

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

SYNDROM VYHOŘENÍ U PEDAGOGŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Bc. Marie Kunetová, Aplikované pohybové aktivity

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Olomouc 2017

Jméno a příjmení autora: Bc. Marie Kunetová

Název diplomové práce: Syndrom vyhoření u pedagogů mateřských škol

Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2017

Abstrakt: Diplomová práce se zabývá syndromem vyhoření u pedagogů mateřských škol. Teoretická část práce je dedikována problematice syndromu vyhoření v celé jeho šíři se souvisejícími poznatky o profesi pedagoga a prostředí mateřské školy. V rámci praktické části se výzkumného šetření zúčastnilo 73 předškolních pedagogů z Brna a jeho okolí, kteří pomocí komplexního dotazníku kombinovaného z anketních otázek a standardizovaného dotazníku – Burnout Measure, hodnotili míru symptomů syndromu vyhoření. Výzkum odhalil, že syndrom vyhoření nebyl nalezen u žádného pedagoga. Přesto u 7 % respondentů byla zjištěna přítomnost zkoumaného jevu, 37% pedagogů se má zamyslet nad žebříčkem hodnot, dále byly výsledky uspokojivé u 47,9% pedagogů a 8,2% pedagogů má dobrý psychický stav. Získané výsledky byly dále posuzovány v závislosti na demografických údajích respondentů, pracovních podmínkách ve třídě, množstvím volného času a míry vykonávání pohybové aktivity respondentů. Výsledky studie potvrdily vzájemný vztah syndromu vyhoření s množstvím volného času a odpověďmi na otázku, zda souhlasí respondenti s nástupem dvouletých dětí do MŠ.

Klíčová slova: syndrom vyhoření, pedagog, mateřská škola, stres, prevence

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Bc. Marie Kunetová

Title of the master thesis: Burnout syndrome by kindergarten teachers

Department: Department Adapted Physical Activity

Supervisor: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

The year of presentation: 2017

Abstract: This diploma thesis deals with the burnout syndrome by kindergarten teachers. The theoretical part of the thesis is devoted to the issue of burnout syndrome in its entirety with related knowledge about the pedagogical profession and kindergarten environment. In the practical part of the thesis, 73 preschool teachers from Brno and its surroundings have participated in a research survey. They have evaluated the extent of symptoms of the burnout syndrome using a comprehensive questionnaire composed by poll questions and standardized questionnaire - Burnout Measure. The research revealed that the burnout syndrome has not been found by any of the teachers. Nevertheless, 7% of the respondents the presence of the studied phenomenon has been detected, 37% of the teachers are supposed to think about the values of life, the results were satisfactory by 47.9% of the teachers and 8.2% of the educators are in good mental state. Obtained results were further assessed in relation to demographic data of the respondents; working conditions in the classroom; the amount of leisure time; and the extent of physical activity the respondents perform. The results of the study have confirmed a correlation between the burnout syndrome and the amount of leisure time, as well as the answers to question whether the respondents agree with enrolment of children in kindergarten at the age of two.

Keywords: Burnout syndrome, teachers , kindergarten, stress, prevention

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Julie Wittmannové, Ph.D., uvedla všechny použité literární zdroje i odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 20. 6. 2017

Srdečně děkuji vedoucí diplomové práce paní Mgr. Julie Wittmannové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc, drahocenné rady, za vstřícnost a ochotu při zpracování diplomové práce.

Obsah

ÚVOD	8
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
1.1. Profese pedagoga	9
1.1.1. Osobnost pedagoga	14
1.1.2. Typologie pedagogů	17
1.1.3. Profesionální kompetence	23
1.1.4. Pracovní zátěž	28
1.2. Pedagog mateřské školy	33
1.2.1. Systém předškolního vzdělávání	39
1.2.2. Specifika předškolního věku	46
1.2.3. Spolupráce školy s rodinou	52
1.2.4. Klima mateřské školy	56
1.3. Syndrom vyhoření	61
1.3.1. Symptomy syndromu vyhoření	65
1.3.2. Diagnostika syndromu vyhoření	68
1.3.3. Stádia vývoje syndromu vyhoření	70
1.3.4. Rizikové faktory syndromu vyhoření	72
1.3.4.1. Stres	73
1.3.5. Prevence	77
2. CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	82
2.1. Cíle	82
2.2. Výzkumné otázky	82
3. METODIKA	83
3.1. Charakteristika respondentů	83
3.2. Metody výzkumu	95
3.2.1. Anketní šetření vlastní konstrukce	96
3.2.2. Dotazník Burnout Measure	96
3.3. Úkoly a postup práce	98
3.4. Interpretace dat a statistické zpracování	98
4. VÝSLEDKY A DISKUSE	101
4.1. Dotazník Burnout Measure	101

