

Bakalářská práce

Syndrom vyhoření u učitelů mateřských škol

Studijní program:

B0112A300007 Učitelství pro mateřské školy

Autor práce:

Andrea Pichrtová

Vedoucí práce:

PhDr. Eva Šírová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2024



Zadání bakalářské práce

Syndrom vyhoření u učitelů mateřských škol

<i>Jméno a příjmení:</i>	Andrea Pichrtová
<i>Osobní číslo:</i>	P21000623
<i>Studijní program:</i>	B0112A300007 Učitelství pro mateřské školy
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je zmapování a porovnání míry syndromu vyhoření u učitelů vesnických a městských mateřských škol za využití standardizovaného dotazníku.

Požadavky na zpracování:

- Rešerše a studium odborné literatury
- Realizace výzkumu
- Statistické zpracování dat

Metody: Dotazník

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce: tištěná/elektronická

Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

Čapek, R., Příkazská, I., & Šmejkal, J. (2021). *Učitel a syndrom vyhoření*. Raabe.

Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A Review of Theory and Measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1-27, 1780. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>

Eger, L., & Egerová, D. (2022). *Metodologie výzkumu*. Západočeská univerzita v Plzni.

Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Portál.

Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, V., Martanová, A., Páchová, A., & Francová, V.

(2020). *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.

Vedoucí práce:

PhDr. Eva Šírová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

7. dubna 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 25. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
garant oboru

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Mé poděkování patří PhDr. Evě Šírové, Ph.D. za odborné vedení, lidský a trpělivý přístup a cenné rady při zpracovávání této bakalářské práce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá zkoumáním syndromu vyhoření u učitelů městských a vesnických mateřských škol. Výzkumný vzorek sestává z učitelek/ů a ředitelek mateřských škol napříč Českou republikou. Práce je rozdělena do dvou částí, na teoretickou a praktickou. Teoretická část práce definuje syndrom vyhoření se všemi jeho náležitostmi, zabývá se také tématem učitele a jeho profese. Praktická část práce porovnává míru syndromu vyhoření u městských a vesnických učitelů mateřských škol za využití standardizovaného dotazníku. Toto šetření ukázalo, že počet případů vyhoření mezi testovanými skupinami nebyl statisticky významně odlišný, ačkoliv výsledky se přiklánějí k vytyčeným hypotézám. Předpoklady, které byly stanoveny k doplňujícím otázkám, byly výzkumem potvrzeny.

Klíčová slova

syndrom vyhoření; stres; učitel mateřské školy

Abstract

This bachelor's thesis deals with the investigation of the burnout syndrome among urban and rural kindergarten teachers. The research sample consist of teachers and principals of kindergartens across the Czech Republic. The work is divided in two parts, theoretical and practical. The theoretical part of the thesis defines the burnout syndrome with all its requirements, it also deals with the topic of the teacher and his profession. The practical part of the work compares the degree of burnout among urban and rural kindergarten teachers using a questionnaire survey. This investigation showed that the number of cases of burnout syndrome between the tested groups was not statistically significantly different, although the results lean towards the set out hypotheses. Assumptions that were set for the supplementary questions were confirmed by the research.

Keywords

burnoutsyndrome; stress; kindergarten teacher

Obsah

Úvod.....	6
1 Učitel.....	7
1.1 Učitel mateřské školy.....	8
2 Syndrom vyhoření.....	10
2.1 Stres a syndrom vyhoření.....	11
2.2 Příčiny stresu a syndromu vyhoření.....	14
2.3 Stresory v učitelské profesi.....	17
2.4 Projevy a fáze syndromu vyhoření.....	18
2.5 Typy syndromu vyhoření.....	21
2.6 Prevence syndromu vyhoření.....	22
2.6.1 Pracovní oblast.....	22
2.6.2 Soukromá oblast.....	24
2.6.3 Oblast životních postojů.....	24
2.6.4 Zdravotní oblast.....	26
2.6.5 Obecné rady a tipy pro prevenci a zvládnání syndromu vyhoření.....	26
EMPIRICKÁ ČÁST.....	28
3 Výzkumný problém, cíle výzkumu, výzkumné otázky.....	28
4 Design výzkumného projektu.....	29
5 Metody získávání dat.....	29
6 Způsob vyhodnocování a zpracování dat.....	31
7 Charakteristika výzkumného souboru.....	32
8 Etická otázka výzkumu.....	35
9 Výsledky výzkumného šetření.....	36
9.1 Výzkumná otázka č. 1: Existuje statisticky významný rozdíl v četnosti případů vyhoření mezi učiteli městských a vesnických mateřských škol?.....	36
9.2 Výzkumná otázka č. 2: Která ze dvou testovaných skupin bude více ohrožena v oblasti emocionálního vyčerpání?.....	37
9.3 Výzkumná otázka č. 3: Která ze dvou testovaných skupin bude více ohrožena v oblasti depersonalizace?.....	38
9.4 Výzkumná otázka č. 4: Která ze dvou testovaných skupin bude vykazovat vyšší hodnoty v oblasti osobního uspokojení?.....	39
9.5 Výzkumná otázka č. 5: Je podle učitelů možné, že by okolí a prostředí školky mohlo ovlivňovat naladění dětí?.....	41
9.6 Výzkumná otázka č. 6: Mají učitelé pocit, že se chování dětí z měst a vesnic objektivně liší?.....	42
9.7 Výzkumná otázka č. 7: Mají učitelé pocit, že je lokace jejich pracoviště omezuje v možnostech a aktivitách při práci s dětmi?.....	43
10 Diskuze a shrnutí výsledků.....	46

11 Závěr.....	48
12 Použitá literatura.....	50
13 Seznam zkratek.....	53
14 Seznam tabulek.....	54
15 Seznam grafů.....	54
16 Přílohy.....	i

Úvod

Lidé jsou přirozeně společensky založení jedinci. Společnost a sociální kontakt jsou pro většinu z nás běžnou součástí našeho každodenního života. Profese jako zdravotní sestry a lékaři, sociální pracovníci, policisté, nebo třeba právě učitelé, jsou na sociálních interakcích ve své podstatě založeny. Stejně jako sociální kontakt, potřebuje většina z nás však také prostor pro regeneraci, doplnění sil, čas pro sebe. A ten se v dnešní uspěchané době hledá čím dál tím hůř. Následkem absence výše zmíněných bodů v našem životě tělu nevědomky odpíráme tolik nutný odpočinek – a plamínek, který v nás do této chvíle hořel, začíná pomalu, ale jistě pohasínat. Těm z nás, kteří situaci neřeší, se tak nakonec může stát, že jejich plamínek zcela vyhasne. Tento stav nazýváme syndromem vyhoření.

Učitelé jsou v otázce syndromu vyhoření velmi ohroženou skupinou (Kebza & Šolcová, 2003). A to je důvod, proč jsem si toto téma vybrala. Zajímá mě, proč tomu tak je, jaké jsou příčiny, jak se lze tomuto stavu vyvarovat – a především, zdali může mít na tento fenomén vliv také prostředí, ve kterém pracujeme. Ráda bych totiž jednou byla vyrovnanou a spokojenou, nikoliv vyčerpanou, vyhořelou, a tudíž nevyhnutelně i špatnou učitelkou.

V této práci si v teoretické části definujeme pojem učitel, nahlédneme také do problematiky učitelské profese. Následně si představíme téma samotného syndromu vyhoření a podrobně rozebereme jeho příčiny, typy, jednotlivé fáze, souvislost se stresem i způsoby prevence. V praktické části se práce věnuje zkoumání míry výskytu vyhoření mezi učiteli z městských a vesnických mateřských škol. K získání potřebných dat byl sestaven dotazník skládající se ze tří částí. První část tvoří úvodní otázky sestavené autorkou práce, zjišťující základní informace o respondentovi. Druhá část sestává ze standardizovaného dotazníku MBI zaměřeného na zjišťování míry vyhoření, jenž byl použit jako nástroj k získání dat potřebných k vyhodnocení stanovených hypotéz. Třetí část dotazníku obsahuje doplňující otázky sestavené autorkou práce, které souvisí se zkoumanou problematikou.

Literatura v teoretické části byla vybrána tak, aby odpovídala problematice, kterou se práce zabývá. Literární a jiné zdroje v práci byly citovány dle citační normy ČSN ISO 690.

1 Učitel

Pojem učitel bývá často chybně zaměňován, či spíše ztotožňován s pojmy „edukátor“ či „pedagogický pracovník“. Význam těchto pojmů však není totožný. Učitel je pouze jednou z velkého množství profesí, pro které je slovní spojení „pedagogický pracovník“ nadřazeným pojmem. Při definici samotného pojmu „učitel“ se zaměřujeme na několik hledisek, dle kterých poté volíme správnou definici – na přesnou náplň práce, kterou daný učitel vykonává, na post či místo, které ve škole zastává, na profesní vývoj, kterým si již prošel, na objektivní faktory, které učitelskou profesi ovlivňují (politické, sociální či ekonomické prostředí, ve kterém daný učitel funguje), ale také na často komplikovanou přípravu, kterou musí své profesi věnovat (Průcha, 2002).

I přes problematiku této věci se někteří odborníci pokusili pojem „učitel“ zobecnit. Uvedme si zde definici, kterou lze nalézt v Pedagogickém slovníku Průcha a Mareše (2001, s. 261): *„Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“*

Učitelé používají různé přístupy a formy vyučování a výchovného působení na žáky, dle kterých je můžeme rozčlenit do několika skupin. Učitelé s **autokratickým** stylem, tj. se záporným emočním vztahem k žákům a se silným řízením používají velmi autoritativní a přísný přístup ke vzdělávání založený na zákazech a příkazech. Učitel s tímto vyučovacím stylem vyžaduje nekompromisní dodržování pravidel, za každé sebemenší pochybení ze strany žáka přichází trest. Učitel klade důraz na dobré studijní výkony svých žáků. Tento styl příliš nerozvíjí samostatnost a individualitu studentů, spíše je učí poslouchat a řídit se pokyny druhého. Jejich pocity a názory učitel nebere příliš v potaz. Naopak učitel s tzv. **liberálním stylem**, tj. s nezájmem o dítě (záporným emočním vztahem a slabým řízením) se vyznačuje laxním přístupem učitele k žákům, jejich výkonům, ale i k zadaným úkolům. Učitel se příliš nezajímá o dění ve třídě ani o žáky samotné, výkon jeho profese ho nenaplnuje, spíše ho unavuje. Dalším typem řízení je **rozporný autokraticko-liberální styl** (záporný emoční vztah s rozporuplným řízením). Jedná se o způsob řízení, ve kterém se oba výše zmíněné styly propojují, nebo se střídají. Častým typem řízení bývá také **laskavý liberální styl** (kladný emoční vztah a slabé řízení).

V tomto případě má učitel k žákům vřelý vztah, bývá mezi nimi oblíbený, je však nedůsledný v kontrole plnění zadaných úkolů a na žáky má nízké nároky, což způsobuje stagnaci ve výkonu žáků. Pokud bychom chtěli najít tzv. „zlatou střední cestu“ mezi všemi výše zmíněnými typy řízení, volili bychom nejspíše poslední, **integrační styl** (kladný emoční vztah se středním až zesíleným řízením).

Učitel vyučující tímto způsobem je citlivý a vnímavý k potřebám žáků, umí si získat jejich pozornost a důvěru. Jeho požadavky na žáky jsou úměrné jejich možnostem, ale zároveň je aktivně rozvíjí. Jeho vyučování je založeno na vzájemné komunikaci a porozumění (Čáp & Mareš, 2007).

V průběhu života se u učitelů styly výchovy vzájemně prolínají či vyměňují. Doporučuje se uplatňování posledního, integračního stylu (Čapek, Příkazská & Šmejkal, 2021). Učitelé se syndromem vyhoření mají však dle výzkumů tendence tíhnout spíše k prvnímu, autokratickému stylu.

1.1 Učitel mateřské školy

Učitel mateřské školy je specifické povolání vyžadující určité předpoklady (v osobnostní i profesní rovině), kterými by jedinec aspirující na výkon tohoto povolání měl disponovat. Pitřha a Helus (1994) učitelské kompetence pojali jako soubor způsobilostí, které by měly danému pedagogovi náležet. Řadí sem způsobilost nezaujatě zhodnotit své výchovné i pedagogické působení na žáky a schopnost sebereflexe a provádění případných obměn ve svých přístupech a metodách v zájmu kvalitnějšího vzdělávání žáků. Dále způsobilost žáky nabudit k aktivitě a zájmu o výuku, účinně a efektivně diagnostikovat a vypořádat se s kázeňskými problémy, umět pracovat se širokou škálou osobností dětí. Dále také způsobilost k adekvátní evaluaci žáků, vytváření sounáležitého a podpůrného klima v učitelském sboru a také k diplomatickému jednání s rodiči dětí.

Jednotlivé kompetence je nutné průběžně upravovat a vycházet z nejnovějších vzdělávacích pojetí, a především vždy dbát na zájmy a potřeby dětí. Nezvalová (2003) dělí jednotlivé kompetence dle požadavků, které klade škola na své budoucí pracovníky.

Kompetence řídicí zahrnují schopnost učitele naplánovat a efektivně vést výuku, a po jejím skončení provést následnou evaluaci.

Do plánování výukového programu řadíme vytyčení jasných cílů, které chce učitel při vzdělávání žáků naplnit a využití vhodně zvolených výukových postupů a pomůcek, to vše s přihlédnutím k potřebám jednotlivých žáků. Při uskutečňování samotného vyučování by měl pedagog ovládat schopnost strukturalizace výukového programu, zadávání adekvátních úkolů, propojování učiva napříč různými odvětvími, ale také vyzařování pozitivní atmosféry, aktivní slovní interakce s žáky a probuzení jejich zájmu o výukové téma. Důležitou řídicí kompetencí je také průběžné pozorování práce dětí během výuky a následná evaluace. Učitel by měl být schopen vyhodnotit na základě zájmu a aktivity žáků, zdali je jeho program zajímavý a atraktivní, a dle potřeby tento obměňovat a upravovat. Stejně tak je důležitá komunikace se žáky a úprava výuky na základě rozhovoru s nimi. Zajištění vhodné pracovní atmosféry a s tím související kázně je taktéž nezbytnou součástí pedagogického řízení. V neposlední řadě by měl učitel ochotně informovat žáky i rodiče o průběhu a výsledcích žákova vzdělávání.

Kompetence sebeřídící ovládá učitel, který má zájem aktivně se rozvíjet a zvyšovat svou profesní kvalifikaci a dokáže spolupracovat se svými kolegy při plnění týmových aktivit a úkolů.

Učitelé všech stupňů vzdělávání by neměli ustrnout na své současné úrovni vědění a odbornosti. Ve vlastním zájmu by se měli po celý život aktivně vzdělávat, účastnit se nejrůznějších školení a seminářů, zajímat se o nové výukové metody a postupy a rozvíjet své profesní kompetence. Součástí osobního růstu by mělo být také pravidelné hodnocení a reflexe svých profesních výsledků.

