

Jihočeská univerzita v českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra etiky, psychologie a charitativní práce

Bakalářská práce

Problematika syndromu vyhoření u vychovatelů ve školních  
družinách

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bílková, Ph. D.

Autor práce: Blanka Malá

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3.

2017

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis:

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph. D. za vedení mé bakalářské práce, odbornou pomoc a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, za veškerou podporu při studiu.

## Obsah

Úvod.....	6
1 Školní družina.....	8
1.1 Popis zařízení.....	8
1.2 Cíle školní družiny.....	9
2 Vychovatelka.....	11
2.1 Náplň práce vychovatelky ve školní družině.....	11
2.2 Osobnost vychovatelky - kompetence.....	13
2.3 Specifické požadavky na práci hlavní vychovatelky.....	14
2.3.1 Náplň práce.....	15
2.4 Příčiny zátěžových situací.....	16
3 Syndrom vyhoření.....	17
3.1 Definice.....	17
3.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření.....	18
3.2.1 Příčiny vzniku stresu.....	18
3.3 Příznaky syndromu vyhoření.....	19
3.4 Fáze syndromu vyhoření.....	21
3.5 Možnost léčby syndromu vyhoření.....	22
3.6 Prevence syndromu vyhoření.....	23
3.7 Supervize.....	25
3.7.1 Definice supervize.....	25
3.7.2 Cíl supervize.....	25
3.7.3 Funkce supervize.....	25
3.7.4 Druhy supervize.....	26
3.7.5 Zaměření supervize.....	26
3.7.6 Supervizor.....	27
4 Praktická část.....	29
4.1 Cíl výzkumu.....	29
4.2 Výzkumné otázky.....	29
4.3 Metodologie.....	29
4.4 Výzkumný vzorek.....	30
4.5 Průběh sběru dat.....	30

4.6	Analýza získaných dat .....	31
4.6.1	Vyhodnocení rozhovorů .....	31
4.6.2	Vyhodnocení dotazníků.....	33
4.7	Celkové shrnutí získaných dat .....	35
4.8	Diskuze .....	37
	Závěr .....	39
	Seznam použitých zdrojů .....	41
	Seznam příloh .....	45
	Přílohy.....	46

## Úvod

Většina z nás už se jistě někdy setkala se syndromem vyhoření, neboť v dnešní době je velmi známým pojmem. Publikací na toto téma existuje celá řada a setkat se s ním můžeme nejen v odborné literatuře, ale i v televizních pořadech či různých časopisech. Nejčastější výskyt tohoto syndromu je uváděn u pomáhajících profesí.

Mezi ně bychom mohli řadit např. sociálního pracovníka, lékaře, psychologa či osobního asistenta. Tyto profese, a mnoho dalších, spojuje neustálý kontakt s lidmi a smysl jejich práce spočívá v pomáhání druhým. Já jsem se ovšem v návaznosti na syndrom vyhoření zaměřila na vychovatele a vychovatelky ve školních družinách. Pro potřeby této práce dále používám ženský rod, jelikož se mého výzkumu zúčastnily převážně ženy-vychovatelky. Ty jsou v každodenním kontaktu s dětmi a dopomáhají k jejich rozvoji, který je v útlém věku opravdu důležitý, pro budoucí život klíčový. Často se však mohou setkat s jistými překážkami, které jim mohou bránit v kvalitním vedení jejich práce. Tím mám na mysli právě syndrom vyhoření, který by zejména v pokročilé fázi mohl kvůli jeho příznakům a projevům snižovat kvalitu jejich práce.

Touto bakalářskou prací budu ilustrovat problematiku syndromu vyhoření ve vztahu k vychovatelkám školních družin. Jelikož je záměr práce dosti obecný, budu jej specifikovat třemi dílčími cíli. Přestože se domnívám, že syndrom vyhoření je dnes velmi známým pojmem, zaměřím se na informovanost vychovatelek ohledně tohoto fenoménu. Dále budu zjišťovat, zda se hlavní vychovatelka věnuje jeho prevenci ve vztahu k dalším vychovatelkám. Také bych se chtěla dozvědět, zda mají vychovatelky zájem o supervizní semináře ve školních družinách. Práce bude obsahovat výzkum, díky němuž bude možné zodpovědět si stanovené výzkumné otázky a posoudit, zda byly naplněny cíle práce.

Nejprve budu kontaktovat školní družiny v Českých Budějovicích s návrhem ke spolupráci na výzkumu, poté vychovatelkám rozdám krátké dotazníky. Ty budou obsahovat řadu otázek týkajících se syndromu vyhoření, práce hlavní vychovatelky a supervizního semináře. Dále také v těch samých školních družinách, kde budou rozdány dotazníky, povedu polostrukturované rozhovory s hlavními vychovatelkami. Počet školních družin se bude odvíjet od souhlasu se spoluprací. Získaná data budu následně analyzovat. Na závěr shrnu výsledky z výzkumu, pokusím se zodpovědět

stanovené výzkumné otázky a získané poznatky propojím s teoretickým rámcem své práce.

Tento teoretický rámeček bude rozdělen do třech hlavních kapitol. Jelikož vychovatelky pracují ve školních družinách, bude první kapitola obsahovat stručný popis a cíle těchto zařízení. Druhá kapitola se bude zabývat prací vychovatelky. Zde budu uvádět, co vše spadá do náplně její práce a jakou by měla být osobností. Jestliže se ve výzkumu budu orientovat na práci hlavní vychovatelky, uvedu zde také specifické požadavky na tuto profesi. Poslední část této kapitoly bude obsahovat příklady zátěžových situací plynoucích z povahy profese vychovatelky. Třetí kapitola teoretické části bude uvádět do problematiky syndromu vyhoření. Zde poskytnu základní informace o definici tohoto syndromu, jeho příčinách, příznacích a fázích. Dále se budu zabývat možnostmi jeho léčby a prevence. V souvislosti s ní uvedu a stručně popíši supervizi jako jednu z možností prevence.

# 1 Školní družina

Tato kapitola přinese základní údaje o školních družinách. Nejprve představí samotné zařízení a uvede hlavní legislativní rámec týkající se školních družin. Poté bude obsahovat cíle, které by tato organizace měla naplňovat.

## 1.1 Popis zařízení

Školní družiny, dle vyhlášky 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, se řadí mezi zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání. V těchto zařízeních jde především o výchovu a vzdělávání ve volném čase skrze zájmové činnosti.<sup>1</sup>

Ve většině případů spadají školní družiny pod základní školy, ale mohou existovat i jako samostatná školská zařízení, která nejsou na základní školy nijak vázána. Jestliže nejsou spojena s konkrétní základní školou, mohou zde mít i žáky z více různých škol dohromady.<sup>2</sup> Školní družiny však nejsou určené pro všechny žáky základních škol. Podle Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) přednostně využívají školní družinu žáci prvních až pátých tříd základních škol. Smí ji též využívat žáci druhého stupně základní školy, nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia anebo žáci nižších ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře.<sup>3</sup> Ovšem primárně školní družinu využívají žáci prvních a druhých ročníků prvního stupně. Také dle vyhlášky MŠMT se do školní družiny nepřijímají žáci, kteří jsou přihlášení do školního klubu<sup>4</sup>. Školní družina má též možnost přijímat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, péče o ně je organizována v souladu s vyhláškou č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Školní družina může být rozdělena na několik oddělení. V těchto odděleních se počty žáků mohou v průběhu dne měnit. Žáci mohou přicházet či odcházet, např. na různé kroužky nebo jiné školní aktivity. To znamená, že v každém oddělení není většinou po celou dobu stálý počet žáků. Oddělení by se mělo naplňovat denně do počtu dvaceti pěti žáků, ovšem maximální kapacita každého oddělení je třicet žáků.<sup>5</sup> Počet oddělení ve školní družině není jednotný, každá družina má jiný počet oddělení,

---

<sup>1</sup>Srov. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění platném k 9. 2. 2005.

<sup>2</sup>Srov. Vyhláška č. 87/1992 Sb., Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o školních družinách a školních klubech, ve znění platném k 6. 2. 1992, §2 odst. 3.

<sup>3</sup>Srov. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění platném k 9. 2. 2005, § 9.

<sup>4</sup>Srov. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění platném k 9. 2. 2005.

<sup>5</sup>Srov. MŠMT. *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin.*



neboť záleží na počtu přihlášených žáků. Počet oddělení se přizpůsobuje počtu zájemců a kapacitním možnostem školy.

Pokud žáci, kteří jsou přihlášení do družiny, musí docházet do školy dříve, než jim začíná vyučování, mají možnost využívat tzv. „ranní“ školní družinu. Začátek provozu „ranní“ školní družiny určuje ředitel základní školy nebo ředitel školní družiny a je uveden v řádu školní družiny.<sup>6</sup> Dále děti využívají školní družinu bezprostředně po skončení vyučování. Převážně žáky prvních ročníků si vychovatelky vyzvedávají přímo ze tříd a jdou s nimi na oběd, nebo je odvádí do družiny.

## 1.2 Cíle školní družiny

Stanovení cílů je nedílnou součástí každé práce. „*Školní družina nemá závazné cíle zájmového vzdělávání, ale vychází jen z obecných vzdělávacích cílů stanovených školským zákonem.*“<sup>7</sup> Tyto cíle se následně upravují a jsou zasazeny do školního vzdělávacího programu dílčí školní družiny. Tento dokument je povinný, ovšem jednotlivé družiny si ho upravují dle svých možností. Na tvorbě by se měl podílet celý personál školní družiny.<sup>8</sup> Měl by být také veřejně přístupný pro rodiče, kteří se mohou podle něj rozhodnout, zda přihlásí své dítě do družiny, či nikoli.<sup>9</sup> Nyní však přistoupíme k samotným cílům.

B. Hájek<sup>10</sup> uvádí cíle pro předškolní vzdělávání, které jsou vhodné jako vzor pro školní družinu a jsou zde rozděleny do třech bodů. Jako první je uváděn „*rozvoj dítěte, jeho učení a poznávání*“<sup>11</sup>. Proto by činnosti, které vychovatelka připravuje, měly být naučné. Mohou pomoci k rozvoji poznání okolního světa. Nejde však o běžnou výuku, kterou mají děti ve škole. Jedná se převážně o učení a poznávání skrze činnosti a zkušenosti, kterých děti nabývají pomocí různých zábavných aktivit či programů, jež jsou pro ně připraveny.

Takovéto činnosti mohou napomáhat i ke splnění dalšího cíle, jímž je „*osvojování si základů hodnot, na nichž je založená naše společnost*“<sup>12</sup>. Družina je prostředím sekundární socializace. Dítě se zde seznamuje s hodnotami typickými pro většinovou kulturu a učí se přizpůsobovat své chování normám, které z nich vyplývají. Proto

---

<sup>6</sup>Srov. MŠMT. *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin.*

<sup>7</sup>HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*, str. 14.

<sup>8</sup>Srov. Tamtéž, str. 14.

<sup>9</sup>Srov. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*, str. 156.

<sup>10</sup>Srov. HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny.*

<sup>11</sup>Tamtéž, str. 19.

<sup>12</sup>Tamtéž, str. 19.

by měla vychovatelka být jakýmsi průvodcem, který bude děti navádět správným směrem a napomáhat tímto k poznání správných hodnot.

Tímto se dostáváme k dalšímu cíli, jímž je „*získávání osobní samostatnosti a schopnosti se projevat jako svobodná osobnost působící na své okolí*“<sup>13</sup>. Proto by veškeré činnosti v družině měly děti dělat samy nebo s minimální pomocí vychovatelky. Ať už jde o výtvarné činnosti, nebo běžné každodenní činnosti. Zkrátka zde, v družině, by měly mít dostatek podnětů a prostoru k tomu, aby měly možnost k tomuto cíli dospět.

Tímto jsme si určili, jaké cíle by měla školní družina naplňovat. Důležitým cílem, který sice už nevychází ze vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, ale je specifickým pro školní družinu, je „*vychovávat k smysluplnému využívání volného času a vybavovat žáky dostatkem námětů pro naplňování volného času*“<sup>14</sup>. Veškerá činnost v družině se odehrává ve volném čase dětí a skrze tento čas se jim snaží nabídnout co nejpestřejší nabídku zájmových činností. Jde o to, aby děti věděly, jak mohou trávit svůj volný čas. Také by se měly seznámit s různými volnočasovými činnostmi a najít si mezi nimi to, co je baví a zajímá. Zájem je totiž velice důležitý z hlediska prevence sociálně patologických jevů, protože, jak zdůrazňuje B. Hájek, nejvíce jsou ohroženy těmito patologickými jevy děti, které nemají vůbec žádný zájem o jakoukoli činnost.<sup>15</sup>

S cíli v družině se samozřejmě pojí i klíčové kompetence, kdy rozvíjíme schopnosti a dovednosti dětí. „*Pojem kompetence je chápán jako souhrn znalostí, schopností a praktických dovedností a s nimi souvisejících postojů i hodnotových orientací, které jsou předpokladem k výkonu činností.*“<sup>16</sup> Družina nemá vzhledem k časové náročnosti a individualitě každého dítěte přesně stanovené standardy, které musí naplnit. Smyslem rozvoje je posilování a rozvíjení osobnosti dítěte.

B. Hájek<sup>17</sup> uvádí šest kompetencí, o jejichž rozvoj bychom se měli v družině snažit. Tyto kompetence rozšiřují základní stanovené cíle. Jedná se o „*kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a interpersonální kompetence, občanské kompetence a kompetence k trávení volného času*“<sup>18</sup>.

---

<sup>13</sup>HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*, str. 19.

<sup>14</sup>Tamtéž, str. 19.

<sup>15</sup>Srov. HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*, str. 16.

<sup>16</sup>HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*, str. 21.

<sup>17</sup>Srov. HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*.

<sup>18</sup>HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*, str. 22.

