

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIJ

2016 – 2018

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Martina Štanclová

**Stres a syndrom vyhoření u vrcholného managementu
ve školství**

Praha 2018

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2016 - 2018

DIPLOMA THESIS

Martina Štanclová

**Stress and burnout syndrome at senior management in
education**

Prague 2018

The diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 5. 3. 2018

Martina Štanclová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Tereze Vacínové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, podněty a připomínky při zpracování mé práce.

Anotace

Diplomová práce bude věnována problematice stresu u vrcholového managementu pracovníků ve školství. Cílem práce je identifikace hlavních faktorů u ředitelek mateřských škol. Autorka si zodpovídá otázku, zda je hlavním stresorem lidský faktor (učitelský sbor, rodiče) nebo povinnosti vyplývající z funkce, a to především rozsáhlá administrativní agenda, sledování aktuálních vyhlášek a zákonů, hygienických norem ect.

Text práce se věnuje popisu příznaků syndromu vyhoření, diagnostice a prevenci. V teoretické části popisuje stres i syndrom vyhoření obecně, zaměřuje se na problematiku pracovního stresu. Zabývá se rozdílnostmi v prožívání stresu, působením stresu na lidský organismus a dopady stresu na zdravotní stav člověka. Charakterizuje sociální a psychické příčiny způsobující syndrom vyhoření.

Klíčové pojmy

Administrativní agenda, lidský faktor, mateřská škola, pracovní stres, prevence, příznaky, salutor, stres, stresor, stresová reakce, syndrom vyhoření, ředitel, vrcholový management.

Annotation

The diploma thesis deals with the issue of stress at top management in education. The aim of the thesis is to identify the main stress factors, which counterworks on directors in kindergartens. The author answers the question whether the main stressor is a human factor (dealing with teachers or parents) or responsibilities resulting from the job, namely an extensive administrative agenda, monitoring of current public notices and laws, hygienic standards ect.

The thesis describes signs and symptoms of burnout syndrome, its diagnosis and prevention. The theoretical part describes stress and burnout syndrome in general and it focuses on the issue of work stress. It deals with the differences in experiencing the stress and impact of stress on human health. It characterizes social and psychological roots, which generate burnout.

Key words

Administrative agenda, burnout syndrome, director, human factor, kindergarten, prevention, salutor, symptoms, stress, stressor, stress response, top management, work stress.

Obsah

ÚVOD	8
1 SYNDROM VYHOŘENÍ A RIZIKOVÉ FAKTORY SYNDROMU VYHOŘENÍ	11
1.1 Profese ohrožené syndromem vyhoření.....	13
2 PŘÍZNAKY A FÁZE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	16
2.1 Projevy syndromu vyhoření.....	19
3 PREVENCE A TERAPIE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	22
3.1 Prevence formou sociální opory.....	24
3.2 Léčba	27
4 CHARAKTERISTIKA VRCHOLOVÉHO MANAGEMENTU PRACOVNÍKŮ VE ŠKOLSTVÍ.....	31
5 ŘEDITELKY MŠ A STRES	34
6 STANOVENÍ CÍLE VÝZKUMU A METODICKÝCH POSTUPŮ.....	41
7 CÍLE A HYPOTÉZA PRŮZKUMU.....	44
7.1 Volba a popis výzkumného vzorku.....	44
8 ANALÝZA VÝSLEDKŮ	51
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	56
SEZNAM PŘÍLOH.....	59
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	60

ÚVOD

Jako předmět své diplomové práce si autorka vybrala problematiku stresu a syndromu vyhoření. Důvodem výběru tohoto tématu je fakt, že se autorka denně v rámci své pracovní pozice setkává s řadou lidí, kteří se nedokáží se stresem vypořádat. Sama na sobě zažívá situace, kdy se cítí psychicky i fyzicky vyčerpaná. Jedním z motivů k výběru tématu stres a syndromu vyhoření byla tak pro autorku vlastní prevence vzniku syndromu vyhoření, ale i vědomí důležitosti dostatečné informovanosti svěřených zaměstnanců (učitelek), které autorka práce vede. Rovněž pak sdílení tohoto tématu s ředitelkami MŠ. S nimiž je v úzkém kontaktu. Autorka si uvědomuje, že je velice důležité vědět, jak faktorům ovlivňující vznik syndromu vyhoření předcházet, případně jak jim čelit.

S vývojem civilizace se zvyšuje výskyt civilizačních chorob, faktorů, které je způsobují náročné životní situace. Stres a syndrom vyhoření mezi ně bezesporu patří. Dnešní životní styl plný spěchu, konzumního způsobu života, řady starostí nejrůznějšího rázu, špatné životosprávy, tlaku zaměstnavatelů a veřejnosti, informačního přetížení, a celé řady dalších zátěží přinášejících jevů, je přímo živnou půdou pro výše jmenované fenomény dnešní doby. Autorka spatřuje řešení těchto problémů v informovanosti, jako způsobu prevence. Ve všech případech je vždy účinnější a smysluplnější problémům předcházet než řešit jejich následky. Maximální pozornost je tedy nutné soustředit na příčiny vzniku stresu a syndromu vyhoření.

Dnešní životní styl je velmi bohatý na stresory a konflikty v každém okamžiku našeho života a tyto působí velice neblaze na zdraví člověka. Každým dnem jsou zvyšovány nároky na výkonnost, rozhodování a pozornost. Stále vyšší jsou nároky v oblasti odborné schopnosti a vzdělávání se. V souvislosti s každodenním napětím, uspěchaností, časovou tísní, neschopností mezi uvolněním a odpočinkem, nespílitelnými a nereálnými cíli je přímo maligní spojení a přímá souvislost. Jsme nuceni ke každodenní odpovědnosti při řešení složitých úkolů. Při zvládnutí různých situací se snažíme mít vše pod neustálou kontrolou za cenu maximálního psychického úsilí. K tomuto všemu jsme nuceni dosáhnutím požitků, kterým říkáme sociální jistoty. Dnešní podoba člověka je obrazem uspěchanosti. Přesto, že dnes člověk nemusí pracovat o víkendu, bere si práci právě o víkendu jako povinnost místo toho, aby se věnoval rodině, sportu, volnočasovým aktivitám či relaxaci a odpočinku. V dnešní době je bohužel zaměřena orientace člověka převážně na statky, což ohrožuje jeho rovnováhu a vede to k tendenci agresivního a egoistického chování. Moc, touha, peníze a prestiž se bohužel staly skoro jedinou a hnací silou života.

Velmi záleží na žebříčku priorit hodnot, které si vytváříme. Smyslem života každého jedince jsou životní cíle, morální principy a jeho hodnotový systém. Tím se dokážeme vyrovnat s nepříjemnými situacemi v životě a s ním samým. Lidem s negativním postojem k

životu toto vědomí vlastní integrity chybí. Proto mají malou schopnost vyrovnat se se zátěží a jsou proti ní méně odolní. Jsou proto náchylnější k syndromu vyhoření.

Syndrom vyhoření je stále aktuálním a velmi diskutovaným problémem nejen u pracovníků v pomáhajících profesích. Trvalý stres a životní styl současné doby kladou zvýšené nároky na psychickou zdatnost i zdravotní způsobilost jednotlivých pracovníků, zvláště pak u vedoucích pracovníků. Bez včasné diagnostiky a správné prevence může syndrom vyhoření vést ke vzniku sociálně patologických jevů u každého jednotlivce, s potenciální hrozbou narušení sociálních vazeb v prostředí, kde tento pracovník žije. Změny v pracovní oblasti mohou vést až k izolaci či vyloučení jednotlivce ze společnosti, k narušení osobních i pracovních vztahů, rozpadu doposud funkčních rodin, přátelství, pracovních vztahů, narušení a zvládnání pracovních povinností.

Statistiky tvrdí, že čtvrtina pracujících si během své pracovní kariéry projde syndromem vyhoření. Syndrom vyhoření není závislý na věku, inteligenci, vzdělání, délce praxe, ani na době, po kterou je práce vykonávána.

Syndrom vyhoření je velkou problematikou v řadě povolání. Týká se nejen profesí tzv. pomáhajících, ale všech těch, jejichž součástí je přímý denní kontakt s lidmi, protože oni nejčastěji dávají do své práce kromě profesionálních dovedností i své srdce a často i svůj osobní čas a kus svého já.

V prvních etapách výzkumu syndromu vyhoření nebyli pedagogové zahrnuti do rizikových skupin tohoto syndromu, avšak s postupem času získával syndrom vyhoření jasnou podobu i v tomto povolání.

Povolání pedagoga není snadné a jsou na ně kladeny vysoké požadavky. Neustálá pozornost, příprava a morální stabilita pedagoga. Jedná se o velmi zodpovědnou práci s lidmi, dětmi. Je to profese zatížená rizikem rozvíjení osobních vztahů s „klienty“ dětmi a vykonávané především takovým typem lidí, kterým osudy ostatních nejsou lhostejné. Problematika ředitelů škol, jako představitelů vrcholového managementu je obtížná v tom, že navíc představují vzor pro své pedagogy, které řídí, pro něž znamenají oporu ve sdílení zážitků, zkušeností, ale i denních starostí.

Jednou z nejvíce ohrožených profesí je ředitel vzdělávacího zařízení, který pracuje zároveň na úrovni manažera, nebo je součástí středního či vrcholového managementu. Tato diplomová práce je zaměřena na cílovou skupinu, která vykonává obě tyto pracovní pozice současně, a to ředitelky MŠ. Úvod teoretické části diplomové práce je věnován problematice syndromu vyhoření, diskutuje jeho nejčastější projevy, příznaky, fáze. Dále se autorka zaměřuje na osobnost pedagoga jako takového, diskutuje syndrom vyhoření u pedagogů, kriticky analyzuje velmi důležité obranné mechanismy. V neposlední řadě zde autorka uvádí také několik praktických rad z oblasti duševní hygieny, která je nezbytná v každodenním životě, a kterou lze syndromu vyhoření, alespoň částečně, předcházet.

Praktická část obsahuje průzkum, který vychází z dlouholetých profesních a osobních zkušeností autorky, doplněný o kvantitativní dotazníkové šetření. Autorka si zodpovídá otázku, zda je hlavním stresorem lidský faktor (učitelský sbor, rodiče) nebo povinnosti vyplývající z funkce, a to především rozsáhlá administrativní agenda, sledování aktuálních vyhlášek a zákonů, hygienických norem ect. Výzkum vychází nejen z dlouhodobého pozorování jednotlivých zaměstnanců, ale navíc je doplněn a obohacen o statistické údaje získané na základě opakovaného průzkumu, prostřednictvím dotazníku, který byl vybrán právě k těmto účelům.

Diplomová práce vychází z hypotézy, že největším zdrojem stresu ředitelky MŠ je lidský faktor. Administrativní zátěž je pro ředitelku MŠ rutinou, která způsobuje přetížení, ale není zdrojem primárního stresu.

Ke zpracování teoretické části byla využita bohatá monografická literatura. Z českých zdrojů se autorka opírá zejména o etablované autority Křivohlavého, Kebzu a Šolcovou a ze zahraničních autorů je to pak zejména Stock.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SYNDROM VYHOŘENÍ A RIZIKOVÉ FAKTORY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Bartošíková (2006, s. 20) datuje první písemné zmínky o syndromu vyhoření do sedmdesátých let dvacátého století. I když tento pojem má poměrně krátkou historii, stalo se vyhoření jednou z nejkoumanějších oblastí při studiu dopadu pracovního stresu na psychiku člověka.

Dále Bartošíková (2006, s. 20) uvádí, že s rostoucím počtem publikovaných prací, které se syndromu vyhoření věnují, přibývá i množství definic. Dodnes tak není chápání syndromu vyhoření zcela ustáleno. Každá z definic se zaměřuje na syndrom vyhoření z jiného pohledu. Tento fenomén je definován jako specifická, stabilní osobnostní vlastnost, v jiných případech jako copingový mechanismus, jindy zase jako rovnocenný pojem k termínům odcizení, deprese, úzkost, ztráta idealismu či energie. V současné psychologické literatuře převládá pojetí syndromu vyhoření ve smyslu psychického stavu vyčerpání na základě chronických stresových pracovních podmínek.

Syndrom vyhoření není jen obyčejná únava a přetížení, je vždy provázán s otázkou smysluplnosti vlastní práce. Prožívání stresu není v dnešní uspěchané době nic neobvyklého. Právě stres je spouštěčem syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření, jak uvádí řada autorů zabývajících se jeho problematikou, vzniká v důsledku chronického stresu. Akutní stres k syndromu vyhoření nevede.

Stock (2010, s. 15) uvádí, že: *„Takzvaný adaptační syndrom (výsledek chronického stresu) v mnoha směrech odpovídá fyzickým příznakům syndromu vyhasnutí. Tělesné symptomy vyhoření se tedy dají vysvětlit pomocí závěrů vyplývajících z klasického zkoumání stresu – stres je příčina, vyhoření důsledek, přičemž se tyto dva pojmy často zaměňují.“*

Křivohlavý (2012, s. 69) píše, že člověk postižený syndromem vyhoření se vyznačuje vysokou mírou zaujetí pro svou práci. Klade si náročné cíle, jeho očekávání jsou vysoká, má silnou výkonovou motivaci. Bez této silné výkonové motivace (nadšení) lze prožívat stres, ne však syndrom vyhoření. Stres se vyskytuje u nejrůznějších činností, ale syndrom vyhoření provází většinou činnosti spojené s prací s lidmi. Práce s lidmi nemusí mít vždy zcela profesionální ráz.

Podle Chriny Maslachové a Susan Jacksonové (1998, s. 50) je syndrom vyhoření *„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.“*

Přestože je tato definice stručná, je velmi výstižná a vystihuje řadu tvrzení odborníků zabývajících se syndromem vyhoření.

O něco komplexněji uvádějí definici syndromu vyhoření Tošnerovi (2002, s. 4): *„Vyhoření není výsledkem izolovaných traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání, jako dlouhodobé působení stresujících podnětů. Důsledky se dostavují postupně. Počáteční entuziasmus pro práci, uspokojení z prvních úspěchů, nadšení ze seberealizace v povolání se postupně vytrácejí. Začíná se měnit profesionální chování člověka, vytrácí se zájem o klienty, pacienty či uživatele služeb, jejich stesky začínají být na obtíž, jsou odbývány ironickými poznámkami. Objevuje se podrážděnost, střídaná skleslostí, dostavuje se ztráta sebedůvěry a pocit vnitřní prázdnoty.*

Právě v této definici Tošnerovi dobře vystihují fakt spojitosti vzniku syndromu vyhoření a dlouhodobého působení stresujících podnětů. Jasně popisují počáteční zapálení pro věc s následným vystřízlivěním a vyčerpáním.

V odborné literatuře se můžeme setkat se synonymy pojmu „syndrom vyhoření“. Jsou to „burnout“, „burn-out“, „vyhasnutí“. Přestože hovoříme-li o syndromu vyhoření, máme na mysli celou řadu specifických symptomů, není syndrom vyhoření v klinické praxi chápán jako samostatná diagnostická kategorie. Není klasifikován jako nemoc. V naší společnosti ho nenajdeme ani mezi nemocemi z povolání.