Individuální práce na sobě samém je velmi podstatná, pro učitele je však důležitá také schopnost týmovosti a spolupráce s kolegy. Učitel je povolání založené na interakci s lidmi kolem nás, a to jak s žáky, tak s rodiči nebo kolegy. Dobře naladěný, fungující pedagogický sbor může mít velký vliv na dobrou psychickou kondici jednotlivců, péče o něj by tak měla být jednou z priorit, na které by se nemělo zapomínat.

Kompetence odborné předpokládají znalost a orientovanost učitele v oboru, který vyučuje, a jeho aktivní účast při tvorbě hodnotového systému. Profesionalita a dobrá orientace ve své vzdělávací oblasti by měla být u každého pedagoga samozřejmostí. Základní dovedností učitele je také schopnost interpretace těchto znalostí svým žákům

způsobem, který pro ně bude pochopitelný. V návaznosti na tento bod by učitel měl být schopen znalosti demonstrovat na praktických příkladech a ukázkách (Nezvalová, 2003).

2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je pojem, který v současné době slýcháme až příliš často ve spojení s profesemi sociálně zaměřenými, učiteli, zdravotníky, psychology apod. Lidé si ho spojují s pocity stresu, vyčerpání, rezignace. Jak nám však samotný název tohoto problému napovídá, jedinec musí nejprve „vzplanout“, aby u něho následně došlo k vyhoření. Na začátku většiny případů burnout syndromu tedy poměrně překvapivě nestojí nechuť a nezájem, nýbrž nadšení, zápal a angažovanost (Bělík et al., 2022).

K problematice syndromu vyhoření v současné době nalezneme již poměrně široké spektrum odborné literatury či jiných zdrojů, z nichž každý popisuje tento jev jiným způsobem. Maslach a Jackson (1981), autorky dotazníku Maslach Burnout Inventory (MBI), který byl využit v praktické části této bakalářské práce, popisují syndrom vyhoření jako „*psychologický syndrom emocionálního vyčerpání, odosobnění a snížení výkonnosti, ke kterému může dojít u jednotlivců, kteří nějakým způsobem pracují s lidmi*“ (Maslach & Jackson, 1981, s. 99).

Smetáčková a Štech (2020, s. 42), jež se zabývali syndromem vyhoření u učitelů, definují syndrom vyhoření jako „*subjektivní pocit dlouhodobé pracovní nepohody, který se vyznačuje totálním nedostatkem energie a zájmu.*“

Čapek, Příkazská a Šmejkal (2021, s. 10) zase tento jev popsali jako „*ztrátu vnitřního ohně*“ a zmiňují čtyři charakteristiky, které burnout syndrom obecně definují:

1. Syndrom vyhoření je stavem psychického vyčerpání organismu.
2. Vyskytuje se u profesí zaměřených na práci s lidmi.
3. Příznaky syndromu vyhoření postihují fyzickou, sociální i psychickou stránku člověka.
4. Primárními složkami jsou emocionální a psychické vyčerpání a únava organismu.

Z výše zmíněných citací lze zobecnit fakt, že syndrom vyhoření způsobuje u postiženého jedince ztrátu energie a chuti k vykonávání své profese, a to i přes počáteční euforii

a motivovanost. Zdrojem této negativní změny je spolu s dalšími faktory především stres, kterému je člověk při výkonu svého povolání vystaven (Čapek, Příkazská & Šmejkal, 2021).

2.1 Stres a syndrom vyhoření

Hned v počátku je nutné si vymezit, že pojmy stres a syndrom vyhoření nejsou totožné, ač jeden ve vztahu k druhému hraje klíčovou roli. Syndrom vyhoření je totiž důsledkem dlouhodobého vystavování organismu intenzivnímu stresovému působení.

Stejně jako na syndrom vyhoření, i na stres je v odborných kruzích nahlíženo mnoha způsoby. Křivohlavý (1994, s. 10) ho definuje jako „*vnitřní stav člověka, který je něčím přímo ohrožován nebo takové ohrožení očekává a současně se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečná.*“ Lze tedy říci, že stres je reakcí psychiky na potencionálně ohrožující podněty z našeho okolí.

Pokud je naše tělo ve stresu, jsme vystaveni méně či více intenzivnímu napětí a tlakům, které v nás vyvolávají ony nepříjemné pocity. Křivohlavý (1994) přirovnává tento stav k napětí strun na strunných nástrojích dosahující hraničního maxima, jen tyto struny vyměníme za lidské nervy a svaly. I ony se ovšem ve stresových situacích nachází ve skutečně hraničním stavu napětí, kdy téměř „praskají“.

V jakých situacích a jakým způsobem se lidé nejčastěji dostávají do stresového stavu

Vnímání míry „stresovosti“ je samozřejmě velmi individuální, neboť každý z nás je geneticky vybaven jinými předpoklady k stresové náchylnosti. Na základě pozorování je však možné vymezit několik situací, které na náš organismus působí velmi zátěžově: úmrtí dítěte, očekávání náročného či předpoklad bolestivého lékařského úkonu, ovdovění či ztráta blízké osoby, traumatická situace způsobená cizí osobou (okradení, napadení, znásilnění), zkušenost vojenských příslušníků s extrémní situací, kterou zažili během své mise; zranění, autohavárie, střet se skutečností, že trpíme smrtelnou nemocí (například rakovinou); déle trvající ponižování (doma, či v zaměstnání) nebo ztráta důvěry osoby, na které nám záleží (Křivohlavý, 1994).

Ukazatele stresového stavu

Každý z nás se jistě někdy nacházel ve stresové situaci, a měl tak možnost pozorovat sám na sobě **psychologické, fyziologické** či **behaviorální příznaky** skutečnosti, že se jeho tělo nachází ve stresovém stavu.

Mezi **psychologické příznaky** řadíme pocity a emoce, které člověk v daný okamžik prožívá. Mluvíme především o pocitech strachu, ohrožení, ale také jisté bezmocnosti a zoufalosti ze skutečnosti, že nad nastalou situací nemáme kontrolu. Lidé ve stresových stavech trpí častými výkyvy nálad, takzvaným „nadměrným přemýšlením“ (overthinking¹), ztrácí schopnost empatie a porozumění druhým, zvyšuje se u nich podrážděnost a přibývá četnost úzkostných stavů. Ve svém zoufalství se často stávají poměrně sebestřednými. Tito lidé také rádi od svého stresu v reálném světě „utíkají“ do světa imaginárního, ve kterém je nic netíží. Proto bývají často duchem i tělem nepřítomní, omezují kontakt se svou rodinou i kamarády, stahují se ze společenského života. Mají také problémy s udržením pozornosti.

Fyziologickými příznaky rozumíme zrychlené a prohloubené dýchání, vyšší tepová frekvence, sevření hrudi, gastrointestinální potíže, zvýšená urgence k močení, pokles libida, nepravidelná menstruace, mravenčení v oblasti horních a dolních končetin, tonus zádového svalstva, bolesti hlavy, kožní onemocnění, svíravé pocity v krční oblasti, problémy spojené se soustředěním či se zrakem.

Behaviorální příznaky jsou spojené se změnami v našem chování. Lidé, kteří se nacházejí ve stresovém vypětí, se stávají neschopnými jednat efektivně, mají tendence uchýlovat se k nadměrnému „bědování“ nad svým stavem s absencí snahy situaci vyřešit. Jsou náchylnější k nemocem a jejich léčba trvá zároveň déle, než je běžné. Stávají se tzv. „zbrklými“ za volantem, což je samo o sobě velmi nebezpečné. U lidí potýkajících se se stresem klesá úroveň jejich práce, mají sklony k výmluvám a úhybným manévřům před úkoly, které dříve bez problémů plnili. Klesá také kvalita jejich spánku, po ránu se cítí unavení a bez energie. Často také sahají po „pomocnících“ ve formě návykových látek či jídla (stresové přejídání) (Křivohlavý, 1994).

1 Nadměrné přemýšlení nad věcmi či zveličování ve skutečnosti zanedbatelného problému.

Stres má bezpochyby velký vliv na náš zdravotní stav. Dlouhodobá stresová zátěž může být původcem méně, ale i více závažných chorob. Mezi nejčastější patří choroby kardiovaskulárního systému, infarkty, chronicky zvýšený vysoký tlak, ale také rakovina (Křivohlavý, 1994).

Základní dělení stresu

Stres nám může mnoho vzít, ale také mnoho dát. Nejzákladnějším dělením stresu využitým v množství odborných publikací je **eustres** a **distres**.

Kdy může být stres prospěšný – přiměřená dávka stresu, který jsme schopni ovládnout a pracovat s ním, může vyburcovat náš mozek k větší efektivitě a díky tomu pozvednout náš výkon. S tímto jevem přichází ruku v ruce pocit spokojenosti nad dobře odvedenou prací, který má na náš psychický stav velmi pozitivní účinek. Mluvíme zde o tzv. **Eustresu**. Ten se zpravidla dostavuje v situacích, které nás svým způsobem pozitivně stresují – svatba, příchod dítěte na svět, nečekaný úspěch vedoucí k většímu nahromadění práce, kterou ovšem děláme rádi a s nadšením. Tento typ stresu v nás probouzí nadšení, hrdost, euforii.

Kdy stres naopak škodí – **distres**, tedy negativní, „špatný“ stres, přichází ve chvílích, kdy se nám věci začínají vymykat z rukou, cítíme, že je toho na nás moc, že situaci nezvládáme. Je spojován s krajně negativními emocemi, jako jsou strach, bezvýchodnost, pocit ohrožení, bezmoci. Tyto pocity k nám přichází zpravidla ve vypjatých životních situacích, které nám způsobují trauma, upadáme v jejich důsledku do stavů hlubokého zármutku a často není v našich silách je ovlivnit (rozepré s blízkou osobou, úmrtí blízké osoby, pracovní problémy) (Pešek & Praško, 2016).

Smetáčková a Štěch (2020) dále rozdělili stres do třech kategorií, z nichž každá klade důraz na jiný aspekt, který je stěžejní ve vztahu mezi člověkem a jeho vnějším okolím. První kategorie se zabývá vnějšími příčinami. Tato chápe jako stres jakýkoliv vnější vliv, který má negativní dopad na zdraví člověka. Druhá kategorie na stres nahlíží jako na reakci na stresor. Stresorem je zde myšlen určitý zátěžový faktor. Třetí kategorie klade důraz na vztah mezi jedincem a prostředím. Jedinec není schopný se adaptovat na nároky svého okolí, v důsledku čehož dochází k psychickému rozladění.

Je důležité zmínit také to, že každý z nás má míru náchylnosti ke stresu přirozeně odlišnou. Příčinou jsou nervové systémy, jimiž je naše tělo řízeno – **sympatikus** a **parasympatikus**.

Sympatikus je aktivizujícím prvkem. Je zodpovědný za primární, obranné reakce našeho těla. V dřívějších dobách díky němu lidé dokázali pohotově reagovat na blížící se nebezpečí. **Parasympatikus** je přesným opakem – zklidňuje nás, slouží k odpočinku a k uvolnění (Čapek, Příkazská & Šmejkal, 2021).

Dle systému, jehož řízení v našem těle převládá, rozdělujeme jedince do dvou skupin:

A) Sympatikotonici – nervový systém tohoto člověka je neustále napnutý a připravený k rychlé akci. Tito lidé bývají prudší, výbušné povahy, jsou ctižádostiví, dřiči. Vlivem sympatického nervového systému se jejich organismus ovšem nachází ve stavu permanentního stresu.

B) Vagotonici – člověk, u něhož převládají funkce parasympatického nervového systému. Je klidnější, mírnější povahy, věci dokáže řešit s rozvahou a na stres reaguje střízlivějším způsobem – je k němu tedy přirozeně méně náchylný.

Obecně platí, že většina populace není řízena výhradně jedním, nebo druhým typem nervového systému. V každém z nás však jeden či druhý tělesný typ převládá. Mezi další faktory, které ovlivňují naši stresovou náchylnost, patří užívání návykových látek (alkohol, nikotin, léčiva), špatná životospráva, nebo přetěžování těla bez možnosti adekvátního odpočinku (Čapek, Příkazská, & Šmejkal, 2021).

2.2 Příčiny stresu a syndromu vyhoření

Pokud chceme předejít syndromu vyhoření, je důležité vědět, jaké mohou být jeho příčiny a umět se na tyto situace připravit. Problematiku příčin stresu a následného vyhoření popsali např. Hennig a Keller (1996), kteří rozdělili zdroje stresové zátěže jedince na **fyzické** a **psychické**.

Mezi individuální **fyzické příčiny** řadí **nedostatek odolnosti vůči stresu**, kterou trpí již výše zmiňovaní vagotonicí a sympatikotonicí. Jedná se tedy o přirozenou náchylnost jedince ke stresu způsobenou převahou jednoho z řídicích nervových systémů. Další

fyzickou příčinou je **špatná životospráva**, související s obezitou, špatným stravováním, užíváním alkoholu či léků nebo absencí pohybu (Hennig & Keller, 1996).

Do skupiny faktorů ovlivňujících naši psychiku a stresovou náchylnost, tedy mezi **psychické příčiny**, patří **reaktivní a proaktivní myšlení, negativní myšlení, nalézání smyslu v naší každodenní práci, deficitní strategie zvládnutí stresu** nebo **nahromadění životních stresorů**.

Reaktivně smýšlející lidé svou pozici v životě vnímají jako pasivní, připadají si neschopně, často sami sebe staví do pozice oběti. **Proaktivně smýšlející lidé** naopak drží otěže svého života pevně ve svých rukou, hledí do budoucna, aktivně řeší problémy, zdolávají překážky a přijímají odpovědnost za svůj život. Dalším psychickým faktorem je **negativní myšlení**. Naše smýšlení nad určitými událostmi a situacemi ovlivňuje fyzické fungování našeho těla. Zcela zjednodušeně můžeme říci, že pokud nad věcmi smýšlíme negativně, naše tělo začne postupně chřadnout. Naopak, pokud se naučíme dívat se na věci pozitivně, kladně se to odrazí i na našem fyzickém stavu. Třetím psychickým faktorem je **nalézání či ztráta smyslu v naší každodenní práci**. Učitel, který ve své práci vidí smysl, je do ní přirozeně více zapálen, nemusí vynakládat přehnané množství energie při jejím vykonávání a jeho energie se odrazí i v naladění žáků a kolegů. Učitel, který ve své práci smysl postrádá, naopak vykazuje známky odosobnění, cynismu, ztráty angažovanosti a energie, což má negativní dopad jak na osobu učitele, tak na žáky, kteří toto naladění z učitele přirozeně vycítí. Dále mezi psychické faktory patří **deficitní strategie zvládnutí stresu**. Jedná se o snahu učitele se se stresem vypořádat nezdravými způsoby, která v důsledku vede pouze k vytváření dalších problémů. Typicky tak učitel řeší stresové situace přejídáním, užíváním alkoholu či léčiv. Posledním psychickým faktorem je **nahromadění životních stresorů**. Jedná se životní události, které v nás vyvolaly silný stres, a které se po určitou dobu hromadily v naší hlavě. Může jít o úmrtí rodinného příslušníka, nehodu, zranění, výpověď z práce a další (Hennig & Keller, 1996).