## 2 Vychovatelka

Školní družina je tedy místem, kam děti nechodí jen proto, že si je rodiče nemohou vyzvednout dříve. Jak vyplývá z předchozí kapitoly, děti docházejí do družiny, neboť právě zde si mohou, mimo jiné, zahrát různé hry s ostatními dětmi a trávit smysluplně svůj volný čas. Děti si zde pomocí výchovného působení prohlubují a rozvíjí své kompetence. K tomu, aby se smysluplně využíval volný čas dětí, slouží právě výše uvedené cíle a funkce školní družiny. Kdo to vše organizuje? Vychovatelka. Žádná školní družina by bez vychovatelky nemohla fungovat. Ona je klíčovým článkem každé družiny. Je to právě ona, kdo naplňuje stanovené cíle a stará se o to, aby družina správně fungovala. To vše a mnohem víc tvoří náplň její práce, jak bude uvedeno dále. V první řadě bychom si však měli určit, kdo vlastně vychovatelka je.

Vychovatel je v novele zákona 379/2015 Sb., která mění zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, uváděn jako pedagogický pracovník. Ten vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost ve školském zařízení nebo v zařízení, které poskytuje sociální služby. Takovouto činnost může kromě vychovatele vykonávat například i učitel, psycholog, pedagog volného času, trenér apod.<sup>19</sup> My se však zaměříme pouze na práci vychovatele, a to konkrétně vychovatele ve školní družině. Pro potřeby této práce používám ženský rod, neboť se mého výzkumu zúčastnily převážně ženy-vychovatelky.

Aby vychovatelka mohla vykonávat přímou pedagogickou činnost, musí mít vzdělání, které vyplývá ze zákona 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících. Pokud splňuje některou z uvedených kvalifikací, je oprávněna k výkonu přímé pedagogické činnosti jako vychovatelka ve školní družině.

### 2.1 Náplň práce vychovatelky ve školní družině

Nyní se podíváme, co vše patří do pracovní náplně vychovatelky v družině. Pracovní náplň můžeme rozdělit na přímou a nepřímou výchovnou činnost. Nejprve se podíváme na výchovnou činnost přímou. V knize B. Hájk<sup>20</sup> jsou jako přímé uvedeny následující činnosti: vychovatelka by se měla řídit školním vzdělávacím programem a svým žákům zajišťovat zájmové vzdělávání. Měla by také zajišťovat bezpečné činnosti pro své žáky, čistotu prostředí a ochranu životního prostředí. Činnosti, které vybírá, by měly být

---

<sup>19</sup> Srov. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění platném k 24. 9. 2004.

<sup>20</sup> Srov. HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*.

pro děti různorodé, zajímavé a vhodně časově uspořádané. Některé z těchto činností by též měly přispívat k odstranění nebo nahrazení únavy po předešlém vyučování.<sup>21</sup>

Aby děti chodily do družiny rády, je také zapotřebí, aby vychovatelka vytvářela příjemnou, radostnou atmosféru, komunikativní prostředí a snažila se o vytvoření dobrého kolektivu. Takového, kde se děti budou cítit bezpečně a bude posilováno jejich sebevědomí. Aby vše správně fungovalo, je nutné, aby vychovatelka dbala na dodržování společenského chování a upevňování hygienických návyků.<sup>22</sup>

Při výběru vhodných činností pro děti je důležité, aby se vychovatelka seznámila s tím, co se její žáci zrovna učí, a mohla tak navazovat a rozšiřovat jejich znalosti. Z toho vyplývá, že by měla spolupracovat s třídním učitelem. Průběh jakékoliv činnosti by pak měla zaznamenávat do pedagogické dokumentace, za jejíž výsledky odpovídá. Aby veškeré činnosti mohly v pořádku probíhat, je nutné, aby měla vychovatelka řádně připravený program s vhodnými pomůckami. Důležitá je též prezentace výsledků činností žáků na veřejnosti.<sup>23</sup> To vše spadá do přímě pedagogické činnosti vychovatelky.

Do *nepřímé pedagogické činnosti* spadá vypracování veškerých plánů, jakákoliv příprava na činnosti, vedení dokumentace a administrativy. Nezbytnou součástí je účast na pedagogických poradách, školeních a schůzích. Úkolem vychovatelky je i průběžná komunikace s rodiči. Nejde jen o informace ohledně chování dětí, ale také o informace ohledně dosažených výsledků.<sup>24</sup> Do nepřímé výchovné činnosti patří i dozor nad žáky mimo školní družinu.<sup>25</sup>

Nyní se podíváme na různé přístupy k naplňování těchto činností. Přistupovat k práci můžeme několika způsoby, existují však dva, které se v pedagogické práci objevují nejčastěji. První přístup je založen na aktivitě vychovatelek, kterým záleží na jejich práci a snaží se dětem poskytovat zajímavou nabídku volnočasových aktivit. Dokážou s dětmi dobře vycházet a jsou pro ně partnery. Mají zájem i o samotnou školu, ne pouze o družinu, a proto se snaží prezentovat i výsledky činností družiny na veřejnosti. Tím přispívají ke zlepšení prestiže celé školy, jelikož při výběru školy mohou rodiče posuzovat i kvalitu trávení volného času svých dětí.<sup>26</sup>

---

<sup>21</sup>Srov. HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*, str. 49.

<sup>22</sup>Srov. HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*, str. 38.

<sup>23</sup>Srov. Tamtéž, str. 38.

<sup>24</sup>Srov. HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*, str. 50.

<sup>25</sup>Srov. HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*, str. 37.

<sup>26</sup>Srov. HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*, str. 48.

Druhý přístup je založen na stálém opakování. Vychovatelky se nesnaží obměňovat činnosti, které s dětmi dělají, a kvůli nedostatečné výbavě volnočasových činností je stále opakují. Děti se mohou často setkat s činnostmi, které dělaly už v mateřské škole. Vychovatelka místo motivace používá spíše pokyny k činnostem a na jejich konci často chybí i zhodnocení, které je však velice důležité. Výsledky činností nejsou dostatečně prezentovány na veřejnosti, čímž může družina ztrácet zájem rodičů o její využívání.<sup>27</sup>

## 2.2 Osobnost vychovatelky - kompetence

V předchozí kapitole jsme si uvedli, co by mělo být náplní práce vychovatelky ve školní družině a částečně jsme nastínili i různé styly, kterými může ke své práci přistupovat. Nyní se zaměříme přímo na její osobnost. Jakou osobností by vychovatelka měla být a co se od její osobnosti očekává, aby byla kompetentní k výkonu této profese? Už v předchozích kapitolách jsme si uváděli, že vychovatelka je jakýmsi „hnacím motorem“ celé družiny. Bez ní by družina nemohla fungovat, a proto jsou na ni kladeny různé nároky, nevyjímaje nároky na její osobnost.

Ne každý je stvořen pro práci vychovatelky. Tato práce, ostatně jako každá jiná, klade specifické nároky na osobnost. Není ovšem dáno, že pokud vychovatelka nebude splňovat některou z uvedených nároků, není vhodná pro tuto profesi. V praxi se můžeme setkat s vychovatelkou, která si s dětmi spíše kreslí nebo vytváří výrobky, jiná vymýšlí např. různé pohybové a sportovní aktivity. Stejně tak je různorodý přístup k dětem. Vše závisí na osobnosti vychovatelky. My si nyní tuto oblast přiblížíme, abychom měli přehled o tom, jakou osobností by vychovatelka měla ve skutečnosti být, aby byla vhodná pro takovouto profesi.

Pro práci s dětmi je nezbytné, aby vychovatelka byla vyrovnanou osobností, neboť časté výkyvy nálad či negativní ladění nepůsobí na děti zrovna příznivě. S tím souvisí i prosociální chování, které je společensky žádoucí, stejně jako jednání altruistické, které, v kontextu školních družin, spočívá v jednání ve prospěch dětí, nikoliv pouze pro své dobro. V neposlední řadě by u vychovatelky neměly chybět jisté etické a morální zásady, které předává dětem svými postoji a chováním. Při výkonu této profese je nezbytná i schopnost sebereflexe, která napomáhá ke zdokonalování vlastní osoby, a odpovědnost za celkový chod školní družiny.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup>Srov. Tamtéž, str. 48.

<sup>28</sup>Srov. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*, str. 45.

S dalšími nároky kladenými na vychovatelku se pojí kompetence. Každý pracovník by měl být kompetentní k výkonu své profese. Tím je myšleno uschopnění pro tento výkon, zda má vychovatelka rozvinuté schopnosti, dovednosti, které jsou důležité pro takovou práci. Nyní si uvedeme, o jaké kompetence se jedná.

Pro výkon této profese je důležitá jistá dávka empatie, neboť právě díky správnému porozumění a citlivosti k potřebám dětí může vzniknout dobrý vzájemný vztah. Tento vztah přispívá k utváření vhodného prostředí, v němž by vychovatelka měla umět dát dětem pocit bezpečí a určitého zázemí. Neměla by chybět i jistá dávka humoru a schopnost vytváření radostné a přívětivé atmosféry v družině. O významu správných mravních, morálních a etických zásad, které svým chováním a jednáním vychovatelka předává dětem, pro výchovu a vzdělávání v družině, se nemusíme dlouze rozepisovat. Z hlediska její práce je nezbytná diagnostická schopnost a znalost diagnostických i výchovných prostředků, které dokáže v konkrétních situacích použít. Jistě nesmí chybět znalost mnoha způsobů hodnocení a jejich vhodné a správné použití. Tím lze předejít jednostrannému nebo stále se opakujícímu hodnocení. Hodnotit se dá mnoha způsoby. Ty by měla vychovatelka dobře ovládat. Tyto kompetence bychom mohli ještě doplnit o dovednosti plánovací, mezi něž řadíme například schopnost stanovit si určité cíle a vybrat vhodné prostředky k jejich splnění, nebo také řídicí a realizační schopnosti, které umožňují účinnou komunikaci ve výchovně-vzdělávacím procesu.<sup>29</sup>

S některými schopnostmi či dovednostmi se už narodíme, jiné můžeme v průběhu praxe získat nebo modifikovat. Klíčové je se s nimi naučit správně pracovat a pokud možno je stále rozvíjet. Čím bude vychovatelka kompetentnější k výkonu své profese, tím bude kvalitnější i její pedagogická práce.

### **2.3 Specifické požadavky na práci hlavní vychovatelky**

V této kapitole se budeme zabývat pouze specifickými požadavky na práci hlavní vychovatelky, jelikož její osobnostní předpoklady i kompetence zůstávají stejné. Na hlavní vychovatelku jsou kladeny stejné nároky na osobnost i její kompetence, jako na vychovatelky, které nemají řídicí funkci. Proto si zde uvedeme pouze její náplň

---

<sup>29</sup> Srov. HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*; DVORÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*; KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*.

práce, neboť ta se z části liší od vychovatelek ostatních. Jsou na ni kladené jiné požadavky než na vychovatelky ostatní. Těch požadavků je také více.

Hlavní vychovatelka je podle § 2, odst. 6 vyhlášky č. 87/1992 Sb., o školních družinách a školních klubech, jmenována ředitelem školy, který jí též snižuje míru povinností výchovné práce. Je jmenována do své funkce jen tehdy, pokud má školní družina dvě a více oddělení. V návaznosti na počtu oddělení, snižuje ředitel počet hodin přímé výchovné činnosti týdně.<sup>30</sup>

### **2.3.1 Náplň práce**

Náplň práce hlavní vychovatelky je velmi obsáhlá. Zatímco ostatní vychovatelky zajišťují výchovné a vzdělávací cíle, hlavní vychovatelka se snaží o chod družiny jako celku. Její náplň práce je i výchovně-vzdělávací činnost. Ta je, jak už jsme si uváděli, snížena, neboť se musí starat i o ostatní organizační záležitosti týkající se celé školní družiny.

Vedoucí vychovatelka by se měla snažit o dodržování správného režimu dne. Měla by z toho důvodu kontrolovat práci ostatních vychovatelek, ať už v podobě hospitace, či jiné metody. Cílem je zlepšení celkové práce ve školní družině. S tím je spojena i kontrola pedagogické dokumentace. V praxi se lze setkat s elektronickými třídními knihami, které by měly tuto kontrolu usnadňovat, a to proto, že hlavní vychovatelka má možnost kdykoli do těchto třídnic nahlédnout. Měla by motivovat k činnosti a následně je hodnotit, co se povedlo nebo co by mohlo být provedeno lépe. Má možnost podávat návrhy na finanční ohodnocení a odměny. Její prací by mělo být též metodické vedení a svolávání schůzí, kde se plánují činnosti či řeší různé potíže týkající se celé školní družiny. Má na starosti také přijímání nových žáků a jejich rozřazování do oddělení. Pokud by si někdo stěžoval na činnost vychovatelek, měla by tyto stížnosti řešit ona, a to jak s rodiči dětí, tak též s nadřízeným. Tím je buď ředitel, nebo zástupce prvního stupně základní školy. Řediteli či zástupci také zodpovídá za celkový chod školní družiny. Podle jeho pokynů by měla řídit činnosti v oddělení a být zodpovědná za pedagogicko-organizační opatření. V neposlední řadě by měla řediteli připravovat rozpis služeb vychovatelek a navrhnout průběh provozu školní družiny o prázdninách. Dále by měla podávat návrh vnitřního řádu družiny, se kterým by měla seznámit rodiče i žáky ve všech odděleních.<sup>31</sup>

<sup>30</sup>MŠMT. *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin.*

<sup>31</sup>Srov. HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*, str. 50-51.

Z uvedených požadavků je zřejmé, že kladených nároků na takovouto profesi není zrovna málo, ať už se jedná o vedoucí vychovatelku, nebo vychovatelky ostatní. Tato profese si vyžaduje mnoho. Klade nároky i na osobnost a kompetentnost k tomuto povolání. Už zde můžeme vidět, že práce vychovatelky není zdaleka tak snadná, jak se může na první pohled zdát. Všechny tyto nároky mohou způsobovat zátěž, která poté může činit v praxi potíže. O důsledcích stresových situací budeme pojednávat až později. Nyní si však poukážeme pro představu na různé příčiny zátěžových situací, se kterými se může vychovatelka ve své praxi setkat.