4.2.	Hodnocení výsledků měření BM výzkumného souboru a hodnot BQ v souvislosti se zvolenými proměnnými	103
4.2.1	Osobnostní charakteristiky respondentů	103
4.2.2	Pracovní podmínky pedagogů MŠ	107
4.2.3	Volný čas	112
4.2.4	Pohybová aktivita respondentů.....	115
5.	ZÁVĚRY	119
6.	SOUHRN	122
7.	SUMMARY	124
8.	REFERENČNÍ SEZNAM	126
9.	PŘÍLOHY	135

ÚVOD

Stále více se ve společnosti hovoří o tzv. bolesti duše a jejích psychosomatických projevech na člověka. Způsobuje to rychlý vývoj společnosti, která se více zaměřuje na tyto projevy a konflikty, neboť už v minulosti tyto problémy byly a jen se o nich nemluvilo.

Každý člověk má v sobě určitý adaptační mechanismus, který mu pomáhá se s vnějšími změnami vyrovnat, přizpůsobit se. Dnešní společnost a její pokroky jsou však natolik rychlé, že naše adaptabilita nestíhá a dochází tak ke kolizi mezi naším „vnitřním a vnějším“ světem. A právě rychlý pokrok společnosti a spousta nabídek působí negativně nejen na dospělé, ale právě i na děti. Děti se však přizpůsobují rychleji, vrůstají do rychle měnící se společnosti. A tak není divu, že společnost tlačí na vzdělávací instituce, aby „zmodernizovala“ své metody a prostředky při vzdělávání dětí. Tímto způsobem vzrůstá tlak na pedagogy. Další problematikou dnešního světa je změna norem. Jako primární a podstatnou životní normou u nás po dlouhá léta byla rodina. Matka, otec, jako žena a muž a jejich děti, kteří žili ještě s dalšími generacemi společně. Dnes je tato životní norma narušená. Lidé se nedokáží v rychle měnících se podmínkách a hodnotovém úpadku zorientovat. Tyto dvě základní determinanty natolik ovlivňují člověka, že se dostává postupně do citové abstinence. Odcizení a vnitřní prázdnota zanechává v lidech pocit, že jim něco chybí a tak hledají v životě to, co je uspokojí a vyplní tak jejich pocit prázdnoty. Vysoké postavení v práci a s tím související blahobyt. Hledání dokonalých protějšků, bez schopnosti rozlišit povrchnost od opravdové podstaty života.

Čím dál častěji dochází u lidí k přepracování, bez důležitých životních hodnot, jako rodina, přátelé, kultura, pokora, víra či naděje. V této práci se zabývám syndromem vyhoření, který je čím dál více společností skloňován. Jako učitelka mateřské školy se budu konkrétněji zabývat syndromem vyhoření u pedagogů mateřské školy, která právě prochází radikálními změnami. Vznik pedagogických podpůrných opatření, nástup dvouletých dětí, početný nárůst legislativy a v neposlední řadě diskuse o zavedení kariérního řádu pedagogů.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1. Profese pedagoga

Dnešní učitelství je vystaveno mnoha proměnným, změny jsou velké a rychle se dějící. Pedagog jako hlavní činitel výchovně vzdělávací instituce je vystaven mnoha nárokům, jak už z pohledu společenského očekávání, tak úrovni znalostí jeho žáků (Kohnová, 2004). K těmto stranám přibývá i skutečnost, že rodina jako taková obecně již neplní svou výchovnou funkci, jak tomu bylo dříve. A tak se pedagog při výchově a vzdělávání dětí, potýká s multifaktoriálními faktory, které jej často odvádí od skutečného řemesla tohoto povolání. K pochopení současné profesionalizace učitelství je nezbytné zabrousit do historického exkurzu, který nám připomene výchozí genezi pedagogické profese.