Vyhoření je zapříčiněno souhrou různých faktorů, a nemusí jít nutně jen o fyzické či psychické původce stresu. Svou úlohu zde hrají také **institucionální**, neboli pracovní podmínky a pracovní a kolegiální prostředí. **Špatné podmínky pracovního prostředí**, jako např. stísněné prostory, nadměrný hluk, nekvalitní osvětlení či negativně naladěné

klima ve třídách i v kabinetech působí negativně a ovlivňují a oslabují schopnost učitele ubránit se narůstající hladině stresu. **Časový faktor** také hraje důležitou roli. Tento jev popisuje zátěž vyplývající z překračování standardního počtu vyučovacích hodin/týden a z problematického časového rozvržení pracovního dne – přestávky mezi výukou jsou krátké a nedostatečné pro regeneraci a nabrání sil do dalšího vyučování. **Vyšší výskyt problémového chování žáků** je faktorem, který zejména v poslední době rapidně vzrůstá. Ohroženi jsou primárně pedagogové institucí pro děti ze sociálně rizikového prostředí, počet problémových žáků však narůstá i v běžných školách a školkách. Ve skupinách takových dětí si učitel již nevystačí s běžnými postupy k zajištění kázně a bezpečnosti, musí vynaložit mnohonásobně větší úsilí při výchovném působení na žáky, což ho zcela logicky psychicky vysiluje. Také **nedostatek komunikace a pospolitosti v pedagogickém sboru** je častým problémem, který může vést ke vzniku stresové zátěže. V učitelských kolektivech chybí vzájemná podpora, dochází k nedostatku komunikace a z toho pramenícím nedorozuměním, které mají na psychický stav člověka značně negativní vliv. S tímto bodem souvisí také **špatný přístup vedení školy**. Příliš chladný a strohý přístup vedení, který postrádá schopnost podpory, porozumění, vytvoření pozitivního pracovního prostředí a s tím spojeného dobrého pracovního klima svým zaměstnancům, a naopak se omezuje pouze na legislativní a kontrolní činnost, je dalším důležitým faktorem přispívajícím k učitelskému vyhoření. Učitele trápí také **omezené možnosti kariérního růstu**, které nejsou příliš atraktivní, nebo **nízké platové ohodnocení**, ve kterém zpravidla nebývá oceněna individuální snaha a energie vložená do výuky a vzdělávání. Posledním bodem, který zde zmíníme, je **chybějící, či pouze okrajové vzdělávání studentů pedagogických oborů v předmětu pedagogická psychologie**. Učitel si v rámci svého vzdělávání rozšiřuje obzory v oblastech, na které je zaměřena jeho výuka, při řešení složitých výchovných otázek či problémových situací mezi žáky však vlivem absence znalostí z oblasti psychologie často zůstává bezradný (Hennig & Keller, 1996).

Poslední skupinou příčin vzniku stresu u pedagogů jsou **společenské příčiny**. Školy napříč všemi vzdělávacími stupni jsou odrazem dnešní společnosti a všech jejích kvalit i neduhů. Mezi jeden z nejčastějších problémů, který se výrazně odráží na psychickém i fyzickém vývoji dětí, patří **slábnoucí výchovná, emocionální a sociální pozice rodiny**. Ta přestala být klidným a bezpečným přístavem a stala se nestabilní a neustále se měnící

životní formou, jež se snaží dětem zdravé a plnohodnotné vztahy nahrazovat materiálními prostředky.

Mezi další společenské negativní jevy, které mají za následek zhoršující se psychické zdraví učitelů, řadíme všudypřítomná **masová média**, jež dnes provází děti v podstatě od jejich prvních krůčků, **existenci mnoha výchovných a vzdělávacích směrů**, které si vzájemně odporují, a mezi nimiž často nelze najít uspokojivý kompromis, nebo **negativní hodnocení učitelské profese širokou veřejností** (Hennig & Keller, 1996).

2.3 Stresory v učitelské profesi

Profese učitele není snadná a vyskytuje se v ní velké množství stresorů, které se daný jedinec musí naučit ovládat, pokud chce svou práci vykonávat s nadšením, bez negativních dopadů na jeho psychickou i fyzickou kondici. Učitelé často pracují nad rámec svých povinností, jsou vyčerpaní, unavení, rádi by se zas svou snahu dočkali pochvaly či ocenění, které však nepřichází. Místo toho jsou zahlcováni čím dál větším náporům dalších úkolů.

Učitelé jsou v oblasti vyhoření jednou z nejrizikovějších a nejzasaženějších skupin. Proč tomu tak je? Křivohlavý (1998) popisuje učitele jako nadšené jednotlivce, kteří nastoupili k výkonu své profese plní sil a odhodlání. Ty je však při střetu s realitou, tj. především s minimální angažovaností žáků ve výuce, narůstajícími kázeňskými problémy a omezenými možnostmi při zachování klidného vzdělávacího klima ve třídách, začaly postupně opouštět, a vystřídal je únava a demotivace.

Pedagogická profese je bohatá na specifické stresory, se kterými se učitelé musí denně potýkat. Tyto stresory, neboli zátěž, obecně rozdělujeme do dvou hlavních skupin na **zátěž fyzickou a psychickou**.

Fyzická zátěž je taková, která se negativně podepisuje na fyzickém stavu člověka. V profesi učitele se v souvislosti s tímto typem zátěže setkáváme nejčastěji s unavenými hlasivkami, můžeme také narazit na bolest zad či nohou (Řehulka & Řehulková, 1998).

Psychická zátěž je zaměřena na psychiku člověka. Vzniká v situacích, kdy se člověk v práci přetěžuje a nedostává se mu adekvátního odpočinku, když se nachází v časovém presu, pokud musí neustále přemýšlet a být soustředěný, ale třeba také v případech, kdy musí řídit kooperaci mezi žáky či dohlížet na jejich bezpečnost (Čapek, Příkazská &

Šmejkal, 2021). Na psychickou zátěž navazuje zátěž **psychofyzilogická**, jež ve svém výzkumu popsali Řehulka a Řehulková (1998). Dle nich se tedy psychofyzilogická zátěž dá rozdělit do těchto tří podkategorií.

Senzorická zátěž, jinak řečeno zátěž smyslová. Učitel je při své profesi nucen neustále zapojovat všechny své smysly, především potom zrak a sluch, aby mohl svou práci vykonávat kvalitně a efektivně. Tento typ zátěže tedy v učitelské profesi můžeme považovat za vysoký.

Druhou podkategorií je **mentální zátěž**. Do této kategorie zařazujeme veškeré aktivity, které vyžadují myšlení, paměť, představivost, ale také schopnost řešit konflikty s žáky nebo žáků vzájemně, stejně tak jako umění individuálního přístupu k žákům. Všechny tyto body znamenají pro psychiku učitele určité zatížení.

Třetí podkapitolou je zátěž **emoční**. Týká se především vzájemných vztahů mezi žáky a učitelem, které nebývají vždy ideální. Souvisí také s pocitem odpovědnosti za žáky. Řehulka a Řehulková (1998) zmiňují, že až 42% učitelek trpí zvýšeným neuroticismem, z toho 11% z nich dosahuje patologických hodnot.

Dalším důležitým faktorem, který je nutné v souvislosti s psychickou zátěží učitelů zmínit, je tzv. konfliktnost role. Jedná se o jev, kdy se učitel dostává do stresové zátěže poté, co jsou na něho kladeny protichůdné požadavky. Konkrétněji jde o konfliktní situaci, kdy z jedné strany je po učiteli vyžadováno, aby byl trpělivým, laskavým pedagogem, disponoval mírným, respektujícím přístupem a vyvolával v žácích důvěru a příjemnou, až rodinnou atmosféru. Z druhé strany se od něho očekává, že zajistí kázeň žáků, a to i poněkud přísnějšími prostředky. Očekává se, že bude aktivně řešit a vyšetřovat všechny přestupky, a jejich původce následně adekvátně potrestá. Tento konflikt dvou odlišných a vzájemně nesourodých přístupů v učitelích vyvolává nejistotu a tápavost při volbě správného přístupu k žákům (Vašina, 1999 in Řehulka & Řehulková, 1999).

2.4 Projevy a fáze syndromu vyhoření

Projevy syndromu vyhoření přicházejí k člověku plíživě a nenápadně, proto je pro spoustu lidí v počátcích těžké je rozeznat. O vyhoření můžeme obecně smýšlet jako

o následku dlouhodobě působícího stresu na náš organismus, se kterým nedokážeme patřičně pracovat.

Kdo je ohrožen syndromem vyhoření?

Na stránkách výše jsme si již uvedli, že každý člověk je od přírody vybaven jinými předpoklady ke zvládnutí stresu, a tedy i k obraně proti burnout syndromu. Lidé, kteří nakonec dospějí až k samotnému vyhoření, však mívají stále se opakující společné znaky. Často se jedná o jedince, kteří na počátku projevovali velkou míru nadšení a zápalu pro svou práci. O jedince, kteří na začátku své cesty patřili mezi nejproduktivnější a nejenergičtější, jedince, kteří rádi vzali práci navíc, kteří pracovali nad rámec svých pracovních povinností a jejich tempo a výkon mnohonásobně převyšovaly běžný standard. Takoví lidé mají často ve svém zápalu tendence k přehnanému perfekcionismu a kladení neadekvátních požadavků na sebe samé. Každou chybu, kterou udělají, vnímají jako velké osobní selhání.

Může se však jednat i o jedince, kteří nutně nemusí podávat abnormální výkony na svém pracovišti. Ohroženi jsou také lidé, kteří si ve svém životě neumí vytyčit pevné hranice, a jsou tak svým okolím využíváni (lidé, kteří tzv. neumí říct „ne“), lidé, kteří vykonávají profesi náročnou po psychické stránce (např. psychoterapeuti), lidé, kteří zanedbávají odpočinek a důležitost času tráveného aktivitami, které jim přináší uspokojení, nebo také ti, kteří se dlouhodobě pohybují v sociálním prostředí plném hádek a negativní atmosféry. Ohroženi mohou být také jedinci trpící různými fobiemi či poruchami, lidé soupeřiví, posedlí úspěchem, lidé, v jejichž životě se v jednu chvíli sešlo více náročných situací, lidé s nízkým sebevědomím a další (Křivohlavý, 1998).

Fáze syndromu vyhoření

Samotný syndrom vyhoření se obvykle projevuje v několika fázích. **Iniciační fáze** syndromu vyhoření předchází. Je to fáze motivace a nadšení, a s tím souvisejícího maximálního pracovního nasazení. Poté přichází **fáze prozření**, kdy jedinec zjišťuje, že ne všechny plány a myšlenky je možné plně realizovat, což ho připravuje o prvotní entusiasmus. Následuje období první **frustrace** – očekávání jedince nebyla naplněna, přichází zklamání, mění se také do té doby pozitivní pohled na klienta, či v našem případě

na dítě. Od frustrace jsme již jen krůček od **fáze apatie**, kdy u osoby dochází k vytvoření negativního, až nepřátelského vztahu k zaměstnání a všemu, co s ním souvisí – včetně klientů (dětí). Konečnou fází je **fáze vyčerpání** – jedinec se stává naprosto apatickým, uzavřeným, nekomunikativním. S klienty (dětmi) jedná jako s věcmi, lidsky k nim nemá žádný vztah. Cítí absolutní rezignaci a prázdnotu (Čapek, Příkazská, & Šmejkal, 2021).

Ke zjištění projevů syndromu vyhoření byla provedena řada výzkumů, z nichž můžeme využít například výsledky Bartha (1992) a Burische (1994), jejichž výzkumy obraz symptomů vedoucích k syndromu vyhoření rozdělily do čtyř skupin, z nichž každá má své specifické projevy.

Duševní rovina – sem řadíme negativní postoj jedince vůči svému okolí – ať už se jedná o kolegy, vedení školy, žáky, rodiče, nebo o vlastní schopnosti a dovednosti. Jedinec ztrácí zájem o veškeré dění kolem sebe, uzavírá se do své vlastní reality, v důsledku čehož má problémy se soustředěním a fungováním v běžném životě. **Citová rovina** uvádí symptomy typické pro vnitřní prožívání jedince směřujícího, či se nacházejícího ve fázi vyhoření. Tito lidé pocítují zklamání a bezmoc, jsou lítostiví a prahnou po uznání. Reagují často přecitlivěle, jsou popudliví a náladoví. Často se u nich projevuje také nervozita. **Tělesnou rovinu** provází negativní zdravotní důsledky syndromu vyhoření na náš organismus. Patří sem časté bolesti hlavy, nekvalitní/poruchový spánek, celková únava, zvýšený krevní tlak, potíže se zažíváním či s dýcháním nebo neustálé svalové napětí či ztuhlost. **Sociální rovina** se vyznačuje ztrátou zájmu o jakékoliv sociální interakce. Učitel přestane vyhledávat kontakt s kolegy i rodiči, vůči žákům se chová apaticky a neangažovaně. Přehlíží i nežádoucí chování a vyrušování žáků. Stejně tak se přestává na hodiny připravovat, a tak často postrádají náležitý výchovný a vzdělávací aspekt (Hennig & Keller, 1996).

Jednotlivé projevy se u různých jedinců mohou lišit, stejně tak je důležité brát v potaz, v jakém stádiu vyhoření se daná osoba nachází. Obecně však lze konstatovat, že mezi typické projevy vyhořelých jedinců patří **špatná fyzická kondice, špatná nálada, netečnost, odosobnění, přecitlivělost a podrážděnost, problémy s komunikací, rezignace na řešení problémů a pokles pracovní výkonnosti** (Smetáčková & Štěch, 2020).

2.5 Typy syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření není jednotným pojmem se vždy se opakujícími se projevy. Existuje více typů syndromu vyhoření, z nichž každý má své vlastní, specifické znaky. Farber (2000) rozlišuje tři typy syndromu vyhoření:

- „Worn-out“ burnout (unavený)
- „Classic“ burnout (frenetický)
- „Underchallenged“ burnout

Farber dále jednotlivé typy vyhoření podrobněji rozvádí a konkretizuje.

Worn-out Burnout – opotřebovaní, unavení – učitelé, u kterých se projevuje tento typ vyhoření, mají tendenci vždy tíhnout k horším možnostem, k negativnějšímu pohledu na věc, neumí se příliš radovat z úspěchu, a naopak mají tendenci zveličovat neúspěch. Nemají tendence pracovat do vyčerpání, na zátěž, kterou pocítují, reagují naopak snížením svého nasazení. Pokud učitel trpí worn-out typem vyhoření, má tendence smýšlet tak, že ačkoliv by vyvinul maximální možné úsilí, kýžený výsledek se stejně nedostaví, a proto tedy nemá smysl se příliš snažit.