#### **2.4 Příčiny zátěžových situací**

Zátěžové situace mohou mít několik příčin, které můžeme rozdělit do třech kategorií. Jedná se o individuální, společenské a institucionální příčiny. Do *individuálních* příčin bychom mohli zahrnout příliš vysoké cíle, kterých pak není možno dosáhnout, nebo přehnaný altruismus, který vede k úplnému vyčerpání člověka. Dále jsou to příčiny *společenské*, mezi které bychom mohli zařadit střet mezi rodiči a vychovatelkami. Vychovatelky se nestýkají pouze s dětmi, ale i s jejich rodiči, kteří mají občas odlišné názory na výchovu svých dětí, než je tomu ve školních družinách. Většina zátěžových situací má však *institucionální* příčiny. Ty plynou z požadavků a povahy celkové profese vychovatele. Jsou kladeny vysoké nároky na pozornost a rychlé jednání. Stres a práce v hlučném prostředí se rovněž mohou stát velkou zátěží pro vychovatele.<sup>32</sup>

Tato profese si vyžaduje řadu dalších jednání, které mohou být pro některé vychovatelky zátěží. Jedná se například o neustálé opakování stejných vět nebo stálé upozorňování. Jako příklad můžeme uvést ustavičné napomínání neposlušných dětí, které se nechtějí přizpůsobit daným pravidlům. Práce vychovatelky není v konečném výsledku vidět (nelze ji odlišit od působení jiných lidí a faktorů majících vliv na chování dítěte), čímž se může vytrácet motivace pro jakoukoli další činnost spojenou s výchovou svěřených dětí. Nepřiměřené nebo chybějící slovní ohodnocení či uznání přispívá rovněž k frustraci vychovatelek.<sup>33</sup>

Se všemi těmito situacemi se vychovatelka může lépe či hůře vypořádat. Pokud však nastoupila do svého zaměstnání s velkým nadšením či přehnanou motivací, může se kvůli těmto situacím setkat s nenaplněním svého očekávání. Nadšení může přejít ve zklamání a kvůli působícím negativním vlivům, jakými jsou například

---

<sup>32</sup>Srov. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*, str. 48-49.

<sup>33</sup>Srov. NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*, str. 51.



právě zmiňované stresové situace v zaměstnání, se může objevit syndrom vyhoření. Ten je však konečným výsledkem dlouhodobého procesu, během něhož se jedinec setkává s mnoha překážkami, které zabraňují pocitu uspokojení ze své práce.

### 3 Syndrom vyhoření

Následující kapitola stručně uvádí do problematiky tohoto fenoménu. Přináší základní definice, popis příznaků a také možné příčinné faktory. Důraz je v této kapitole kladen zejména na jeho prevenci a na supervizi jako významný nástroj této prevence.

#### 3.1 Definice

Poprvé dal název tomuto syndromu „americký klinický psycholog, psychoanalytik a vědec německého původu“<sup>34</sup> Herbert Freudenberger. Po pojmenování toho syndromu se objevilo mnoho definic, které však dodnes nejsou jednotné. Pro představu si zde uvedeme definici výše zmiňovaného Herberta Freudenbergera, který syndrom vyhoření neboli burnout definuje takto: „Burnout je konečným stádiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entuziasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly).“<sup>35</sup>

Pro přiblížení syndromu by nám mohla pomoci definice Maslachové a Jacksonové: „Burnout je syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého osobního výkonu. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem.“<sup>36</sup>

Z obou těchto definic je patrné, že se jedná o snížení osobního výkonu důsledkem emocionálního vyčerpání, ztráty nadšení. Druhá definice je doplněna ještě o nejčastější výskyt tohoto syndromu, a to právě v pomáhajících profesích. T. Poschkamp<sup>37</sup> uvádí, že se syndrom vyhoření neobjevuje pouze u pomáhajících profesí, ale jsou uváděny nejčastěji, protože jeho výskyt není u jiných profesí tak častý.

J. Křivohlavý<sup>38</sup> uvádí společné znaky definic syndromu vyhoření, mezi něž patří také snížená výkonnost, jež se pojí s negativními postoji. Tato výkonnost a postoje však nesouvisí s kompetentností či sníženou pracovní schopností.<sup>39</sup>

---

<sup>34</sup> POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*, str. 10

<sup>35</sup> HENRICH FREUDENBERGER. in KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, str. 65.

<sup>36</sup> MASLACHOVÁ a JACHSONOVÁ. in KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, str. 66.

<sup>37</sup> Srov. POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*.

<sup>38</sup> Srov. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*.

<sup>39</sup> Srov. Tamtéž, str. 67.

### 3.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření

Jak jsme uvedli výše, syndrom vyhoření je konečným stavem, ke kterému vede předchozí proces vyhořívání. Jednou z příčin jeho vzniku je každodenní osobní styk s lidmi ve své profesi. Pracovníci mohou mít dlouho trvající konflikty se svými „klienty“, které subjektivně nemají konce. Příliš velké nároky a neustálá kontrola ze strany nadřízených vedou k dlouhodobému stresu zaměstnanců.<sup>40</sup>

Jako další možné příčiny syndromu vyhoření T. Poschkamp<sup>41</sup> uvádí sociální a organizační pracovní podmínky. Může se jednat o závislost druhých na daném člověku, emoční vztahový kontext, předpoklad odborných znalostí a zájmu o druhé, slabé společenské uznání nebo očekávání velkých výkonů za nízkou mzdu. Příčinou může být též chybějící personál či chybějící nebo špatné vybavení.<sup>42</sup>

Příčiny mohou mít mnoho podob. Všechny však vedou k dlouhodobému stresu, který může odstartovat celý proces vedoucí k syndromu vyhoření. Jak vyplývá z předchozích odstavců, stres je právě jednou z jeho hlavních příčin. Záleží také na sociálním prostředí, ve kterém se člověk pohybuje, na jeho odolnosti vůči stresovým situacím a zejména na jeho osobnosti, jak se dokáže s těmito nepříznivými vlivy vyrovnat.<sup>43</sup>

#### 3.2.1 Příčiny vzniku stresu

Pokud pátráme po příčině vzniku syndromu vyhoření a stres je považován za jeho hlavní spouštěč, je nutné se podívat, jak tento stres ve skutečnosti vzniká.

*„Stres je definován jako vztah mezi dvěma silami, které působí protikladně.“<sup>44</sup>*

Na jedné straně stojí stresory a zátěžové situace, které na člověka působí negativně, a na druhé straně salutory, které člověku pomáhají se s nimi vyrovnat. Pokud jsou stresory a salutory v rovnováze, člověk je schopen bezproblému zvládnout většinu zátěžových situací. Pokud však začnou dlouhodobě převažovat stresory, má člověk potíže se zvládnutím zátěžových situací. V takovéto situaci je pravděpodobný výskyt syndromu vyhoření.<sup>45</sup>

---

<sup>40</sup>Srov. Tamtéž, str. 24.

<sup>41</sup>Srov. POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*.

<sup>42</sup>Srov. Tamtéž, str. 23.

<sup>43</sup>Srov. KUPKA, Martin. *Psychosociální aspekty paliativní péče*, str. 44.

<sup>44</sup>KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*, str. 27.

<sup>45</sup>Srov. Tamtéž, str. 27.

Člověk se dostává do stresu, pokud je ve velké zátěži a na vyrovnání situace jeho síly nestačí. Jestliže se však bavíme o syndromu vyhoření, měli bychom mít na paměti, že tento proces vzniká pouze z dlouhodobého působení stresu. Člověk se dlouhodobě ocitá ve stresových a zátěžových situacích a není schopen si s nimi poradit.

Záleží také na typu osobnosti. Člověk s typem osobnosti B, který je uvolněný, umí relaxovat, nepřetěžuje se v zaměstnání nebo třeba má své koníčky, není tolik ve stresu nebo umí svůj stres ventilovat. Proto je u něj menší šance výskytu vyhoření. Avšak u člověka s typem osobnosti A je větší pravděpodobnost, že nebude schopen správně pracovat se stresem, bude tedy náchylnější ke vzniku syndromu vyhoření. Lidé s tímto typem osobnosti se vyznačují např. svou rychlostí. Snaží se být rychlí, zvládat více činností najednou, touží po úspěchu, práce je pro ně nejdůležitější a většinou nenajdou čas ani na odpočinek či relaxaci.<sup>46</sup> Právě u takovýchto osob se mohou objevit různé příznaky syndromu.

### 3.3 Příznaky syndromu vyhoření

V předchozí kapitole jsme se zabývali příčinami vzniku syndromu vyhoření. Nyní se zaměříme na jeho rozpoznání. Syndrom vyhoření má mnoho příznaků a nepostihuje člověka jen po stránce psychické, ale také po stránce fyzické a behaviorální.

Z hlediska psychických příznaků se jedná o psychické vyčerpání. Ve většině publikací se často příznaky syndromu vyhoření uvádějí v podobě různých přirovnání. R. Kohoutek<sup>47</sup> uvádí, že se můžeme setkat s přirovnáním, že člověk se cítí „vysátý“, nebo „ubitý“. Přirovnání slouží k lepšímu porozumění či vystižení pojmu. Člověk se nedokáže plně soustředit na daný úkol.<sup>48</sup> S psychikou se pojí též naše emoce. Psychické vyčerpání může vést k pocitům bezmoci. Lidé se stávají bezmocnými, mohou být frustrováni, což může vést k depresi apod. Většina lidí má nechuť ke stávajícímu povolání či k různým činnostem, které dříve dělávali rádi. Spíše se straní okolí, mají pocit, že už nic nedokážou nebo to, co dělají, zkrátka už nemá cenu.<sup>49</sup>

Uváděli jsme si, že psychické vyčerpání může vést k depresi. Příznaky syndromu vyhoření a deprese jsou velice podobné a v praxi se může stát, že osoby, kterým byl diagnostikován syndrom vyhoření, mají ve skutečnosti depresi. Nyní si jen krátce ukážeme rozdíl mezi těmi to dvěma pojmy.

---

<sup>46</sup>Srov. KOHOUTEK, Rudolf. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*, str. 133-149.

<sup>47</sup>Srov. Tamtéž.

<sup>48</sup>Srov. NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*, str. 52.

<sup>49</sup>Srov. POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*, str. 35.

Člověk v depresi je beznadějný, má nízkou sebeúctu, mohou se u něho projevit i sebevražedné sklony. Pocity beznaděje nebo jakékoli negativní myšlenky se netýkají pouze pracovního procesu, jako je tomu u vyhoření, ale provází člověka i v osobním životě nezávisle na práci. Proto bychom měli být citliví v rozpoznávání příznaků vyhoření a nechat diagnostiku na odbornících. Kdybychom například poradili, aby si člověk s depresí vzal dlouhodobější pracovní volno, nevyřešil by se tím jeho problém s depresí. Takovýto postup by mohl pomoci člověku se syndromem vyhoření, ale ne člověku v depresi. Nyní tedy zpět k příznakům syndromu vyhoření.<sup>50</sup>

Příznaky se projevují i po fyzické stránce. Člověku chybí jistá energie, cítí se čím dál tím častěji unavený, což souvisí i s nedostatkem spánku. Je častěji nemocný, neboť jeho imunitní systém je oslaben. Také trpí častými bolestmi hlavy a zažívacími potížemi. Takovýto člověk je i náchylnější k různým úrazům apod.<sup>51</sup>

Z hlediska chování mohou patřit mezi příznaky syndromu vyhoření např. zvýšená agrese vůči ostatním nebo naprostá apatie. U takovýchto lidí se mohou objevit časté pozdní příchody do zaměstnání, různé konflikty s okolím nebo také zvýšená konzumace tabáku, alkoholu či jiných návykových látek.<sup>52</sup>

Můžeme se setkat i s jinými typy příznaků, které jsou však velice podobné těm právě zmíněným. Jedná se o tři nejzákladnější typy. Prvním je tzv. emoční vyčerpání, kdy lidem chybí veškerá energie, jsou unavení a mají i obtíže se zažíváním. Mezi další typ příznaků syndromu vyhoření řadíme snížený výkon. Lidé nejsou soustředění, kreativní, mají málo energie ve své práci i v osobním životě. Třetím příznakem může být i jisté odcizení od práce. Lidé mají problémy se svými kolegy v zaměstnání i s prostředím, ve kterém pracují. Práce pro ně může být frustrující.<sup>53</sup>

Tyto příznaky se neobjevují všechny najednou, ale úzce spolu souvisejí. Jeden příznak může vést k dalšímu a takto to může jít stále dokola a příznaků může přibývat.<sup>54</sup> To znamená, že pokud se člověk začne např. cítit vyčerpaný ze svého zaměstnání, může to vést k nezájmu o jeho činnost či k naprosté apatii a nakonec až k úplnému vyhoření. Jak vyplývá i z jedné z uvedených definic, je to dlouhodobý proces, který je rozdělen do několika fází.

---

<sup>50</sup>Srov. IQWiG. *Depression: What is burnout?*

<sup>51</sup>Srov. NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*, str. 52.

<sup>52</sup>Srov. POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*, str. 35.

<sup>53</sup>Srov. IQWiG. *Depression: What is burnout?*

<sup>54</sup>Srov. POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*, str. 34.

### 3.4 Fáze syndromu vyhoření

Fáze syndromu vyhoření nejsou ve všech publikacích uváděny jednotně. Např. J. Křivohlavý popisuje syndrom vyhoření ve dvanácti fázích, které nejsou jasně ohraničeny a navzájem se prolínají. Je to pochopitelné už jen z toho důvodu, že se jedná o proces, ve kterém člověk postupně přechází z jedné fáze do druhé. Nejde tedy říct, že příznaky z jedné fáze se nemohou objevit ve fázi jiné. My si však uvedeme pětifázový model, který je užíván nejčastěji. Jedná se o model Elwicha a Brodského<sup>55</sup>, který je popsán ve většině publikací. Budeme však čerpat ze sekundární literatury, neboť knihu od těchto autorů, *Burn-Out – Stages of Disillusionment in the Helping Professions*, se nám nepodařilo sehnat.