Prvními edukátory prvobytně pospolné společnosti byly a stále jsou rodiče. Učitel, jako představitel předávání poznatků a dovedností se objevuje u kmenových spolků již v pravěku. Výchova se zaměřovala dle pohlaví na lov, boj, stavební práce, nebo domácí činnosti, jako vaření a úklid (Jůva, 2001). S rozvojem společnosti se do role pedagogů dostávají členové s formální autoritou, na základě moci, bohatství či mimořádných schopností. Výšší úroveň učitelství se datuje k otrokářským říším, kde docházelo k třídění lidu (Urbánek, 2005). Vzdělání bylo jen pro vyvolené, které učili písmu, základům vědění, medicíně, stavebnictví a vojenství (Jůva, 2001). V císařském období dochází k zakládání státních škol a oborová stránka pedagoga je jedinou podmínkou k učitelskému povolání. Čím dál více se duchovní představitelé stávali učiteli, díky své komunikativnosti, schopnosti vysvětlit či ovlivnit druhé. Vyspělejší výchovný systém je přiřazován k antickému Řecku, kde symbolem byla známá Kalokaghatia, neboli harmonizace těla a duše. Tento komplexnější výchovný model obsahoval tělesnou, rozumovou, mravní a estetickou výchovu. Významným učitelem antiky byl Sokrates, který smysl výchovy viděl ve vlastním rozumu žáka a v samotném řešení problému. Sokratův žák Platón navazuje na jeho psychologii a vyžaduje vzdělání pro všechny. Jeden z největších myslitelů doby byl Aristoteles, který stanovil tři základní kameny výchovy: tělesnou, mravní a rozumovou výchovu (Jůva, 2001). Jako stěžejní bod ve vzdělávání naší země, byl rok 1348. Založení Karlovi univerzity v Praze, jejíž absolventi byli oprávněni učit na měst-

ských školách. Nástupem renesance a humanismu, který je charakteristický navracením k člověku, přináší do vzdělávání nové podněty. Hlavním průkopníkem ve výchově a vzdělávání byl bezesporu Jan Ámos Komenský, jehož cílem bylo zkvalitnit vzdělávání, organizaci výuky i práci učitele (Urbánek, 2005). J. A. Komenský je považován za zakladatele novodobé teorie vyučování, stále více je interpretován a jeho odkazem se zabývá specifická vědní disciplína komeniologie. Jak více vyzdvihnout jeho díla a myšlenky, které dodnes neztratily svou hodnotu a jsou považovány za zcela progresivní a všudypřítomné. Jeho pedagogika je charakterizována formou hlubokého demokratismu, jež připravuje člověka k věčnému životu. Poznat sebe a svět, povznést se k Bohu a ovládnout sebe sama jsou třemi pilíři, díky kterým se prostřednictvím výchovy stává člověk člověkem. Jůva (2001) nabádá, že podrobnější seznámení s pedagogickým dílem J. A. Komenského, je přímo morální povinností každého českého pedagogického pracovníka, aby mohl využít ve své práci jeho tvůrčí podněty.

Než se rozeprší o samotné profesi pedagoga, je žádoucí vymezit si pojem pedagoga. Pedagog nebo učitel? Pedagog je synonymem termínu učitel, pochází z anglického překladu aducator, pedagogue. Termín pedagog původně pochází z řeckého „paidagogos“, tedy vychovatel. Dnes se dočítáme, že pedagog je hlavní činitel vzdělávacího procesu a podle autorů pedagogického slovníku je „profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, 261). V širším slova smyslu mluvíme o pedagogickém pracovníku v různých typech a stupních škol a v užším slova smyslu jej chápeme jako odborníka v pedagogickém výzkumu (Průcha, Walterová & Mareš, 2003).

Ve světě je definice pedagoga různá. Některé země staví pedagoga k osobě, která učí děti, žáky a studenty ve třídě. Jiné země řadí k pedagogovi řídicího učitele, ředitele a ostatní odborné pracovníky, jako výchovné poradce a psychology (Burkovičová, 2006).

„Pedagog je v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Je jeho iniciátorem i organizátorem a současně hodnotí obsahované výsledky“ (Jůva, 2001, 55).