Výzkumy z oblasti syndromu vyhoření dokazují, že syndrom vyhoření nejčastěji postihuje tzv. **pomáhající profese**. Jsou to ta povolání, která vykonávají službu druhým a dostávají se tak do každodenního přímého kontaktu s lidmi.

Křivohlavý (2010, s. 23-24) jako nejrizikovější povolání uvádí lékaře, zdravotní sestry a ostatní zdravotnický personál. Dále jmenuje psychology, psychoterapeuty, sociální pracovníce, policisty, soudce, učitele, žurnalisty, politiky, duchovní, právníky. Uvádí i profese, na které je kladen trvalý požadavek vysokého výkonu. Jmenuje pracovník ve vysokých manažerských pozicích, podnikatele, sportovce.

Bartošíková (2006, s. 27) k výše jmenovaným profesním skupinám, které jsou ohroženy syndromem vyhoření, přidává i ty, kteří si svoje poslání nevybrali, ale byli donuceni okolnostmi. Uvádí např. rodinné příslušníky, kteří dlouhodobě pečují o své blízké. Vysoká zátěž a především pak zátěž emoční spolu s některými již zmiňovanými osobnostními charakteristikami rodinných příslušníků může vyústit v propuknutí syndromu vyhoření. Syndromem vyhoření jsou ve zvýšené míře postiženy osoby, které jsou vysoce motivované, jejich pracovní nasazení se vyznačuje nadšením pro věc, stanovují si náročné cíle, emočně jsou vysoce angažovaní a plní očekávání.

Křivohlavý (1998, s. 15-16) popisuje člověka ohroženého syndromem vyhoření jako toho, kdo je pilný, klade na sebe vysoké nároky, jedná s mimořádnou energičností, je perfekcionista, je kreativní, jeho postoj je optimistický až nadšený, neúspěch je pro něj

osobní porážkou, pracuje často přesčas, bere si práci domů, k ostatním lidem je netrpělivý – jejich tempo se mu zdá pomalé, má vysoké cíle za kterými jde tvrdě až bezohledně, neumí říkat „ne“, žije dlouhodobě v mezilidských konfliktech, vyznačuje se vysokým pocitem odpovědnosti a empatií, není schopen odpočívat či relaxovat, velkým problémem mu činí požádat o pomoc druhých.

Syndrom vyhoření postihuje zejména tak zvané „angažované pomahače“, tedy lidi, pro které je mezilidský kontakt každodenním chlebem. Riziko vzniku syndromu vyhoření stoupá tam, kde se jedinec střetává s problémy druhých a emočně je podporuje.

Václav Kebza a Iva Šolcová (2003, s. 9) ve svém díle doplňují charakteristiku syndromu vyhoření o rizikovost vzniku syndromu vyhoření všude tam, kde je trvale a nekompromisně prosazován požadavek na vysoký výkon bez výkyvů, který je pokládán za standard, kde neexistuje možnost úlevy, odchylek, vysazení a kde hrozí závažné postihy v případě chyb a omylů.

Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 14) uvádějí, že je zatím nejasné, jakou roli hrají při syndromu vyhoření osobnostní proměnné. Velké množství odborníků považuje za hlavní příčiny vyhoření podmínky na pracovišti, okruh spolupracovníků a další sociologické faktory. V souvislosti se syndromem vyhoření bývá také často zmiňován tzv. „syndrom pomahače“, který je vysvětlován snahou člověka, jež se prostřednictvím druhých snaží zakrýt a odvrátit vlastní emocionální bezmoc. Zajímavé je tvrzení výše zmiňovaných autorek, že syndrom vyhoření patří k pomáhající profesi nevyhnutelně a že se některé z jeho charakteristických projevů objevují téměř u všech pracovníků pomáhajících profesí. Zda syndrom vyhoření následně propukne, závisí na vlastních silách ohroženého jedince a organizaci ve které pracují.

Bartošíková (2006, s. 26-27) se připojuje k názoru, že syndrom vyhoření je výsledkem střetu určitých osobnostních a fyzických dispozic, úrovně sociability a sociální opory, schopnosti čelit stresu a zvládat jej. Osobnostní charakteristiky se na zvládání stresu podílejí svým ovlivňováním hodnocení stresogenních situací, výběrem strategií k jejich zvládnutí a tím i následnými psychickými procesy.

1.1 Profese ohrožené syndromem vyhoření

Kebza, Šolcová (2003) došli k závěru, že burnout postihuje lidi, kteří vstupují do zaměstnání s velkou mírou nadšení. Jsou velice motivováni. Očekávají, že jim jejich práce dá smysl jejich života. Je to nebezpečné zvláště tam, kde ti, kteří danou práci konají, ji považují spíše za povolání nežli za zaměstnání. Delší dobu zde byla představa, že určující charakteristiku pracovní činnosti, která vede ke vzniku syndromu vyhoření, je práce s lidmi. Nyní se spíše zdá, že je nezbytné tuto charakteristiku doplnit o nekompromisní požadavek na vysoký výkon, který zcela vylučuje jakékoliv chyby či přeneseně „lidskost“.

Potterová (1997, s. 10) uvádí: „*Vyhoření vzniká jako ztráta motivace způsobená pocitem bezmocnosti. Síla, schopnost ovlivňovat věci kolem a něco dokázat, je nezbytná pro dobrou pohodu a trvalou motivaci.*“

Konkrétně se poukazuje na to, kteří pracovníci nejčastěji podléhají těžkým organizačním podmínkám. Jsou to:

- Lidé, kterým osobně jde o to, aby jejich práce byla dobrá a úspěšná.
- Lidé příliš oddaní tomu, co dělají.
- Lidé svou prací nadšení.
- Lidé plní energie, kterou do své práce investují.
- Lidé pracují příliš usilovně.
- Lidé příliš své práci oddaní.
- Lidé, kteří se dobrovolně vzdávají mnohého, aby mohli dobře dělat to, co dělají.
- Lidé, kteří se trápí otázkami, „Co dělám špatně?“, „Co bych měl zlepšit?“
- Lidé s minimálními zájmy mimo zájmy ryze pracovní. “
- Lidé, kteří se domnívají, že jsou ve svém pracovišti nepostradatelní.
- Lidé, kteří nemají ani tušení, že by v jejich případě mohlo dojít k vyhoření

Křivohlavý (Křivohlavý, 1998) došel k závěru, že tito lidé upadají do stavu vyhoření, když se jim dlouhodobě práce nedaří, když „nemohou z místa“, když nedosahují toho, co si oni sami předsevzali, když se nedostávají tam, kam se dostat chtěli.

Některé povolání ohrožené vznikem syndromu vyhoření jsou například taková, která vyžadují neustálé časové napětí. Jasným příkladem je práce novinářů, která vyžaduje velkou pozornost, patří mezi ně i dispečerů.

Potterová (1997) došla k závěru, že další vliv na vznik syndromu má také pracovní postavení a role – stává se tedy, že za rizikové jsou považována též povolání úředníků nebo pracovníků v jaderných elektrárnách, právě pro jejich nepopulárnost.

Abychom lépe porozuměli celkovému klinickému obrazu, je nutné si ujasnit, co si pod pojmem STRES představovat. Stres není zvýšené pracovní vypětí, nedostatek času, pocit frustrace z nedocení, ani nedostatek spánku; to jsou STRESORY. Řada stresorů nemusí být významná pro jedince, kteří jim nepřikládají váhu (nedělá mi vrásky skutečnost, že můj návrh nebyl přijat, bez emocionální reakce přijímám skutečnost, že se mi dnes nedaří plnit to, co jsem měla v plánu). Jsou však stresory v oblasti životních ztrát a pocitu ponížení, které mají téměř univerzální působnost. Stres je fylogeneticky reakce organismu, která připravuje

jedinice na útok či útěk (poplachová fáze), nebo v případě neúspěšnosti této strategie na přežití v krajně nepříznivých podmínkách (fáze rezistence). Ke zhroucení dochází, když se oba tyto postupy zcela vyčerpají.

2 PŘÍZNAKY A FÁZE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Křivohlavý (1998, s. 60) syndrom vyhoření přirovnává k lidskému životu. I během syndromu vyhoření stejně jako v průběhu života pozorujeme zrod, průběh a vyvrcholení. Syndrom vyhoření se stejně jako lidský život skládá z různých vývojových stádií.

Počet fází, které odborníci v procesu syndromu vyhoření rozlišují, je různý. Hlubší pohled na průběh procesu syndromu vyhoření zveřejnil Alfred Laengle. Laengle mapuje celou vývojovou linii syndromu vyhoření. A to od prvopočátku, který ještě k vyhoření nutně vést nemusí až ke stadiu, které lze označit jako následek vyhoření.

Popisuje tři stadia syndromu vyhoření, úzce spjatá se třemi procesy:

1) Stadium nadšení – člověk svůj život považuje za smysluplný, má jasný cíl, ke kterému směřuje.

2) Stadium utilitárního zájmu – z prostředku se stává cíl. Činnost, která byla prostředkem k dosažení cíle, se sama stává cílem. Žádoucím se stává vedlejší produkt, nejčastěji to jsou peníze. Člověk již ve své práci nevidí smysl, nadšení se ztrácí, své práci se odcizuje. Přestává být tím, kým chtěl a kým by být měl. Místo smysluplných cílů naplňuje tzv. cíle zdánlivé (život podle módy, přimknutí k určité ideologii apod.).

3) Stadium života v popeli – člověk je již definitivně vyhořelý, vyhaslý. Ztrácí úctu k druhým lidem (zejména k těm, kteří jsou součástí jeho práce – klienti, pacienti apod.). Tato ztráta vede k zvěcnění, na lidi se dívá jako na věci, čísla, úkoly. Jedná s nimi necitelně, cynicky, ironicky, sarkasticky. Neváží si vlastního těla, ztrácí úctu k vlastnímu přesvědčení, vlastním snahám. Cynicky se chová i sám k sobě. Ničeho si neváží, nic pro něj nemá opravdovou hodnotu. Život ztrácí smysl, stává se jen přežíváním.

Schéma 1: Tři fáze průběhu syndromu vyhoření podle A. Laengle



Zdroj: Křivohlavý, 1998, s. 65

Jednotlivá stadia procesu vyhoření mohou mít odlišnou délku trvání. Každý jedinec může prožívat jednotlivé fáze vyhoření různě výrazně.

Kebza a Šolcová (2003, s. 13-14) popisují přehledný vývoj syndromu vyhoření podle Maslachové:

- 1) prvotní nadšení a zaujetí pro věc, které je doprovázené přetěžováním,**
- 2) psychické a částečně fyzické vyčerpání,**
- 3) počátky dehumanizované percepce jako obranného mechanismu,**
- 4) totální vyčerpání, nezájem, lhostejnost a negativismus.**

Stock uvádí fázový model syndromu vyhoření dvojice autorů Edelwiche a Brodského:

1) idealistické nadšení

Jedná se většinou o období nástupu do zaměstnání. Člověk je plný bezmezného optimismu, energie, nadějí, očekávání. Práci vykonává s radostí, s chutí a s nadprůměrným nasazením. Projevuje zvýšenou aktivitu často tím, že pracuje nad rámec běžných povinností. Práci vnímá jako smysluplnou, baví ho. Svoji energii vynakládá neefektivně, přeceňuje své síly a žije svým zaměstnáním.

2) stagnace

Období, kdy je pracovník již dostatečně seznámen s realitou, přehodnocuje své počáteční ideály, zažívá zklamání. Práce již pro něj přestává být tak vzrušující, jako byla na začátku. Do popředí zájmu se dostávají věci dříve nedůležité (plat, kariérní růst).

3) frustrace

Období kdy člověk začíná pochybovat o smyslu svého snažení, cítí se bezmocný, zpochybňuje význam a výsledky své práce. Je zklamán z propastného rozdílu mezi tím, co by chtěl a tím co může.

4) apatie

Stock (2010, s. 23-24) uvádí, že této fázi nastupuje vnitřní rezignace jako obranná reakce proti frustraci. Jedinec dělá jenom to, co je nezbytně nutné. Vyhýbá se náročnějším úkolům, vše se snaží vyřídit co nejrychleji. Počáteční nadšení je pryč, převažují pocity rezignace, zoufalství.

Výše uváděná členění syndromu vyhoření názorně ukazují postupný vývoj syndromu vyhoření. Pro všechna je na začátku typická přítomnost výrazného nadšení pro práci, vlastní pocit smysluplnosti a jasné směřování k cíli. Konec provází ztráta těchto, pro práci velmi důležitých aspektů, která má za následek vnitřní rozklad vedoucí k opuštění dříve smysl přinášejícího zaměstnání.

Syndrom vyhoření se projevuje jako plíživé psychické vyčerpání, které vzniká na základě dlouhodobého působení stresujících podnětů. Je tedy způsoben dlouhodobou přítomností chronického psychosociálního stresu spojeného s prací. Nejedná se jen o obyčejnou únavu a přetížení, vždy je spojen s otázkou smysluplnosti vlastní práce.

Křivohlavý (1998, s. 60-61) dodává fakt, že syndrom vyhoření nikdy nevzniká akutně ani zcela náhodou, není ani statickým jevem, nýbrž dynamickým procesem. Má svůj začátek, průběh a výsledný stav. Je procesem dlouhodobého napětí, kdy je postižený jedinec vystaven chronickému stresu. Diagnostika syndromu vyhoření není jednoduchá, protože se příznaky syndromu vyhoření objevují z více oblastí – psychické, fyzické i sociální. Přesto lze syndrom vyhoření diagnostikovat na základě souboru typických příznaků.

Kebza a Šolcová (2003, s. 17) tvrdí, že odborník identifikuje syndrom vyhoření již **pozorováním chování** jedince. Velmi důležitou roli také sehrává **rozhovor**, kterým lze odhalit informace o individuálním prožívání člověka. Křivohlavý (1998, s. 33) píše, že syndrom vyhoření lze diagnostikovat přímo na sobě, a to právě pozorováním vlastního stavu. Při diagnostice syndromu vyhoření u druhých lidí je nutností všímání si změn v jejich chování a jednání.

Mezi nejpoužívanější metody diagnostiky syndromu vyhoření patří **dotazníková šetření vycházející z posuzovacích škál**:

1) MBI dotazník.

Nejpoužívanějším dotazníkem v profesionálním výzkumu je dle Křivohlavého tzv. MBI (Maslach Burnout Inventory) dotazník, který vytvořila dvojice psychologek Christin Maslachová a Susan Jacksonová.