V první fázi syndromu vyhoření je člověk nadšený pro svoji práci, naplňuje ho a je nejdůležitější součástí jeho života. Takový člověk je velice optimistický, má velké plány a klade na sebe příliš vysoké nároky. V práci je velice aktivní, snaží se vyhledávat různé novinky ze svého oboru, přemýšlí, jak práci zefektivnit, a nevádí mu zůstat přesčas.<sup>56</sup>

Ve druhé fázi se člověk začíná setkávat s realitou. Tato fáze je označována jako „stagnace“. Člověk začíná pochybovat o svých plánech i o tom, zda jeho snažení má stále cenu. Dříve byla jeho práce nejdůležitější, nyní už tomu tak není. Začíná se více zajímat o platové podmínky nebo možnost kariérního postupu. Objevují se i menší potíže v osobním životě. Ovšem zatím ani okolí, ani on sám, nepocítují žádné známky jakéhokoliv onemocnění.<sup>57</sup>

Třetí fáze je označována jako frustrace. Člověk začíná pochybovat o svém úsilí z důsledku nedostatečného uznání, především ze strany klientů a nadřízených. Zjišťuje, že jeho plány jsou v rozporu s realitou, některé ani není možno uskutečnit. V této fázi se člověk častěji dostává do konfliktu s ostatními a jeho práce začíná postrádat smysl.<sup>58</sup> Při dlouhodobé frustraci člověk upadá do apatie, je lhostejný vůči své práci, která se pro něj stává pouhou nutností z hlediska financí. Takový člověk nedělá už žádnou činnost navíc, je zklamaný ze své práce. Snaží se vyhýbat svým kolegům i klientům, straní se jim.<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup>Srov. PTÁČEK, ČELEDVÁ. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*, str. 29.

<sup>56</sup>Srov. PTÁČEK, ČELEDVÁ. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*; STOCK. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*; KUPKA. *Psychosociální aspekty paliativní péče*.

<sup>57</sup>Srov. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, str. 24.

<sup>58</sup>Srov. STOCK. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*; PTÁČEK, ČELEDVÁ. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*.

<sup>59</sup>Srov. PTÁČEK, ČELEDVÁ. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*; STOCK. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*; KUPKA. *Psychosociální aspekty paliativní péče*.

Tato fáze vede člověka k naprostému vyhoření, které je posledním stádiem v tomto dlouhodobém procesu. Člověk je na konci svých sil, je naprosto vyčerpaný, „vyhořelý“. Na začátku své práce byl velice nadšený, nic pro něj nebylo problémem, svou práci měl opravdu rád, nyní však jeho práce postrádá jakýkoliv smysl. Takový člověk je zklamaný, má pocit selhání, strání se svému okolí. Dostává se do častých sporů, a to jak v práci, tak i v osobním životě. Jeho psychické vyčerpání se projevuje i navenek velkými tělesnými obtížemi spojenými se sníženou imunitou právě ze stresu, např. poruchami spánku nebo častými infekčními onemocněními. V tomto stádiu se u člověka může rozvinout závislost ba dokonce i sebevražedné sklony.<sup>60</sup>

V každém stádiu se můžeme vzchopit a celý proces syndromu zastavit. Pokud se nám to nepodaří včas, následky si v některých případech neseme po celý život. Ovšem tato zkušenost může do našeho života vnést zcela jiný pohled, a to jak na naši práci, tak i na sebe samého. Může také vést k ujasnění našich priorit, co je pro nás důležité, čeho bychom si měli vážit apod. Z této zkušenosti se dozvídáme také něco o sobě samém, zejména to, jak moc jsme odolní vůči různým zátěžím. Toto uvědomění nám může pomoci do budoucna, abychom syndromu dokázali předcházet.<sup>61</sup>

Ještě než se podíváme na možnosti prevence proti syndromu vyhoření, zaměříme se na jeho léčbu. Jakým způsobem bychom se měli léčit, nebo co bychom měli dělat v situacích, kdy už na sobě pocítujeme nějaké příznaky nebo se cítíme zcela vyčerpaní, „vyhořelí“.

### 3.5 Možnost léčby syndromu vyhoření

Že jsme vyhořelí nebo se právě v tomto procesu nacházíme, můžeme, ale i nemusíme poznat. K odhalení syndromu nám mohou pomoci např. různá dotazníková šetření. Nejznámější dotazníková metoda zjišťující syndrom vyhoření pochází od S. Jacksonové a Christiny Maslach, která je jeho zakladatelkou. Jedná se o dotazníkovou metodu Maslach Burnout Inventory, známou jako MBI.<sup>62</sup> Pokud bychom hledali jinou metodu diagnostikování syndromu vyhoření, mohli bychom využít např. Personal Subjective Analysis (PSA), kde své pocity a hodnoty zakreslujeme na danou stupnici pocitů.<sup>63</sup>

---

<sup>60</sup> Srov. PTÁČEK, ČELEDOVÁ. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*; KUPKA. *Psychosociální aspekty paliativní péče*; POSCHKAMP. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*.

<sup>61</sup> Srov. BARTOŠÍKOVÁ, Ivana. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*, str. 33-34.

<sup>62</sup> Srov. Christina Maslach: Media contact.

<sup>63</sup> Srov. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*, str. 56.

Pokud člověk zjistí nebo prožívá známky syndromu vyhoření, má několik možností, jak uniknout z tohoto procesu. Může např. změnit své zaměstnání, přejít na jinou pozici, nebo na jiné pracoviště. Tento přístup je dobrý, pokud psychická zátěž vyplývá ze špatných pracovních podmínek. Pokud tomu tak ovšem není, mohou tyto kroky působit spíše kontraproduktivně. Jestliže příčiny vzniku plynou z osobnosti jedince, tak pouhý přestup na jiné pracoviště nepostačí. Syndrom se může objevit znovu a dokonce i rychleji než předtím. Jedná se o to, že člověk neumí pracovat se zátěží a tu samou zátěž může prožívat i na jiném pracovišti. Tato řešení jsou spíše povrchová.<sup>64</sup>

Jestliže člověk, který je v procesu vyhoření, začíná postrádat smysl své práce, později i jakýkoliv smysl svého života, musíme se při léčbě zaměřit na tuto problematiku. Abychom pracovali právě s tím, co ho opravdu trápí, co postrádá, a sice smysl jeho života. S tímto pojmem pracuje např. daseinsanalýza nebo také logoterapie. Daseinsanalýza se snaží, aby si člověk uvědomil, že je jedinečný, nenahraditelný a má určitou hodnotu. Pomáhá člověku naučit se být sám sebou. Konzultanti se nesnaží přikazovat člověku, co má dělat, ale dávají mu spíše různá doporučení, která mu mohou pomoci. Syndrom vyhoření můžeme léčit i pomocí již zmíněné logoterapie. Tento psychoterapeutický směr pracuje se samotným smyslem života. Snaží se v krizových situacích nacházet správné hodnoty, které by si člověk měl brát za své, a smysl vlastního života.<sup>65</sup>

Takto lze pracovat s lidmi, kteří jsou v procesu syndromu vyhoření, a pomáhat jim. Proto si nyní popíšeme různé možnosti, jak lze zabránit tomu, abychom se do procesu vyhoření dostali.

### **3.6 Prevence syndromu vyhoření**

V předchozí kapitole jsme si uváděli možná řešení, co bychom měli dělat, pokud by se u nás projevil příznak syndromu vyhoření nebo pokud bychom už byli zcela vyhořelí. My si však nyní uvedeme různé možnosti prevence tohoto jevu, abychom mu mohli předcházet.

To můžeme několika způsoby, ovšem základem je oddělení práce od osobního života, ve kterém by neměla chybět jistá dávka relaxace. Člověk by si měl po práci především odpočinout, tím však není myšlen jen pasivní odpočinek, jako např. lehnout

---

<sup>64</sup> Srov. PETERKOVÁ, Michaela. Jak na vyhoření. *Syndrom vyhoření: Vše o vyhoření, podrobně a srozumitelně*; BARTOŠÍKOVÁ, Ivana. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*.

<sup>65</sup> Srov. KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření*, str. 19.

si k televizi nebo zkrátka jen tak nic nedělat. Odpočívat můžeme i aktivně. A právě aktivní odpočinek, jako např. sport, výlety, venčení psa nebo i hra s dětmi, na nás a naši psychiku mají velice dobrý vliv. Dochází k uvolnění od napětí v zaměstnání. Člověk si odpočine, přijde na jiné myšlenky a není pohlčen problémy ze zaměstnání. Do našeho denního režimu bychom měli zapojit pro zklidnění např. meditaci, čtení knih nebo psaní si vlastního deníku. Hlavně bychom neměli zapomínat na dostatek spánku, který je neodmyslitelnou součástí regenerace našeho těla.<sup>66</sup>

Důležitým aspektem prevence je zklidnění. Jak už jsme uváděli, člověk má po nástupu do zaměstnání velká očekávání a vysoké cíle, kterých by chtěl dosáhnout. My bychom se ovšem měli snažit „být nohama na zemi“ a dokázat reálněji přemýšlet nad svými cíli. Dokážeme-li to a naše cíle budou přiměřené výkonu naší profese, budeme částečně chráněni před syndromem vyhoření. Nebudeme ve stresu z toho, že nestíháme námi stanovené cíle, tím pádem nebudeme ani zklamaní z naší práce.<sup>67</sup>

Velmi důležité je také uznání. Lidé, kteří nejsou uznávaní ve své práci, mají pocit, že svou práci nedělají dobře nebo že dělat takovou práci nemá cenu. Je důležité nejen uznání ze strany vedoucího, ale také ze strany svých kolegů, přátel apod. Neměli bychom však zapomínat, že by se nám uznání mělo nejen dostávat, ale měli bychom se naučit ho i dávat. K prevenci neodmyslitelně patří i dobrý kolektiv. Dobré vztahy a dobrá spolupráce s kolegy na pracovišti mají preventivní účinek. Pokud jsou vztahy špatné, mohou snáze vznikat konflikty mezi pracovníky, čímž se zvyšuje i míra stresu.<sup>68</sup>

Důležité je nezapomínat na své koníčky. I záliba, jako je jízda na kole, nám může pomoci vyrovnat se s nahromaděným stresem a působit preventivně. Neméně důležitou součástí tvoří i dobré sociální vztahy. Pokud má člověk dobré vztahy s okolím, svými partnery, sousedy apod., je méně ve stresu a stěží se projeví příznaky vyhoření. Pokud je řeč o vztazích, k prevenci přispívá také partnerství. Mají-li lidé funkční partnerský vztah, bývají méně ve stresu.<sup>69</sup>

Neméně důležitou roli v prevenci hraje zaměstnavatel či samotná organizace. V zájmu zaměstnavatele by mělo být např. poskytnout zaměstnancům poradenství, další vzdělávání či různé vzdělávací programy, jako např. program Prevence syndromu vyhoření (poskytuje jej Acrodus z. ú.). Neméně důležitá je i spokojenost s finančním

---

<sup>66</sup>Srov. BARTOŠÍKOVÁ, Ivana. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*, str. 46.

<sup>67</sup>Srov. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, str. 69.

<sup>68</sup>Srov. Tamtéž, str. 76-77.

<sup>69</sup>Srov. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, str. 84-85.



ohodnocením, možnost kariérního postupu, participace na rozhodování v zaměstnání a možnost supervize.<sup>70</sup>

### **3.7 Supervize**

#### **3.7.1 Definice supervize**

Pojem supervize není v každé publikaci definován jednotně. Rozdílnost definic se odvozuje od jejího zaměření. My jsme si pro definici tohoto pojmu vybrali slovník sociální práce, ve kterém se uvádí, že supervize je „*kvalifikovaný dohled nad průběhem programu nebo projektu zaměřený na kvalitu činnosti pracovníků (profesionálů či dobrovolníků)*“.<sup>71</sup> Takto je supervize definována z hlediska sociální práce. Z hlediska školství bychom mohli najít, že „*supervizi se rozumí odborná podpora, pomoc a zpětná vazba, které vedou ke zvyšování profesních kompetencí jednotlivých pracovníků a pracovních týmů [...]*“.<sup>72</sup> Záleží tedy na tom, z jakého pohledu na supervizi nahlížíme.

#### **3.7.2 Cíl supervize**

Z předchozích definic je zřejmé, že cílem supervize v sociální práci a ve školství je zkvalitňovat kompetence pracovníků a tím i zlepšovat jejich práci. S tím se pojí také schopnost vzájemné kooperace, zlepšení pracovní atmosféry a celková podpora zaměstnanců, neboť je zde příležitost k reflexi pracovních situací a sebereflexi. U sebereflexe je důležité uvědomění a porozumění tomu, co supervidovaného motivuje k určitému rozhodnutí a následnému jednání. Zkráceně by se dalo říct, že hlavním cílem supervize je zlepšení pracovních poměrů a podmínek v zaměstnání.<sup>73</sup>

#### **3.7.3 Funkce supervize**

Supervize má tři základní funkce, a to funkci administrativní, vzdělávací a podpůrnou. Z hlediska administrativní funkce se supervize snaží o správné jednání pracovníků, které je založeno na dodržování daných postupů, pravidel či zákonů. Cílem vzdělávací neboli edukační funkce je zvyšování kvalifikace pracovníků, rozvoj znalostí, dovedností a správných postojů v zaměstnání. Na vzdělávání se nepodílí pouze supervizor,

---

<sup>70</sup> Srov. PTÁČEK, ČELEDVÁ. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*; KEBZA, ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření*.

<sup>71</sup> MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*, str. 231.

<sup>72</sup> Srov. MŠMT. *Metodický pokyn poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče*.