Kohnová (2004) uvádí, že pedagog je významným faktorem v rozvoji lidských zdrojů a tak by se k této profesi mělo přihlížet. Pedagog je totiž třetí nejhlavnější doménou, hned po matce a otci, ve výchovně vzdělávacím procesu. Již z historie českého školství je učitelské povolání bráno jako významná profese, kde již od roku 1945 je vzdělání pedagogů ze zákona jištěno vysokoškolským studiem.

Pedagog dříve vystupoval jako určitá idea společnosti, což dodávalo této profesi určitou významnost. Pedagog má neuvěřitelnou odpovědnost za budoucí směr mládeže. Hovořit o pedagogickém povolání jako o zaměstnání, tedy není na místě. Pedagog-zaměstnanec totiž předně plní závazky vůči svému zaměstnanci, je tedy úslužným poddaným, který si plní své pracovní požadavky. Pedagog vůči svým žákům především zadává a kontroluje to, co a jak má být vykonáno a odsouvá tedy zájem o děti/žáky jako svébytné, poznávající a vyvíjející se bytosti až na druhou kolej. Není tedy podstatné, aby ve školách učili zaměstnanci, ale aby byli opravdovými pedagogy ve vztahu k dětem a mládeži. Aby podporovali u dětí růst poznávacích, osobnostních a morálních kvalit. Pokud se pedagogovi takový vztah podaří vytvořit, naplňuje své poslání vůči dětem, jejich rodičům i hlavně vlastnímu svědomí (Spilková & Vašutová, 2008). Obdobný názor popisuje ve své knize i Somr (2012). Detailně líčí pojmy jako zaměstnání, povolání a profese, kde odkazuje mimo jiné na učitelovu osobnost a jeho morální zakotvení. Pedagog nesmí být pouhým zaměstnancem a plnit jen závazky zaměstnavatele, současně i oddanost povolání nestačí. Je zde nezbytné pojitko s právě tolik diskutovanou profesionalitou. Profesionalita pedagoga je zde charakterizována určitým fundováním činností v příslušné oblasti, kdy je pedagog schopen kritického zkoumání a vyvozování závěrů s cílem dosahovat vyšších kvalit jednání. Současně schopnost vyhnout se laickým, nereflektujícím a pouze intuitivním přístupům. Konkrétně je zde směřováno k pedagogickým kompetencím, jakožto komplexní vybavenost učitele. Není prioritou díky požadované profesionalitě, zapomenout na pedagogickou lásku, jak zmiňuje Somr (2012), kdy cituje Klafkiho (1977). Podstata vcítit se do růstových potřeb žáka, rozvíjet osobnost jedince s opěrou o vzor učitelovi osobnosti, jsou podstatné pro utvářející se já při vstupování do života. Nelze tedy jednoznačně preferovat profesionalitu učitelů, kteří budou vyzbrojeni technologiemi pedagogického jednání a činit tak ze žáků manipulovaný objekt. Děti nejsou stroje a je zcela žádoucí, aby pedagogický vzor byl v první řadě lidský, schopný emocí, soucitu a empatie.

Podle Řehulky (2016) je učitelská profese jednou z nejzajímavějších profesí, kde se člověk vystavuje naprosté pozornosti, zkoumání a kritice druhých lidí i svých žáků. Dále je to profese, kdy pracuje tzv. s „živým materiálem“, který současně ovlivňuje a formuje dnešní děti. Jednoznačně staví učitelství jako profesi. Vedle dovedností, kterými pedagog vystupuje, vyzdvihuje také osobní vlastnosti, se kterými koleruje i samotná individuální filozofie, nutná pro toto povolání.

Velice pregnantně vyslovil názor Štech ve svém článku Pedagogika (1994, č. 4) podle myšlenky Etzioniho o pedagogickém povolání, jako o „semiprofesi“. Semi-profese je charakterizována tím, že je spravována velkými byrokratickými organizacemi, kde vládne princip administrativní autority nad autoritou profesní. Dalším kritériem je velký počet členů a značná feminizace. O tyto kritéria se opírá také Lukášová - Kantorová (2003), která mimo jiné zdůrazňuje, že tyto argumenty snižují legitimní status a jsou tak nebezpečná pro samotné bytí učitele. Burkovičová (2006) uvádí ve své knize autory J. Kořtu, H. Kantorkovou, H. Lukášovou a J. Vašutovou a E. Walterovou, kteří se připojují k názoru, že učitelství je semiprofesi se stejným odůvodněním jako Stanislav Štech.