Jedná se o jeden z mnoha kvantitativních nástrojů vyjadřující míru vyhoření číselným indexem. Skládá se celkem z 22 otázek, které jsou rozděleny do tří sektorů – podle tří dílčích vlastností, které tento výzkumný nástroj měří:

a) emocionální vyčerpání – nejspolehlivější ukazatel při měření míry postižení syndromem vyhoření. Projevuje se jako ztráta chuti k životu, nedostatek sil k jakékoliv činnosti, nulovou motivaci k práci atp.

b) depersonalizace – objevuje se především u těch lidí, kteří mají vysokou potřebu reciprocit – tedy potřebu dostávat kladnou odezvu na to, co dělají. Tyto jedinci mají zvýšenou potřebu být chváleni a pozitivně hodnoceni lidmi, kterým se při své práci věnují. V případě pocíťování nedostatku kladné odezvy, zahořknou, ztrácejí o klienty (pacienty...) zájem, staví se k nim cynicky, chladně a v extrémních případech se k nim chovají jako k „věcem“, „problémům“ apod.

c) snížený pracovní výkon – objevuje se především u lidí s nízkou mírou zdravého sebehodnocení a sebedůvěry. To, že si sami sebe tyto jedinci necení, se stává důvodem, proč mají málo energie ke zvládnání náročnějších situací.

2) BM dotazník.

Dalším, často používaným dotazníkem je BM – Burnout Measure, od Ayaly Pinesové a Elliota Aronsona.

Dotazník tvoří 21 tvrzení, které respondent hodnotí v sedmibodové škále dle toho, jak často jsou pro něj jednotlivé výroky pravdivé. Zaměřuje se na tři oblasti celkového vyčerpání organismu:

a) pocit fyzického vyčerpání – únava, slabost apod.

b) pocit emocionálního vyčerpání – pocity tísně, beznaděje, bezvýchodnosti,

c) pocit duševního vyčerpání – pocity ztráty smyslu života, naprosté bezcennosti apod.

3) orientační dotazník.

Křivohlavý (1998, s. 33-40) cituje velmi jednoduchý, ale přitom pro praxi dobře využitelný je orientační dotazník autorů Dno Hawkins, Frank Minirth, Paul Maier a Chris Thursman. Tento typ dotazníku je vhodný zvláště pro ty, kteří mají zájem o sebehodnocení. Dotazník obsahuje 24 otázek, na které respondent odpovídá kladně nebo záporně. Pokud při závěrečném zhodnocení převažují kladné odpovědi – existuje reálné riziko vzniku syndromu vyhoření.

4) další metody.

Mezi další metody diagnostiky syndromu vyhoření řadíme **sémantický diferenciál**. Jeho podstatou je předložení skupiny tvrzení respondentovi, kdy on musí vybrat právě to tvrzení, které nejlépe vystihuje podobu jeho vzorce chování. Syndrom vyhoření lze též identifikovat na základě **hloubkového rozhovoru s psychologem**.

2.1 Projevy syndromu vyhoření

Králová (2008, s. 51) se domnívá, že postupně vyvíjející se prožitky úzkosti, strachu, deprese, neschopnosti koncentrovat se na práci, jsou příznaky syndromu vyhoření. Kebza (2008, s. 51) dále uvádí: „*nejbližší spolupracovníci i zákazníci nás štvou, někdy máme problém je i jenom vidět. Odkládáme schůzky i povinnosti. Zároveň můžeme být odporní sami sobě, protože nic nestíháme a nechováme se tak, jak bychom chtěli. Když chceme relaxovat, už nezbyvá síla. Přijdeme domů a jenom zíráme. Reagujeme „na první našlápnutí“ a konflikty se kolem nás množí. Únava je dlouhotrvající, v noci se často budíme a hlavou se*

nám honí myšlenky na práci. Lidé o tomto stavu často říkají: Jsem k smrti unavený, vyždímaný, bez energie, jsem politická mrtvola. Ti, kteří si už vyhořením prošli, o sobě mluví jako o ptácích, kteří vstali z popela.“

Kebza (1998, s. 9-11) došel k závětu, že neexistuje žádný jednotný či standardní postup k zjištění syndromu vyhoření, protože např. ztráta ideálů, zklamání se může v určité organizaci za určitých okolností dostavit snadněji než v jiné organizaci.

Kebza a Šolcová (2003) uvádějí 3 úrovně příznaků, v nichž se syndrom vyhoření projevuje:

Psychická úroveň

- vyčerpání duševní a emocionální, ztráta motivace, útlum aktivity, deprese, pocity smutku, frustrace a beznaděje, negativismus ke klientům a kolegům, ztráta profesního zájmu a smysluplnosti života, nedostatek uznání, provádění jen těch nejnnutnějších pracovních úkonů, rutinní postupy.

Fyzická úroveň

- celková únava organismu, brzká unavitelnost, apatie, bolesti hlavy, poruchy spánku, zvýšený krevní tlak, srdeční potíže, potíže s dýcháním, svalové napětí, zvýšený sklon ke vzniku závislostí (kouření, alkohol) a častá náchylnost k nemocem.

Sociální vztahy

- omezení kontaktů s klienty a kolegy, nechuf k výkonu profese, pokles angažovanosti, konflikty v soukromém životě, úbytek empatie, sociální apatie a celkový útlum sociability.

Fáze syndromu vyhoření

Většina autorů popisuje 3 až 5 fází procesů vyhoření, které zahrnují stádia:

Naděšení: prvotní elán do zaměstnání, do projektu, do nové profese.

Stagnace: následuje denní rutina a pocit z podhodnocení.

Frustrace: dostaví se zklamání nad celou situací.

Apatie/Rezignace: fáze, která může vše zvrátit, začneme jinak či zůstaneme stát.

Vyhoření: nastává totální ztráta energie, chuti do života. Jste unavení, nevrlí až agresivní, ve dne usínáte.

O složitější členění fází (procesu) syndromu *burn out* se pokusil *John W. James*. Ve své knize uvedl nejčlenitější model, který je složen celkem z 12 po sobě jdoucích fází tohoto procesu:

1. Snaha osvědčit se kladně v pracovním procesu.
2. Snaha udělat vše sám (nedelegovat nikomu jinému formální pracovní autoritu).
3. Zapomínání na sebe a na vlastní osobní potřeby – opomíjení nutné péče o sebe.
4. Práce, projekt, plán, návrh, úkol, cíl atp. se stávají tím jediným, o čem danému člověku jde.
5. Zmatení v hodnotovém žebříčku – neví se, co je zbytné a co je nezbytné (co je podstatné a co je nepodstatné).
6. Kompulzivní (nutkavé) popírání všech příznaků rodícího se vnitřního napětí, jako projevu obrany proti tomu, co se děje.
7. Dezorientace, ztráta naděje, vymizení angažovanosti, zrod cynizmu. Útěk od všeho a hledání útěchy např. v alkoholu i drogách, v tabletkách na uklidnění, nadměrném jídle (přejídání), hromadění peněz aj.
8. Radikální, vně pozorovatelné změny v chování – nesnášení rad a kritiky, jakéhokoliv rozhovoru a společnosti druhých lidí (osamění a osamocení - sociální izolace).
9. Depersonalizace – ztráta kontaktu sama se sebou a s vlastními životními cíli a hodnotami (daný člověk přestává být člověkem v plném slova smyslu).
10. Prázdnota – pocity zoufalství ze selhání a dopadu „až na dno“. Neutuchající hlad po opravdovém, smysluplném životě (potřeba smysluplnosti života je zoufale neuspokojována (frustrována)).
11. Deprese – zoufalství z poznání, že nic nefunguje a člověk se ocitá ve smyslu prázdném vakuu. Sebe-cenění, sebe-hodnocení a sebe-vážení (*self-esteem*) je na nulovém bodě. Zážitek pocitu „nic nejsem“ a „všechno je marnost nad marností“.
12. Totální vyčerpání – fyzické, emocionální a mentální. Vyplenění všech zásob energie a zdrojů motivace. Pocit naprosté nesmyslnosti všeho – i marnosti dalšího žití.

Rozpoznání a aktivní prevence vůči syndromu vyhoření

Dle Králové (2008, s. 51) existuje až 130 příznaků. Ty mohou být projevem různě závažné psychické choroby, která vyžaduje odbornou psychoterapeutickou pomoc. Na méně rozvinutá stadia nebo na prevenci je vhodný specializovaný koučink.

3 PREVENCE A TERAPIE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Hrabal (2008, s. 53) píše, jak velmi důležitá je prevence syndromu vyhoření. „Provádí se jednak na základě analýzy prostředí společnosti z hlediska zdrojů a stupně ohrožení jejich pracovníků a realizace odpovídajících změn a jednak na základě již zmíněného specializovaného koučinku. Ten spočívá v důkladné znalosti projevů, vzniku a průběhu „Burnout“, v analýze stupně ohrožení u jednotlivých pracovníků, v dovednosti identifikovat osobnostní zdroje ohrožení daného pracovníka a samozřejmě v metodách rozvoje odpovídajících specifických postojů a dovedností.“ Jak už jsme si řekli syndrom vyhoření je nemoc. Stejně jako u jiných nemocí je lépe příznakům předcházet.

Prevence pro snížení rizika nemoci syndromu vyhoření:

Snížit příliš vysoké nároky – pokud na sebe nebo na druhé jsou kladeny pracovníkem velmi vysoké nároky, vystavuje sebe i své okolí nebezpečnému stresu. Je proto velmi důležité přijmout fakt, že je člověk jedinec, který je nedokonalý a tím také omylný.

Stanovení vlastních priorit – dělit činnosti na nepodstatné a podstatné a na činnosti profesní a osobní.

Varování – vyvarovat se negativnímu myšlení, které napomáhá vzniku stresu. Na všem se dá najít něco pozitivního.

Nepropadat syndromu pomocníka – zvažovat nadměrnou citlivost pro potřeby druhých. Jedinec by se měl zbavit pocitu, že je zodpovědný za všechno a za všechny. Nebát se říkat „NE“.

Vyjadřování pocitů – naučit se dávat najevo své potřeby, pocity a emoce. Neohlížet se na to, co tomu řeknou druzí.

Dobrá organizace šetří čas – umět si rovnoměrně rozvrhnout čas. Při organizaci času je zejména důležité nezapomínat také na své záliby či koníčky, naučit se najít si čas na relaxování a odpočinek.

Předcházet komunikačním problémům – komunikačním problémům předejdeme, pokud si dobře rozvrhneme a zorganizujeme svoji práci, sdělíme svým kolegům i klientům své plány, očekávání a cíle.

V kritických situacích zachovat chladnou hlavu – je důležité nenechat se rozhodit a zachovat si chladnou hlavu a patřičný odstup.

Zajímat se o své zdraví – naučit se brát vážně varovné signály, které k nám naše tělo vysílá. Důležitou roli také hraje aktivní odpočinek a dostatek pohybu a v neposlední řadě také vyvážená strava. Jak můžeme pozorovat, syndrom vyhoření není jen nějakou „módní záležitostí“, na kterou bychom mohli svádět svoji nechuť pracovat nebo svoji lenost. Ale

syndrom vyhoření je problém, který není radno podceňovat a je třeba k němu přistupovat jako k nemoci.

Křivohlavý (Křivohlavý 1998, s. 107) se domnívá, že prevence syndromu vyhoření je možná na dvou úrovních. Tou první zjevnější je prevence syndromu v práci a v pracovním týmu. Pracovníci v činnostech s náchylností k vyhoření se účastní seminářů o syndromu vyhoření a získávají výcvik v profesních dovednostech. V rámci své práce jsou vedeni k tomu, aby se osobně rozvíjeli a měli možnost supervize. „Měli by poznat, jak je možno podporovat a rozvíjet struktury sociální opory v rámci dané organizace. Měli by vidět, jak je za tím účelem možno využívat porad, konferencí, odborného školení atp. Měli by se seznámit s charakteristikami sociální komunikace, které ovlivňují evaluaci a devaluaci. Měli by se učit umět hovořit a jednat evaluačně. Měli by se učit rozeznávat dobré a špatné mezilidské vztahy a posilovat pozitivní projevy chování na svém pracovišti. Výcvik by se měl v tomto ohledu zabývat i supervizí – tvořivou a podnětnou kritikou a potřebnou dávkou vyjadřování uznání podřízeným.“

V této souvislosti je důležité zmínit, že nezanedbatelnou roli hraje smysluplná práce, kdy má člověk ke své práci vztah a práce je přínosem nejen jemu. Dále je důležitý aktivní přístup k životu, zájem o okolí, nepřihlížet pasivně tomu, ale aktivně a hledat způsoby řešení. Počítat s možnými stresujícími situacemi a umět je uspokojivě zvládat, umět izolovat pracovní stres od ostatních životních aktivit a naopak. Pro prevenci vyhoření je vůbec důležité držet se zásad zdravého životního stylu.

Ale to už hovoříme o druhé úrovni, která je možná obecnější, ale přesto stejně nezbytná pro prevenci vyhoření. Jedná se o individuální prevenci. V této souvislosti nejprve připomínáme adekvátní sociální podporu. Kvalitní vztahy snižují riziko psychického vyhoření. Pokud cíleně budujeme a pečujeme o přátelské vztahy, pokud si vážíme si sociální opory a dáváme to najevo, tím menší bude pravděpodobnost zjištění příznaků vyhoření. Trávit čas a být s někým, kdo mi je ochoten naslouchat, komu důvěřuji a mohu mu vylít své srdce, kdo má pro mě pochopení a kdo je ochoten poskytnout mi zpětnou vazbu a povzbudit, to je sociální podpora.

Křivohlavý (Křivohlavý 1998, s. 90 - 91) připomíná: „Přátelství je stejně důležité jako partnerství a manželství, můžeme je považovat za tzv. centrální psychické „čerpací stanice“ - za zdroj regenerace sil. Podpora okolí člověka nejen chrání před důsledky stresu, ale pomáhá budovat i pocit sebevědomí. K této duševní pomoci můžeme zařadit i pomoc materiální a finanční. Lidé, kteří takto pomáhají druhému, pomáhají i do určité míry sami sobě. Seznamují se s různými životními problémy, mobilizují své síly a učí se společně řešit problémové situace. Tímto způsobem se připravují na řešení obdobných problémů, které je mohou potkat ve vlastním životě.“

Stejně tak důležité je umění relaxovat, což se dá více způsoby. Jde např. o dechová cvičení, o aktivní fyzický pohyb, kde se namáhají svaly. Při intenzivní práci je důležitý přiměřený odpočinek např. formou pětiminutové procházky při předchozí sedavé práci, nebo se jen protáhnout, provést pár oblíbených cviků, změnit polohu. Umět vypnout alespoň jeden den v týdnu. Základem je také dopřát si kvalitnímu spánku, to pomáhá na uklidnění nervů.

3.1 Prevence formou sociální opory

Externí prevence spočívá v **sociální opoře**. V prvopočátcích života existuje člověk jako individuum, téměř okamžitě se však stává součástí malé sociální skupiny. Sociální skupinu tvoří rodina, později školní třída, pracovní kolektiv nebo také společenství zájmových skupin. Kolem jedince se tak vytváří potřebná sociální síť, která sehraává významnou roli právě při zvládnání stresu i syndromu vyhoření. Sociální opora malé skupiny je poskytována jedinci prostřednictvím sociálního kontaktu.