<sup>73</sup> Srov. BARTOŠIKOVÁ, Ivana. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*; ŠIK, Vladimír. *Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání*.

ale i členové supervizní skupiny, kteří mezi sebou sdílejí své názory a odlišné pohledy na řešení daných situací. Cílem podpůrné funkce je zlepšit vztahy na pracovišti a tím i celkovou morálku a uspokojení z práce. Mají-li zaměstnanci mezi sebou dobré vztahy, panuje mezi nimi pozitivní atmosféra a jsou v práci spokojenější. Nemůžeme ovšem říci, že každá supervize má pouze jednu ze tří funkcí. Všechny tyto funkce se v supervizi vzájemně prolínají, ovšem vždy dle potřeby, zaměření supervize a aktuálních potřeb klientů, jedna z daných forem převažuje.<sup>74</sup>

#### **3.7.4 Druhy supervize**

Převažující funkce může vycházet i z odlišných druhů supervize. V literatuře se můžeme setkat s individuální, týmovou a skupinovou supervizí. Individuální supervize je specifická kontaktem pouze s jedním pracovníkem, zatímco týmová a skupinová probíhá ve skupině, kde je uplatňována diskuze mezi pracovníky navzájem. Rozdíl mezi supervizí skupinovou a týmovou je ve složení skupiny. Týmová supervize předpokládá stejnorodou skupinu a většinou je zaměřená na určitou činnost v dané organizaci. Vždy však do organizace přichází externí pracovník, který řídí celé setkání.<sup>75</sup>

V praxi se můžeme také setkat s pojmem intervize. Rozdíl mezi supervizí a intervizí spočívá v tom, že zatímco v supervizi vede skupinu externista, zkušený supervizor, v intervizi vede skupinu odborník přímo z dané organizace, ve které se intervize uskutečňuje. Nemusí být přímo specialistou, ale měl by mít zkušenosti z překonání podobné situace, kterou lidé ve skupině řeší, a může tedy poradit a pomoci, jak se s určitými problémy vypořádat.<sup>76</sup>

#### **3.7.5 Zaměření supervize**

Supervize není zaměřená pouze jedním směrem, např. pouze na zaměstnance, kde se jedná o naplnění potřeb, správnou motivaci a nastolení dobré atmosféry v kolektivu. Může být zaměřená i na samotný případ či organizaci. V supervizi, která je zaměřená na případ, jde o hledání nejlepšího pracovního postupu, metodiky či správných řešení konkrétních případů. V takto zaměřené supervizi se nejčastěji využívá techniky bálintovské skupiny. V supervizi zaměřené na organizaci se zlepšuje

---

<sup>74</sup> Srov. KADUSHIN, HARKNESS. *Supervision in social work*; HAVRDOVÁ, HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*.

<sup>75</sup> Srov. JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Interní supervize*, str. 10-12.

<sup>76</sup> Srov. Tamtéž, str. 10-12.

především atmosféra v zaměstnání mezi kolegy a je kladen důraz na podporu mezi pracovníky.<sup>77</sup>

Supervize je dobrovolná. Měli by se jí účastnit jen ti, kteří o ni mají skutečný zájem a pomocí supervize chtějí zlepšit své pracovní podmínky. Dále je zapotřebí důvěry mezi supervizorem a klientem. Pokud bude důvěra chybět, nemusí být všechny uváděné informace zcela pravdivé a supervize pak ztratí smysl. Pokud si budou mezi sebou důvěřovat, nebudou mít problém se otevřít a podávat pravdivé údaje. Celá supervize je založena na řešení konkrétních problémů, a proto by dané informace měly být pravdivé, aby nalezené řešení bylo v dané podobě ihned aplikovatelné.<sup>78</sup>

### 3.7.6 *Supervizor*

Jak jsme již výše uvedli, supervizi vede odborník, který je odpovědný za celkový průběh sezení. Tento odborník je nazýván jako supervizor a my se nyní podíváme, jaké vzdělanostní předpoklady by měl takový odborník mít, co je jeho úkolem a jak by se správný supervizor neměl zachovat.

Aby supervizor mohl vykonávat svou práci a nabízet své služby, musí dle metodického pokynu MŠMT, čl. 4, mít magisterské vzdělání z oblasti psychologie, pedagogiky, sociálních věd či lékařství. Dále musí mít minimálně deset let praxe v přímé práci s klienty v pomáhající profesi, absolvovat akreditovaný psycho-terapeutický výcvik a výcvikový program v supervizi, který bude ukončen závěrečnou zkouškou.<sup>79</sup>

Pokud dosáhl požadovaného vzdělání, je schopen vykonávat svou činnost, a tou je právě vedení supervize. Z výše uvedeného už víme, že pomáhá skupinám, či jednotlivcům ve zkvalitnění jejich činnosti. Měli bychom ale vědět, že supervizor neřeší daný problém ve skupině, či problém jednotlivce. On může pouze navrhnout možná řešení a podporou a povzbuzováním pomáhat překonat překážky, budovat dobrý vztah mezi zaměstnanci a zplnohodnotnit supervizanty.<sup>80</sup>

Supervizor však nesmí zesměšňovat své klienty, zneužívat získané informace nebo činit na klienty nátlak ke svému prospěchu. Dále pak nesmí překračovat hranice dané kontraktem, vytvářet koalice vůči členu skupiny nebo vůči organizaci. Nesmí také

---

<sup>77</sup> Srov. HAVRDOVÁ, HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*, str. 54-57.

<sup>78</sup> Srov. Tamtéž, str. 40.

<sup>79</sup> Srov. KOPICOVÁ, Miroslava. *Metodický pokyn k poskytování supervize*.

<sup>80</sup> Srov. HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*, str. 52.

vstupovat do role terapeuta, zvyšovat ekonomické požadavky na organizaci či například předstírat své zkušenosti, schopnosti a znalosti.<sup>81</sup>

---

<sup>81</sup>Srov. HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizi pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*, str. 44.

## **4 Praktická část**

### **4.1 Cíl výzkumu**

Syndrom vyhoření je v dnešní době velmi známým pojmem. Jelikož studuji obor vychovatelství, zaměřila jsem se na vychovatelky ve školních družinách. Cílem práce bylo ilustrovat problematiku syndromu vyhoření ve vztahu k vychovatelkám školních družin. Chtěla jsem zjistit, zda vychovatelky syndrom vyhoření znají, ať už z vlastní zkušenosti, či se s ním seznámili jinak. Zajímalo mě také, zda se hlavní vychovatelka orientuje v problematice syndromu vyhoření a poskytuje dalším vychovatelkám potřebnou prevenci. Například lékaři či sociální pracovníci využívají supervizní semináře, které mají preventivní účinky vůči syndromu vyhoření. Snažila jsem se proto zjistit, zda takové semináře realizují i ve školních družinách, neboť i tam je vysoká pravděpodobnost výskytu vyhoření. Vychovatelky jsou denně v přímém kontaktu s lidmi, pracují s dětmi a jejich práce může být kvůli tomu velmi vyčerpávající.

### **4.2 Výzkumné otázky**

Pro praktickou část byly navrženy následující výzkumné otázky, které rozvíjí hlavní cíl práce.

1. Jaká je informovanost vychovatelek o syndromu vyhoření?
2. Věnuje se hlavní vychovatelka prevenci syndromu vyhoření ve vztahu ostatním vychovatelkám?
3. Mají vychovatelky zájem o supervizní seminář ve školní družině?

### **4.3 Metodologie**

Praktickou část práce tvoří kvalitativní výzkum, a to především z důvodu jeho pružnosti. Výhodou tohoto výzkumu je práce s menším počtem účastníků, která umožňuje pochopení hlubších souvislostí dané problematiky a možnost opakované analýzy či doptávání se v průběhu výzkumu. Nevýhodou je pak časová náročnost a ve většině případů nemožnost zobecňovat získané poznatky z výzkumu.<sup>82</sup>

Pro sběr dat jsem využila dvou výzkumných metod, a to polostrukturovaného rozhovoru s hlavními vychovatelkami a doplňující dotazníkové metody u dalších vychovatelek. Polostrukturovaný rozhovor jsem vybrala z hlediska jeho otevřenosti

---

<sup>82</sup>Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, str. 49-58.

a možnosti dotazování.<sup>83</sup> Získané poznatky jsem dále analyzovala pomocí prosté obsahové analýzy. V návaznosti na tuto metodu jsem využila kódování prvního stupně a hledala výskyt společných kódů. Tyto kódy jsem se pokusila dále zobecnit a sestavit z nich určité kategorie, pod které jsem řadila z důvodu kvality analýzy příklady přesných, nejčastějších výpovědí.<sup>84</sup> Druhou výzkumnou metodou v rámci sběru dat byla dotazníková metoda. Výsledky z dotazníků posloužily však jen jako ilustrační doplňující data, která jsem následně zpracovávala pouze popisně a jejich výčty uvádím v absolutních číslech.

#### **4.4 Výzkumný vzorek**

Respondenty jsem získala díky předchozí známosti s hlavní vychovatelkou a dále pak rozesíláním e-mailu několika školním družinám s návrhem spolupráce. Tato spolupráce byla, navázána pouze se školními družinami v Českých Budějovicích, a to z osobních důvodů.

Výzkumný vzorek tvořily v konečné fázi hlavní vychovatelky (3) společně s dalšími vychovatelkami (22). Výzkum se prováděl vždy s hlavní vychovatelkou a ostatními vychovatelkami z té samé školní družiny v Českých Budějovicích.

#### **4.5 Průběh sběru dat**

I přes značný nezáměr vychovatelek o spolupráci se podařilo navázat kontakt se čtyřmi školními družinami. S jednou školní družinou byl navázán kontakt díky osobní známosti. Formou e-mailu pak byla kontaktována většina školních družin v Českých Budějovicích, které měly vedoucí vychovatelku. Záměr však projevily pouze tři školní družiny.

Před samotnými rozhovory došlo k osobnímu setkání za účelem bližšího seznámení, obeznámení s bakalářskou prací a průběhem rozhovorů. Poté byl dohodnutý přesný termín rozhovorů a rozdány dotazníky. Celkem bylo rozdáno 26 dotazníků, avšak nazpět se jich vrátilo pouze 22. Po týdnu byly dotazníky vybrány a následně analyzovány.

Dalším krokem byly samotné rozhovory s hlavními vychovatelkami. Rozhovory byly domluveny čtyři, avšak z časové tísně jedné hlavní vychovatelky byly uskutečněny v konečné fázi pouze tři. Průběh rozhovorů se zčásti odvíjel z výsledků dotazníků.

---

<sup>83</sup>Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, str. 166.

<sup>84</sup>Srov. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, str. 240-241.

Pouze jeden rozhovor byl, se souhlasem hlavní vychovatelky, zaznamenán v podobě zvukového záznamu a poté uveden do písemné podoby (viz. Příloha 2.). Rozhovor probíhal v klidném a tichém prostředí kabinetu vychovatelek. Informace z ostatních rozhovorů byly zaznamenávány pouze v podobě průběžných poznámek. Tyto rozhovory byly vedeny přímo v oddělení školní družiny, a tak nebylo možné nahrání zvukového záznamu. Posléze proběhl podrobný přepis těchto rozhovorů.

## **4.6 Analýza získaných dat**

### **4.6.1 Vyhodnocení rozhovorů**

Polostrukturovaný rozhovor byl tvořen dvanácti předem připravenými otevřenými otázkami, které se však v průběhu výpovědi měnily. Některé otázky přibyly, jiné byly zcela vynechány. Následný postup analýzy dat je uveden v kapitole 4.3. Pro zachování anonymity byla jména hlavních vychovatelek nahrazena znaky: V1, V2, V3.

### **Informovanost a prevence syndromu vyhoření**

Z výpovědí hlavních vychovatelek bylo zjištěno, že všechny znají syndrom vyhoření, ať už ze školy, či z vlastní zkušenosti. O tuto problematiku se ale moc nezajímají. V1: „Zatím se o syndrom vyhoření nezajímám, kdyby se mě to začalo týkat, začala bych se zajímat.“ V2: „Moc se o to nezajímám... je tu mladý kolektiv, proto nepředpokládám, že by se tu syndrom vyskytl.“ Pouze jedna hlavní vychovatelka V3 uvedla: „My se o tom s vychovatelkami taky mezi sebou bavíme... protože každý toho má jednu dost.“

Všechny tráví svůj volný čas aktivně, a to nejčastěji sportem. V2: „Hodně mi pomáhá běhání, každý den jezdím do školy na kole.“ V1: „Často chodím cvičit.“ Z rozhovorů také vyplývá, že velkou zátěží pro hlavní vychovatelky je komunikace s rodiči a dále pak nadbytek administrativy. Co se týče rodičů, hl. vychovatelky uvádějí následující odpovědi. V1: „Občas mi dělá problém se s rodiči na něčem domluvit.“ V2: „S rodiči je občas fakt těžká domluva“ V3: „Na syndromu vyhoření u vychovatelů se nejvíce podílejí rodiče.“ Následující odpovědi se týkají administrativy. V3: „Papírování je opravdu spousta.“ V2: „Jako hlavní vychovatelka musím držet kasu, dávám dohromady oddělení, podívejte se, co tu mám šanonů, a vše se musí zapisovat, je toho opravdu hodně“.

Můžeme tedy říci, že tyto vychovatelky mají povědomí o syndromu vyhoření, avšak nevěnují této problematice značnou pozornost. Ač nezáměrně (ne z důvodu

prevence) se však snaží žít aktivním životem. Největší zátěží, na kterou si nejčastěji stěžují, je komunikace s rodiči a nadbytek administrativy.

### **Vztah hlavní vychovatelky s ostatními vychovatelkami**

Pro hlavní vychovatelky je velice důležitý dobrý vzájemný vztah. K udržení a zlepšení kolektivu pořádají společné akce. V3: „Jednou za čas se domluvíme a uděláme si malou sešlost u některé z vychovatelek.“ V2: „Máme Vánoční večírky.“ V1: „Děláme si společné večery.“ Z rozhovorů je zřejmé, že se všechny vychovatelky snaží pracovat společnými silami a jakékoli potíže či problémy řešit společně. Z rozhovorů také vyplývá, že většinu pracovních záležitostí (problémů) řeší převážně na hřišti, když jdou s dětmi ven. V1: „Venku máme čas si popovídat chvilku.“ V2: „Problémy řešíme za pochodu, převážně venku na hřišti.“ Organizují se též pravidelná „metodická sezení“, tam se však řeší spíše organizační záležitosti. Pouze jedna hlavní vychovatelka uvedla, že kromě metodických setkání dle potřeby organizují i jiná setkání. V3: „Říkáme, že je potřeba „vyčistit vzduch“ a pak se tedy domluvíme, najdeme si společnou chvilku, kde si sedneme a všechny problémy si vyřídíme.“ Z rozhovorů je patrné, že hlavní vychovatelky nemají zásadní potřebu kontrolovat ostatní vychovatelky, stačí jim V2: „...namátkové kontroly.“ V3: „Jednou týdně také jen tak nakouknu do třídy, pozdravíme se s paní vychovatelkou a vidím, co s dětmi zrovna dělá atak.“ V1: „Občas nahlédnu do třídnice.“

V těchto výpovědích můžeme nalézt důležitost vztahu mezi vychovatelkami navzájem. Snaží se také organizovat setkání, která mají preventivní charakter. Zde je však vidět, že je trápí nedostatek volného času a nejčastějším místem pro řešení problémů se stává hřiště.