Classic Burnout – nadměrně motivovaní, klasické vyhoření – tento typ vyhoření je charakteristický svou vytrvalostí. Učitel trpící klasickým vyhořením je neustále v maximálním nasazení, neúspěch si nepřipouští a pokud se dostaví, začne pracovat ještě usilovněji. Je to perfekcionista. Vždy hledá řešení, vždy si udržuje zdravou sebeúctu. Jeho tempo ho však dříve či později může stát zdravím, či osobním životem. Stejně tak jeho střet s realitou, tedy že ne všechny jeho cíle jsou skutečně proveditelné a dosažitelné, bývá často mnohem tvrdší, a jeho následný pocit zoufalství a bezmoci o dost intenzivnější, než u učitele trpícího worn-out typem vyhoření.

Underchallenged Burnout – znudění, s nedostatkem nových stimulů – toto vyhoření můžeme popsat jako nespokojenost s jednotvárností své profese. Tento učitel se nenachází pod takovým nápořem vyčerpání ani stresu, jako předešlé dva typy. Je ovšem ve své práci nespokojený a cítí frustraci z nedostatku rozvíjejících podnětů ve svém okolí. Jeho zaměstnání v jeho očích postrádá smysl a chybí mu prvotní jiskra (Farber, 2000).

Často se stává, že jedinec kolísá mezi dvěma různými typy vyhoření. Důraz by proto měl být kladen na správné vyhodnocení stavu pacienta, protože jednotlivé typy vyhoření vyžadují odlišné druhy léčby (Čapek, Příkazská, & Šmejkal, 2021).

2.6 Prevence syndromu vyhoření

Být kvalitním učitelem, podávat ve své profesi nejlepší možné výsledky a zároveň se vyhnout únavě a přepracování postupně vedoucím k syndromu vyhoření, jistě není jednoduchý úkol. V současné době, kdy je situace ve školství nepřehledná, na učitele jsou kladeny vysoké a často také protichůdné nároky, je zachování duševního zdraví a vlastních hodnot důležitější, ale také náročnější než kdy dřív. Psychohygiena je v této problematice důležitým pomocníkem, kterému bychom jako učitelé měli věnovat adekvátní pozornost. Jak jsme si již vysvětlili v předchozích kapitolách, syndrom vyhoření je následkem dlouhodobého vystavování organismu intenzivní stresové zátěži. Pokud tedy chceme syndromu vyhoření předejít, měli bychom ovládat strategie, které nám pomohou lépe zvládat stresové situace, a z nich plynoucí stresové působení na naši psychiku zmírnit, potažmo eliminovat.

Hennig a Keller (1996) definovali základní životní oblasti, ve kterých se se stresem můžeme setkávat. Jde o oblast pracovní, soukromou, zdravotní a oblast životních postojů. Obecně pro tyto oblasti platí tři základní postupy vedoucí ke zmírnění a prevenci stresového působení – **snížení množství stresových situací, do kterých se v průběhu pracovního dne dostáváme, zmírnění emočního vzrušení souvisejícího se stresovými situacemi a změna přístupu ke stresovým situacím, které není v našich silách ovlivnit.**

2.6.1 Pracovní oblast

Jedním ze způsobů prevence syndromu vyhoření v pracovní oblasti je **nutnost změny myšlení a emočního prožívání vyvolávajících stres.** Hennig a Keller (1996) uvádí, že naším úkolem je najít (uvědomit si) vnitřní stresory, tedy vlivy či situace, které v nás podvědomě rozpoutávají negativní emoce a přehodnotit náš dosavadní způsob smýšlení. Naučit se dívat na věci z více úhlů pohledu, a především, smýšlet racionálněji. Dalším postupem, který bychom se měli naučit ovládat, je **přerušování stavů negativních pocitů.** Cílem je umět se ubránit těmto stavům v momentě, kdy příchod stresové situace nemůžeme nijak ovlivnit. Pomoci nám může dechové cvičení, které je nutné praktikovat

denně přibližně 15 minut, po dobu alespoň jednoho měsíce. Je založeno na hlubokém dýchání na klidném, pro nás příjemném místě, v poloze v leže či v sedě. Naše myšlenky přesuneme na oblíbené místo, jehož prostředí, barvy, zvuky či vůně se snažíme plně vnímat. Na tomto místě jsme v naprostém bezpečí. Poté si s tímto místem spojíme nějaký nenápadný pohyb, např. stisknutí dvou prstů. Pokud se v následujících dnech setkáme se stresovou situací, stisknutím dvou prstů se v té chvíli můžeme opět přesunout na naše bezpečné, příjemné místo.

Umění sebejistého vyrovnání se s nároky druhých je bod popisující vysoké nároky a jejich častý vzájemný konflikt, který zákonitě vede ke vzniku stresu. Pokud se učitel snaží splnit nároky všech, nevyhnutelně se dostává do konfliktních situací. Stejně tak, pokud se snaží intenzivně naplňovat jedno konkrétní očekávání, může dojít k přepracování. Doporučuje se tedy volba „zlaté střední cesty“. Vysvětlit svému okolí, že pro děti děláte své maximum, ale že zde jsou určité hranice, které v rámci zachování svých psychických i fyzických sil nemůžete překročit.

Zvyšování pracovní kvalifikace je umění správně nakládat se svým časem, schopnost plánovat, ale také řídit výuku a pozitivně motivovat žáky k učení. Množství tipů a poznámek ke zdokonalení těchto dovedností nalezneme v knize Antistresový program pro učitele.

Budování dobrých vztahů, komunikace a spolupráce v učitelském kolektivu je pro zdravou psychiku učitele nesmírně důležité. Pedagogičtí kolegové jsou a budou nedílnou součástí každodenního života učitele, proto je důležité, aby vzájemné vztahy byly pozitivní a upřímné. Za největší problémy při budování kolektivu považují učitelé například neshody ve výchovných a vzdělávacích přístupech, nedostatek vstřícného a upřímného jednání mezi kolegy nebo omezené množství času na řešení pracovních i mimopracovních problémů. Na budování pevného, pospolitého kolektivu se samozřejmě nemůže podílet pouze jedinec, ale pedagogický sbor jako celek. Zlepšování vzájemných vztahů v učitelském kolektivu může pomoci například vytvoření fungujícího prostředí pro pedagogické rady či jiné skupinové aktivity sboru, burza nejrůznějších podnětů či nápadů užitečných pro vyučování, vzájemné rozhovory mezi učiteli, supervize, založení zájmové učitelské skupiny (např. učitelský

sportovní oddíl), tvorba zásad pro práci s konflikty nebo účast na případové/supervizní diskuzní skupině² (Hennig & Keller, 1996).

2.6.2 Soukromá oblast

Mezilidské vztahy a vzájemný kontakt jsou důležitými pilíři v boji proti syndromu vyhoření, či jeho prevenci. Jedná se o vztahy partnerské i přátelské, jež mohou mít velmi pozitivní vliv na náš psychický stav. Jedním z typických „úlevových“ prostředků je tzv. stres-sharing, neboli sdílení stresových situací s přáteli (Hennig & Keller, 1996).

2.6.3 Oblast životních postojů

Jedním ze základních pilířů zdravé psychiky člověka je zcela určitě **umění myslet pozitivně**. Naladění, s jakým vnímáme sami sebe, své okolí a situace, které nás v životě potkávají, má velký vliv na naše psychické rozpoložení, a tedy i na naši schopnost propadat, či naopak zůstat odolnými vůči stresu. Když se zaměříme na to, jakým způsobem reagujeme psychicky (myšlenkami, pocity), ale také fyzicky (napětím těla, zrychleným dýcháním, držením těla) na negativní, a naopak na pozitivní situace, zjistíme, že v pozitivních situacích je naše tělo daleko uvolněnější, dech pravidelnější a hlubší, naše myšlenky a pocity jsou nám příjemné a cítíme se uvolnění a spokojení. Člověk, který se nachází v takto stabilním a pozitivním psychickém a fyzickém rozpoložení, se se stresovou zátěží dokáže vyrovnat podstatně lépe než člověk, který je fyzicky i psychicky rozrušen. Tomuto jevu říkáme vzájemná ovlivnitelnost myšlení, pocitů a fyzického stavu a může nám být velmi nápomocen na naší cestě ke zvládnutí stresu a prevenci stresových situací. Tento jev lze velmi efektivně demonstrovat na známé lidové moudrosti – Pesimista vidí sklenku zpola prázdnou, optimista zpola plnou. Ač mají pravdu oba dva, optimistův postoj je pro jeho duševní i fyzické zdraví přínosnější.

Dalším důležitým bodem v souvislosti se získáváním pozitivních životních postojů je také **umění dívat se vpřed**, neboli orientace na budoucnost. Můžeme se stále dokola zaměřovat na dřívější chyby a nezdary a trápit se jimi, nebo ze vzpomínek na minulost vybírat ty pozitivní, které nás posunuly vpřed, a z negativních vyvozovat poučení do budoucna. Především se však zaměřme na budoucnost, na příležitosti, které nám může poskytnout,

2 Jedná se o setkání skupiny učitelů za účasti vedoucího skupiny, jejichž cílem je poskytnutí kolegiálního porozumění a vzájemné pomoci, případně také řešení problémů v pedagogickém sboru

a na překážky a výzvy, které s sebou přinese, ale které díky nabytým schopnostem a zkušenostem z minulosti bez potíží překonáme.

Při plnění našich snů a cílů je velmi důležité **umění rozvržení časového programu**. Mezi jeden z největších zdrojů stresu totiž patří časová tíseň, která na lidský organismus vyvíjí velký tlak. Je tedy důležité ovládat strategie, díky kterým dokážeme svůj časový plán lépe uspořádat a ušetřit cenné minuty či hodiny.

Dalším bodem, který nám může pomoci při efektivním plánování našich dnů, je **určení priorit**. Za tímto účelem lze využít ABC (K)-princip, jehož autorem je bývalý americký prezident Eisenhower, který člení povinnosti a úlohy do čtyř skupin (A,B,C,P) dle jejich důležitosti, kdy A jsou úkoly nejnnutnější, P jsou naopak ty nejméně naléhavé.

S plánováním dne souvisí také **tvorba denního harmonogramu**. Jde o vhodné rozvržení povinností a aktivit a jejich časové osy. Je důležité započítat do plánu také čas na odpočinek.

V našem programu by nemělo chybět zařazení tzv. **hodiny klidu**. Učitel je profesí sociální, kdy přichází denně do kontaktu se žáky, kolegy i rodiči. Často tedy může být lidmi doslova přehlčen. Hodina klidu je jeho prostorem pro relaxaci a vědomé bytí pouze se sebou samým. Může ji trávit aktivně (procházkou, během), či věnováním se klidné činnosti, jež ho naplňuje a u níž si může psychicky odpočinout.

Při našem každodenním fungování bychom měli brát ohled na náš **individuální biorytmus**. Výkonnost člověka během dne přirozeně vzrůstá a klesá. Za nejvýkonnější části dne jsou považovány hodiny dopolední (od 9 do 11 hodin) a následně pozdější hodiny odpolední. V poledne a k večeru naopak výkonnost člověka klesá, a svého minima dosahuje kolem 3 hodiny ráno. Na základě toho je vhodné naplánovat si důležité úkoly a aktivity na dobu, kdy naše tělo dosahuje svého výkonnostního maxima.

Mezi aktivní prací je žádoucí a důležité **zařazení krátkých pauz**. Po hodině až hodině a půl pracovní činnosti si naše tělo zpravidla vyžádá přestávku. Tato je nutná k protažení, uspokojení fyziologických potřeb, či jen ke krátkému psychickému odpočinku. Pauza nemusí být dlouhá (postačí i 10 minut), ale dokáže nám ulevit od stoupajícího napětí pramenícího z psychické únavy a pomůže nám dobít klesající energii.

Posledním bodem této podkapitoly je **nalézání životního směru**. Pro lidstvo je velmi podstatné vědět, kam jejich život směřuje, jaký je jeho smysl. Dle Frankla (2023) pouhé „přežívání“ našeho života nemůže být vrcholem našeho hodnotového žebříčku. Lidé zkrátka potřebují znát své cíle, svou motivaci, proč se dále snažit a pracovat na sobě. Cestou ze stavu ztráty vůle ke smyslu může být tzv. sebetranscendence³. Svět kolem nás nám předkládá širokou škálu možností, ve kterých můžeme najít naši životní náplň – tvůrčí (rukodělné) činnosti, hudba, sociální činnosti, sport a další (Hennig & Keller, 1996).

2.6.4 Zdravotní oblast

Zdraví lze obecně dělit na dvě oblasti – **fyzickou a psychickou**. Dobrá zdravotní kondice nám pomůže se lépe vypořádávat se zátěžovými situacemi i jejich následky, neboť jsme na tyto situace lépe psychicky a fyzicky připraveni a máme sílu a energii na to je efektivně a s rozmyslem řešit. Zdravá životospráva vedoucí k dobré kondici zahrnuje správné stravování, dostatek pohybu (libovolně zvoleného dle našich osobních preferencí) a pravidelné zařazování relaxačních cvičení. Všechny tyto aspekty vedou ke zlepšení fyzického i psychického stavu člověka (Hennig & Keller, 1996).

2.6.5 Obecné rady a tipy pro prevenci a zvládnutí syndromu vyhoření

Problematicke prevence syndromu vyhoření se v odborné literatuře věnuje celá řada odborníků. Zde je souhrn několika poznatků, které nám mohou pomoci v případě, že se chceme syndromu vyhoření vědomě vyhnout, ale také v situaci, kdy už na sobě pocítujeme známky vyhoření. Kebza a Šolcová (2003) popisují myšlenku aktivního způsobu života, jenž má tyto zásady – **otevřenost vůči situacím a jevům**, jež se nám v životě dějí, hledání smyslu v událostech, které se nám přihodí. **Naučit se přijímat změny** v našem životě a umět najít jejich pozitivní aspekty. **Aktivní hledání způsobů řešení stresových situací**. **Ovládnutí schopnosti diferenciacce životních oblastí** – nepřenášet si problémy z osobního života do toho pracovního, a naopak. Klást důraz na **zdravý životní styl** – pravidelný pohyb, kvalitní spánkový režim, správné stravování, vyřazení zlovyků.