Pojem sociální opory vysvětluje výstižně Křivohlavý (2012, s. 121): *„Sociální oporou, kterou malá skupina osob danému člověku poskytuje ve chvílích jeho těžkostí a životních krizí, se rozumí v první řadě sociální kontakt, neopuštění postiženého v jeho těžké situaci tzv. být s ním. Rozumí se jí i ochota naslouchat mu a vyslechnout jeho nářky, stížnosti a problémy, tedy sdílet spolu s ním jeho rozbourané emoce (být k němu empatický), neodsuzovat ho – ani kdyby byl v těžké situaci, na jejímž vzniku má určitý podíl. Rozumí se jí i materiální a finanční pomoc v případě potřeby.“*

Na otázku, čím nám sociální opora pomáhá překonávat těžkosti spojené s vyhořením, odpovídají Jeklová Reitmayerová (2006, s. 24-25), které uvádí:

- 1) Spolupráci** – člověk ví, že není na problémy sám, pokud bude třeba, může požádat, o pomocnou ruku, může spolupracovat na svých úkolech s ostatními, práci či úkoly lze rozdělit mezi ostatní.
- 2) Naslouchání** – umožňuje podělit se s ostatními o své problémy, přináší vlastní odreagování i možnost osobního růstu.
- 3) Podporu, povzbuzení** – podporují naši práci, dodávají motivaci a smysluplnost, pomáhají našemu sociálnímu a morálnímu růstu.
- 4) Uznání, emoční podporu.**
- 5) Zpětnou vazbu** – na jejím základě můžeme korigovat, podporovat a rozvíjet naše další snažení.

6) Rovnocennost vztahu – v různých oblastech jsme si s ostatními rovnocenní, můžeme se bavit na stejné úrovni, můžeme hodnotit stejné věci. Předcházením syndromu vyhoření u svých zaměstnanců dle Bartoškové (2006, s. 50-51), vyjadřuje organizace zájem o své podřízené, kteří v důsledku neztrácejí svoji výkonnost a sebedůvěru. Vedoucí pracovníci hrají v prevenci syndromu vyhoření důležitou roli, neboť podporou týmového ducha mají možnost posilovat vliv sociální opory.

Křivohlavý (2001, s. 118) se ve svém díle zmiňuje o prevenci syndromu vyhoření poskytované lidmi s osobními zkušenostmi s tímto syndromem. *„Neopomenutelnými podněty pro prevenci vyhoření jsou i zkušenosti lidí, kteří se sami pohybovali v oblasti nebezpečí vyhoření, případně i těch, kteří měli odpovědnost za lidi nacházející se v takovémto nebezpečí.“* Interní prevence dle Kebzy a Šolcové (2003, s. 18-19) spočívá v hierarchizaci hodnot a nalezení přirozeně vyváženého vztahu k práci a ostatním oblastem života. I když syndrom vyhoření mění vnímání okolního světa, svět sám o sobě se nemění. Je třeba si uvědomit, že zážitky, které prožíváme, jsou podřízeny našemu vlastnímu vnímání. Pokud si tuto skutečnost jedinec uvědomí, změní úhel pohledu na okolní svět a je na té nejlepší cestě pomáhat sám sobě. Člověk by na své potřeby měl myslet a měl by se naučit odpočívat. I Křivohlavý (1998, s. 75-77) se ve svých dílech zamýšlí nad interní možností prevence syndromu vyhoření.

Jako klíčovou, jmenuje **smysluplnost** žití a smysluplnost toho, co děláme a o co se snažíme. Smysluplnost žití popisuje jako jeden z hlavních faktorů uplatňující se, jak při vzniku, tak při zvládnání syndromů vyhoření. Smysluplnost žití popisuje jako jev v jádru subjektivní, který se vztahuje k pocitu smysluplnosti práce, ale i k pocitu smysluplnosti života jako celku. Smysluplnost práce představuje dílčí úsek celkové životní spokojenosti a jednu z nejdůležitějších složek smysluplnosti žití. Právě s otázkami smysluplnosti se setkáváme ve všech psychologických pojetích zabývajících se stresem a syndromem vyhoření. Smysluplnost je označována za centrální faktor zvládnání životních těžkostí, ale vztahuje se i k tomu, jak člověk cítí, že má jeho život smysl. Povzbuzuje jedince k překonávání problémů, které přeměňuje na výzvy stojící za investici energie jedince. Z hlediska prevence syndromu vyhoření se otázkami smysluplnosti zabývá etika a náboženství. V oblasti léčby nastupuje logoterapie, duchovní péče a existenciální psychoterapie.

Podle Bártlové a Jobánkové (2001, s. 78-79) lze již vzniklý syndrom vyhoření u zaměstnanců významně ovlivnit i ze strany organizace a nadřízených. V jeho počátcích se osvědčilo krátké volno z práce nebo dovolená, což v pozdějších fázích syndromu vyhoření již nestačí. U zdravotních sester pracujících v náročných provozech je vítaná změna oddělení, přechod do jednosměnného provozu nebo zkrácení pracovní doby. Významným preventivním prvkem je podpora členů pracovního týmu, otevřená výměna názorů a

zkušeností, které se týkají profesionálního růstu. Nezanedbatelnou roli v prevenci zastává možnost dalšího profesního vzdělávání. Důležitost autorky přikládají spravedlivému finančnímu ohodnocení a spravedlivému zacházení (dělení exponovaných směn – služby během svátků apod.).

Praktické a srozumitelné rady, jak předcházet syndromu vyhoření předkládají Tamara a Jiří Tošnerovi (2002, s. 14)

1. **„Snižte příliš vysoké nároky.“**
2. **„Nepropadejte syndromu pomocníka.“**
3. **„Naučte se říkat NE.“**
4. **„Stanovte si priority.“**
5. **„Dobrý plán ušetří polovinu času.“**
6. **„Dělejte přestávky.“**
7. **„Vyjadřujte otevřeně své pocity.“**

Právě jedinec s vysokými nároky na sebe a druhé je ohrožen nebezpečím stresu. Je důležité umět přijmout skutečnost vlastní nedokonalosti, každý je chybujícím. Škodlivá je i nadměrná citlivost k potřebám druhých. Není v silách jedince nést za všechno a všechny zodpovědnost.

Stanovit si své hranice a naučit se říkat „Ne“ je pro řadu lidí velmi obtížné. Tento nedostatek však často vede k přetěžování a tím ke stresu. Právě pro pedagogy, kteří jsou i mimo svoji pracovní dobu okolím vnímáni jako nezranitelní, stále akceschopní, a stále připravení řešit kritické situace a pomáhat je problém někoho odmítnout. V životě ale není možné zvládnout všechno a zároveň se všem zavděčit. Naučením se říkat „Ne“ a nenecháním se tlačit do věcí, do kterých se člověku z nějakého důvodu nechce, vede k zisku času a snížení stresových situací.

Stanovení priorit také nepatří mezi nejjednodušší myšlenkové pochody. Při definování priorit musíme pronikat hlubokou cestu do vlastního nitra. Výsledkem vhodně uspořádaných vlastních priorit může být radikálně změna života. Nejedná se pouze o jeho zefektivnění, ale mnohdy i o změnu životního směru.

Rozumně zacházet se svým časem se rozhodně vyplácí, kontraproduktivní je však neustálé odkládání práce. Mnohem lepší strategií je rozdělení větších úkolů na dílčí zvládnutelné etapy.

Tošnerovi (2002, s. 14) dále radí:

8. **„Hledejte emocionální podporu.“**
9. **„Hledejte věcnou podporu.“**

10. **„Vyvarujte se negativního myšlení.“**
11. **„Vyvarujte se negativního myšlení.“**
12. **„Předcházejte komunikačním problémům.“**
13. **„V kritických okamžicích zachovejte rozvahu.“**
14. **„Následná konstruktivní analýza.“**
15. **„Doplňujte energii.“**
16. **„Vyhledávejte věcné výzvy.“**
17. **„Využívejte nabídek pomoci.“**
18. **„Zajímejte se o své zdraví.“**

Ne nadarmo se říká „sdělená bolest, poloviční bolest.“ Jak již je uvedeno výše, nezanedbatelnou roli při zvládnání stresu a syndromu vyhoření hraje sociální opora. Dále je potřeba mít na zřeteli, že není žádnou chybou požádat o radu. Sebelítost a další vzorce negativního chování jsou při předcházení syndromu vyhoření zcela nežádoucí. Tyto vzorce myšlení je třeba nahradit smýšlením pozitivním. Pozitivně smýšlející lidé dokáží motivovat nejen sami sebe, ale i své okolí. Dokáží rozveselit a dobře naladit.

3.2 Léčba

Je dobré vědět, dochází k závěru Křivohlavý (Křivohlavý 1998), že vyhoření nezáleží na inteligenci, pohlaví, věku, vzdělání, délce praxe v oboru či délce stávající pracovní pozice. Jedná se spíše o důsledek nerovnováhy mezi profesním očekáváním a profesní realitou, jak ze strany zaměstnavatele, tak ze strany samotného jedince. Důležité je vědět, že vyhoření se dá překonat, pokud se s ním dobře zachází. Může vést ke zlepšení vlastního sebepojetí, k osobnostnímu růstu, může nastartovat lepší a plnější život.

Přítomnost syndromu vyhoření lze identifikovat různými způsoby. Jednak to mohou pozorovat podle svých prožitků lidé sami na sobě. Dále existuje psychologická metoda pozorování jednotlivých symptomů u lidí s podezřením na syndrom vyhoření, která rozděluje typy lidí podle různých postojů a tendencí podlehnout syndromu vyhoření. Dalším zdrojem zjištění přítomnosti syndromu vyhoření jsou speciální dotazníky.

V pracovním prostředí lze používat diagnostiku, jejímž záměrem je odhalit postupné objevování se třech hlavních faktorů vyhoření, tj. emocionálního vyčerpání, které vede k sociální izolaci, a nakonec ke snížení výkonnosti. „V průběhu procesu vyhořívání se objevují určité charakteristiky, informující o jeho dění a naznačující, jakým způsobem může proces skončit – vyhořením.“ (Křivohlavý 1998, s. 63)

Křivohlavý píše (Křivohlavý 1996), že v počáteční fázi lze provést celou řadu preventivních opatření, jako třeba důkladný rozbor situace v práci nebo v prostředí, ve kterém se člověk pohybuje, jaké jsou představy vs. realita, nakolik je prostředí negativní vs. pozitivní, jak fungují v daném prostředí vztahy, nakolik vyvážené jsou nároky, jak se pracuje se silami.

Člověk, který má příznaky vyhoření, se potřebuje naučit relaxační techniky, najít způsob, jak „dobít baterky“ a odreagovat se od věcí, které ho tíží, ať už se jedná o práci či o cokoli jiného. Pokud nebude mít dostatek sebeúcty, pak se nevyhnutelně blíží ke konečnému stádiu vyhoření. Zejména pracovníci zaměřeni na pomáhání lidem potřebují dbát na obnovení vlastních sil.

Syndrom vyhoření je velmi zákeřný. Jen málokdo si umí přiznat, že už na svou práci nestačí a selhává v ní. Stydí se za svou neschopnost a bojí se požádat o pomoc kolegu nebo psychologa. Toto se jeví jako velká chyba, které se lidé na cestě k vyčerpání dopouští. Jedině kvalifikovaní odborníci mohou odhalit a diagnostikovat správně tento jev, a proto je velmi důležité nebát se a navštívit odborníka, pokud začneme pociťovat některý z příznaků nebo projevů syndromu.

Pro léčbu je využívána spousta metod. Velmi účinné jsou metody kognitivně behaviorální a existenciální terapie. Pro terapii je velmi důležité, aby si postižená osoba syndromem vyhoření uvědomila, že tento problém má. Postižený by se neměl bát se svým problémem světit okolí a požádat je o pomoc. Při léčbě syndromu vyhoření záleží na tom, v jaké fázi se nachází. Jakou profesi postižený člověk vykonává a jaká je osobnost. To vše vyžaduje od odborníků velmi individuální přístup.

V některých případech pomůže pouhá změna prostředí nebo zdravotní dovolená. Jindy je nutná návštěva psychologické ambulance. Není vyloučena ani hospitalizace pacienta a nasazení medikamentózní léčby. Stupeň obtíží je obrazem podoby léčebného programu. U syndromu vyhoření platí, že čím dříve se začne daný problém řešit, tím méně bude stanovený program léčby zasahovat do života nemocného. Nejlepší je již celou situaci řešit ve fázi stagnace.

Je dobré se raději připravit na situaci, že ve své dosavadní práci nebudeme již schopni pokračovat tak jako doposud. Po ukončení léčby často bývá návrat na původní pracovní pozici velmi obtížný, a dokonce i nemožný.

Odborná péče u lidí, kteří trpí syndromem vyhoření, je zajištěna odborně vyškolenými terapeuty a psychoanalytiky, v některých případech také i psychiatry. Mezi nejúspěšnější metody v této oblasti patří tzv. „kognitivní – behaviorální“ terapie, která se zabývá chováním, komunikací a vztahy mezi lidmi.

Při práci s lidmi vždy vzniká velké množství emocí. Je třeba si je přiznat, nepotlačovat je. Významnou formou podpory v těchto případech zastává **supervize**. Supervizor v roli posluchače přináší své odborné zkušenosti a doporučení.

Moore a kolektiv (2004, s. 15) „Velkou nemocí 21. století, která se projevuje v našich obtížích i těžkostech a která se každého z nás osobně dotýká, je „ztráta duše“. Když je péče o naši duši zanedbávána, duše neumírá. Toto zanedbávání se projevuje v celé řadě příznaků (symptomů): ve zlosti a vzteku, v násilí, agresivitě, obsesích, holdování drogám a ve ztrátě smysluplnosti života“.

Co je supervize a jak funguje

Pro každého pracovníka v pomáhajících profesích by měla být supervize prostředkem neustálé práce na svém profesionálním růstu. Cíle supervize se liší, podstatné je podpořit osobnost, resp. autentičnost a tvořivost supervidovaného a rozvinout jeho vlastní styl práce s klienty.

Supervizí rozumíme co nejjasnější dohodu mezi supervizorem a supervidovaným (a případně zadavatelem supervize), pokud je supervidovaný zaměstnanec a zadavatel. Dohoda musí vzniknout ještě před začátkem společné práce a obvykle jasně odpovídá na otázky, pro koho je supervize určena, zda jde o případovou či týmovou supervizi (případně o nějakou kombinaci), jak dlouho supervize trvá, jak často se bude konat, kolik to bude stát, jakou bude mít práce strukturu, jak zacházíme s informacemi ze supervize (zda vznikne nějaký výstup a komu je určený).

Kontrakt může mít podobu ústní domluvy či jakési sepsané smlouvy, v průběhu spolupráce je možné kontrakt měnit (tzv. rekontraktování), ovšem jen pokud s tím všichni zúčastnění souhlasí. U supervize je situace složitá – existuje hodně možností a způsobů, jak může taková spolupráce probíhat a je zde velký prostor pro představy, předsudky, nedorozumění, zklamání. Při kontraktování sděluje supervidovaný (zájemce o supervizi), co od supervize potřebuje a případně svou představu o průběhu. Supervizor zase představí svůj způsob práce a všichni pak společně učiní jasnou a srozumitelnou dohodu.