Klíčovým trendem je profesionalizace učitelství. Tuto větu použily autorky Spilková a Vašutová (2008), které na základě zahraničních autorů mluví o směřování od „semiprofese“ k tzv. opravdové, konkrétní profesi. Toto tvrzení podtrhují klíčové znaky profesionality:

- soubor profesních, odborných vědomostí a dovedností, které výrazně diferencují experta od laika,
- dlouhodobost speciálního výcviku,
- celoživotní angažovanost a oddanost práci a klientům,
- etický kodex,
- existence profesních komor, které udržují „stavovskou“ čest, pečují o profesní etiku
- revize nad licenčními normami nebo požadavky na výkon profese,
- nezávislost v rozhodování o vybraných sférách činnosti,
- odpovědnost za výkon jednání,
- vysoká úroveň důvěry, autority, sociální prestiže a ekonomického statusu.

Vašutová (2004) ve své knize dále podotýká, že přijmout učitelství byť jako profesí či semi-profesí je rozhodnutí každého z nás. Máme přitom brát v úvahu, že učitelství je dynamický proces, který se na základě transformace společnosti a vzdělávacího konceptu stupňuje či degraduje.

Názor, že by učitelství bylo opravdovou profesí je eventuální, nezbytné je posílit odbornost pedagogů ve specifických profesních znalostech a dovednostech, obzvláště v pedagogicko-psychologické a didaktické oblasti (Spilková & Vašutová, 2008).

Požadavky na vykonávání pedagogické činnosti jsou značné. Prvořadými jsou schopnost sociability. Sdružování, tvorba a udržování mezilidských vztahů, spadá mezi základní cíle výchovy (Kolář, 2012). Nesmíme opomenout emocionální stabilitu úzce spjatou se sebekontrolou pedagoga. Tyto komponenty kladou vysoké požadavky na mentální činnost a tím představují značné pracovní vypjetí. Lze konstatovat, že při dlouhodobém působení těchto činitelů, dochází k tzv. přesycení sociálními kontakty. Aby pedagog výše zmíněné vypjetí zvládal, musí být vybaven odbornou, výkonovou, osobnostní, společenskou a motivační způsobilostí (Kraus & Vacek, 1992).

Svět učitelství na jakémkoli stupni škol se čím dál více stává komplexnější a neustále se mění. Výše popsaný nástin, jak se na pedagogické povolání pohlíží, však velmi demotivuje samotné pedagogy. Čím dál častěji narážejí na nedostatek uznání a odměny za svou vykonanou práci. Do značné míry nízký status učitelství způsobuje sociální pozice, kterou zmiňuje ve své knize Kraus a Vacek (1992). Negativním faktorem v tomto případě jsou zásahy laiků do výchovného procesu. Protože absolutní majorita populace je přesvědčena, že výchově rozumí v závislosti na svém podílu výchovy jako rodič. V současnosti se však kvalifikovanost pedagogů zvýšila v souvislosti se zákonem, který stanovuje nutnost vysokoškolského vzdělání pro pedagogickou činnost ve školských institucích. Přesto stále více dochází k masivnímu odchodu kvalitních pedagogů ze škol. Největší množství odchodů je u mladých pedagogů a současně i nechuť čerstvých absolventů učitelství věnovat se svému oboru.

Z jednotlivých názorů je zřejmé, že učitelství nelze jednoznačně asociovat pod pojmy zaměstnání, povolání či profese. Všechny výše uvedené pojmy na sebe navazují a jeden bez druhého ztrácí komplexnost, což je jen další příklad toho, že učitel-

telství je nesmírně specifická a široce zasahující záležitost, která by jednoznačně měla mít své společensky nezastupitelně – významné postavení.