Obecně lze říci, že účinnou prevencí syndromu vyhoření je **vědomé převzetí odpovědnosti** za svůj život. Je důležité si ujasnit priority, naučit se pracovat s vlastní psychikou a umět rozpoznat, které situace či podněty v nás vyvolávají stres, a tyto se

3 Schopnost zaměřit se více na budování sociálních vztahů a zdolávání úkolů, na hledání životního smyslu, a méně na zahleděnost do sebe samého.

naučit regulovat a nalézat způsoby jejich řešení. Stejně důležité je také investování našeho času do činností a koníčků, které nás baví a přinášejí nám pocity uspokojení. V rámci osobního růstu bychom měli neustále rozšiřovat naše obzory, vzdělávat se, osvojovat si nové dovednosti a zvyšovat svou kvalifikaci. V neposlední řadě je potřeba zmínit bod, na který se zaměřovali již výše zmínění autoři, a který nám může mnoho věcí ulehčit – přijmout změny v našem životě za své a nebát se jich, ale naopak se naučit z nich těžit v náš vlastní prospěch. Změny mohou do našeho života totiž přinést mnoho pozitivních zlepšení, ale také podporují naši odolnost a obohacují nás o cenné zkušenosti (Pelcák, 2015).

Křivohlavý (1998) sestavil žebříček 59 tipů obrany proti stresu a vyhoření. Několik z nich zde uvedeme.

Zmiňuje zde důležitost umění diagnostiky situací, které nás přivádějí do stavů stresu a napětí, a následné snahy o vyvarování se těchto situací. Vyzdvihuje také imaginaci a vizualizaci jako účinné prostředky obnovení rovnováhy a klidu naší psychiky v momentech, kdy se dostane do stresové situace. Pohyb a příroda jsou dalšími důležitými prostředky v boji proti stresu. Procházky venku na čerstvém vzduchu nebo jiné venkovní fyzické aktivity, například zahradnické práce, mohou mít na naši psychiku velmi uklidňující, až očištný vliv. Relaxace ovšem může mít i jinou formu, než fyzickou – Křivohlavý zmiňuje hudbu či zpěv, spánek nebo zapojení smyslových stimulantů jako efektivní lék na stresem zmítanou duši. Posledním bodem z Křivohlavého výčtu tipů, který zde zmíníme, je jeden z těch možná nejpodstatnějších – pěstování kvalitních, zdravých sociálních vztahů založených na upřímnosti a oddanosti jednoho k druhému a aktivní řešení konfliktů a nesrovnalostí s našimi blízkými.

V neposlední řadě je na místě zde zmínit důležitou úlohu **humoru**, neboť ten hraje zásadní roli ve vnímání stresových situací, které díky němu dokážeme zmírnit a lépe se s nimi vypořádat. Výsledky studií prokázaly, že u respondentů se smyslem pro humor se projevila menší míra vyhoření v oblasti emočního vyčerpání a depersonalizace, jejich pracovní výkon naopak dosahoval zvýšených hodnot (Malinowski, 2013).

EMPIRICKÁ ČÁST

3 Výzkumný problém, cíle výzkumu, výzkumné otázky

V této bakalářské práci se zabýváme problematikou syndromu vyhoření u učitelů/učitelek mateřských škol. Zajímá nás, zda lokace mateřské školy ovlivňuje míru syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol.

Cíle výzkumu

Hlavním cílem praktické části této práce bylo zjistit, zdali má umístění pracoviště a jeho okolí vliv na míru vyhoření u učitelů mateřských škol. Naším dalším cílem bylo zjištění odpovědí na doplňující otázky, které byly vytvořeny autorem práce a souvisí s výzkumným tématem.

Výzkumné otázky

- 1) Existuje statisticky významný rozdíl v četnosti případů vyhoření mezi učiteli městských a vesnických mateřských škol?
- 2) Která ze dvou testovaných skupin bude více ohrožena v oblasti emocionálního vyčerpání?
- 3) Která ze dvou testovaných skupin bude více ohrožena v oblasti depersonalizace?
- 4) Která ze dvou testovaných skupin bude vykazovat vyšší hodnoty v oblasti osobního uspokojení?
- 5) Je podle učitelů možné, že okolí a prostředí školky ovlivňuje naladění dětí?
- 6) Mají učitelé pocit, že se chování dětí z měst a vesnic objektivně liší?
- 7) Mají učitelé pocit, že je lokace jejich pracoviště omezuje v možnostech a aktivitách při práci s dětmi?

Na základě těchto výzkumných otázek byly stanoveny tyto **hypotézy a předpoklady**:

Hypotézy

H1: Učitelé z městských mateřských škol budou syndromem vyhoření statisticky více ohroženi než učitelé z vesnických mateřských škol.

H2: Učitelé městských mateřských škol budou v oblasti emocionálního vyčerpání ohroženi více než učitelé vesnických mateřských škol.

H3: Míra depersonalizace bude u učitelů městských mateřských škol vyšší, než u učitelů z vesnických mateřských škol.

H4: Míra osobního uspokojení bude u učitelů vesnických mateřských škol vyšší než u učitelů městských mateřských škol.

Předpoklady

P1: V názoru učitelů v otázce naladění dětí v závislosti na prostředí a okolí školky bude v obou případech převažovat pozitivní odpověď.

P2: V názoru učitelů na otázku, zdali se chování dětí z měst a vesnic objektivně liší, bude v obou případech převažovat pozitivní odpověď.

P3: Učitelé z vesnických mateřských škol se budou umístěním svého pracoviště cítit méně omezováni než učitelé z městských mateřských škol.

4 Design výzkumného projektu

Pro účely kvantitativního výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Dotazník byl zpracován do elektronické podoby v aplikaci Survio a skládal se ze tří částí. Sběr odpovědí probíhal měsíc, od listopadu do prosince 2023. Učitelé byli osloveni napříč celou Českou republikou pomocí emailů, které byly rozesílány na adresy pedagogů uvedené na internetových stránkách mateřských škol. Email obsahoval krátké představení osoby autora dotazníku i výzkumu, který provádí, s následnou žádostí o vyplnění dotazníku, k němuž se oslovení dostali snadno přes internetový odkaz. Respondenti byli taktéž osloveni prostřednictvím různých učitelských skupin na sociálních sítích. Vyplnění dotazníku trvalo účastníkům šetření v průměru 5–10 minut.

5 Metody získávání dat

Zvolenou výzkumnou metodou bylo dotazníkové šetření. První část dotazníku byla vypracována autorkou práce. Obsahovala představení dotazníku a několik úvodních otázek zjišťujících základní informace o respondentech. Jednalo se o otevřené otázky týkající se pohlaví, věku, délky praxe a lokace místa pracoviště respondentů.

Druhou část tvořil standardizovaný **dotazník MBI** (Maslach Burnout Inventory) (Maslach & Jackson, 1981), který byl zaměřen na zjištění míry vyhoření u pedagogů ve třech rovinách – v rovině emočního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobního uspokojení (PA). Dotazník se skládal z 22 otázek, na které respondent odpovídal výběrem číslovky na škále od 0 do 7 podle toho, jak silně se s daným tvrzením ztotožňuje. 0 v tomto případě znamená „vůbec“, 7 naopak „velmi silně“.

Kritéria pro vyhodnocení dotazníku MBI:

Oblast EE (emocionální vyčerpání)

0–16 nízké hodnoty (bez příznaků vyhoření)

17–26 vysoké hodnoty (příznaky vyhoření)

27 a více VYHOŘENÍ

Oblast DP (depersonalizace)

0–6 nízké hodnoty (bez příznaků vyhoření)

7–12 vysoké hodnoty (příznaky vyhoření)

13 a více VYHOŘENÍ

Oblast PA (osobní uspokojení)

39 a více vysoké hodnoty (pozitivní)

38–32 nízké hodnoty (příznaky vyhoření)

31 a méně VYHOŘENÍ

Třetí část byla opět vypracována autorkou práce, a zaměřovala se na doplňující otázky související s výzkumným tématem. Jednalo se o uzavřené otázky s možnostmi „ano“, „ne“ a „nevím“, a o otevřené otázky rozvíjející zkoumanou problematiku, které byly respondenty vyplňovány na bázi dobrovolnosti. Dotazník obsahoval celkem 31 otázek, z toho 29 povinných a 2 nepovinné.

6 Způsob vyhodnocování a zpracování dat

Výsledná čísla dotazníkového šetření byla zpracována a převedena do procentuální podoby, při zpracování dat bylo využito programu Libre Office Calculator. Procentuální výsledky byly následně zpracovány do podoby tabulek a sloupcových grafů pro lepší přehlednost a orientaci.

Při statistickém vyhodnocování dotazníkového šetření byla využita popisná statistika a Chí-kvadrát test, který byl zpracován v software SPSS. Pro ověřování hypotéz byl použit χ^2 test nezávislosti v kontingenční tabulce. Pro vyhodnocení byla zvolena hladina významnosti $\alpha = 5\%$.

Tabulka 1: χ^2 Test nezávislosti

X ² test nezávislosti	testové kritérium	stupně volnosti	P - hodnota
EE (emoční vyčerpání)	2,752	2	0,253
DP (depersonalizace)	1,343	2	0,511
PA (osobní uspokojení)	5,328	2	0,07

Hlavní část výzkumné práce, tedy standardizovaný dotazník MBI zjišťující míru vyhoření mezi učiteli, byla vyhodnocena statistickými metodami pro získání přesnějších a odbornějších dat, a byly k ní tudíž stanoveny hypotézy. Otázky vytvořené autorkou práce byly využity pouze jako doplňující zdroj informací rozšiřující poznatky o dané problematice, a z tohoto důvodu nebyly statisticky vyhodnocovány, a byly k nim stanoveny pouze předpoklady.

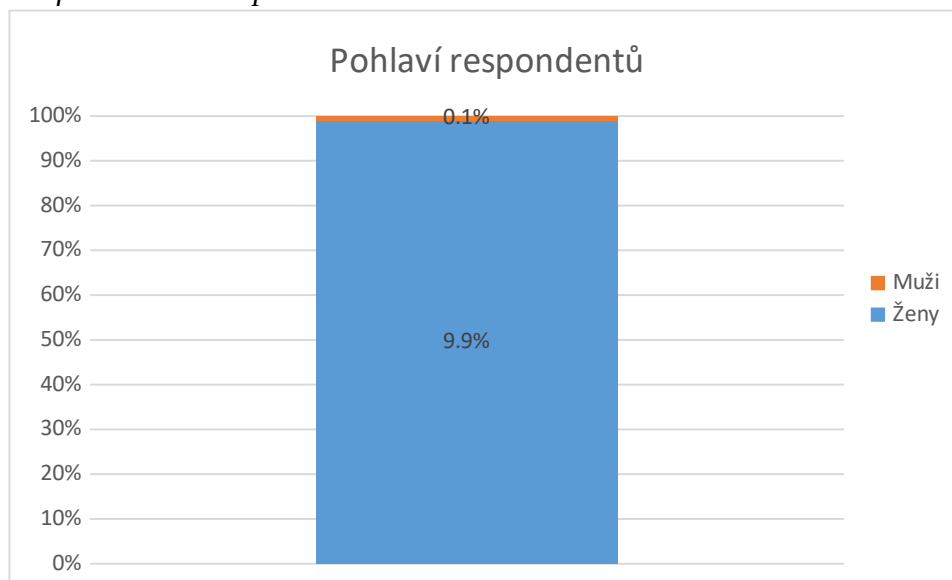
7 Charakteristika výzkumného souboru

Cílovou skupinou výzkumu byli učitelé, učitelky, ředitelé a ředitelky mateřských škol z vesnic a měst. Pokud si respondenti nebyli jisti, do jaké kategorie se jejich školka řadí (jedná se o učitele z příměstských vesnic či okrajových částí města), byli instruováni, aby zvolili kategorii, která se dle jejich názoru více blíží jedné nebo druhé variantě. V úvodní části výzkumné práce byli pedagogové dotazováni na pohlaví, věk, délku praxe a lokaci pracoviště. Tyto otázky měly spíše orientační charakter, neboť nebyly výzkumným hlediskem, na které bylo dotazníkové šetření primárně zaměřeno. Respondenti byli vybíráni náhodně a oslovení byli prostřednictvím emailů a internetových skupin. Zásadním, a v podstatě jediným kritériem při výběru respondentů tak byla jejich profese učitele/učitelky v mateřské škole. Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 106 pedagogů z mateřských škol z celé České republiky.

Pohlaví respondentů

Celkem se testování účastnilo 106 respondentů a z toho pouze jeden muž (0,9%). Zbylých 105 respondentů bylo ženského pohlaví (99,1%) (viz Graf 1).

Graf 1: Pohlaví respondentů

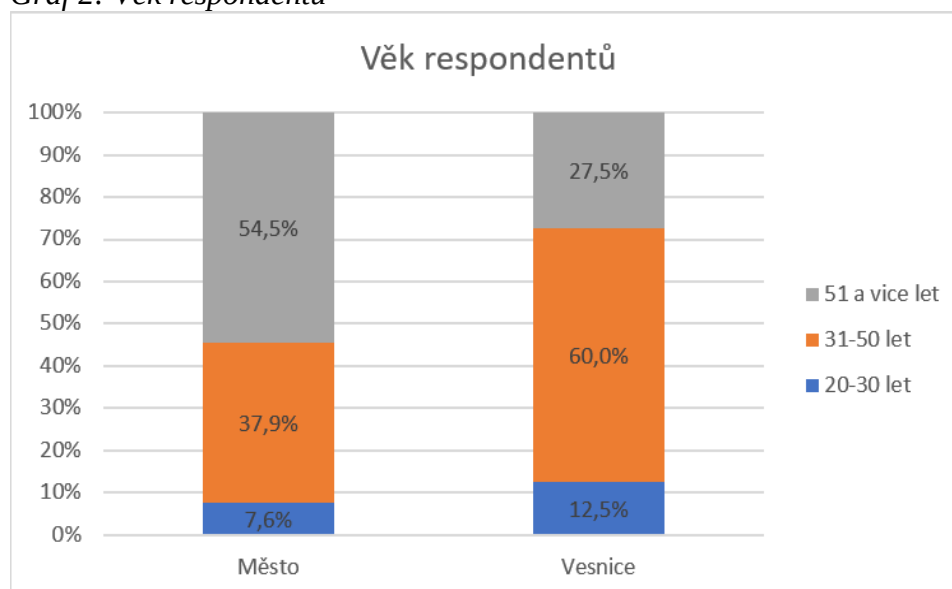


Věk respondentů

V otázce věku byla u městských učitelů věková kategorie 20–30 let zastoupena v počtu 5 respondentů (7,6%), kategorie 31–50 let v počtu 25 respondentů (37,9%) a kategorie 51 a více let v počtu 36 respondentů (54,5%) z celkového počtu 66 odpovědí.

U učitelů z vesnic se v kategorii 20–30 let nacházelo 5 respondentů (12,5%), v kategorii 31–50 let 24 respondentů (60%) a v kategorii 51 a více let 11 respondentů (27,5%) z celkového počtu 40 odpovědí. Průměrný věk respondentů z měst byl 50 let, průměrný věk respondentů z vesnic byl 43 let (viz Graf 2).