Čemu je dobré věnovat při kontraktování zvláštní pozornost?

První a důležitý zárodek kontraktu vzniká mezi členy budoucí supervize (supervizanty) navzájem či mezi nimi a zadavatelem supervize (vedením) – jakého supervizora zvolit a podle jakých kritérií vybírat. Jde-li o případovou supervizi, bývá častým kritériem podobné zaměření supervizora (pracuje v oboru, je součástí stejné terapeutické školy, preferuje stejné vzdělávací postupy atd.) Dalším – neformálním kritériem je počáteční důvěra v supervizora – kdo ho zná, kdo ho doporučuje. U týmové supervize je první kritérium

v pořádku, ovšem u druhého kritéria je třeba si dát velký pozor na osobní vazby supervizora a někoho z účastníků. Nejhorší situace nastane, pokud má supervizor osobní vazbu s vedením (nemusí jít zrovna o příbuzenský vztah, stačí status „bývalý kolega“). Velmi se totiž zvyšuje nedůvěra týmu v nestrannost supervizora.

Supervize je pro všechny apriori povinná – pokud se s tímto rozhodnutím v týmu nepracuje, vzniká pocit vnucené osobní účasti, který u leckoho překryje původní smysl setkávání a vede např. k pasivitě, pasivní agresi, otevřené agresi, nepatřící probírajícím tématům.

Supervize je zcela dobrovolná – pokud má vedení a alespoň část zaměstnanců zařízení zájem, aby skupinová supervize (zejména týmová) fungovala, měly by být jasně řečeno, že se jedná o součást pracovního procesu, zvyšující kvalitu a osobní odborný růst, z toho důvodu může být supervize povinná. Pokud zaměstnanec absentuje, měl by se zavčas omluvit s udáním důvodu své nepřítomnosti. Jde o osobní účast v procesu, kde se musí supervizant cítit dostatečně bezpečně a musí dobře rozumět smyslu této práce. Tady je úkolem vedení a následně i supervizora členy supervize informovat, sdílet s nimi jejich úhel pohledu, povzbuzovat je a případně i motivovat (motivuje vedení).

4 CHARAKTERISTIKA VRCHOLOVÉHO MANAGEMENTU PRACOVNÍKŮ VE ŠKOLSTVÍ

V současné době zastává ředitelka MŠ i pozici pedagoga. Její úvazek je sice nižší, než má běžná učitelka, ale i tak se kromě své práce ředitelské věnuje i práci s dětmi. Pojetí učitelství nelze zužovat na oblast profesních znalostí, ale zahrnuje také složku dovedností, praktických zkušeností a postojů. Zjednodušeně řečeno, učitel by měl ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické i praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova žáků přináší.

Osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům. Učitel a jeho vyučovací styl jsou nejmocnější nástroje ovlivňování žáků. Naplňování koncepce učitele jako reflektujícího praktika se podle (D. Schona, 1988 a Stuchlíkové, 2006) děje nejen vědomě (explicitně) ale i nevědomě (implicitně).

Východiskem utváření osobnosti učitele pro vlastní pojetí výuky je jeho implicitní teorie a strategie vzdělávání žáků, která je jádrem učitelovy osobnosti. Uvádí Stuchlíková (2006) Při utváření profesní identity budoucích učitelů hrají významnou roli právě implicitní procesy. Utváření profesní identity probíhá postupně. Předpokladem jejího naplnění je poznávání sama sebe a identifikace, porovnání se s tím, kým chci být.

Hledání profesní identity učitele je dlouhodobým procesem, nekončí absolvováním studia učitelství, ale zasahuje do vlastní učitelství. Ke změnám v profesní identitě dochází na základě vnitřní nespokojenosti s vlastním pojetím výuky a učitel se odhodlá obvykle ke změně, pokud se setkává s jinou alternativou, která je z jeho pohledu přínosná. Dyrtrtová a Krhutová (2009) píší, že z teorie psychologie osobnosti je známo, že při posuzování předpokladů jedince k úspěšnému výkonu profese je nutné mít na zřeteli nároky spjaté s jejím výkonem a osobnostními předpoklady, které kvalitu výkonu profese determinují.

Vliv osobnosti učitele nenahradí žádná učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a vliv jeho osobnosti jsou nenahraditelné. Vystupování a působení učitele má velmi často dalekosáhlý, dlouhodobý dopad na vývoj osobnosti, chování jeho žáků a studentů.

Vztah žáků (studentů) s učiteli má do určité míry symbiotický ráz. Velké škody ve vývoji osobnosti žáků a studentů zavinují učitelé, kteří nejsou zcela duševně zdraví (neurotici, osoby s poruchou chování či osobnosti atp.). Je ovšem nutno vzít v úvahu, že i mezi žáky a studenty je poměrně vysoké procento problémových jedinců s poruchami chování, kteří způsobují velký stres učitelům.

Vzhledem k velké náročnosti učitelského povolání na duševní zdraví by bylo třeba uvažovat i o zdravotnicko-psychologických aspektech při *výběru* učitelů, kteří jsou zvláštním druhem subjektů řízení zdokonalující práci řízeného objektu. V dnešní době se rozvíjí nauka o osobnosti učitele, tzv. **pedeutologie**. Při studiu osobnosti učitele se uplatňují zejména dva přístupy: normativní a analytický.

Normativní přístup je ten, jehož cílem je určit, jaký má být učitel, jaké má a jaké nemá mít vlastnosti, jestliže má mít ve výchovně – vzdělávací práci úspěch. Jde např. o vlastnosti ve složce pedagogicko – psychologické a odborné. Někdy hovoříme o dvojí kvalifikaci učitele: odborné a pedagogicko-psychologické.

Žáci a studenti oceňují zejména učitele sociálního a filantropického typu, kteří trpělivě vytvářejí pozitivní klima a psychosociální atmosféru, pohodu na škole i v jednotlivých třídách a mají smysl pro dialog, humor a mají dobrou, optimistickou základní životní náladu.

Analytický přístup k osobnosti učitele je ten, jehož cílem je určit, jaké mají konkrétní pedagogové skutečné, reálné osobnostní vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se používá induktivní metoda. Osobnost, tedy i osobnost učitele, má vždy vlastnosti obecné, typologické a individuální.

Pedeutologie je věda o osobnosti učitele. Uplatňuje se při zkoumání osobnosti učitele na dva přístupy – normativní a analytický. Normativní přístup si dává za cíl určit jaký má učitel být. Dále je spojen s deduktivní metodou, kterou se určuje ideální vzor učitele, jemuž by se měl učitel profesně přiblížit. Analytický přístup má za cíl zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají reálné vlastnosti. Využívá se zde metoda indukce, kterými může být analýza výpovědi žáků o učitelích, sebereflexe učitelů apod.

Dytrtová a Krhutová (2009) došly k závěru, že nejsnazším způsobem poznání osobnosti se jeví sledování osobnosti v akčním prostředí, v reálných interakčních souvislostech, kde se mohou vlastnosti osobnosti nejlépe projevit. Pro osobnost učitele jsou významné tyto komponenty, které je možné odhalit u učitelů v akčním prostředí jako je mateřská školka či škola.

- Psychická odolnost – vzhled do podstaty a povahy problémových situací, odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení.
- Adaptabilita a adjustabilita – schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita
- Schopnost si osvojovat nové poznatky – učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity.

- Sociální empatie a komunikativnost

Podle Spilkové (2001) je nutné překonat pojetí učitelské profese jako řemeslné činnosti a posunout k modelu široké profesionality postavené na pojetí osobnosti učitele jako odborníka ve výchově, který je odpovědný za lidství budoucího člověka. Učitel by se měl nejen zajímat o to, co učí, ale jak učí a zejména koho učí, je nově deklarovanou doménou učitele v poslední době.

Opakovaně by měl být kladen důraz na pedagogický optimismus, jehož hlavním propagátorem byl J. A. Komenský. Hovoří se o pozitivním přijetí vzdělávaného vzdělavatelem, což je chápáno jako empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti.

Na základě poznatků Dytrtová, Krhutová (2009) a z pedagogické psychologie je známo, že osobnost učitele je význačným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně vzdělávacího procesu. Profesní osobnost učitele je výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem, zároveň je ale formována během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností.

5 ŘEDITELKY MŠ A STRES

Odolnost ředitelů vůči zátěži a stresu. Pozice ředitele patří mezi ty, jejichž vykonavatelé jsou vystaveni zvýšené zátěži. Stres ředitelů je častým výzkumným tématem. A nejde jen o dopady stresu na jejich zdraví, celkovou kondici, vztah k povolání. Ředitel, který není vůči zátěži odolný, který stresu podléhá, se stává činitelem nepříznivého psychosociálního klimatu ve škole a přenáší své potíže na pedagogy.

Helus (2007) uvádí, že po ředitelích se žádá mnoho, někdy dokonce příliš mnoho. Ať již mají ředitelé pravdu či nikoli, cítí se osamoceni, a to nejen proto, že jejich činnost je individuálního charakteru, ale také z důvodu očekávání, která jsou vzdělávání přisuzována, a dále z důvodu nespravedlivé kritiky, která je proti nim namířena. Viz Učení je skryté bohatství (1997, s. 10)

Výzkumy v oblasti specifických zátěží ředitelů přichází s pojmy jako „vyhasnutí“, „odpadnutí“, či „přetížení“. Tím je myšleno, že vlivem stále intenzivnějšího působení negativních činitelů má stále více ředitelů pocit extrémního přetížení, které nelze unést a které je činí nemocnými z vyčerpání. Pocity často přerůstají v deprimující dojem, že to, co konají a o čem se snaží, nemá smysl. Neměli bychom zapomínat, že přetížený a vyhaslý ředitel je nejen nešťastný, ale také demotivující pro své podřízené.

Helus (2007) připomíná, že čelit stresu je náročný úkol, který vyžaduje specifické zdatnosti, na jejichž rozvinutí je třeba pamatovat v rámci učitelské přípravy i celoživotního vzdělávání ředitelů. Současně je ale potřeba budovat systém sociální podpory pro ředitele jakožto stresem a vyhořením ohroženou profesi. Tento systém by měl zahrnovat poradenské služby, výcvikové programy, strategii vytváření příslušných kompetencí.

Některé státy, kde si náročnost ředitelské práce velmi dobře uvědomují, za určitý počet odpracovaných let dávají řediteli čas na doplnění vzdělávání. Rok vysadí a může se věnovat odlišné činnosti. Toto řešení je výraznou prevencí syndromu vyhoření. Bohužel toto naše školství ředitelům neposkytuje.

Kvalitní vedení školy 21. století

Inovace školy vychází z nových potřeb škol 21. století. Škola poskytuje ucelené vzdělání dětem s různou úrovní nadání. Dřívější – školami ještě uplatňovaný – mocenský, autoritativní vztah vůči dětem je nahrazován partnerským přístupem. Téma kvalitního a efektivního vedení škol a role školského managementu ve vytváření konkurenceschopného vzdělávacího prostředí se dostává na stále významnější místo v evropské spolupráci ve vzdělávání a odborné přípravě a hraje stále důležitější roli v rámci národních vzdělávacích reforem.

Učitel by se měl snažit o to, aby se v budoucnu stal:

- průvodcem nehotové bytosti
- rádcem při volbě vzdělávací cesty
- hledačem dobrých vlastností
- pěstitelem speciálních schopností
- tvůrcem – umělcem pracujícím na formování kreativních schopností dítěte
- budovatelem soustavy poznatků
- poradcem a přítelem, "vztažnou osobou"
- znalcem duševního života dětí
- oporou dětí
- prostředníkem dialogu mezi generacemi
- nositelem obecných morálních a kulturních hodnot
- stabilizovanou, vyrovnanou a zkušenou osobností.

Stále se klade důraz na osobnost učitele, ale jaký by měl být ředitel? Škola bude úspěšná jen tam, kde nejen ředitel, ale celé vedení má přirozenou autoritu a řídí své stejně vysokoškolsky vzdělané kolegy a poskytuje jim širokou působnost pro možnost tvořivé práce s žáky. Ředitel buduje tým, který uskutečňuje jeho vize, musí být schopen pro svou koncepci získat své zaměstnance. Jaký má cíl? Pouze vzdělávat, nebo působit na žáky i výchovou? Chce budovat dobré klima, komunikuje s učiteli, nebo jen udílí pokyny a kontroluje?

V roce 2008 ve 24 zemích OECD (ČR se neúčastnila) proběhla první vlna šetření TALIS týkající se řízení a vedení školy. Byly rozlišeny dva styly řízení a vedení školy: pedagogický a administrativní. Pedagogický styl vedení školy se zaměřuje na vytváření podmínek pro efektivní výuku včetně přímého dohledu nad její kvalitou a výsledky učení žáků. V administrativním stylu vedení školy převažuje spíše odpovědnost za výkon školy a důraz na plánování a dodržování předem stanovených postupů. Důraz na pedagogické vedení kladl nadprůměrný počet ředitelů např. v Brazílii, Slovinsku a Polsku, naopak ve Španělsku a Estonsku ho ředitelé využívali v menší míře. Mnoho ředitelů často využívalo oba styly vedení současně. Pro více než jednu čtvrtinu zemí platí, že učitelé, jejichž ředitelé ve větší míře využívali pedagogický styl, častěji spolupracovali se svými kolegy za účelem výměny informací a materiálů.

Branislav Kleskeň, partner pražské pobočky poradenské společnosti McKinsey&Company, představil na evropské konferenci v Praze v roce 2010, která byla věnovaná kvalitnímu a efektivnímu vedení škol 21. století, výsledky studie z roku 2007, která ukazuje, že ty nejlepší vzdělávací systémy na světě jsou založené na kvalitním vedení lidí – leadershipu. Roli ředitele považuje za klíčovou.

Efektivního vedení školy je možné dosáhnout delegováním povinností na více pedagogických pracovníků. Ředitel by měl proto své zaměstnance velmi dobře znát a vědět o schopnostech a možnostech jednotlivých pedagogů. Základem úspěšné školy jsou kvalitní učitelé, jejich schopnosti, dovednosti a kompetence. Stejně tak důležitá je role ředitele a vedení školy. Abychom zvýšili efektivitu školy, je nutné stále řadu ukazatelů zlepšovat – a to se týká nejen učitelů, ale také ředitelů a jejich zástupců. Je nutné měnit svoje chování, jednání, vzdělávat se, trénovat se v sebepoznávání, v projevu, ve vystupování, v komunikaci, ale také v naslouchání a ve vztahu člověka k člověku. To vše se pak projeví ve vztahu k žákovi – v jeho chování i v jeho vztahu k učení.