1.1.1. Osobnost pedagoga

Pedagog není jen osobou se specifickým pedagogickým vzděláním, není jen vychovatelem. V první řadě je člověkem. Má však jedno specifikum, ve své profesi se výlučně zabývá výchovou, vzděláváním a diagnostikou dětí a mládeže. Tedy značně se podílí na budoucnosti našich dětí. Stává se pro děti vzorem a určitou ideí člověka ve společnosti. Může mít spoustu vhodných a léta osvědčených metod a postupů při práci s dětmi, ale nejvíce na děti stále působí pedagoga osobnost a jeho spontánní jednání. A tak je nesmírně důležité, aby sám pedagog na sobě pracoval, tedy pracoval na své osobnosti. Mám-li se zabývat osobností pedagoga, prvně zabrousím na osobnost jedince obecně.

Termínem osobnost se v běžné řeči často užívá jako forma hodnocení člověka. Lidé osobností pojmenují člověka, který vyniká sociálními či charizmatičtými vlastnostmi, který vystupuje z davu, nebo imponuje dané společnosti. Osobností je také nazýván vysoce společensky významný jedinec, který ve svém oboru dosáhl vynikajících výsledků. Další populární užití termínu osobnost je dáváno do spojitosti s různými adjektivy: „Ema je velmi kreativní osobností“. Toto použití vyzdvihuje určitou lidskou vlastnost nad ostatními. Stejně tak je pedagog vystaven hodnotícím akcentům z řad svých kolegů, zaměstnanců, ale i rodičů a jejich dětí.

Celá řada autorů uvádí, že jeden z nejdůležitějších atributů úspěšného pedagoga je kvalita jeho osobnosti. Psychologové mají tendenci k širšímu a složitějšímu pohledu na osobnost. Nemá oproti výše zmíněnému hodnotící charakter. Nakonečný (1995) vysvětluje, že osobností je každý člověk od doby, kdy jeho psychika začne vykazovat specificky lidskou podobu fungování. Termín osobnost nelze napsat jednou konkrétní teorií o osobnosti. Různá pojetí psychologie a její metodologie, mají jiný pohled na osobnost. Behaviorální pojetí chápe osobnost jako souhrn reakcí na určité podněty, kdežto fenomenologické pojetí naopak zdůrazňuje důležitost vnitř-

ních faktorů, které ovlivňují chování člověka. Tyto rozpory jsou nepřekonatelné a poukazují na značnou nejednotnost v psychologii osobnosti (Nakonečný, 1995).

Důležitost pedagogovi osobnosti podtrhuje i Jůva (2001), protože osobnost vychovávaného jedince lze rozvíjet jedině působením skutečné osobnosti učitelovi. V publikaci od Smékala (2002) se dozvídáme, že teoretických definicí je více jak 150. Množství těchto teoretických pojetí obsahují často shodné činitele. Popisují osobnost, jako obšírný soubor vlastností, procesů, stavů, návyků a postojů, vyznačující se uspořádáním a strukturou dílčích momentů (Čáp & Mareš 2001). My si zde uvedeme jen pár.

„Každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, 183).

„Soustava poměrně trvalých vlastností lidského jedince, především vlastností čili rysů duševních. Osobnost je dynamický a integrovaný soubor motivačních, temperamentových, kognitivních, emočních a ostatních kvalit, které charakterizují jednotlivce specifickými osobnostními rysy“ (Kolář, 2012, 89).

Komplexním systémem charakterizuje osobnost Smékal (2002), kde popisuje její části jako pronikající, podmiňující a uplatňující se v aktech vědomí i jednání. Shodně popisuje osobnost i Nakonečný (2009), který ještě připisuje reakci individua na danou situaci.

G. W. Allport považoval osobnost za dynamickou organizaci psychofyzických systémů jedince, která určuje jeho charakteristické způsoby chování a prožívání. H. J. Eysenck pokládal osobnost za poměrně stálou jednotu charakteru, temperamentu, intelektu a těla, což umožňuje její jedinečnou adaptaci na prostředí. J. B. Watson charakterizuje osobnost jako konečný výsledek našich zvyků (Hurníková & Klosová, 2011).

Atkinson (2003) definoval osobnost do příznačných a charakteristických vzorců myšlení, emocí a chování, jež vymezuje individuální osobní styl s tělesným a sociálním prostředím.