Graf 2: Věk respondentů

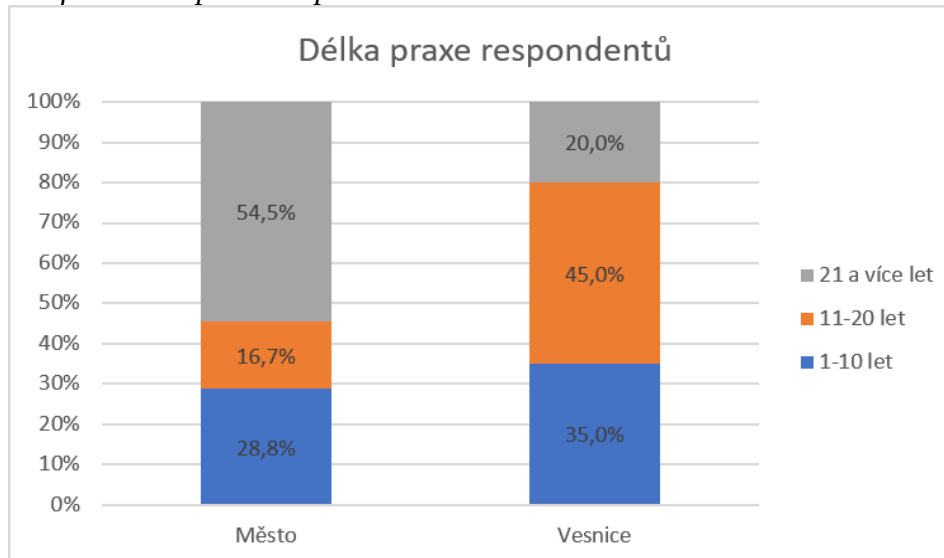


Délka praxe respondentů

Graf č. 3 znázorňuje délku praxe respondentů v jednotlivých kategoriích. Výsledky testovaného vzorku z měst ukazují, že dotazník vyplňovalo 19 respondentů s délkou praxe od 1 do 10 let (28,8%), 11 respondentů s praxí 11–20 let (16,7%) a 36 respondentů s praxí od 21 let výše (54,5%) z celkového počtu 66 testovaných osob.

Učitelé z vesnic se v kategorii 1–10 let nacházeli v počtu 14 respondentů (35%), v kategorii 11–20 let v počtu 18 respondentů (45%) a v kategorii 21 let a více v počtu 8 respondentů (20%) z celkového počtu 40 testovaných osob (viz Graf 3).

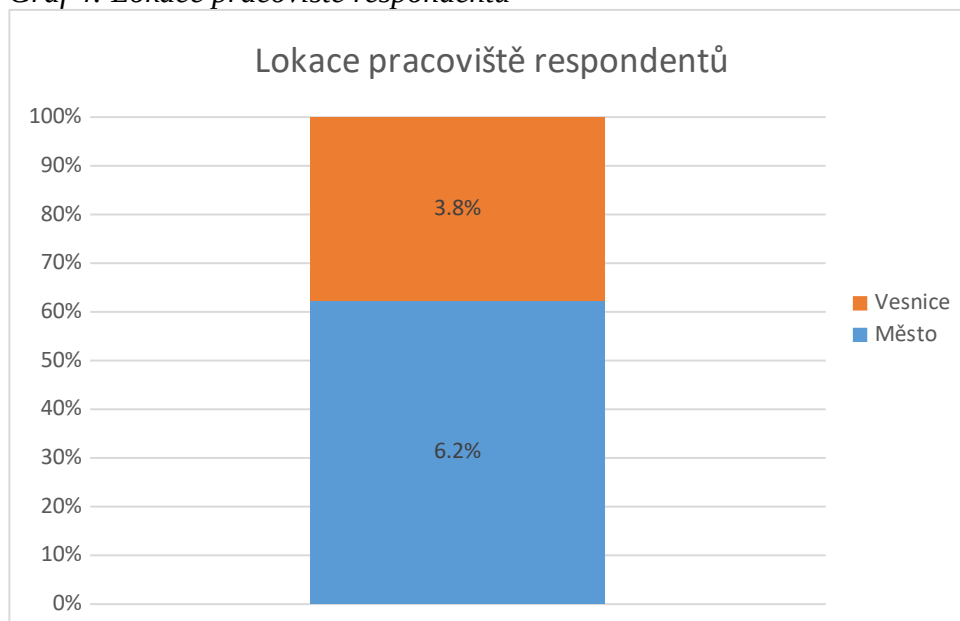
Graf 3: Délka praxe respondentů



Lokace pracoviště respondentů

Graf č. 4 znázorňuje lokaci pracoviště respondentů. 66 pedagogů (62,3%) uvedlo, že pracuje v městské mateřské škole. 40 pedagogů (37,7%) z celkového počtu 106 respondentů uvedlo jako místo zaměstnání vesnickou mateřskou školu (viz Graf 4).

Graf 4: Lokace pracoviště respondentů



8 Etická otázka výzkumu

V emailech, které byly učitelům rozesílány, byli příjemci ujištěni, že dotazník je dobrovolný a zcela **anonymní**. Stejně tak byli informováni také učitelé z veřejných skupin na sociálních sítích. Výsledky výzkumu byly využity pouze pro účely bakalářské práce (znění oficiálního emailu viz Příloha 2).

9 Výsledky výzkumného šetření

9.1 Výzkumná otázka č. 1: Existuje statisticky významný rozdíl v četnosti případů vyhoření mezi učiteli městských a vesnických mateřských škol?

H1: *Učitelé z městských mateřských škol budou syndromem vyhoření statisticky více ohroženi než učitelé z vesnických mateřských škol.*

Testování ukázalo, že stav vyhoření v minimálně jedné testované dimenzi se u městských učitelů prokázal ve 33 případech z celkových 66. Procentuálně je to tedy 50% případů.

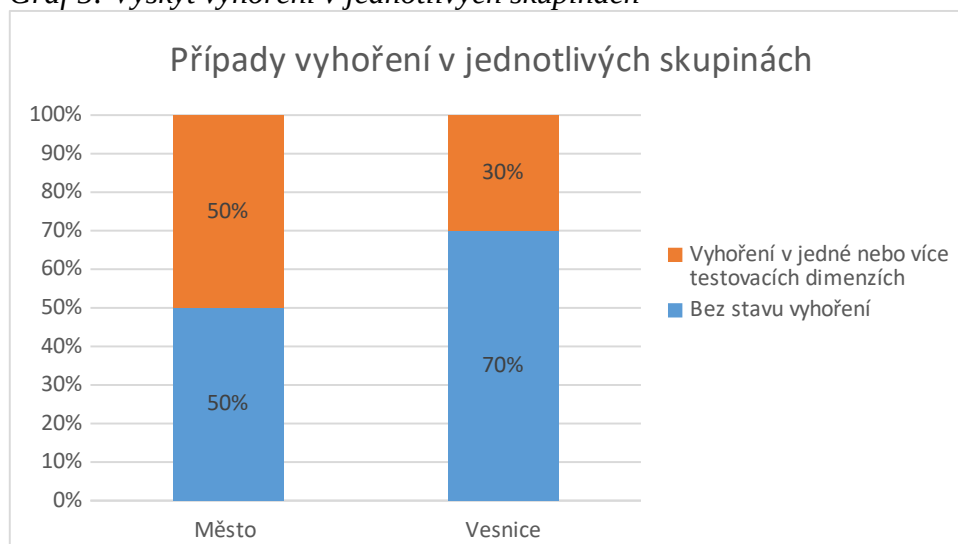
U vesnických učitelů se vyhoření minimálně v jedné testované dimenzi prokázalo ve 12 případech z celkových 40. Procentuálně jde o 30% případů (viz Graf 5).

Statistické testování však neprokázalo, že by se jednalo o statisticky významný rozdíl. Jelikož výsledná p-hodnota není menší než hladina významnosti 0,05, H0 nelze zamítnout.

H1 byla statistickým testováním zamítnuta.

Odpovědí na výzkumnou otázku č. 1 tedy je, že v četnosti případů vyhoření mezi vesnickými a městskými učiteli **neexistuje statisticky významný rozdíl.**

Graf 5: Výskyt vyhoření v jednotlivých skupinách



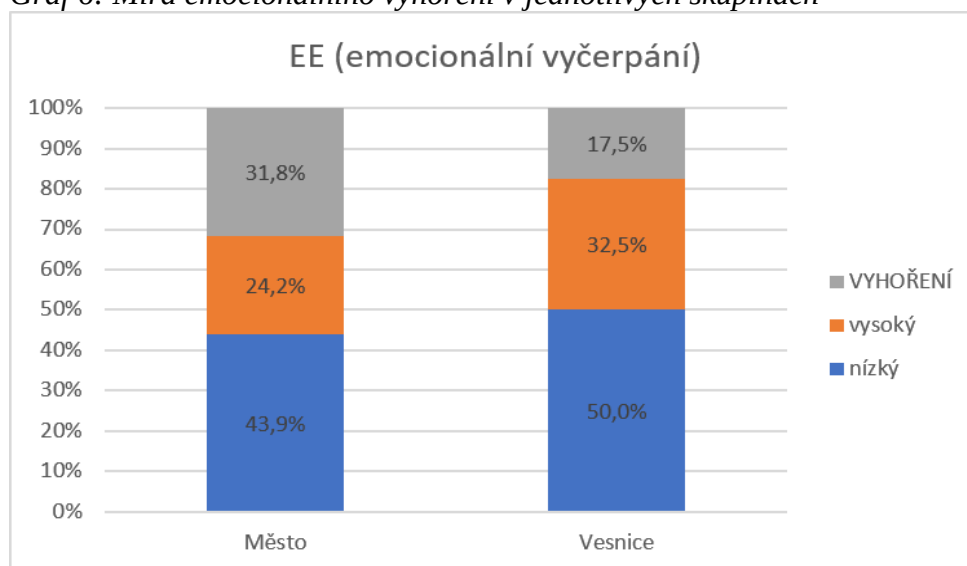
9.2 Výzkumná otázka č. 2: Která ze dvou testovaných skupin bude více ohrožena v oblasti emocionálního vyčerpání?

H2: *Učitelé městských mateřských škol budou v oblasti emocionálního vyčerpání (EE) ohroženi více než učitelé vesnických mateřských škol.*

Graf č. 6 znázorňuje míru emocionálního vyčerpání učitelů městských a vesnických mateřských škol. Učitelům z měst byly v 29 případech (43,9%) naměřeny nízké hodnoty vyčerpání, v 16 případech (24,2%) vysoké hodnoty vyčerpání a v 21 případech (31,9%) z celkového počtu 66 respondentů hodnoty signalizující vyhoření.

U učitelů z vesnic byly nízké hodnoty zaznamenány u 20 respondentů (50%), vysoké hodnoty byly zjištěny u 13 respondentů (32,5%) a vyhoření se prokázalo u 7 (17,5%) z celkového počtu 40 respondentů (viz Graf 6).

Graf 6: Míra emocionálního vyhoření v jednotlivých skupinách



Výsledky tedy ukázaly, že mezi učiteli městských mateřských škol se stav emocionálního vyhoření vyskytoval častěji než mezi učiteli z vesnic. Odpověď na výzkumnou otázku č. 2 tedy je, že testovaná skupina z měst je více ohrožena v oblasti emocionálního vyčerpání.

Statistické testy však **neprokázaly, že by tyto hodnoty byly statisticky významné.** Jelikož výsledná p-hodnota není menší než hladina významnosti 0,05, H0 nelze zamítnout. **H2 byla statistickým testováním zamítnuta.**

9.3 Výzkumná otázka č. 3: Která ze dvou testovaných skupin bude více ohrožena v oblasti depersonalizace?

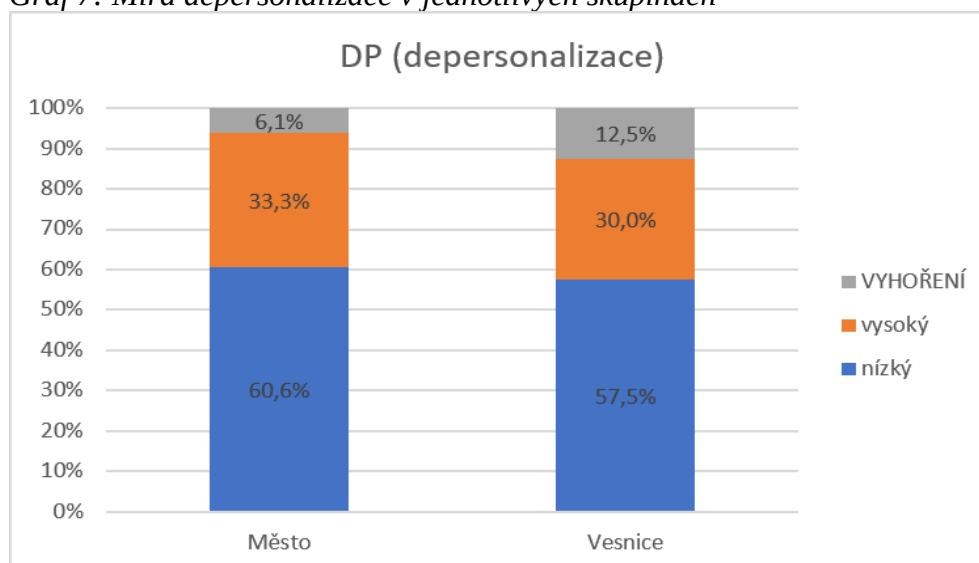
H3: *Míra depersonalizace bude u učitelů městských mateřských škol vyšší, než u učitelů z vesnických mateřských škol.*

Graf č. 7 znázorňuje, v jaké míře byli testovaní učitelé zasaženi v oblasti depersonalizace.

U vzorku z měst testování prokázalo nízké hodnoty u 40 respondentů (60,6%), vysoké hodnoty byly zaznamenány u 22 respondentů (33,3%) a hodnot dosahujících vyhoření dosáhli 4 respondenti (6,1%) z celkového počtu 66 testovaných.

Testování učitelé z vesnic dosáhli nízkých hodnot v 23 případech (57,5%), vysokých hodnot ve 12 případech (30%) a vyhoření testování prokázalo u 5 (12,5%) z celkového počtu 40 osob (viz Graf 7).

Graf 7: Míra depersonalizace v jednotlivých skupinách



Tyto výsledky ukázaly, že míra vyhoření v oblasti depersonalizace byla u učitelů z měst nižší než u učitelů z vesnic. Odpověď na výzkumnou otázku č. 3 tedy je, že v oblasti depersonalizace byla více ohrožena testovaná skupina z vesnic.

Statistické testy však neprokázaly, že by naměřené hodnoty byly statisticky významné. Jelikož výsledná p-hodnota není menší než hladina významnosti 0,05, H0 nelze zamítnout. H3 byla statistickým testováním zamítnuta.