21. století staví před školy a ředitele stále nové výzvy. Ředitel má ve škole více rolí. Je to manažer, který by se měl zabývat novými trendy managementu škol, rozhoduje a řeší problémy, motivuje a vede pedagogický sbor a další zaměstnance školy. Zavádí ve škole nové projekty, promýšlí další vzdělávání pedagogů. Velký vliv na rozvoj školy má efektivní komunikace a prezentace ředitele, který nastavuje nástroje komunikace uvnitř školy, musí řešit konflikty a umět prosadit změny a získat si pro ně podporu svých zaměstnanců. Neméně důležitá je vnější komunikace a obraz školy navenek, získávání finančních zdrojů, komunikace se zřizovatelem, rodiči. Kromě toho by měl stále hledat cesty budování pozitivní atmosféry na škole, ovlivňovat vnitřní kulturu organizace.

Zaměstnanci školy mají stejně jako ředitel svá očekávání. Pro pozitivní klima školy je velmi vhodné tato očekávání společně sdílet. Ředitel nemůže předpokládat, že budou všichni otevření. Někdy se rozhovory mohou jevit jako vstřícné, plné nadšení, nápadů, opak je někdy pravdou. Lidé se snaží udělat lepšími. Ředitel by měl všechny zaměstnance seznámit s koncepcí vedení školy.

Ve škole nepracují jen učitelé, ostatní zaměstnanci jsou také důležití a jsou rádi, když s nimi je počítáno. Proto je třeba se sejít i s kuchařkami, uklízečkami, panem školníkem, hospodářkou, ekonomkou, se všemi, kdo do školy patří a kteří ovlivňují její chod. Jistě je dobré stavět na základech, které jsou ve škole pevné a posilovat její pozitivní stránky. Nástrojů je hned několik. Může využít různých dotazníků pro žáky, učitele, rodiče. Nejceněnější jsou nicméně osobní rozhovory se zaměstnanci.

Vhodné se jeví i případně realizovat SWOT analýzu. SWOT analýza je jedním ze základních nástrojů strategického managementu. SWOT je zkratka složená z počátečních písmen slov Strengths (silné stránky), Weaknesses (slabé stránky), Opportunities (příležitosti) a Threats (hrozby). Úkolem SWOT analýzy je, aby přiměla manažery a zaměstnance organizace se nad těmito prvky zamyslet, a ještě lépe, vyvodit z nich příslušné důsledky.

SWOT-analýza		Interní analýza	
		Silné stránky	Slabé stránky
E x t e r n í a n a l ý z a	Příležitosti	<i>S-O-Strategie:</i> Vývoj nových metod, které jsou vhodné pro rozvoj silných stránek společnosti (projektu).	<i>W-O-Strategie:</i> Odstranění slabin pro vznik nových příležitostí.
	Hrozby	<i>S-T-Strategie:</i> Použití silných stránek pro zamezení hrozeb.	<i>W-T-Strategie:</i> Vývoj strategií, díky nimž je možné omezit hrozby, ohrožující naše slabé stránky.

Pedagogické vedení školy

Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření. Aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, dětmi i vzájemné mezi pedagogy a dětmi a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů. Cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy. Usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání. Klade důraz na vlastní profesní rozvoj.

Aktivnímu vytváření zdravého školního klimatu, které podporovalo předškolní vzdělávání dětí, věnovala adekvátní pozornost většina mateřských škol (95,5 %). Pozitivní klima podporovala nejen péče o vztahy mezi pedagogy a dětmi, jejich rodiči a vzájemnou spolupráci všech aktérů při vzdělávání, ale i vlastní prostředí mateřské školy, čistota i estetická úprava vnitřních i venkovních prostor. Příjemné klima v některých MŠ, které byly identifikovány jako příklad dobré praxe, pozitivně ovlivňovaly prosociální vztahy mezi dětmi

zaměstnanci školy. Příznivé školní klima mělo výrazný pozitivní dopad na průběh i výsledky vzdělávání.

Informace rodičům, spolupráce se zřizovatelem

Jakým způsobem škola komunikuje s rodiči je také záležitost, kterou nastavuje ředitel. Pokud budou rodiče již od počátku cítit vstřícnost, budou se školou lépe spolupracovat. Ředitel může využít osobního dopisu, který pošle po žácích, vystaví na www stránkách školy. Měl by rodiče seznámit se svou osobou a koncepcí, plány. I rodiče mohou totiž při změně vedení školy ztratit jistotu a projevit nedůvěru tím, že své dítě např. přehlásí na jinou školu. Nejlepší cesta je osobní kontakt. S rodiči je možné navázat spolupráci v rámci třídních schůzek a oslovit zástupce jednotlivých tříd, kteří informace předají dál.

Ve škole většinou funguje občanské sdružení, které školu podporuje a je dobré se domluvit, v jakých oblastech bude podpora realizována.

Zřizovatel ředitele vybral, zná rámcově jeho koncepci a je s ní ztotožněn. Po nástupu do funkce je dobré se zřizovatelem navázat užší spolupráci. Také zřizovatel sděluje svoje plány. Může jít o plánovanou rekonstrukci, záměr sloučení s mateřskou školou nebo jinou základní školou apod. Navázání partnerského vztahu je pro ředitele velkou výhodou.

Klima školy

Klima školy a jeho neustálé zlepšování je základním pilířem jejího fungování. Dobré klima školy je třeba stále ošetřovat, zjišťovat případné nesrovnalosti a problémy řešit. K tomu slouží např. dotazníky. Co se dlouho buduje, velmi v krátké době se může pokazit. Ztratit důvěru se dá velmi lehce, nabýt ji je ale dlouhý proces. Výrazným motivátorem k dosahování kvalitních pracovních výsledků jsou zaměstnanecké vztahy na pracovišti. Zásady, které by měly být dodržovány a vyžadovány: respektování etických pravidel, vzájemná úcta, naslouchání si, spolupráce a pomoc.

Výběr pedagogů

Výběr zaměstnanců je jednou ze stěžejních rolí ředitele. Je třeba se zamyslet nad tím, jaké kompetence by měl učitel mít. V České republice se nad standardem učitele, jeho kariéřním růstu stále diskutuje, ale jsou mezinárodní organizace, které směr jasně ukazují.

Oblasti standardu:

- *Klima třídy* (v centru vzdělávacího prostředí je žák, žáci jsou uznávaní jako individuality), tj. vytváření atmosféry důvěry, tolerance a vzájemného respektování. Standard se týká také principů, metod, učebních aktivit a skupinového uspořádání vhodného pro výuku (vhodný nábytek, prostředí třídy atd.)

- *Plánování výuky a výuka* – výuka má podněcovat žáky ke kritickému myšlení a aktivnímu učení (kooperativní strategie a metody výuky, více zdrojů informací, alternativní pohled), vede žáky k vyjádření vlastního názoru.
- *Hodnocení* – konstruktivní, spravedlivé a jasné, hodnotí proces výuky i jeho výsledky, vede k sebehodnocení a vytváří přesná kritéria hodnocení
- *Osobnostní a profesní kvality* – využívají sebereflexi a rozvíjí se, sledují efektivitu své výuky, upravují postupy a metody podle potřeb žáků

Role rodičů, spolupráce s rodiči

Spolupráce s rodiči je základní podmínkou fungování školy, která se spolu s rodiči podílí na výchově jejich dětí. Komunikace s nimi je velmi potřebná, ale mnohdy není jednoduchá. Rodiče by měli být nejdůležitějšími a vítanými partnery školy. Podmínkou spolupráce rodičů a školy je dobrá komunikace, jejímž základem je naslouchání jeden druhému. K tomu je však potřeba vytvořit vhodné podmínky. Ne všechny rodiny, se kterými se ve škole setkáváme, jsou funkční a stabilní. To velice ovlivňuje práci s jejich dítětem i komunikaci s rodinou. Nejtěžší je komunikace s problémovou rodinou, která se o své dítě příliš nezajímá, rodinou, která se rozpadá z důvodu rozvodu, rodinou, ve které je rodič sociálně slabý, alkoholik apod. Setkáváme se s rodinami ambiciózními, v kterých je pro rodiče důležitější budování kariéry na úkor svých dětí. Tyto děti jsou často hýčkané a rozmazlované přebytkem financí, věcí, ale chybí jim láska a pozornost rodičů. Také perfekcionistická rodina, ve které vyrůstá dítě, které nedokáže uspokojit představy rodičů, je problémem. Někde děti rozmazlují, jinde jen rozkazují a kontrolují, dochází i k tělesným trestům.

Budování dobrého klimatu mezi žáky

Prostředí působí na všechny, kteří ve škole jsou nebo do ní vstupují. Důležitým článkem, který vytváří pozitivní klima mezi žáky, je učitel. Vztahy mezi žáky pak mají vliv na jeho učení, chování, jeho spokojenost ve třídě a ve škole, určuje jeho roli ve třídě. Souvisí se sociálními potřebami žáků. Dítě se při vstupu do školy snaží začlenit mezi své spolužáky, buduje si svoji pozici ve třídě, učí se spolupracovat, třída má velký vliv na utváření jeho hodnotového systému. Vazby a vztahy, které si dítě vytvoří, mají velký vliv na jeho práci po celý školní rok. Žáci se mnohem lépe učí v prostředí, ve kterém se cítí bezpečně, ve kterém prožívají příjemné pocity.

Na klima třídy působí více vlivů. Je to prostředí školy, třídy, osobnost učitele, charakteristika skupiny žáků ve třídě. Velký vliv má osobnost učitele, což souvisí s jeho motivací k práci, využitím metod výuky, jeho pedagogickými dovednostmi i osobnostními

vlastnostmi a komunikačními dovednostmi. Hlavním měřítkem klimatu ve třídách je jeho sledování a měření. To vykonává třídní učitel, výchovná poradkyně nebo školní psycholožka. Pro získání diagnostických údajů využíváme:

- Sociometrické měření
- Dotazníky
- Pozorování
- Aktivity se žáky zaměřené na vztahy

Zdravé třídní klima znamená, že se v něm žák cítí dobře, nemá strach, nikdo mu neublíží, neposmívá se apod. Budování partnerského vztahu je cesta, na které můžeme získat důvěru žáků a pomoci jim v nesnázích, které nepramení často ze školy, ale z domova. Někteří zažívají mnoho strastí spojených s rozvodem rodičů, střídavou péčí, nezájmem rodičů, ztrátou zaměstnání rodičů a ztíženou finanční situací a další problémy, které neumí zpracovat a do školy je přenáší.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 STANOVENÍ CÍLE VÝZKUMU A METODICKÝCH POSTUPŮ

Cílem práce je identifikace hlavních faktorů (stresorů) u ředitelky mateřských škol. Autorka si bude klást otázku, zda je hlavním stresorem lidský faktor (učitelský sbor, rodiče) nebo povinnosti vyplývající z funkce, a to především rozsáhlá administrativní agenda, sledování aktuálních vyhlášek a zákonů, hygienických norem ect.

Sekundární cíl: Autorka chce svojí prací upozornit ředitelky a jejich nadřízené na hrozbu syndromu vyhoření v oblasti řízení předškolního zařízení. Ředitelky, které denně zajišťují potřeby pro své podřízené, by měli dbát také na uspokojování svých vlastních potřeb, což zároveň slouží i jako prevence syndromu vyhoření.

V poslední době objevila celá řada seminářů či kurzů, které s otázkou syndromu vyhoření v různých oblastech zabývají. Je tedy vidět, že se tato problematika začíná otevírat. Zatím však proniká do některých zařízení jen velmi pozvolna.

Autorka by svou prací chtěla poukázat na toto nebezpečí a podnítit osoby z praxe, se kterými spolupracuje k tomu, aby nad touto problematikou uvažovali. Rovněž pak upozornit budoucí ředitelky na náročnost této práce a důležitost prevence syndromu vyhoření.

Získané poznatky bych chtěla uplatnit ve svém pracovním kolektivu. Jako ředitelka MŠ a ZŠ se při hospitacích a osobních rozhovorech s pedagogy často setkává s pocitem přetížení a s následnou možností syndromu vyhoření.

Použité metody, technika sběru dat

U většiny jedinců postižených syndromem vyhořením jsou zasaženy psychofyzické funkce, avšak často v různém stupni. Jako výzkumnou metodu se autorka rozhodla použít dotazník podle Bartha (Hennig, Keller, 1996), kde vypadá obecný obraz jeho symptomů ve své mnohotvárnosti zhruba takto:

Duševní rovina (poznávací a rozumová) :

- ztráta nadšení, schopnosti pracovního nasazení
- ztráta zodpovědnosti, nechuť a lhostejnost k práci
- negativní postoj k sobě, k práci, k instituci, ke společnosti, k životu
- potíže se soustředěním, zapomínáním
- ztráta zájmu o profesní témata
- negativní postoj k žákům a rodičům

Citová rovina (emocionální):

- sklíčenost
- pocity bezmoci
- popudlivost
- agresivita
- pocit nedostatku uznání
- nervozita
- sebelítost

Tělesná rovina:

- poruchy spánku a chuti k jídlu
- náchylnost k nemocem
- vegetativní obtíže (srdce, dýchání, zažívání)
- bolesti hlavy
- svalové napětí, vyčerpanost
- poruchy spánku
- vysoký krevní tlak

Sociální rovina:

- úbytek výchovné angažovanosti
- úbytek snahy pomáhat problémovým žáků
- omezení kontaktu s rodiči a žáky
- omezení kontaktu s kolegy v osobním volnu
- přibývání konfliktů v oblasti soukromí
- nedostatečná příprava na vyučování

Počet ředitelů postižených vysokým stupněm vyhoření se podle diagnostických statistik pohybuje mezi 15-20 %. Barth (1992) v první rozsáhlé studii o syndromu uvádí 16 %. Problémy postihují především ředitele a učitele ze škol s vysokým počtem problémových žáků a služebně i věkově starší pedagogy. Jak už bylo zmíněno stres a syndrom vyhoření se projevují u různých jednotlivců odlišně.

Hlavní technikou, která byla pro účely výzkumu použita, byl dotazník. Ve všech dotaznících byly přesně formulovány otázky. Skládá se z dvaceti tří výpovědí – výroků, které se týkají kognitivních, emocionálních, tělesných a sociálních účinků stresu a syndromu vyhoření.

Cílem dotazníku bylo zjistit, do jaké míry jsou zasaženy centrální psychofyzické funkce stresem. Dotazník se kterým autorka pracovala je uveden jako příloha č. 1

Při vyplňování dotazníků bylo respondentům vysvětleno, že žádná odpověď není ani správná ani špatná, ale že je velmi důležité, aby jejich odpovědi byly upřímné a opravdu co nejvíce vystihovaly jejich psychické rozpoložení, pocity, případně tvrzení, se kterým se nejvíce ztotožňují.

Výzkum byl prováděn v období od října 2017 do ledna 2018. Při rozesílání dotazníků a oslovování respondentů postupovala autorka dvojím způsobem. V prvním případě hovořila s každým dotázaným zvlášť, vysvětlila účel výzkumu a způsob vyplňování dotazníku. Ve druhém případě byly dotazníky zaslány elektronicky a písemně vysvětlen účel výzkumu a způsob vyplňování dotazníku.

Velmi individuální se ukázala reakce na dotazníkové šetření. S řadou respondentů se pisatelka zná osobně. Proto byly možné i neformální rozhovory k dané tématice. Mnoho kolegů velmi kladně oceňovalo snahu pisatelky, zabývat se touto problematikou a návratnost vyplněných dotazníků byla poměrně vysoká.