### **Supervizní seminář**

Třetí okruh otázek se týkal supervizního semináře. Cílem bylo zjistit, zda mají o tomto semináři povědomí a měli by zájem o jeho zařazení do provozu školní družiny. Odpovědi se moc nelišily. Hlavní vychovatelky byly spíše proti takovému semináři. V2: „Nechtěli bychom, vše tu funguje, přijde mi to jako hloupost.“ V3: „Zatím tento seminář nepotřebujeme.“ Pouze jedna hlavní vychovatelka uvedla V1: „Nebránila bych se superviznímu semináři.“

Z odpovědí je zřejmé, že hlavní vychovatelky nemají velký zájem o realizaci supervizního semináře ve školní družině.



#### 4.6.1.1 *Shrnutí rozhovorů*

Z rozhovorů jsem zjistila, že všechny vychovatelky ví, co je syndrom vyhoření. Svůj volný čas tráví aktivně. Z výpovědí také vyplývá, že se všechny snaží o dobrý kolektiv ve své práci. Přestože nemají na řešení problémů dostatek volného času, většinou se najde chvíle, kdy se mohou společně sejít, aby vše probraly. Nejvíce se scházejí pravidelně na hřišti, když jdou s dětmi ven. Jelikož nemají děti řízenou činnost, vychovatelky mají chvíli čas, aby mohly řešit případné problémy, které se ve většině případů týkají hlavně školní družiny. Hlavní vychovatelky nejčastěji uvádějí, že mají pravidelně jednou měsíčně či dle potřeby setkání, kde řeší organizační záležitosti a mimo jiné i aktuální problémy. Snaží se také pracovat společnými silami. Překvapujícím zjištěním pro mě bylo, že nejvíce vyčerpávající je komunikace s rodiči, která je, v některých případech, velice obtížná. Jednohlasně bylo také uvedeno, že vyčerpávající je nadbytek administrativních činností. Když jsem se ptala na možnost využití supervizního semináře, bylo mi ve všech případech odpovězeno, že jak to mají zavedené teď, v podobě vlastních setkání či metodických sezení, jim to zatím funguje. Pouze jedna vychovatelka by nebyla proti si tento seminář vyzkoušet.

#### 4.6.2 *Vyhodnocení dotazníků*

Vyhodnocení dotazníků, jak už bylo výše zmíněno, slouží pouze k ilustraci a doplnění informací.

##### **Obecné informace**

Výsledky dotazníků se skládají z odpovědí dvou mužů a dvaceti žen ve věkovém rozmezí 25–58 let. Osm z těchto dotazovaných uvedlo, že dané pracoviště je jejich prvním. Zbylých čtrnáct změnilo pracoviště v průměru třikrát.

##### **Seznámení se syndromem vyhoření**

Všichni dotazovaní už někdy slyšeli o syndromu vyhoření. Velká část z nich se s tímto pojmem setkala při studiu, z vlastní zkušenosti nebo v televizi. Většina popisuje syndrom vyhoření z hlediska psychických potíží (např.: „přestane je bavit práce, celkový nezájem o práci, psychické vyčerpání“). Přibližně polovina dotazovaných již někdy pocítovala příznaky syndromu vyhoření, a to nejčastěji v podobě psychických příznaků, jako např.: „nezájem o činnosti, bezradnost“ či „odpor k dětem“.

### **Prevence syndromu vyhoření**

U většiny plyne prevence syndromu vyhoření z osobního zájmu, jako např.: „aktivní trávení volného času, aktivní vzdělávání, životospráva“. Převážná část dotazovaných tráví svůj volný čas procházkami do přírody, sportem, zahradničením či relaxací. Menší část dotazovaných uvedlo, že na prevenci by se měl podílet také zaměstnavatel v podobě „školení, nabídky kurzů“ či „podporou a pozitivním hodnocením“. Pouze jeden z dotazovaných napsal, že jeho zaměstnavatel nabízí činnosti, které napomáhají proti syndromu vyhoření, jako např.: „společenské večery“ či „víkendové výlety“.

### **Spolupráce s hlavní vychovatelkou**

Všichni dotazovaní uvádějí, že probírají problémy ve školní družině s kolegy či kolegyněmi a snaží se nacházet společná řešení. Nejčastěji se schází s hlavní vychovatelkou dle potřeby či několikrát v týdnu. Velká většina nemá potřebu scházet se častěji. Spolupráce s hlavní vychovatelkou probíhá nejčastěji formou neformálních setkávání či metodického vedení.

### **Kontrola práce ze strany hlavní vychovatelky**

Pouze tři dotazovaní uvedli, že hlavní vychovatelka nekontroluje jejich práci. Ostatní odpověděli, že hlavní vychovatelka kontroluje jejich práci, a to nejčastěji jednou měsíčně, popř. jednou za půl roku. V převážné části se jedná o komunikaci, kde si hlavní vychovatelka povídá s ostatními o tom, co dělali nebo co budou s dětmi dělat. Méně častá pak byla odpověď, že hlavní vychovatelka kontroluje práci nahlížením do měsíčních plánů či formou hospitace. Ve většině případů poskytuje hlavní vychovatelka zpětnou vazbu.

### **Supervizní seminář**

Převážná část dotazovaných si pod pojmem supervizní seminář představují například „mluvit společně o problémech, zpětná vazba, práce s kolektivem“. Z toho vyplývá, že mají určitou představu, co supervizní seminář je. Méně jich pak odpovědělo, že supervizní seminář je „setkávání odborníků nad kazuistikami, jedná se o kontrolu“, nebo že se s tímto pojmem ještě nesešli. Pouze u dvou dotazovaných bylo uvedeno, že se setkali se supervizním seminářem ve školní družině.

Více než polovina dotazovaných by měla zájem o supervizní semináře ve školní družině, například: „hodnocení, zpětná vazba by v družině měla být“ nebo „když by to pomohlo, tak ano, chtěla bych“. A to buď jednou měsíčně, či jednou za půl roku. Ostatní neví, zda by měli zájem, jelikož neznají supervizní seminář, nebo jsou proti, protože: „by se to bralo jako povinnost a to by nebylo ono“ či „na to není čas“.

#### *4.6.2.1 Shrnutí dotazníků*

Ze všech získaných odpovědí dotazovaných je očividné, že všichni znají syndrom vyhoření. Nikdo nevedl, že by se s tímto pojmem nikdy nesetkal. Je zde také jasně viditelné aktivní trávení volného času, kdy převážná část dotazovaných preferuje procházky do přírody či různé sportovní aktivity. Tyto aktivity jsou pro člověka velmi přínosné a ve vztahu k syndromu vyhoření mají preventivní účinky. Na prevenci by se měli podílet i zaměstnavatelé, ale z uvedených odpovědí je očividné, že tomu tak spíše není.

Dále jsem se zaměřila na spolupráci hlavní vychovatelky ve vztahu k dalším vychovatelkám. Z odpovědí jsem zjistila, že v družinách pořádají pravidelná, společná setkání. Intenzita těchto setkání je pro ně dostačující. Problémy vzniklé ve školní družině se snaží řešit kolektivně, je tedy patrná jistá spolupráce s ostatními kolegy. Co se týká kontroly práce ze strany hlavní vychovatelky, zjistila jsem, že nejčastější způsob je formou komunikace.

Poslední otázky směřovaly na supervizní seminář. Zjistila jsem, že většina dotazovaných má povědomí o tom, co supervizní seminář je. Z ostatních odpovědí bylo patrné, že tento seminář neznají či o něm mají mylnou představu. Z toho pak vycházely i odpovědi na otázku, zda by o tento seminář měli zájem. Většina by tedy nebyla proti zařazení tohoto semináře do běžného chodu družiny. Avšak pro menší část z nich by to znamenalo spíše další povinnost nebo by si to nepřáli kvůli nedostatku volného času.

### **4.7 Celkové shrnutí získaných dat**

Tato podkapitola poslouží k celkovému shrnutí dat, které se podařilo v průběhu výzkumu získat. Zvláště však k zodpovězení předem stanovených výzkumných otázek. Nicméně bych chtěla upozornit, že veškeré získané poznatky zobecňují pouze na dané školní družiny, se kterými probíhala spolupráce. Z povahy tohoto výzkumu a množství

nabytých dat nemohu zjištěné poznatky generalizovat na celou kategorii vychovatelek. Mohu se pouze domnívat, že část z nich by se dala zobecnit.

Přistoupím k první výzkumné otázce, a to: jaká je informovanost vychovatelů o syndromu vyhoření. Mohu říci, že vychovatelé mají povědomí o této problematice, avšak z rozhovorů je patrné, že pokud se jich aktuálně netýká, nemají potřebu se o ni nějak zvlášť zajímat. Pouze jedna hlavní vychovatelka uvedla vlastní zkušenost s touto problematikou. Překvapivé pro mě bylo zjištění, že téměř polovina vychovatelů v dotazníku uvedla, že už někdy pocítovala známky syndromu vyhoření, a jejich informovanost plyne z vlastní zkušenosti. Co se týká osobní prevence, jednoznačně jsem zjistila, že všichni vychovatelé, bez ohledu na věk či postavení ve školní družině, tráví svůj volný čas aktivně.

Jako druhou výzkumnou otázku jsem si stanovila, zda se hlavní vychovatelka ve vztahu k ostatním vychovatelkám věnuje prevenci syndromu vyhoření. Jelikož se hlavní vychovatelky spíše o syndrom vyhoření nezajímají, vyplývá z toho i přístup k jeho prevenci. Ovšem jisté známky takového opatření hlavní vychovatelky poskytují, a to nejčastěji v podobě metodických setkání. Zařadit bychom sem mohli i společenské akce, jako např. vánoční večírky, avšak takováto setkání jsou organizovaná spíše ze strany zaměstnavatele, nikoli ze strany hlavní vychovatelky. Jak už jsem uváděla výše, pouze jedna vedoucí vychovatelka projevuje větší zájem o danou problematiku a s tím spojenou prevenci. Je tedy více iniciativní. V rozhovoru uvádí, že se snaží pořádat mnoho neformálních setkání v podobě společných víkendů apod. Pravdivost sdělení se potvrdila i z odpovědí „jejích“ vychovatelek.

Poslední výzkumná otázka se též týká prevence syndromu vyhoření, je ovšem zaměřena pouze na jednu z jejích možných podob a tou je supervizní seminář. Chtěla jsem zjistit, zda vychovatelé mají o tento seminář ve školní družině zájem. Zajímavé bylo pozorovat výpovědi hlavních vychovatelek v návaznosti na odpovědi z dotazníků. Hlavní vychovatelky spíše uvedly, že tento seminář nevnímají jako potřebný pro jejich školní družinu. Z velké části argumentovaly tím, že jim to zatím funguje, a proto to není potřeba. Ovšem z dotazníků je zřejmé, že velká část dotazovaných by ráda zapojila supervizní seminář do chodu školní družiny. Zde jsem se tedy setkala se značnou neshodou mezi hlavními a ostatními vychovatelkami. Mohu se však pouze domnívat, že tato neshoda plyne z jistého nezájmu vedoucích vychovatelek o danou problematiku vyhoření.

## 4.8 Diskuze

Nyní se dostáváme k závěrečné fázi této praktické části a tou je samotná diskuze. Zde budeme tedy diskutovat získané informace z výzkumu v souvislosti s výše uvedenými poznatky z teoretického rámce.

Z výsledků výzkumu, jak jsem zmiňovala výše, jsem zjistila, že všechny vychovatelky znají syndrom vyhoření. Mají proti tomuto jevu i některá svá opatření, a to v podobě aktivního trávení volného času, které se potvrzuje u všech oslovených vychovatelek. Bartošíková<sup>85</sup> uvádí, že takovéto trávení volného času je velice důležité, protože má preventivní účinky vůči syndromu vyhoření. Častý doporučením bývají např. různé sportovní aktivity, jóga nebo zdravý životní styl. A nejen to. Stock<sup>86</sup> uvádí, že k prevenci přispívají i dobré vztahy s kolegy v zaměstnání. Z výzkumu jsem zjistila, že všechny vychovatelky se snaží o udržení dobrého kolektivu. Jedna z hlavních vychovatelek pořádá neformálních setkání právě za tímto účelem a kolektivu to svědčí. Přeci jen v práci, ve které jsou špatné vztahy, jsou lidé více ve stresu.

Z rozhovorů též vyplynulo, že největší zátěží či důvodem vzniku vyhoření je pro vychovatelky komunikace s rodiči. Tento fakt potvrzuje i Hadj-Mousova<sup>87</sup>, která komunikaci s rodiči řadí ke společenským příčinám zátěžových situací. K zátěži, dle výpovědí, přispívá i nadbytek administrativních úkonů. Toto se však týká pouze hlavních vychovatelek, neboť větší míra administrativních činností plyne z náplně jejich práce.

Z té také plyne kontrola práce ostatních vychovatelek. Ve výzkumu jsem se zaměřila na to, zda a jakým způsobem hlavní vychovatelka kontroluje práci ostatních vychovatelek. Velká většina se shodla, že kontrola práce probíhá pomocí komunikace. Vychovatelky si povídají o tom, co dělaly, budou dělat, a tím vedoucí vychovatelka získává přehled. Dále dělá, jednou za čas, namátkové kontroly, které dle jejich slov stačí. Na kontrolu práce jsem se změřila, protože Křivohlavý<sup>88</sup> uvádí, že pokud je člověk pod neustálou kontrolou, může to vést k dlouhodobému stresu a poté až k vyhoření. Zjistila jsem, že u vychovatelek je práce kontrolována přiměřeně, o častější kontroly vychovatelky ani nemají zájem. I tento fakt může pomoci v předcházení syndromu vyhoření.