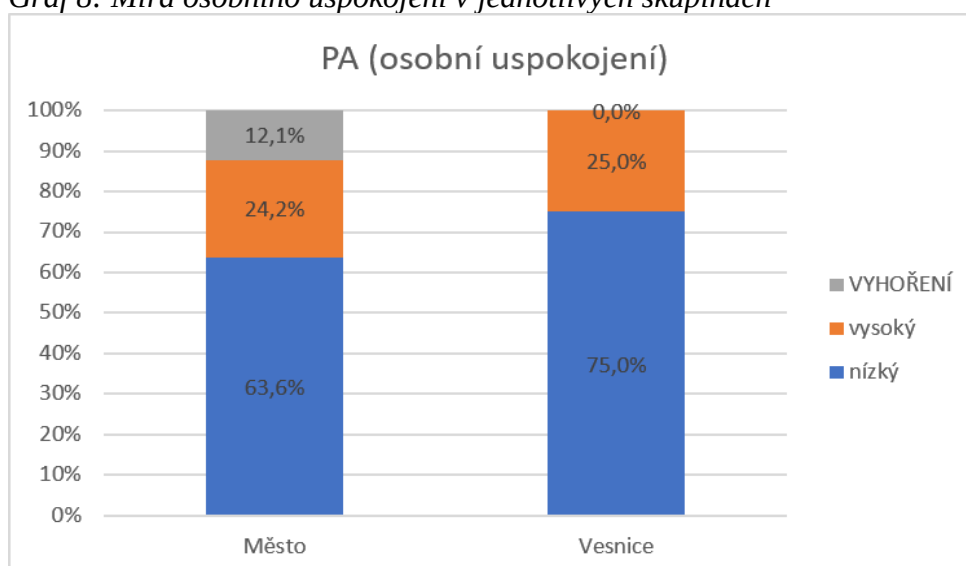
9.4 Výzkumná otázka č. 4: Která ze dvou testovaných skupin bude vykazovat vyšší hodnoty v oblasti osobního uspokojení?

H4: *Míra osobního uspokojení bude u učitelů vesnických mateřských škol vyšší než u učitelů městských mateřských škol.*

Graf č. 8 uvádí míru vyhoření testovaných osob v oblasti osobního uspokojení. Vysoké hodnoty, které jsou v tomto případě pozitivním ukazatelem, byly u učitelů z měst prokázány v 42 případech (63,6%), u 16 případů (24,3%) byly naměřeny nízké hodnoty směřující k vyhoření a samotný burnout byl v této skupině prokázán u 8 testovaných osob (12,1%) z celkem 66 respondentů.

U učitelů z vesnic se v oblasti vysokých hodnot nacházelo 30 testovaných (75%) a nízké hodnoty byly zjištěny u 10 (25%) z celkového počtu 40 respondentů. V oblasti vyhoření se v této kategorii v dané testované skupině nenacházel žádný z respondentů (viz Graf 8).

Graf 8: Míra osobního uspokojení v jednotlivých skupinách



Výzkum ukázal, že učitelé z vesnic vykazují v oblasti osobního uspokojení vyšší hodnoty, než učitelé z měst. Znamená to tedy, že syndrom vyhoření v důsledku nedostatečného

osobního uspokojení více postihuje učitele z městských mateřských škol. Odpovědí na výzkumnou otázku č. 4 tedy je, že vyšší hodnoty v oblasti osobního uspokojení vykazuje testovaná skupina z vesnic.

Statistické testování však **neprokázalo, že by naměřené hodnoty byly statisticky významné**. Jelikož výsledná p-hodnota není menší než hladina významnosti 0,05, H_0 nelze zamítnout. **H_4 byla statistickým testováním zamítnuta.**

Vyhoření ve vysokých číslech, vyhoření ve více oblastech najednou

V rámci vyhodnocování dotazníku byli pro zajímavost vybráni respondenti, jejichž stupeň vyhoření v některé z oblastí dosahoval nebezpečně vysokých hodnot, respondenti se dvěma, nebo všemi třemi dimenzemi vyhoření najednou.

U učitelů z města bylo v jednom případě zaznamenáno vyhoření ve **všech třech dimenzích**, u stejného respondenta byla navíc v dimenzi emocionálního vyhoření naměřena hodnota **58**, což je přes **dvojnásobek první hraniční hodnoty emocionálního vyhoření**. Jedná se o stav skutečně **hlubokého burnoutu**, který musí být pro danou osobu velmi vysilující a značně jí ubírat na kvalitě jejího života.

Mezi městskými učiteli se dále nacházeli další dva testovaní s hodnotami v oblasti EE převyšujícími **40 bodů**, kdy se opět jedná o stav **hlubokého vyhoření**.

Mezi učiteli z vesnic se ve třech případech vyskytlo **emocionální vyhoření společně s depersonalizací**. Ve dvou z těchto případů stav emocionálního vyhoření **přesáhl 40 bodů**, tedy dosáhl **alarmujících hodnot**.

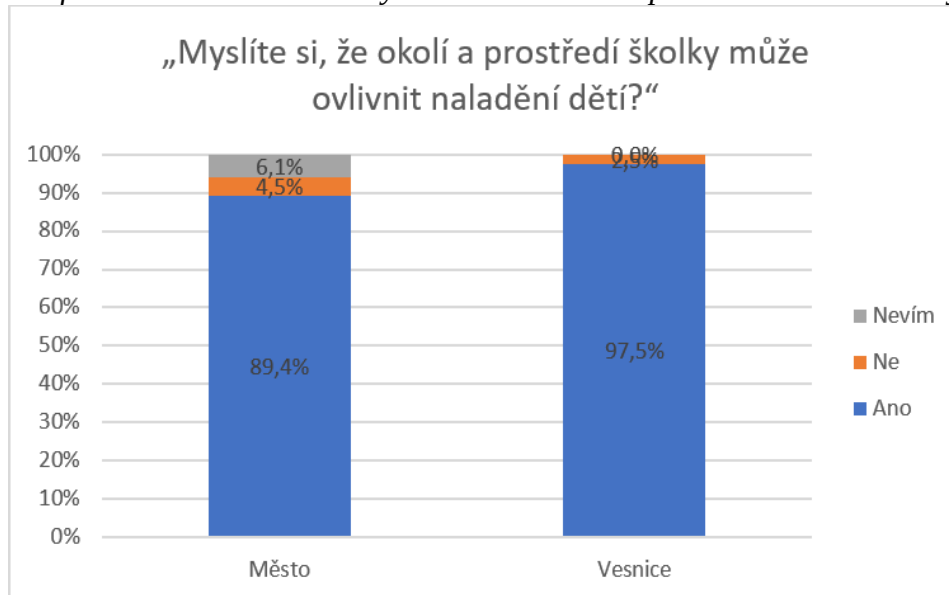
9.5 Výzkumná otázka č. 5: Je podle učitelů možné, že by okolí a prostředí školky mohlo ovlivňovat naladění dětí?

P1: *V názoru učitelů v otázce naladění dětí v závislosti na okolí a prostředí školky bude v obou testovaných skupinách převažovat pozitivní odpověď.*

Graf č. 9 znázorňuje odpovědi učitelů na otázku míry vlivu okolního prostředí na naladění dětského kolektivu. Pedagogové z měst odpověděli v 59 případech pozitivně (89,4%), ve 3 případech negativně (4,5%). Neutralitu si zvolili 4 (6,1%) z celkového počtu 66 respondentů.

Učitelé z vesnic volili kladnou odpověď v 39 případech (97,5%), v 1 případě byla zvolena záporná odpověď (2,5%). Neutralitu si v tomto případě nezmohl nikdo (viz Graf 9).

Graf 9: Míra ovlivnění nálady dětí v závislosti na prostředí mateřské školy



Výsledky výzkumu ukazují, že v případech obou testovaných skupin významně převažuje pozitivní odpověď. Odpovědí na otázku č. 5 tedy je, že učitelé skutečně mají pocit, že okolní prostředí mateřské školy ovlivňuje/ může ovlivňovat naladění dětí.

P1 byl provedeným výzkumem potvrzen.

9.6 Výzkumná otázka č. 6: Mají učitelé pocit, že se chování dětí z měst a vesnic objektivně liší?

P2: *V názoru učitelů na otázku, zda se chování dětí z měst a vesnic objektivně liší, bude v obou případech převažovat pozitivní odpověď.*

Graf č. 10 znázorňuje odpovědi učitelů na dotaz týkající se odlišností v chování dětí z měst a vesnic, které mohou být způsobeny právě rozdílností prostředí, ve kterém děti vyrůstají.

34 (51,5%) učitelů z měst se s tímto tvrzením ztotožňuje, 14 z nich (21,2%) toto tvrzení odmítá. 18 učitelů (27,3%) z celkového počtu 66 zůstává v této otázce neutrální.

Učitelé z vesnic se k pozitivní odpovědi na tuto otázku přiklánějí častěji, konkrétně ve 28 případech (70%). 5 z nich (12,5%) se s tímto tvrzením neztotožňuje, 7 (17,5%) z celkového počtu 40 respondentů zůstává neutrální (viz Graf 10).

Graf 10: *Odlišnost v chování dětí z vesnic a měst dle názoru učitelů*



Výsledky výzkumu ukazují, že v obou testovaných skupinách převládá množství pozitivních odpovědí. Odpovědi na výzkumnou otázku č. 6 tedy je, že učitelé z měst i vesnic si skutečně myslí, že se chování dětí z odlišného prostředí, ve kterém vyrůstají (město x vesnice) může lišit.

P2 byl provedeným výzkumem potvrzen.

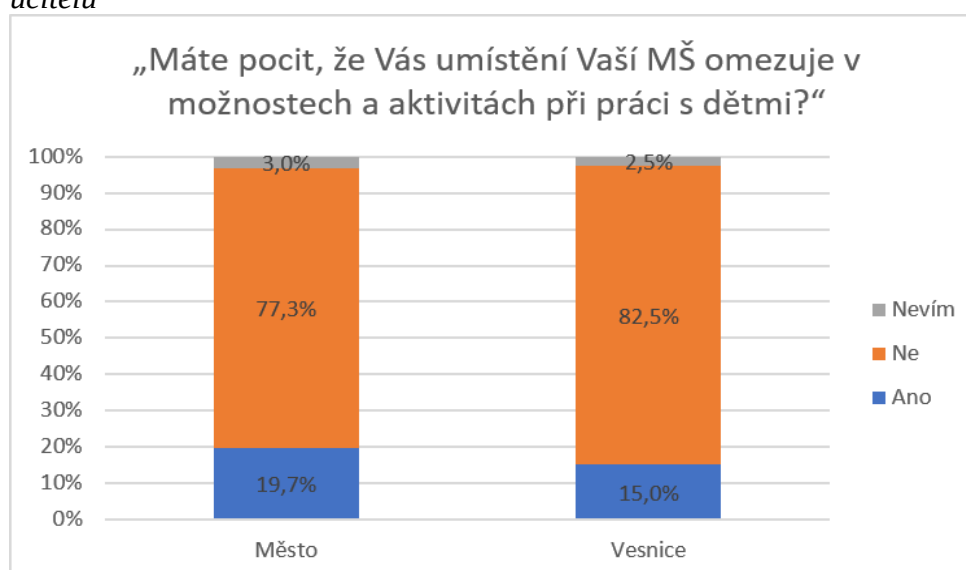
9.7 Výzkumná otázka č. 7: Mají učitelé pocit, že je lokace jejich pracoviště omezuje v možnostech a aktivitách při práci s dětmi?

P3: *Učitelé z vesnických mateřských škol se budou umístěním svého pracoviště cítit méně omezováni než učitelé z vesnických mateřských škol.*

V otázce omezení vyplývajících z lokace mateřské školy odpovídaly obě testované skupiny pedagogů poměrně překvapivě ve vysokých číslech uvádějících spokojenost s umístěním jejich pracoviště. Měštští pedagogové ve 13 případech (19,7%) uvádějí, že je lokace jejich pracoviště při práci s dětmi omezuje. 2 z nich (3%) zůstávají neutrální, a zbylých 51 z celkového počtu 66 respondentů (77,3%) uvádí, že je umístění jejich MŠ při aktivitách a činnostech s dětmi nijak neomezuje.

Učitelé z vesnic taktéž projeví vysokou spokojenost s umístěním jejich pracoviště. 33 z nich (82,5%) je s lokací jejich školky spokojeno a necítí se být tímto faktorem při práci omezováno. 1 respondent (2,5%) zůstává v této otázce neutrální, a pouze 6 z celkového počtu 40 odpovídajících (15%) shledává umístění svého pracoviště při práci s dětmi být omezujícím faktorem (viz Graf 11).

Graf 11: Omezení možností v souvislosti s lokací pracoviště dle názoru učitelů



Výsledky výzkumu ukazují, že ač s minimálním rozdílem, učitelé z vesnických škol jsou s lokací svého pracoviště více spokojeni (nepocitují výrazná omezení) než učitelé z městských mateřských škol. Obecně však ve výsledcích obou testovaných skupin převažuje negativní odpověď. Odpověď na výzkumnou otázku č. 7 tedy je, že učitelé spíše nemají pocit, že by je umístění jejich pracoviště při práci s dětmi omezovalo. **P3 byl provedeným výzkumem potvrzen.**

Do dotazníku byly zařazeny ještě 2 nepovinné podotázky. Pro účely této bakalářské práce byly vybrány ke každé otázce tři odpovědi, které se mezi respondenty opakovaly nejčastěji.

Otázky na učitele z měst

1) Jaké jsou výhody vyplývající z umístění Vašeho pracoviště?

Nejčastější odpovědi:

- Dobrá dostupnost aktivit, které město nabízí (20 odpovědí)
- Lokace školky v příměstské, klidnější části s dobrou dostupností do centra (13 odpovědí)
- Dobrá dostupnost MHD (3 odpovědi)

2) Jaké jsou nevýhody vyplývající z umístění Vašeho pracoviště?

Nejčastější odpovědi:

- Horší dostupnost přírody, malá zahrada (16 odpovědí)
- Školka s lokací na sídlišti (7 odpovědí)
- Vysoce frekventovaný provoz (6 odpovědí)

Otázky na učitele z vesnic

1) Jaké jsou výhody vyplývající z umístění Vašeho pracoviště?

Nejčastější odpovědi:

- Dobrá dostupnost přírody (21 odpovědí)

- Klidné prostředí, nízká frekvence provozu (15 odpovědí)
- Malý, rodinný kolektiv, pozitivní klima pracoviště (12 odpovědí)

2) Jaké jsou nevýhody vyplývající z umístění Vašeho pracoviště?

Nejčastější odpovědi:

- Špatná dostupnost aktivit, které nabízí město (bazén, sportoviště, dětské programy..) (9 odpovědí)
- Nevýhody spojené s malým kolektivem (osobní vztahy, pomluvy) (4 odpovědi)
- Větší finanční a organizační náročnost mimoškolních aktivit (4 odpovědi)

10 Diskuze a shrnutí výsledků

Tato bakalářská práce zkoumala rozdíl v míře vyhoření mezi učiteli mateřských škol z měst a vesnic. **Výsledkem tohoto zkoumání je, že nebylo potvrzeno, že by lokace pracoviště respondenta měla statisticky významný vliv na míru vyhoření v testovaných skupinách.** Stanovené hypotézy tedy nebyly statistickým testováním potvrzeny.