7 CÍLE A HYPOTÉZA PRŮZKUMU

7.1 Volba a popis výzkumného vzorku

Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je součástí systému vzdělávací soustavy České republiky. Splňuje veškeré požadavky Mezinárodní klasifikace vzdělání (ISCED 2011) v úrovni preprimárního vzdělávání a je vymezeno jako ISCED 2011-A – 020 (dříve ISCED 1997 – nultá úroveň). Je zajišťována mateřskými školami zapsanými do rejstříku škol a školských zařízení, který spravuje MŠMT. V posledním období došlo v oblasti předškolního vzdělávání k výrazným změnám v právních předpisech i v kurikulárním dokumentu, kterým je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Tyto změny reagovaly zejména na priority, které si MŠMT stanovilo v koncepčních a strategických dokumentech rezortu. Mezi hlavní úkoly v oblasti předškolního vzdělávání pro následující období patří především:

- zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání
- podpora mateřských škol při začleňování dětí ze znevýhodněných skupin
- v místech zvýšeného zájmu o předškolní vzdělávání navýšení nedostatečných kapacit mateřských škol
- zvyšování kvality předškolního vzdělávání

Vytváření rovných podmínek a příležitostí v předškolním i dalším vzdělávání (společné vzdělávání), blíže upravuje školský zákon, zejména ve znění zákona č. 82/2015 Sb., a navazující prováděcí předpisy. Zásadní změny nastavil zákon č. 178/2016 Sb., kterým se změnil zákon č. 561/2014., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném (školský zákon). Stanovil povinné předškolní vzdělávání od počátku školního roku 2017/2018 pro děti, které dosáhnou pěti let věku. Novela školského zákona nastavila způsoby plnění povinného předškolního vzdělávání a nově stanovila možnost a podmínky individuálního vzdělávání. Změnila organizaci předškolního vzdělávání a termín zápisu k předškolnímu vzdělávání. Snižuje věkovou hranici pro možný vstup dítěte do MŠ z 3 let na 2 roky a postupně garantuje místo v mateřské škole každému dítěti od dvou let s prodlouženou účinností, od roku 2020. Umožňuje zápis tzv. lesních mateřských škol do rejstříku škol a upravuje jeho náležitosti.

Počet mateřských škol v ČR

Počet mateřských škol v ČR v posledních letech stále mírně stoupal. Ve školském rejstříku je zapsáno 5 209 mateřských škol, což koresponduje se zastavením populačního růstu. Trend vzniku nových soukromých mateřských škol však pokračuje, zejména ve větších městech (Praha, Brno), i když jejich celkový podíl ze všech subjektů poskytujících předškolní vzdělávání není příliš významný. V roce 2016/2017 činil 6,7 %, tj. nárůst oproti předchozímu roku o 0,3 %. Také podíl církevních škol mírně stoupá a tvoří 1 % z celkového počtu mateřských škol.

Trend slučování MŠ a ZŠ nebo slučování několika MŠ v jedné obci byl však mnohem výraznější. Ze zjištění ČŠI vyplynulo, že sloučení škol přineslo pozitiva zejména v oblasti hospodaření a partnerské spolupráce MŠ a ZŠ. Často se však objevily případy, kdy se v těchto subjektech projevovala výrazná diferenciací a izolovanost jednotlivých součástí i nedostatečná identifikace pracovníků s provedenou změnou.

Struktura dětí navštěvujících předškolní vzdělávání je stabilní a poměrně vyvážená. Z celkového počtu 362 653 (pokles oproti předchozímu roku o 4 708 dětí) tvoří největší podíl děti 5–6leté (29,2 %), dále děti 4–5leté (27,6 %), následují děti 3–4leté (25,2 %), děti starších 6 let je 5,6 %. Děti mladších 3 let je 12,3 %, to je nárůst oproti předchozímu školnímu roku o 0,8 %, potvrzuje se tak stoupající zájem rodičů o umístění takto malých dětí do mateřských škol. Podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se dlouhodobě nemění, zůstává na zhruba stejné úrovni již několik let (2,9 %). Naopak podíl dětí-cizinců opět mírně vzrostl na 2,6 % (v předchozím roce činil 2,3 %). Mírně stoupající trend tak pokračuje.

Ředitelé mateřských škol

Z celkového počtu navštívených škol splňovalo požadavky na výkon funkce 98 % ředitelů. Zbývajícím dvěma procentům hodnocených ředitelů chyběla buď odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost v mateřské škole, nebo ve lhůtě dané zákonem neabsolvovali kvalifikační studium pro ředitele škol. V porovnání s předchozím školním rokem klesl procentuální podíl porušení v rozsahu přímé vyučovací činnosti ředitele školy (na 2,3 %). V těchto případech udělila ČŠI lhůtu k odstranění zjištěných nedostatků. Průměrný věk ředitelů navštívených mateřských škol byl obdobně jako v minulém školním roce 51 let, délka jejich praxe ve funkci činila průměrně 12 let a dobu působení v této funkci na hodnocené škole uváděli ředitelé cca 11 let. Snížilo se procento ředitelů, kteří se v posledních dvou letech nezúčastnili dalšího vzdělávání (2,5 %). Studium ke zvýšení dalších kvalifikačních předpokladů v daném období absolvovalo 14,6 %, ke splnění kvalifikačních předpokladů 19 % a k prohlubování odborné kvalifikace 92,5 % dotazovaných ředitelů. Nejčtenější další vzdělávání se týkalo zejména legislativní oblasti (81,2 %),

organizačního řízení školy (54 %), vedení pedagogického procesu (49,5 %), inkluzivního vzdělávání (49,3 %) a bezpečnosti a ochrany zdraví (47,8 %). Naopak nejmenší zájem projeví ředitelé opakovaně o vzdělávání týkající se dovednosti v oblasti cizích jazyků (11,7 %) a výuky v multikulturním a vícejazyčném procesu (4,1 %), a to i přesto, že podíl dětí cizinců v předškolním vzdělávání meziročně vzrostl (na 2,6 %).

V oblasti vlastního profesního rozvoje vedení MŠ bylo inspektory identifikováno i několik příkladů dobré praxe. Profesní rozvoj ředitelek v těchto případech cíleně a systematicky směřoval nejen k pedagogickým, ale současně i k manažerským dovednostem, což mělo pozitivní dopad nejen na pedagogické, ale i na celkové profesionální řízení školy.

Nejčastější překážku, která je značně omezuje ve výkonu řídicí funkce, uváděli ředitelé nadměrnou administrativu (84,3 %). Na časovou náročnost jednotlivých činností poukázvalo 31,6 % ředitelů, plnění jejich řídicí funkce jim mnohdy znesnadňuje nepružná nebo nepřehledná legislativa (29 %) či nedostatečný rozpočet školy a nedostatečné finanční prostředky (24,3 %). Naproti tomu pouze 2,3 % ředitelů (21) uvádí nedostatečnou podporu ze strany zřizovatelů. Ve shodě s uvedenými překážkami vnímají ředitelé potřebu podpory pro zlepšení kvality jejich práce v oblastech právních předpisů (54,2 %), ekonomické a finanční oblasti (34,7 %), inkluzivního vzdělávání (31 %), vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (27,6 %) a v manažerských dovednostech (21,2 %).

Profesní rozvoj cíleně a systematicky směřuje nejen k pedagogickým, ale současně i k manažerským dovednostem. Vzdělávání je četné a odborně kvalitní.

Neopomenutelnou příčinou je i selhávání ředitelek v oblasti kvalitního pedagogického vedení. Nezvládají objektivně a efektivně vyhodnocovat naplňování ŠVP PV v kontextu podmínek, průběhu i výsledků vzdělávání, přijímat adekvátní opatření a zacílit další vzdělávání pedagogů. ČŠI v této oblasti identifikovala školy, ve kterých vedení MŠ věnovalo profesnímu rozvoji učitelů příkladnou pozornost. Pedagogy motivovalo k sebehodnocení a kolegiálnímu hodnocení, jejich profesní rozvoj podporovalo mentoringem a koučinkem. Další vzdělávání organizovalo cíleně tzv. „na klíč“, které vycházelo z potřeb školy a pedagogů a navazovalo na koncepční cíle školy.

Každá mateřská škola by měla vědět, kam chce směřovat, a jít úspěšně za svým cílem. Jasně formulovanou a reálnou vizi rozvoje, tedy základ pro systematické řízení kvality má 92,9 % mateřských škol. ČŠI identifikuje školy, které dokázaly ve své koncepci stanovit jasné a reálné vize a cíle, včetně prostředků k jejich naplňování. Takové školy se mohou stát inspirací pro ostatní MŠ. Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který by důsledně vycházel z vize a strategie rozvoje školy a byl by plně v souladu s RVP PV a právními předpisy, již však dokázalo zpracovat o něco méně MŠ (88,4 %). Příkladem dobré praxe byly ŠVP PV, které obsahovaly všechny potřebné informace, odpovídaly

podmínkám školy, podporovaly integrované a individualizované vzdělávání, vedly k dalšímu rozvoji školy a cílenému zkvalitňování vzdělávání.

Výsledky předškolního vzdělávání

Nejpodstatnější funkcí mateřské školy je dosáhnout toho, aby děti byly na základě svých možností vybaveny takovými znalostmi, dovednostmi a kompetencemi, které zajistí úspěšnost v dalším vzdělávání a v životě. Obecně lze konstatovat, že ve většině mateřských škol (89,4 %) odpovídají výsledky vzdělávání očekávaným výstupům podle školních vzdělávacích programů. V 7,3 % škol byly na výborné úrovni. Ve zbývajících školách byly výsledky hodnoceny jako vyžadující zlepšení nebo nevyhovující. ČŠI v rámci hodnocení výsledků školy sledovala, jakou pozornost věnují MŠ přechodu z předškolního do základního vzdělávání. Bylo zjištěno, že většina mateřských škol věnuje přípravě dětí na přechod do základního vzdělávání pozornost a realizuje také řadu aktivit, které tuto připravenost podporují. Kvalita a efektivnost těchto cílených aktivit však byla v jednotlivých MŠ velmi rozdílná.

Ukázalo se, že efektivní a přínosná spolupráce MŠ a ZŠ během školního roku nebyla samozřejmostí a často byla pouze formální. Spočívala zejména v aktivitách, během nichž se děti seznamovaly s prostředím i budoucími spolužáky, čímž získávaly důvěru ke škole. Častější spolupráce probíhala v případě spojených subjektů MŠ a ZŠ nebo jejich blízkosti. Důležité je zjištění, že i když je mateřskými školami úspěšnost dětí v ZŠ nějakým způsobem sledována a vyhodnocována, mateřské školy využívají této zpětné vazby pro systematické plánování vzdělávacích strategií MŠ jen výjimečně. Pouze 7,7 % mateřských škol pracuje v této oblasti výborně a 0,3 % může být označeno jako příklad inspirativní praxe pro ostatní školy. Vyhodnocování úspěšnosti dětí v průběhu i při ukončování předškolního vzdělávání v těchto školách je systematické, stejně jako práce s jejich výsledky. Tato činnost není formální ani nahodilá, naopak je důkladně promyšlená. Naopak 14 % škol vyžaduje tato oblast nutné zlepšení a 0,7 % je nevyhovujících.

Pozitivní zjištění v mateřských školách

- Dlouhodobě se projevuje trend ve zkvalitňování materiálních podmínek, školy rozšiřují a inovují ICT vybavení.
- Snižuje se průměrný věk učitelů, mírně se zvyšuje jejich odborná kvalifikovanost a četnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Přetrvává zřetelné pozitivní klima při vzdělávání dětí, výrazně převažují dobré vztahy mezi dětmi, pedagogy a dětmi i ostatními pracovníky.
- Pro kvalitní prevenci rizikového chování je účinně využívána spolupráce s externími subjekty.
- Pedagogové se zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj dětí a využívané vzdělávací aktivity posilují u většiny dětí jejich pozitivní sebepojetí a zdravé sebevědomí.
- Příkladná práce škol s pravidly vzájemného soužití dětí významně snižuje výskyt rizikového chování dětí v mateřské škole.
- V průběhu dne mají děti dostatek příležitostí pro rozvoj své aktivity a tvořivosti, pedagogy je využíváno situačního i prožitkového učení, které podporuje logické a kritické myšlení i poznávací schopnosti dětí.

Negativní zjištění v mateřských školách

- Nadměrná administrativa je nejčastěji uváděnou překážkou ve funkci ředitele školy.
- Zvýšený podíl kvalifikovaných učitelů nepotvrdil zvyšující se kvalitu vzdělávání.
- Podpora začínajících a nových učitelů není stran mateřských škol systematická a funkční.
- Podpora grafomotorických dovedností není komplexní, hromadně používané pomůcky a frontální postupy nerespektují individuální potřeby dětí.
- Není systematicky podporován návyk zdravého sezení. Zdravotní rizika vykazují nevhodná lehátka bez pevné opory.
- ICT vybavení není mnohdy využíváno zcela účelně a efektivně.
- Začlenění dvouletých dětí do předškolního vzdělávání nepodporují podmínky, ve kterých se mnohé školy nacházejí. Heterogenní třídy mateřských škol vykazují problematické materiální vybavení, které klade vysoké nároky na zajištění bezpečnosti, psychohygieny i kvality vzdělávání dvouletých dětí. Pedagogové nejsou metodicky připraveni.
- Vysoký podíl frontální a individuální práce s dětmi snižuje využívání kooperativních a skupinových činností uplatňovaných v rámci celodenních vzdělávacích aktivit. Pedagogové nevyužívají účelně pedagogickou diagnostiku k plánování a realizaci vzdělávacích aktivit s ohledem na individuální potřeby a možnosti dětí.
- Pedagogové plnohodnotně nevyužívají možnosti projektového vzdělávání a nedoceňují příležitosti vedoucí k rozvoji předčtenářských dovedností vycházejících mj. z práce s knihou.

- Děti nejsou vedeny ke smysluplnému a účelnému vzájemnému hodnocení a sebehodnocení.
- Vysoké počty dětí ve třídách znesnadňují individualizované vzdělávání, společné vzdělávání a vzdělávání dětí mladších tří let. V takových třídách převažuje frontální práce.
- Kvalita přípravy dětí na vstup do základní školy a efektivita spolupráce mezi MŠ a ZŠ je mezi školami v ČR velmi rozdílná.
- V některých třídách jsou nevhodně nadužívány pracovní listy, jejichž kvalita není vyvážená.
- V kvalitě řízení mateřských škol jsou významné rozdíly. Někteří ředitelé nevěnují dostatečnou pozornost či erudovanost oblasti řízení pedagogických procesů, zvláště účinnému hodnotícímu systému školy. Nejsou přijímána účinná opatření ke zlepšení stavu, úroveň řízení některých mateřských škol se tím zhoršuje.

