:

- každý den
- několikrát do týdne
- jednou týdně
- několikrát do měsíce
- jednou za měsíc
- nikdy

3. Snažím se do jídelníčku zařazovat zdravou stravu:

- každý den
- několikrát do týdne
- jednou týdně
- několikrát do měsíce
- jednou za měsíc
- nikdy

4. Praktikuji dechová cvičení:

- každý den
- několikrát do týdne
- jednou týdně

- několikrát do měsíce
- jednou za měsíc
- nikdy

5. Sportuji (cvičím jógu, chodím běhat...):

- každý den
- několikrát do týdne
- jednou týdně
- několikrát do měsíce
- jednou za měsíc
- nikdy

6. Snažím se mít kvalitní spánek (mám pravidelný spánkový režim, chodím spát brzy, před spaním nekoukám do obrazovky...):

- každý den
- několikrát do týdne
- jednou týdně
- několikrát do měsíce
- jednou za měsíc
- nikdy

7. Věnuji čas sám sobě:

- každý den
- několikrát do týdne
- jednou týdně
- několikrát do měsíce
- jednou za měsíc
- nikdy

8. Věnuji čas svým zájmům, koníčkům:

- každý den

- několikrát do týdne
- jednou týdně
- několikrát do měsíce
- jednou za měsíc
- nikdy

Dotazník BM (Burnout Measure)

Jak často máte tyto pocity a zkušenosti?

1. Byl/a jsem unaven/a.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

2. Byl/a jsem v depresi/tísni.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

3. Prožíval/a jsem krásný den.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

4. Byl/a jsem tělesně vyčerpán/a.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

5. Byl/a jsem citově vyčerpán/a.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

6. Byl/a jsem šťasten/šťastná.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

7. Cítil/a jsem se vyřízen/a (zničen/a).

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

8. Nemohl/a jsem se vzchopit a pokračovat dále.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

9. Byl/a jsem nešťastný/á.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

10. Cítil jsem se uhořel/a a utahán/a.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

11. Cítil/a jsem se jakoby uvězněn/a v pasti.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

12. Cítil/a jsem se jako bych byl/a nula (bezcný/á).

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

13. Cítil/a jsem se utrápen/a.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

14. Tížily mne starosti.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

15. Cítil/a jsem se zklamán/a a rozčarován/a.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

16. Byl/a jsem sláb/a a na nejlepší cestě k onemocnění.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

17. Cítil/a jsem se beznadějně.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

18. Cítil/a jsem se odmítnut/a a odstrčen/a.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

19. Cítil/a jsem se pln/a optimismu.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

20. Cítil/a jsem se pln/a energie.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy

21. Byl/a jsem pln/a úzkostí a obav.

- nikdy
- jednou za čas
- zřídka
- někdy
- často
- obvykle
- vždy