Je ovšem nutné přihlídnout k tomu, že ačkoliv výsledné hodnoty nebyly dostatečné pro statistické potvrzení vytyčených hypotéz, v případě H1, H2 a H4 se výsledná čísla k námi určeným hypotézám přikláněla.

Upřesnění, a možnému potvrzení, či opakovanému vyvrácení hypotéz našeho zkoumání by dozajista pomohla vyšší kapacita výzkumného vzorku. Stejně tak by mohla být užitečná užší specifikace respondentů do jednotlivých skupin – především v oblasti věku a délky praxe, kdy se hodnoty testovaných osob v obou případech poměrně lišily. Zaměření na konkrétní věkovou skupinu či konkrétní časové rozmezí působení učitele v praxi s důrazem na získání většího počtu respondentů pro danou konkrétní oblast by mohlo přinést přesnější a průkaznější výsledky. Přispět k prohloubení poznatků o testované problematice by mohly také rozhovory s pedagogy z městských a vesnických mateřských škol, neboť tato forma výzkumného šetření umožňuje oběma stranám (zkoumajícímu i zkoumanému) se více uvolnit a propojit jeden s druhým, jedná se o mnohem osobnější formu výzkumu, než je on-line dotazník. Respondent je schopen se v příjemné atmosféře hovoru více otevřít a poskytnout i informace, které by v dotazníku nejspíše z různých důvodů neuvedl.

Validitu použitého dotazníku by mohla zvýšit jeho obsahová úprava, případně kompletní nahrazení vlastním dotazníkem, kde bychom otázky více zaměřili na téma prostředí, ve kterém respondent pracuje.

Výsledky výzkumu mohly být ovlivněny individuálními vnitřními faktory respondenta (momentální psychické rozpoložení, jeho pozitivní či negativní vztah ke zkoumanému tématu, jeho ochota odpovídat stoprocentně pravdivě), ale také vnějšími faktory (věk, délka praxe, časová tíseň). Všechny tyto proměnné bylo nutné brát při vyhodnocování výsledků v potaz.

K problematice syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol najdeme řadu výzkumů, žádný z nich ovšem přímo nesouvisí s umístěním školky (vnějším prostředím) jako hlavní výzkumnou proměnnou. Můžeme se však zaměřit na samotné množství respondentů trpících syndromem vyhoření. Lancová (2017) ve své bakalářské práci zkoumala mimo jiné míru psychického vyhoření u učitelů mateřských škol. Využila k tomu standardizovaný dotazník BM. Její výzkumný vzorek tvořilo 215 žen a 1 muž, tedy 216 osob. Z tohoto celkového počtu bylo zjištěno vyhoření u 12% respondentů, tedy ve 26 případech. Ve výzkumu Nečáskové (2017), která pro zjištění míry vyhoření u testovaného vzorku využila standardizovaný dotazník Henniga & Kellera, v otázce míry syndromu vyhoření u jednotlivců (učitelek z mateřských škol) z celkového počtu 50 respondentů nebyl ani u jedné z nich prokázán syndrom vyhoření. Ve 14% případů respondentům vyhoření hrozilo. Můj výzkum prokázal znatelně horší výsledky. Vyhoření v minimálně jedné dimenzi výzkumu bylo prokázáno u 45 osob z celkových 106 respondentů, tedy v 42,5% případů. Tato skutečnost by značila, že přes veškerou osvětu a zvyšující se množství informací výskyt vyhoření u učitelů mateřských škol rapidně narůstá.

Ačkoliv se nám nepodařilo jednoznačně prokázat, že by mezi případy vyhoření mezi vesnickými a městskými učiteli mateřských škol byly markantní rozdíly, z výsledků doplňujících otázek, k nimž byly stanoveny předpoklady, které byly ve všech třech případech potvrzeny, můžeme konstatovat, že učitelé mateřských škol **vnímají určité rozdílnosti mezi vzděláváním na vesnici a ve městě**. Syndrom vyhoření mezi předškolními pedagogy obecně se poté, bohužel, ukázal jako stále velmi aktuální, a při porovnání výsledků výzkumů z předchozích let dokonce poměrně **dramaticky narůstající problém**. Příčiny tohoto nárůstu mohou být různé, od pracovního přetěžování pedagogů, přes nárůst osobních problémů až po stále problematičtější chování dětí.

11 Závěr

Tato bakalářská práce se věnovala problematice syndromu vyhoření u předškolních pedagogů. **Jejím cílem bylo zjistit, zdali má lokace pracoviště vliv na četnost případů výskytu syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol.**

Stanovené hypotézy předpokládaly, že syndromem vyhoření budou v jednotlivých dimenzích vyhoření více ohroženi učitelé z měst. Výzkumem se však nepotvrdilo, že by učitelé z měst byli staticky významně více ohroženi syndromem vyhoření než učitelé z vesnic. **Výsledkem dotazníkového šetření tedy je, že není možné potvrdit, že by lokace pracoviště ovlivňovala četnost případů syndromu vyhoření mezi učiteli mateřských škol.**

Vytyčené předpoklady se týkaly spokojenosti učitelů s umístěním jejich pracoviště, jejich názoru na odlišnosti v chování dětí z měst a vesnic a předpokladu, že prostředí mateřské školy může ovlivňovat naladění dětí. V prvním případě byl potvrzen předpoklad, že učitelé z vesnic budou s umístěním svého pracoviště více spokojeni než učitelé z měst. V druhém případě se předpokládalo, že mezi oběma skupinami bude na otázku odlišností v chování dětí převažovat pozitivní odpověď. Tento předpoklad se taktéž potvrdil. Ve třetím případě byl předpoklad, že v názoru na ovlivnění dětí prostředím mateřské školy budou učitelé z obou skupin opět jednotní, a bude převažovat pozitivní odpověď. I tento předpoklad byl výzkumem potvrzen. Je tedy evidentní, že ačkoliv se nepotvrdilo, že by vliv prostředí pracoviště hrál klíčovou roli v otázce vyhoření učitelů, mezi městem a vesnicí jsou odlišnosti, kterých si jsou dobře vědomi i samotní učitelé.

Využití práce

Tato práce by do budoucna mohla být využitelná pro učitele, učitelky, ředitele a ředitelky mateřských škol, jako ukazatel toho, co jednotlivým pedagogům ve městech a na vesnicích chybí a co naopak vnímají jako přednosti svého pracoviště. Alarmující počet vyhořelých jedinců, který byl v této práci prokázán, by mohl posloužit jako varovný signál pro vedení mateřských škol, ale třeba i pro zákonodárce a čelní představitele a odborníky v problematice školství u nás, že zavedený systém předškolního vzdělávání zřejmě zcela nefunguje a volá po změně, především v edukaci pedagogů v oblasti psychického zdraví,

dostatečného ocenění jejich práce, ale také kladení optimálních nároků na jejich pracovní výkon. Tyto kroky by do budoucna mohly přispět k prevenci stavů vyhoření a pomoci k celkovému zlepšení psychického rozpoložení předškolních pedagogů. A je samozřejmé, že první, koho se tato pozitivní změna dotkne, budou děti, které se po boku dobře naladěných a motivovaných učitelů budou moci učit a rozvíjet v maximální možné míře – což by mělo být primárním cílem předškolního vzdělávacího procesu.

12 Použitá literatura

BARTH, A. R., 1992. Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Göttingen: Hogrefe – Publishing House for Psychology. ISBN 3801706192.

BĚLÍK, V. a další. 2022. Sociální patologie – vybraná ohrožení pedagogů. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-534-0.

BURISCH, M. 1994. Ausgebrannt, verschlissen, durchgerostet. *Psychologie Heute* [online], s. 22–26 [vid. 21. 9. 1994].

ČAPEK, R., PŘÍKAZSKÁ, I. & ŠMEJKAL, J. 2021. Učitel a syndrom vyhoření. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-472-5.

ČÁP, J. & MAREŠ, J. 2007. Psychologie pro učitele. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

FARBER, B., 2000. Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology* [online], vol. 56, no. 5, s. 589-689 [vid. 1. 5. 2000]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/319317345_Treatment_strategies_for_different_types_of_teacher_burnout

FRANKL, V. E. 2023. Vůle ke smyslu – Vybrané přednášky o logoterapii. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-2090-9.

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

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

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

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

- MALINOWSKI, A. J., 2013. Characteristics of Job Burnout and Humor among Psychotherapists. *Humor – International Journal of Humor Research* [online], vol. 26, no. 1, 117–133 [vid. 31. 1. 2013]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/277881527_Characteristics_of_Job_Burnout_and_Humor_among_Psychotherapists
- MASLACH, CH. & JACKSON, S., 1981. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior* [online], vol. 2, no. 2, s. 99-113 [vid. 04 1981]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030020205>
- LANCOVÁ, Martina. *Syndrom vyhoření v profesi učitelství v mateřské škole*. Brno, 2017. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Mgr. Tereza Škubalová.
- NEČÁSKOVÁ, Zuzana. *Výskyt syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol*. Liberec, 2017. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně–humanitní a pedagogická. Vedoucí práce: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.
- NEZVALOVÁ, D., 2003. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace* [online], roč. 13, č. 4, s. 12–15 [vid. 1. 12. 2003]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6834>
- PELČÁK, S. 2015. *Stres a syndrom vyhoření*. Praha: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-576-9.
- PEŠEK, R. & PRAŠKO, J. 2016. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.
- PIŤHA, P. & HELUS, Z. 1994. *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-96-8.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

ŘEHULKA, E. & ŘEHULKOVÁ, O. 1998. Učitelé a zdraví 1. Brno: Pavel Křepela. ISBN 80-9026-530-8.

ŘEHULKA, E. & ŘEHULKOVÁ, O. 1999. Učitelé a zdraví 2. Brno: Psychologický ústav AV ČR. ISBN 80-902653-2-4.

SMETÁČKOVÁ, I. & ŠTĚCH, S. 2020. Učitelé a zdraví. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1668-1.

ŠVEC, V. 1999. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.

VAŠINA, Bohumil. Konfliktní role a role nejistoty jako zdroj pracovní zátěže učitelů a některé charakteristiky práce. In: ŘEHULKA, E. & ŘEHULKOVÁ, O. Učitelé a zdraví 2. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1999, s. 71. ISBN 80-902653-2-4.S

13 Seznam zkratek

DP – depersonalizace

EE – emocionální vyčerpání

MBI – Maslach Burnout Inventory

PA – osobní uspokojení

14 Seznam tabulek

Tabulka 1: X2 Test nezávislosti.....	31
--------------------------------------	----

15 Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů.....	32
Graf 2: Věk respondentů.....	33
Graf 3: Délku praxe respondentů.....	34
Graf 4: Lokace pracoviště respondentů.....	34
Graf 5: Výskyt vyhoření v jednotlivých skupinách.....	36
Graf 6: Míra emocionálního vyhoření v jednotlivých skupinách.....	37
Graf 7: Míra depersonalizace v jednotlivých skupinách.....	38
Graf 8: Míra osobního uspokojení v jednotlivých skupinách.....	39
Graf 9: Míra ovlivnění nálady dětí v závislosti na prostředí mateřské školy.....	41
Graf 10: Odlišnost v chování dětí z vesnic a měst dle názoru pedagogů.....	42
Graf 11: Omezení možností v souvislosti s lokací pracoviště dle názoru pedagogů.....	43

16 Přílohy

Příloha 1 – Dotazník Maslach Burnout Inventory

Škála pocitů:

0 (vůbec) – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 (velmi silně)

Dotazník Maslach Burnout Inventory

1	EE	Práce mě citově vysává.	
2	EE	Na konci pracovního dne se cítím být na dně svých sil.	
3	EE	Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.	
4	PA	Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů/pacientů.	
5	DP	Mám pocit, že někdy s klienty/pacienty jednám jako s neosobními věcmi.	
6	EE	Celodenní práce s lidmi je pro mě skutečně namáhavá.	
7	PA	Jsem schopen/ná velmi účinně vyřešit problémy svých klientů/pacientů.	
8	EE	Cítím „vyhoření“, vyčerpání ze své práce.	
9	PA	Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a nalaďuji.	
10	DP	Od té doby, co vykonávám svou profesi, jsem se stal/a méně citlivým/citlivou k lidem.	
11	DP	Mám strach, že výkon mé práce mě činí citově tvrdým/tvrdou.	
12	PA	Mám stále hodně energie.	

13	EE	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.	
14	EE	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, až mě to vyčerpává.	
15	DP	Už mě dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty/pacienty.	
16	EE	Práce s lidmi mi přináší silný stres.	
17	PA	Dovedu u svých klientů/pacientů vyvolat uvolněnou atmosféru.	
18	PA	Cítím se svěží a povzbuzený/á, když pracuji se svými klienty/pacienty.	
19	PA	Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/á a udělal/a jsem mnoho dobrého.	
20	EE	Mám pocit, že jsem na konci svých sil.	
21	PA	Citové problémy v práci řeším velmi klidně/vyrovnaně.	
22	DP	Cítím, že klienti/pacienti mi přičítají některé své problémy.	

Vyhodnocení jednotlivých dimenzí dotazníku:

EE (emocionální vyčerpání)

0 – 16 Nízký

17 – 26 Mírný

27 a více VYHOŘENÍ

DP (depersonalizace)

0 – 6 Nízký

7 – 12 Vysoký

13 a více VYHOŘENÍ

PA (osobní uspokojení)

39 a více Vysoký

38 – 32 Mírný

31 – 0 VYHOŘENÍ

(zdroj: <https://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/>)

Příloha 2 – Email rozesílaný ředitelkám a učitelkám/učitelům mateřských škol

Vážená/ý paní ředitelko/učitelko/učiteli,

jmenuji se Andrea Pichrtová a jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Technické univerzitě v Liberci.

Ráda bych Vás a Vaše kolegyně/kolegy touto cestou požádala o pomoc. Píšu bakalářskou práci na téma „Syndrom vyhoření u učitelů mateřských škol“, jejíž součástí je dotazník zaměřený na toto téma. Výzkum porovnává míru vyhoření u učitelů městských a vesnických mateřských škol. Celý dotazník zabere v průměru 5 minut a je naprosto anonymní, bude využit pouze pro účely BP.

Ráda bych Vás touto cestou snažně požádala o jeho vyplnění. Zabere to jen chvilku a pro mě by to byla velká pomoc. Případně, pokud by Vám nevadilo rozeslat odkaz i mezi své kolegyně, byla bych Vám moc vděčná.

Pokud Vás žádost neoslovila, zprávu prosím ignorujte a nezlobte se za vyrušení.

Odkaz na dotazník: <https://www.surveymonkey.com/...T8X>

Předem Vám děkuji za Váš čas a přeji Vám hezký den.

Andrea Pichrtová

(zdroj: Autorka práce)