Doporučení ČŠI

Úroveň školy

- Věnovat maximální pozornost osobnostnímu rozvoji každého jednotlivého dítěte v průběhu předškolního vzdělávání, důsledně využívat pedagogickou diagnostiku pro přípravu cílené vzdělávací nabídky.
- Důsledně naplňovat požadavky RVP PV na takové metody a formy práce, které umožní reagovat individuálně na různé potřeby a možnosti každého dítěte, včetně vzdělávacích potřeb speciálních. Vyhledávat příležitosti k využívání kooperativních a prožitkových forem vzdělávání.
- Sledovat a vyhodnocovat úspěšnost dětí při ukončování předškolního vzdělávání a aktivně s výsledky pracovat v zájmu zkvalitňování předškolního vzdělávání. Napomáhat tím vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytovat speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.
 - Věnovat maximální pozornost včasné diagnostice a adekvátním opatřením při případných obtížích ve vzdělávání v MŠ ve spolupráci s rodiči.
- Snížení přímé pedagogické činnosti ředitele školy využívat ke zkvalitňování pedagogického vedení školy (metodického vedení učitelů, zvyšování kvality pedagogického procesu a zlepšování výsledků předškolního vzdělávání).
- Využívat kontrolní a hospitační činnost pro zkvalitňování vzdělávání. Jednání pedagogické rady využívat k cílenému projednávání opatření ke zvyšování kvality vzdělávání a vzájemnému sdílení zkušeností z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Propojovat externí a vlastní hodnocení školy, důsledně pracovat s výsledky externího hodnocení školy a navazovat na ně v rámci vlastního hodnocení, celkově zkvalitnit vnitřní evaluační systém a jeho využití pro zefektivnění vzdělávání a celkové činnosti školy.

- Využívat elektronické nabídky platformy InspIS ŠVP k vytváření, editaci a úpravám ŠVP PV a elektronické platformy InspIS PORTÁL pro informovanost veřejnosti.
- Věnovat pozornost vzdělávání vedoucích učitelek, zejména ve sloučených subjektech (zde podpořit oblast manažerských dovedností, strategického plánování a pedagogického vedení školy).

Úroveň zřizovatele

- Využít práce v rámci realizace tzv. místních akčních plánů k podpoře spolupráce škol, výměny zkušeností mezi vedoucími pracovníky (v případě sloučených subjektů se jedná zejména o vedoucí učitelky) a mezi pedagogy, zejména v těchto oblastech: vzdělávání dětí s SVP, společné vzdělávání, přechod z preprimárního do primárního vzdělávání, podpora předčtenářské, předmatematické, přírodovědné a sociální gramotnosti, propojování externího a vlastního hodnocení, spolupráce s rodiči atd.
- Podporovat propojování externího a vlastního hodnocení školy, průběžně sledovat účinnost opatření přijatých vedením MŠ ke zlepšení činnosti školy na základě externího hodnocení.

Úroveň systému

- Na základě závěru z diskuse o obsahu počátečního vzdělávání pedagogů mateřských škol vzhledem k aktuálním změnám v předškolním vzdělávání zaujmout stanovisko a přijmout adekvátní opatření ke vzdělávání budoucích pedagogů, zejména v oblastech společného vzdělávání, dětí nadaných, cizinců a dvouletých dětí v mateřských školách. Pokračovat v diskusi o obsahu vzdělávání pedagogů mateřských škol obecně, o jejich reálné připravenosti pro praxi a o možném požadavku na jejich vyšší kvalifikaci.
- Poskytovat metodickou podporu ředitelům MŠ a vedoucím učitelkám zejména v oblasti pedagogického řízení školy a zvyšování kvality předškolního vzdělávání v jeho průběhu.
- Zaměřit další vzdělávání pedagogických pracovníků v mateřských školách vzhledem k změnám v předškolním vzdělávání zejména na společné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně vzdělávání dětí nadaných a cizinců. Specifika práce s dětmi sociokulturně znevýhodněného prostředí. Vzdělávání dětí dvouletých v mateřských školách úspěšnému přechodu z preprimárního do primárního vzdělávání.
- Posilovat zodpovědnost zákonných zástupců dětí za výchovu a vzdělávání svých dětí (mezirezortní doporučení)

8 ANALÝZA VÝSLEDKŮ

Dotazníky autorka rozeslala mezi ředitelky MŠ. Celkový počet dotazovaných, činil 80. Celková návratnost činí 70 dotazníků. Na základě rozdílného zvládnání a vyrovnávání se stresem byly do výzkumu zahrnuty pouze ženy a to zdravé, které byly v plné pracovní způsobilosti.

V následujících tabulkách jsou uvedeny výsledky obodovaného průzkumu. Pro každou otázku je uvedena odpověď jednotlivých dotazovaných. Počet odpovědí vypovídá o výsledku napříč všemi dotazovanými.

Tabulka č. 1 - Kognitivní rovina ředitelů MŠ

Kognitivní rovina	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
Obtížně se soustřeďuji.	0	10	50	10	0
Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.	0	0	55	15	0
Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích.	0	0	0	60	10
Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.	0	0	10	50	10
Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.	0	10	20	30	10
Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.	0	5	17	40	8

Podle výsledku šetření v této rovině se ředitelky ve školách v mnoha případech obtížně soustřeďují. Zřídka pochybují o svých profesionálních schopnostech. Z dotazníků vyplývá, že ředitelé v podstatě nepřemýšlí o odchodu ze školství. Jejich zájem o obor je trvalý a nehrozí jim nebezpečí ztráty přehledu v daném oboru.

Tabulka č. 2 - Citová rovina ředitelů MŠ

Citová rovina	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
Nedokážu se radovat ze své práce.	0	0	42	25	3
Jsem sklíčený(á).	0	10	35	12	13
V konfliktních situacích ve školce se cítím bezmocný(á).	0	2	24	40	4
Jsem vnitřně neklidný (a) a nervózní.	0	0	16	48	6
Trpím nedostatkem uznání a ocenění.	0	15	24	24	7
Cítím se ustrašený(á).	0	0	11	54	5

Podle výsledků šetření v této rovině, se ředitelé někdy cítí ve své profesy sklíčení a bezmocní v řešení konfliktních situací. Nicméně se dokážou radovat ze své práce, což je velmi důležité pro jejich další působení na postu ředitele MŠ.

Tabulka č. 3 - Tělesná rovina ředitelů MŠ

Tělesná rovina	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
Připadám si fyzicky“ vyždímaný (a)“.	0	40	14	8	8
Jsem náchylný(á) k nemocem.	13	39	10	8	2
Mám problém se srdcem, dýcháním, trávením apod.	10	12	38	6	4
Jsem napjatý(á).	8	16	28	10	8
Trápí mě poruchy spánku.	4	27	34	2	3
Trpím bolestmi hlavy.	10	19	29	10	2

Podle výsledků šetření v této rovině se ředitelé necítí moc dobře, připadají si fyzicky vyždímaní a často jsou náchylní k nemocem, navíc trpí bolestmi hlavy. Ukázalo se, že ředitelská práce, ač to tak na první pohled nevypadá je náročná i fyzicky.

Tabulka č. 4 - Sociální rovina ředitelů MŠ

Sociální rovina	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.	1	2	15	21	31
Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy.	3	16	14	19	18
Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	2	10	10	41	7
Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům s podřízenými.	1	6	15	29	19

Podle výsledků šetření v této rovině se ředitelé nevyhýbají odborným rozhovorům s kolegy. Dále se podle výsledků někdy potýkají s frustrací ze školní práce, které jim narušuje jejich soukromé vztahy. Naopak z výsledků vyplívá, že přímé konfrontaci s podřízenými se ředitelé nevyhýbají a aktivně se účastní i dalšího vzdělávání.

ZÁVĚR

Syndrom vyhoření je vysoce aktuálním a velmi diskutovaným tématem rezonujícím v celé společnosti od konce 20. století. Jednou z nejvíce ohrožených profesí jsou pomáhající profese, zvláště pak, pracovník, který, pracuje zároveň na úrovni liniového manažera nebo je součástí středního či vrcholového managementu. Vyhoření není totéž, co stres. Dochází k němu v důsledku chronického stresu. Stresové faktory coby spouštěče tedy hrají při vzniku burnout syndromu zásadní roli. K vyhoření přispívají celospolečenské jevy s tlakem na výkon jednotlivce a soutěživost. Jde také o pojetí rodiny, která ztratila původní funkce a hodnoty. Novým pojetím školy jako instituce, která nejen vychovává, ale i vzdělává. To vše ve spojení s profesí a založením osobnosti má zásadní vliv vznik syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření se projevuje v prožívání a chování. Ovlivňuje naše vztahy a to i na tělesné rovině. Burnout nevzniká během krátkého okamžiku, jde o pozvolný, několik měsíců až let trvající proces. Vzniká převážně důsledkem dlouhodobého stresu, špatně zvolených nebo chybějících obranných vyrovnávacích mechanismů a postupů při zvládnání stresu. Syndrom vyhoření může postihnout prakticky jakéhokoliv jednotlivce, který pracuje s lidmi, proto je v tomto případě nutné dbát na účinnou a efektivní prevenci. Je třeba aktivizovat všechny způsoby předcházení syndromu vyhoření a podporovat pozitivní zvládnání náročných situací.

Vybraným vzorkem pro průzkum stanovených cílů a vyvrácení hypotézy, které byly předmětem této diplomové práce, byli vedoucí pracovníci předškolních zařízení v České republice, kdy všechny tyto liniové manažery vykonávají současně i profesi vzdělavatele, který komunikuje s dětmi, učiteli, zřizovatelem v neposlední řadě s rodiči. Ve vztahu k dané problematice byly v této diplomové práci vymezeny hypotézy, zda je hlavním stresorem lidský faktor (učitelský sbor, rodiče) nebo povinnosti vyplývající z funkce, a to především rozsáhlá administrativní agenda, sledování aktuálních vyhlášek a zákonů, hygienických norem ect. Tyto stanovené hypotézy se nepotvrdily. Je více než zřetelné, že syndrom vyhoření, byť je prioritně spojován s prací a zaměstnáním, je spíše známkou toho, že spouštěcím mechanismem tohoto procesu je stres, který s výkonem a zaměstnáním nepřímo souvisí. Prevence syndromu vyhoření je čistě individuální záležitost, protože úzce souvisí s mnoha faktory a okolnostmi, které formují každého jednotlivce právě tak, jak je v danou chvíli schopen myslet, cítit se, chovat a jednat. Toto vše se odvíjí od osobnosti každého jedince a vychází z žebříčku životních hodnot a ze životních zkušeností, které může nahradit pouze další životní lekce a nová zkušenost.

Diplomová práce měla za úkol zjistit míru vyhoření u ředitelek vybraných mateřských škol. Jednalo se o školy, se kterými autorka spolupracuje a zná tudíž problémy s tím spojené.

Neméně důležitým faktorem byla i skutečnost, že vedoucí pracovníci, v tomto případě ředitelky škol, byly výzkumem autorky potěšeny a aktivně se zajímaly o výsledky dotazníkového šetření. Byl pro ně velkým přínosem k uvědomění si určitých problémů, se kterými se personálně potýkaly již delší dobu. Výzkumem autorka zjistila především psychické zatížení na úrovni tělesné. Celkové výsledky, které byly zjištěny ze zatížení, se dají popsat jako průměrné, nevykazují nijak závažné hodnoty.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ATKINSON, R. et al. *Psychologie*. 2.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BARTOŠÍKOVÁ, I. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. Vydání první. Brno: Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2006. ISBN 80-7013-439-9.

CUNGI, CH. *Jak zvládat stres*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-465-6.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001–2007. ISBN 978-0-7367-273-7.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Příručka pro učitele. Brno: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M. a et al. *Praktická supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1.

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

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

JOSHI, V. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-211-9.

KEBZA, V. a ŠOLCOVÁ, I. *Komunikace a stres*. 1. vydání Praha: Státní zdravotní ústav, 2004. ISBN 80-7071-246-5.

KEBZA, V. a ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. 2. vydání. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

KEBZA V., ŠOLCOVÁ I. *Syndrom vyhoření. (Informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. Praha: SZÚ, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

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

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

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. PRAHA: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.

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

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

NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-48-8.

POTTEROVÁ B. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-211-3.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika. 4. akt. a dopl. vyd.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

SIERADZKI, A. *Léčba stresu metodou čtyř stavů rovnováhy*. FRÝDEK-MÍSTEK: Alpress, 2004. ISBN 80-7362-018-9.

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

SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Praha, Portál, 2004, ISBN 80-7178-802-3

Seznam použitých internetových zdrojů

Citáty slavných osobností. [online]. © 2007-2013 [cit. 2013-09-03a]. Dostupné z: <http://citaty.net/autori/hans-selye/>

Citáty slavných osobností. [online]. © 2007-2013 [cit. 2013-09-03b]. Dostupné z: <http://citaty.net/autori/hans-selye/>

Citáty slavných osobností. [online]. © 2007-2013 [cit. 2013-09-03]. Dostupné z: <http://citaty.net/autori/john-steinbeck/>

<http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocnizpravy>

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník	I
----------------	---

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Schéma č. 1 - Tři fáze průběhu syndromu vyhoření podle A. Laengle	16
Tabulka č. 1 - Kognitivní rovina ředitelů MŠ	51
Tabulka č. 2 - Citová rovina ředitelů MŠ	52
Tabulka č. 3 - Tělesná rovina ředitelů MŠ	52
Tabulka č. 4 - Sociální rovina ředitelů MŠ	53

Přílohy

Předložený dotazník je součástí výzkumu v rámci diplomové práce, řešené při studiu na Univerzitě Jana Amose Komenského, obor andragogika.

DOTAZNÍK ZAMĚŘENÝ NA SYNDROM VYHOŘENÍ U ŘEDITELŮ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.						
		SÍLA POCITŮ				
		vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
1	Obtížně se soustřeďuji					
2	Nedokážu se radovat ze své práce					
3	Připadám si fyzicky "vyždímaná (ý)"					
4	Nemám chuť pomáhat pedagogům					
5	Pochybuji o svých profesionálních schopnostech					
6	Jsem sklíčený(á)					
7	Jsem náchylný(á) k nemocem					
8	Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy					
9	Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích					
10	V konfliktních situacích ve školce se cítím bezmocný(á)					
11	Mám problém se srdcem, dýcháním, trávením apod.					
12	Frustrace z pozice ředitele narušuje moje soukromé vztahy					
13	Můj odborný růst a zájem o obor zaostává					
14	Jsem vnitřně neklidný(á) a nervózní					
15	Jsem napjatý(á)					
16	Přemýšlím o odchodu ze školství					
17	Trpím nedostatkem uznání a ocenění					
18	Trápí mě poruchy spánku					
19	Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání					
20	Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru					
21	Cítím se ustrašený(á)					

22	Trpím bolestmi hlavy					
23	Vyhýbám se rozhovorům s podřízenými					

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Martina Štanclová

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Stres a syndrom vyhoření u vrcholového managementu ve školství

Rok: 2018

Počet stran bez příloh: 48

Celkový počet stran příloh: 7

Počet titulů české literatury a pramenů: 28

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 0

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: PhD Tereza Vacínová, Ph.D.