V učitelské profesi je zapotřebí velká dávka osobní angažovanosti, která úzce souvisí s jeho osobností. Osobnost pedagoga je rozhodujícím faktorem úspěchu jeho práce, ovlivňuje jeho sebevědomí i ctižádost. Ten, kdo chce vzdělávat, vychovávat a formovat, měl by mít vyrovnanou, harmonickou osobnost s dobře rozvinutými obecnými a speciálními schopnostmi a s vyspělými adaptačními a autoregulačními mechanismy. Je tedy nezbytné, aby pedagog neustále na sobě pracoval a rozvíjel tak svou osobnost (Řehulka, 2016). O tom, že pedagog má na své osobnosti pracovat, se zmiňuje ne jeden autor. V publikaci „Tvořivý učitel“ se dovídáme, že pedagog musí být také osobností, která reguluje vztahy a tvoří je. Reguluje nejen sebe, svoje chování, vztahy k dětem, ke kolegům, ale i ke světu samotnému (Zelinková & Zelina, 1997).

Osobnost pedagoga vyzdvihuje i Heřmanová (2004), která staví otevřenost, ochotu k sebereflexi a změně, schopnost a radost z kooperace na stejnou úroveň jako hluboké vědomosti a dovednosti pedagoga. Opírá se zde o humánní školu, humánní atmosféru, humánní jednání a humánní hodnoty, které je nezbytné vyzdvihnout. Pomůže to zamezit donucování pedagoga a upřednostnit prožitky dětí, žáků a mládeže. Protože k dosažení cílů je třeba osvojení vědomostí nejen teoreticky, ale i prakticky.

„Osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům“ (Kohoutek, 2003, 16).

Naprosto odzbrojující pohled na pedagoga napsali ve svém úvodu editoři Hady-Mousová & Štech (2001), kde shromažďují informace o publikacích, které se zabývají problematikou škol a pedagogů. Vyzdvihují neuvěřitelné množství informací o tom, jak a proč má vypadat a vystupovat učitel či škola samotná. A to všechno bez základní informace, která je známá již od 19. století. Opírá se o základní českou literaturu Boženy Němcové Babička, kde je vyzdvihována vesnická škola s vynikajícím učitelem, nad školy městskými. Upozorňují na vztah mezi školou a rodinou, školou a společností, které byly vzájemně propojené. Škola byla pro děti laskavým náručím, poskytovala větší ochranu, než domov. Není to přece až příliš podobné dnešní školské společnosti, která se snaží kooperovat s rodinou? Byť je doba Boženy Něm-

cové dávnou minulostí, měla by dnešní společnost namísto neustálého hledání nových postupů čerpat také z osvědčených metod minulosti.

Lásku k dětem není schopen pedagog nahradit asertivními poučkami a empatickými triky. Mladí lidé, kteří milují děti a mají ten mimořádný dar, jsou „Bohem“ povoláni k učitelství. Tyto osobnosti bychom měli státem chránit a neznepríjemňovat podmínkami a pustošit jejich poslání (Mausová & Štech, 2001).

1.1.2. Typologie pedagogů

Jako pedagog jsem si na začátku své učitelské kariéry kladla otázku, jakým bych chtěla být pedagogem? Otázka je to nelehká, ale jako každý jiný, jsem chtěla své „školní děti“ co nejlépe vzdělávat a rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti. Současně být požadovaným vzorem a také průvodcem, ke kterému mají děti důvěru a váží si ho. Aby děti chodily do školské instituce s úsměvem a nadšením, co se nového dnes dozví, že se těší na kamarády a na přátelské a respektující prostředí. Prostor, kde každý má svá práva, ale i povinnosti, kde jsou i určitá pravidla, která se společně dodržují. Pro vybudování pozitivního vlivu na vychovávané jedince je důležitá nejen kvalifikovanost pedagoga, ale i jeho působení osobnosti. Protože každý typ osobnosti preferuje určitý styl vyučování, je tedy nesmírně důležité pojednat v této kapitole o segmentacích pedagoga.

„Obecně se pod typologií rozumí rozčlenění osob a jejich seskupování podle určitých kritérií do zobecněného modelu“ (Podlahová, 2007, 16)

Podlahová (2007) mluví o specifické kategorizaci osobnosti, která bere ohled na příznačné znaky osobnosti pedagoga, ve vztahu k výkonu jeho profese. Dále vysvětluje, že pedagoga nemůžeme jednoznačně přiřadit k určitému typu, ale že se jedná spíše o určitou tendenci k danému typu. Díky této inklinaci, je možné dedukovat jisté důsledky pro jeho pedagogickou činnost.