---

<sup>85</sup>Srov. BARTOŠÍKOVÁ, Ivana. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry.*

<sup>86</sup>Srov. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout.*

<sup>87</sup>Srov. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele.*

<sup>88</sup>Srov. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet.*

Posledním tématem, na které byla má práce zaměřena, byl supervizní seminář. Zde se výsledky z výzkumu často lišily. Velká většina vychovatelek věděla, co je supervizní seminář, ostatní však nebyly informovány nebo měly mylnou představu. O supervizním semináři měly hlavní vychovatelky, kromě jedné, zkrácené představy. Neinformované vychovatelky uvedly, že tento seminář nepotřebují. Je však zřejmé, že supervizní setkání by pro ně bylo výhodné, protože se jedná o pohled třetí osoby, která je nestranná a má dostatečnou kvalifikaci pro vedení supervize. Jak uvádí dvojice Havrdová a Hajný<sup>89</sup>, je to člověk, který by měl být schopen ukázat další cesty, možnosti řešení. Takovýto pohled, může právě v neformálních setkáních či jiných schůzkách chybět. Ovšem z výpovědí jsem zjistila, že jedna z hlavních vychovatelek nabízí určitou formu supervizního setkání, a tou je intervize. Nemohu tvrdit, že se jedná o intervizi jako takovou, kterou uvádí Jeklová a Reitmayerová<sup>90</sup>, kde skupinu vede pracovník z dané organizace, který má jisté zkušenosti např. s vyhořením a dokáže tak lépe poradit druhým. Domnívám se však, že jisté známky intervize v setkáních, kde mezi sebou vychovatelky „čistí vzduch“, bychom mohli najít. Také si myslím, že vychovatelky, které se supervizním seminářem nesouhlasí, o něm nejsou dostatečně informovány. Proto uvádějí, že je to u nich zbytečné a nemají o něj zájem. Takto na mě působily výpovědi hlavních vychovatelek a odpovědi z dotazníků. Kdyby se tedy supervizní seminář dostal více do povědomí vychovatelek, mohu se domnívat, že by se zvýšil i zájem o zařazení do chodu školní družiny.

Na závěr bych chtěla říci, že ačkoli se v družinách supervizní semináře neprovádějí, jisté známky těchto sezení bychom mohli pozorovat v podobě metodických seminářů či jiných společných setkání. Je však zřejmé, že účel setkání se od supervize často liší. Jejím cílem je zlepšit pracovní poměry a podmínky v zaměstnání. Ze získaných poznatků z praktické části jsem zjistila, že i přes to, že v družině supervizní semináře nemají, hlavní vychovatelka se společně s ostatními snaží budovat mezi sebou dobré pracovní, ale i mimopracovní vztahy. A právě tyto vztahy jsou nezbytně důležité pro dobrý chod školní družiny, protože, jak uváděla jedna z hlavních vychovatelek, „*první kdo pozná, že není něco v pořádku, jsou děti, a to není dobré*“.

---

<sup>89</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize.*

<sup>90</sup> Srov. JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Interní supervize.*

## **Závěr**

Touto prací jsem chtěla ilustrovat problematiku syndromu vyhoření ve vztahu k vychovatelkám školních družin. Zjistit, jaká je informovanost vychovatelek o syndromu a případná prevence proti tomuto jevu. Výzkum jsem prováděla s hlavními a dalšími vychovatelkami školních družin a následně analyzovala získané poznatky. Díky nim bylo možné si v závěru práce zodpovědět předem stanovené výzkumné otázky. Tyto otázky byly východiskem pro celkové cíle mé práce.

Nyní mohu konstatovat, že všechny vychovatelky, se kterými probíhala spolupráce, znají syndrom vyhoření a svůj volný čas tráví aktivně. Z výzkumu vyplynulo, že hlavní vychovatelky spíše nenabízejí ostatním jistou formu prevence proti syndromu vyhoření. Dalo by se říct, že o toto téma nemají zatím velký zájem, neboť není zrovna aktuální. S nezájmem hlavních vychovatelek jsem se také setkala u supervizního semináře. Zajímavé bylo porovnání v této oblasti s výpověďmi ostatních vychovatelek. Z těchto získaných poznatků mohu tedy konstatovat, že cíl mé práce byl naplněn.

Závěry výzkumu společně s teoretickým rámcem této práce mohou zlepšit kvalitu školních družin. Tyto výsledky bych chtěla především poskytnout školním družinám, se kterými jsem spolupracovala. Primárně však jejím hlavním vychovatelkám se záměrem poukázat na jistou neshodu ohledně supervizního semináře.

Domnívám se, že pokud bych hlavním vychovatelkám poskytla názor ostatních vychovatelek na supervizní seminář, a díky této práci i více teoretických poznatků o něm, mohl by se jejich názor na realizaci tohoto semináře změnit. Z obecného hlediska by tato práce mohla pomoci k rozšíření povědomí o syndromu vyhoření ve školních družinách. A dále informovat čtenáře o důležitosti a způsobech prevence.

Dále pak tato bakalářská práce přináší podklad pro rozvoj zkoumání dané problematiky. V budoucnu by bylo příznivé její poznatky dále prohlubovat a rozšiřovat do ostatních školních družin. A to proto, aby ostatní vychovatelé získali teoretické znalosti o této problematice, především o supervizním semináři. Tento seminář by se mohl např. v rámci diplomové práce realizovat v některých školních družinách, čímž by se poskytly nejen teoretické znalosti, ale i praktické zkušenosti z tohoto setkání.

Z výzkumu vyšlo, že v družinách supervizní semináře nepotřebují, neboť mají dobrý kolektiv. Myslím si, že v ostatních družinách nemusí mít tak dobré vztahy jako právě zde. Domnívám se také, že vychovatelky by někdy potřebovaly jisté setkání, kromě toho na hřišti, kde by mohly řešit různé problémy týkající se školní družiny.

Právě proto by bylo příznivé rozšířit povědomí o supervizním semináři. Ten nabízí mimo jiné prostor k řešení problémů a utužení kolegiálních vztahů. Díky tomu působí preventivně vůči syndromu vyhoření. Pokud budou mít vychovatelky takovou možnost setkání, domnívám se, že práce v družině pro ně bude příjemnější a zmenší se i riziko syndromu vyhoření. Špatné vztahy na pracovišti nebo např. různé příznaky syndromu vyhoření mohou působit na samotnou práci vychovatelek. V dlouhodobém procesu pak následně snižovat hodnotu školní družiny. Proto si myslím, že zařazení supervizního semináře do chodu školní družiny by, v takovýchto případech, mohlo v konečném důsledku zlepšit kvalitu práce ve školních družinách.



## Seznam použitých zdrojů

- BARTOŠÍKOVÁ, Ivana. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2006. ISBN 8070134399.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024750392.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 8072902431.
- HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672331.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i. e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788026200307.
- HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073679002.
- HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008. ISBN 9788072625321.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.
- JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Interní supervize*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 9788086991061.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 8070712317.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 9788021044340.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. Orientace (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 9788071955733.

- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. ISBN 8071695513.
- KUPKA, Martin. *Psychosociální aspekty paliativní péče*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 9788024746500.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 9788073674342.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071785490.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024713624.
- NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 9788086723488.
- POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro pedagogy. ISBN 9788026601616.
- PTÁČEK, Radek a Libuše ČELEDOVÁ. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 9788024619989.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 9788024735535.

### **Elektronické zdroje:**

Christina Maslach: Media contact. PLOUS, Scott. WESLEYAN UNIVERSITY. *Social Psychology Network* [online]. 2016 [cit. 2016-11-02]. Dostupné z: <http://maslach.socialpsychology.org/>.

Zákon č. 563/2004 Sb., *pedagogických pracovních a o změně některých zákonů*, ve znění platném k 24. 9. 2004. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1>.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., *o zájmovém vzdělávání*, ve znění platném k 9. 2. 2005. Dostupné také z: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf).

Vyhláška č. 87/1992 Sb., *Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o školních družinách a školních klubech*, ve znění platném k 6. 2. 1992. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1>.

KADUSHIN, Alfred a Daniel. HARKNESS. *Supervision in social work* [online]. Fifth edition. [cit. 2017-03-07]. ISBN 9780231525398.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin* [online]. Č.j.: 17 749/2002-51. Praha, 2002, QCM -tech. support 5. květen 2009 09:39 [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organi-zaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>.

IQWiG. *Depression: What is burnout?* [online]. In: PubMed Health. Institute for Quality and Efficiency in Health Care, 2017 [cit. 2017-01-11]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmedhealth/PMH0072470/>.

KOPICOVÁ, Miroslava. *Metodický pokyn k poskytování supervize: ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče* [online]. [cit. 2017-02-12]. Dostupné z: [https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjSvvFpc\\_SAhXDjiwKHa3HAiYQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F1569\\_1\\_1%2F&usg=AFQjCNHpKcI5RzcGoEdX7isdGebx\\_nkTjA](https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjSvvFpc_SAhXDjiwKHa3HAiYQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F1569_1_1%2F&usg=AFQjCNHpKcI5RzcGoEdX7isdGebx_nkTjA).

PETERKOVÁ, Michaela. Jak na vyhoření. *Syndrom vyhoření: Vše o vyhoření, podrobně a srozumitelně* [online]. [cit. 2016-12-02]. Dostupné z: <http://www.syndrom-vyhoreni.psychoweb.cz/syndrom-vyhoreni-uvod/jak-na-vyhoreni>.

ŠIK, Vladimír. Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2013 [cit. 2016-12-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17915/supervize-jako-forma-prevence-syndromu-vyhoreni-v-procesu-vzdelavani.html/>.

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Dotazník

Příloha 2: Transkripce rozhovoru s hlavní vychovatelkou

## Přílohy

### *Příloha 1: Dotazník*



Teologická  
fakulta  
Faculty  
of Theology

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Dobrý den,

jmenuji se Blanka Malá a jsem studentkou 3. ročníku Teologické fakulty v Českých Budějovicích. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku do mé bakalářské práce. Práce se zabývá problematikou syndromu vyhoření u vychovatelů ve školních družinách. Svou prací bych se chtěla dozvědět, jaká je informovanost vychovatelů o syndromu vyhoření, popř. jak probíhá prevence proti tomuto syndromu. Tento dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za Vaši ochotu a čas.

**1. Pohlaví**      Muž      Žena

**2. Věk** .....

**3. Je toto pracoviště Vaše první?**

ANO – NE

☞ Pokud ne, uveďte prosím počet předchozích pracovišť .....

**4. Už jste někdy slyšel/a o syndromu vyhoření?**

ANO – NE

**5. Pokud ano, kde jste se s tímto pojmem setkal/a poprvé?**

---

---

---

**6. Pokud jste o syndromu vyhoření slyšel/a, zkuste prosím tento syndrom popsat vlastními slovy.**

---

---

---

---

**7. Pociťoval/a jste na sobě někdy nějaké příznaky syndromu vyhoření?**

ANO – NE

☞ Pokud ano, uveďte prosím, o jaké příznaky se jednalo.

---

---

---

**8. Jak by podle Vás měla vypadat prevence proti syndromu vyhoření?**

---

---

---

---

**9. Věnujete se ve volném čase činností, které Vám pomáhají zvládnout nároky Vašeho zaměstnání?**

- Sport
- Procházky do přírody
- Zahradničení
- Cvičení
- Relaxace
- Jiné (vypište prosím)

.....  
.....

**10. Povídate si s ostatními kolegy/kolegyněmi o problémech ve školní družině? (i neformálně)**

ANO – NE

**11. Nabízí Vám zaměstnavatel nějaké činnosti, které napomáhají prevenci proti syndromu vyhoření?**

ANO – NE

☞ Pokud ano, o jaké činnosti se jedná?

---

---

---

**12. V případě, že se naskytne problém v družině, snažíte se nacházet s ostatními kolegy/kolegyněmi nějaká společná řešení?**

ANO – NE

**13. Jak často se scházíte s hlavní vychovatelkou ohledně řešení problémů ve družině? (i neformální setkání)**

Vůbec  Dle potřeby  Každý měsíc  Každý týden  Několikrát v týdnu

**14. Chtěli byste se scházet častěji?**

ANO - NE

**15. Jaké formy spolupráce, kontaktu, máte s hlavní vychovatelkou?**

- Metodické vedení
- Různá neformální setkání
- Pouze formální setkání
- Jiné (vypište prosím)

.....  
.....



**16. Kontroluje hlavní vychovatelka Vaši práci?**

ANO – NE

**17. Pokud ano, jak často?**

- Jednou za půl roku  Jednou měsíčně  Několikrát do měsíce  Jednou týdně a více

**18. Pokud jste na 16. otázku odpověděl/a ano, jakým způsobem Vaši práci kontroluje?**

- Hospitace
- Nahlíží do Vašich měsíčních plánů
- Povídá si s Vámi o tom, co budete dělat nebo co jste dělala s dětmi
- Jiný způsob (prosím uveďte)

.....

**19. Dává Vám hlavní vychovatelka zpětnou vazbu?**

ANO - NE

**20. Co podle Vás znamená supervizní seminář? V čem spočívá?**

---

---

---

---

**21. Už jste někdy měli v družině supervizní seminář?**

ANO – NE

**22. Myslíte si, že je potřeba dělat ve školní družině supervizní semináře pro vychovatele? A proč?**

---

---

---

---

**23. Měli byste zájem o supervizní semináře ve školní družině?**

ANO – NE

**24. Pokud ano, jak často by podle Vás byly potřeba supervizní semináře?**

Jednou za půl rok  Jednou měsíčně  Několikrát do měsíce  Jednou týdně  
a více

## ***Příloha 2: Transkripce rozhovoru s hlavní vychovatelkou***

**Já: Víte, co je syndrom vyhoření?**

Paní vychovatelka: Vím. Sama jsem na sobě pociťovala známky vyhoření, ale nebyla jsem úplně vyhořelá.

**Já: A co to způsobilo? Jakou to mělo, podle vás, příčinu?**

PV: Na syndromu vyhoření u vychovatelů se nejvíce podílejí rodiče. Děti si doma řeknou, co chtějí dělat, a rodiče to pak tlumočí nám. Nejhorší je vysvětlit rodičům i dětem, že činnosti, které se dělají v družině, např. kreslení, tam být musí. Nejde, aby každé dítě dělalo jen to, co samo chce. Musí být nějaký řád.

**Já: Takže vlastně musíte jak dětem, tak i rodičům, vysvětlovat, proč s dětmi děláte určité činnosti. Děti vám to tady neřeknou, ale spíš si doma stěžují, že je tu něco nebaví, a rodiče za ně jdou do školy orodovat?**

PV: Přesně, rodiče tlumočí: ono ho to nebaví, tak proč musí... My můžeme akorát říct, argumentovat tím, že družina je placená ministerstvem školství, a proto musíme děti vychovávat a musí tu zde být určité činnosti. Když rodiče nesouhlasí, můžeme doporučit např. školní klub.

Školní družina jede podle ŠVP a do toho si můžeme v podstatě dát, co chceme, takže nemusíme s dětmi dělat nic, ale ŠD má za cíl výchovu a vzdělávání a podle toho by také měly být přizpůsobené i činnosti v družině.

Jezdíme také na konference vychovatelů, kde se dozvídáme, co a jak se kde dělá. Proto vím, že i některé družiny dnes fungují pouze jako hlídací služba, ale tak by to být rozhodně nemělo.

**Já: To je jasné, v knihách je dost často uváděno, že družina se bere jako hlídací služba, ale její cíl je jiný. Je jasné, že vychovatelky děti i hlídají, ale to není jejím hlavním cílem.**

PV: Měly bychom děti rozvíjet. Např. dokážou samostatně vyrábět i věci, které jsme dříve dělali společně. Je to jako odměna, když si děti jen tak vzpomenou, co jsme vyráběli a snaží se to samy vyrobit, aniž by jim to někdo říkal. Nebo když jsme se učili stříhat s nůžkami a oni si je pak sami vezmou a umí s nimi samostatně stříhat.

**Já: To pak člověka určitě potěší, když děti něco naučí, pomůže jim a oni to pak dělají samy.**

PV: Ano, jak jsem říkala, je to pro nás odměna, pak člověk ví, že ta práce má smysl.

Také podle mě je dobré zařazovat do programu v družině i dramatickou výchovu a ostatní. To přispívá k rozvoji dítěte. Nebo např. i vaření. Spoustu dětí doma s maminkou nevaří. Tak jsme si např. minulý týden zkusili jakoby něco společně uvařit a děti to opravdu bavilo.

Abychom se tedy dostali zpět k otázce, syndrom vyhoření vzniká, když se opakují pořád ty samé věci dokola.

**Já: To tedy také záleží na tom, jak se přistupuje k práci, že?**

PV: To určitě, záleží na nás, jak si postavíme program a zda si vše dobře zorganizujeme. Důležitá je také komunikace s ostatními kolegy. Podstatné je, abychom problémy řešili i s kolegy. Ať už se to týká dětí, anebo sporů mezi kolegy v družině.

Určitě hodně záleží na kolektivu v práci. Ten je hodně důležitý, pro dobrou práci.

**Já: Bezpochyby, v dobrém kolektivu je určitě lepší pracovat, než když máte mezi sebou nějaké neshody atak. No a organizujete proto třeba nějaké akce, myslím i nějaká neformální setkání, kde se společně sejdete, popovídáte a nejen o škole? Zkrátka, snažíte se o udržení či zlepšení vztahů mezi sebou i mimo práci?**

PV: Jo, jo, děláme různé akce, např. se školou společně organizujeme jarní prázdniny s dětmi i s vychovatelkami. Takže je to pro nás taková velká společná akce mimo školu. Nebo většinou tak 2x do roka pečeme prase, tak se také scházíme s vychovatelkami a i s učitelkami. Protože dobrá komunikace a dobré vzájemné vztahy by měly být nejen mezi vychovatelkami, ale i mezi učitelkami navzájem.

**Já: Tak to je skvělý. Je pravda, že je dobré udržovat dobré vztahy i s učitelkami navzájem, přeci jen jste s nimi také každý den v kontaktu. A děláte i nějaké podobné akce jen mezi vychovatelkami?**

PV: Pořádáme společné víkendy. Že se jednou za čas domluvíme a uděláme si malou sešlost u některé z nás, kde posedíme a popovídáme, nejen tedy o škole, ale i to nám pomáhá, aby naše spolupráce byla lepší. Také náš ředitel pořádá každoročně večere na Vánoce nebo na den učitelů, kde se také scházíme skoro všichni. Je to opravdu potřeba.

**Já: Tak určitě. Takové setkání má i preventivní účinek, co se týče syndromu vyhoření. Můžete si tam vlastně i promluvit o tom, co vám třeba vadí nebo naopak co se vám povedlo, z čeho máte radost apod. No, a když jsem se ještě dostala k tomu syndromu, zajímáte se o něj? Čtete nějaké články nebo měla jste např. nějaký seminář na toto téma?**

PV: No tak s tímto pojmem jsem se setkala, když jsem studovala vysokou školu, tady v Českých Budějovicích. Vím o tomto syndromu, ale žádné knihy o tom nečtu. Dělají se také různá školení apod. Ale já si myslím, že pokud je dobrá parta lidí, vychovatelek, není potřeba dělat nějaká setkání. Když je dobrá parta, tak si lidé snaží pomoci mezi sebou a o to je to lepší.

**Já: A bavíte se o syndromu s vychovatelkami mezi sebou? Povídali jste si o tom někdy?**

PV: O syndromu vyhoření se poslední dobou opravdu hodně mluví. My se o tom s vychovatelkami taky mezi sebou bavíme. Ne že bych je přímo informovala, protože o tom každý už něco ví, ale bavíme se o tom. Protože každý toho má jednu dost a je důležité o tom mezi sebou mluvit. Komunikovat spolu. My se snažíme, jak už jsem říkala, o neformální setkávání, tím se i společně sblížíme a pak řešení nějakých problémů nebo pomoc někomu je opravdu mnohem snazší, když mezi sebou máme nejen pracovní vztah.

**Já: S vychovatelkami vzájemně konzultujete a máte mezi sebou určitou oporu, ale jestli vy sama máte nějaké opatření, prevenci, jak předcházet vyhoření?**

PV: No výhodou pro mě určitě bylo, že jsem šla při práci ještě studovat vysokou školu. Tam jsem se dozvěděla spoustu nových věcí, jak bych svou práci mohla dělat jinak apod. Hlavně šlo o nové metody práce apod. Také jsem si udělala spoustu kurzů, které se mi v mé práci hodí. Např.: kurz batikování nebo výroba svíček apod., je to něco, čím si mohu zpestřit svou práci a s dětma mohu dělat zas něco jiného, nového.

**Já: To je skvělé, je dobré se takto rozvíjet a učit se nové věci, aspoň pak neděláte v družině pořád to samé dokola.**

PV: Také si myslím, že je moc dobré, brát své zaměstnání jako koníček, protože tím mohu předcházet syndromu vyhoření. Pokud se však do práce chodí jen pro peníze, člověk velmi snadno vyhoří. Takže jsem ráda, že mě mé zaměstnání baví a opravdu to beru jako koníček a ne jako povinnost, abych si vydělala nějaké peníze. Jinak se snažím aktivně doma odpočívat. Např.: běhám, cvičím jógu, v zimě jezdíme na lyže, háčkují apod. Ovšem pro někoho to může být problém, když má doma malé děti.

**Já: To jo, pak asi nemá moc času sám na sebe, musí se více věnovat rodině.**

Může se snadno dostat do stereotypu a nemá pro sebe žádný čas nebo ve volnu nic nedělá. Velmi záleží na tom, jak si vše člověk dokáže zorganizovat, uspořádat a zda má také nějaké své koníčky. Velkou roli hrají určitě finance. Ne každý může dělat to, co by opravdu chtěl, protože na to nemá dostatek peněz. Ale je to o člověku. Jak si to vše člověk dokáže udělat, uspořádat.

Já: To souhlasím, někdo má rodinu a stejně si dokáže najít nějaký čas na své koníčky a podobně, ale někdo i bez rodiny prostě nic nedělá. Je vidět, že si svůj volný čas organizujete dobře. I přes to, že končíte k večeru, si najdete čas na sebe a jdete si třeba zaběhat. Určitě se tím člověk uklidní a odpočinete si od veškerých problémů, a to i problémů z práce.

Když jsme u těch problémů, řešíte problémy v družině společně, nebo si je každý řeší sám?

PV: Snažíme se problémy řešit společně, všichni dohromady. Vychovatelky také vědí, že když mají jakýkoli problém, mohou zamnou zajít a řešíme to i individuálně mezi sebou, nebo pokud mají vychovatelky mezi sebou neshody, snaží se to vyřešit mezi sebou. Pokud to však nejde, nebo toho je více, máme tu zavedenou takovou tradici. Říkáme, že je potřeba „vyčistit vzduch“, a pak se tedy domluvíme, najdeme si společnou chvíli, kde si sedneme a všechny problémy si vyřkáme. A doopravdy to funguje. Jsem ráda, že nám to takhle funguje a nemusíme se mezi sebou dohadovat nebo to řešit s vedením.

Já: To máte hezky zavedené. Je to důležité, pokud jsou nějaké neshody, si to vyřešit takhle mezi sebou navzájem. A když vám to funguje, tak je to super.

PV: Jo, jo, jsem opravdu ráda. Je to osvědčené a pomáhá nám to, máme tím i lepší vztahy mezi sebou.

Já: Ještě by mě zajímalo, jestli cítíte, jako hlavní vychovatelka, za „své“ vychovatelky velkou zodpovědnost?

PV: Jako ano, možná ne přímo zodpovědnost, ale snažím se, aby tu byla pohoda, každý chce mít v práci pohodu. Proto se snažím právě vést vychovatelky k tomu, aby si problémy společně vyřkávaly, buď mezi sebou, nebo na poradách, které máme jednou měsíčně. Anebo právě „čistíme vzduch“. Je to velice důležité, aby vztahy mezi kolegy byly dobré, protože první kdo pozná, že není něco v pořádku, jsou děti a to není dobré.

Já: Jsou asi hodně citlivé, že? Nebo spíš, hodně vnímají a poznají, že kolem nich není něco v pořádku.

PV: Ano

Já: No a kontrolujete práci ostatních vychovatelek?

PV: Kontroluju, ale nedělám žádné hospitace nebo tak něco. Moje kontrola spočívá spíše v tom, že se sejdeme na hřišti, když jdeme s dětma ven, a tam si s kolegyněmi povídáme, co dělaly s dětma apod. Nebo i děti sami za mnou přijdou, ty které jsem měla

dříve na starost, a povídají mi, že např. semnou to bylo fajn, že jsme hrály stolní hry, ale že s druhou paní vychovatelkou je to taky dobré, moc tedy stolní hry nehrají, ale zato si třeba malují nebo s ní něco vyrábí. A i to je pro mě jakási kontrola, ne že bych děti vyslychala, ale oni prostě chodí samy.

**Já: A chodíte přímo do oddělení na kontrolu?**

PV: Jednou týdně také jen tak nakouknu do třídy, pozdravíme se s p. vychovatelkou a vidím, co s dětmi zrovna dělá atak. Nemám zapotřebí je nějak výrazně kontrolovat a myslím, že jednou týdně namátkově to bohatě stačí. Kontrola je důležitá, ale také musím nejen kontrolovat, ale hlavně motivovat vychovatelky k práci. Motivace je opravdu velice důležitá součást práce. Nejde jen říkat, co dělají špatně, ale umět je i pochválit a o to se právě snažím. Je to fakt důležité.

**Já: A co administrativa? Jste hlavní p. vychovatelka, máte toho na sebe hodně, co se týče dokumentace?**

PV: No, papírování je opravdu spousta. Řeším třídnice vychovatelek, vybírám peníze na různé akce a celkově dávám dohromady veškerou administrativu.

**Já: A to pak ještě někomu předáváte? Třídnice a to všechno?**

PV: Ano, vše se pak předkládá panu ředitelovi. Většina dokumentů se musí archivovat. Musí to být všechno v pořádku, aby to sedělo.

**Já: Aha. Dobře. No ještě bych se vás chtěla zeptat, jestli víte, co je supervizní seminář?**

PV: Ano vím co to je.

**Já: A měli jste tu už někdy takový seminář?**

PV: Ne, nikdy jsme ho tu neměli.

**Já: A myslíte si, že by bylo dobré zapojit supervizní semináře do školní družiny?**

PV: Myslím, že u nás to není zapotřebí, že to nepotřebujeme. Myslím, že by se problémy měly řešit přímo v kolektivu. My místo supervizních sezení, jak mi tomu říkáme, „čistíme vzduch“. A jak už jsem říkala, osvědčilo se nám to a jsme s tím takhle spokojení, takže si myslím, že zatím tento seminář nepotřebujeme.

## **Abstrakt**

MALÁ, Blanka. *Problematika syndromu vyhoření u vychovatelů ve školních družinách*. České Budějovice 2017. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.

**Klíčová slova:** Školní družina, vychovatelka, vedoucí vychovatelka, syndrom vyhoření, supervize.

Záměrem bakalářské práce je ilustrovat problematiku syndromu vyhoření ve vztahu k vychovatelkám školních družin. Její teoretickou část tvoří základní poznatky o školních družinách, vychovatelkách a příčinách zátěžových situací. Dále je zde charakterizován syndrom vyhoření, jeho příčiny, příznaky a fáze. Posledním tématem této části je supervizní seminář, jeho druhy, zaměření a charakteristika supervizora. Obsahem praktické části je shrnutí dat získaných od hlavních a dalších vychovatelek. Tímto tato část přináší možnost nahlédnout do problematiky syndromu vyhoření ve vztahu k vychovatelkám školních družin. Předkládá zde zjištění ohledně informovanosti a prevence vychovatelek, vztahující se k fenoménu vyhoření.



## **Abstract**

Burn-out Syndrom among Educators in After School Clubs

**Keywords:** after school clubs, educator, chief educator, burnout syndrome, supervising the seminar

The thesis aims to illustrate the issue of burnout syndrome in educators in after school clubs. The theoretical part presents basic knowledge about after school clubs, educators and causes of stressful situations. It also characterizes burnout syndrome, its causes, symptoms and stages. The last part of the section deals with supervising seminar, its kinds, orientation and characteristics of supervisor. The practical part contains a summary of the data obtained from educators, including chief educators. Thus, this section provides an insight into the issue of burnout syndrome in after school clubs educators. It presents certain findings about educators' awareness and prevention related to the phenomenon of burnout syndrome.