E. Vorwickel rozdělil pedagogy na základě faktu, kteří pedagogové se převážně věnují vzdělávání dětí, ale minimální pozornost věnují jejich výchově a formování

osobnosti. Toto dělení stojí na základech dlouhodobého pozorování a indukce. Obdobné rozdělení je u Caselmanovi typologie, kde základním kritériem při výchovně vzdělávací činnosti, je zaměření pedagoga na učení, nebo na žákovu osobnost (Prunner, 2003).

Casselmana typologie dělí učitele na logotropa a paidotropa. Logotrop je nadšený ze svého oboru a nelituje času a přípravy, aby ponořil a získal své žáky pro svůj předmět. Nenechá na svůj předmět dopustit. Paidotrop je orientovaný na žáky, jejich konflikty, jejich zájmy a pocity. Casselmanovu typologii uvádějí ve svých publikacích i Holeček (2001), Podlahová (2007) a Prunner (2003).

Autorka Langová (1992) a Prunner (2003) dále rozdělují logotropa:

- a) Filozoficky orientovaného: cílem je seznámit s možnostmi hledání smyslu života, usiluje o vypracování osvojení a prohloubení světového názoru, nerespektování názorů studentů.
- b) Vědecky orientovaného: vysoký důraz na metodologii, jeho entuziasmus je nakažlivý a stává se pro žáky vzorem, již od mládí je orientován na svůj obor, velká šířka a konkrétnost jeho vědomostí, dokáže nadchnout, vzbudit zájem a srozumitelně vysvětlovat, má velký vzdělávací vliv, výchovně však působí méně, opomíjí individualitu žáků.

Paidotropia dělí dále na:

- a) Individuálně psychologicky orientovaného: je citlivý a vnímavý, snaží se žáky pochopit a získat si jejich důvěru, snaha pochopit každého, rodičovský vztah, plný pochopení, důvěry, velký vliv na úspěch na vyučování, klade důraz na pořádek a disciplínu, projevuje značné úsilí vrátit žáka na správnou cestu.
- b) Sociálně-psychologicky orientovaný: zajímají ho problémy dětí, zaměřuje se na myšlení, paměť, vůli, motivaci a snaží se o jejich rozvoj, výchovné cíle všeobecného rázu, vzbuzuje zájem, utváří pojmy, překonává negativismus.

Určité křížení této klasifikace popisuje Kohoutek (2003), s autoritativním a sociálním typem pedagoga. Autoritativní = logotrop, sociální = paidotrop, ale může to být i opačně. Sociální pedagog, chce být přítelem, dává volnost, je-li ale slabou

osobností má potíže s disciplínou. Blízko k paidotropovi má globální učitel, který respektuje práva druhých, snaží se ve třídě rozložit moc, odpovědnost za rozhodování, zdravé sebevědomí, důvěru, prosazuje demokratickou metodu s důrazem na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti.

Extrémně zaměřený logotrop či paidotrop je vyloučen z procesu úspěšného vzdělávání. Býti pedagogem, který dětem nerozumí a neví, co potřebují i když je dobrým odborníkem, není žádoucí. Nebo je-li pedagog naopak empatický, vřelý, rozumí a chápe potřebám dětí, avšak postrádá hloubku odbornosti, tak také nic nenaučí a výsledek je obdobný (Kraus & Vacek, 1992).

Podlahová (2007) uvádí další typologii osobnosti pedagoga. Podle Doringa se jedná o náboženského, teoretického, ekonomického a politického pedagoga. Podle Luka zmiňuje reproduktivního pedagoga, kterého dělí ještě na reflexivního a bezprostředního. V textu se dozvídáme o klasifikaci pedagogů na základě vědeckých postupů při výchovně vzdělávacím procesu. Popisuje zde vědecko-systematického, uměleckého a praktického pedagoga.

Z uvedeného je zřejmé, jak velkou důležitost má adekvátní profil osobnosti pedagoga. Jedná se o primární vlastnosti vrozené či ranně získané. Konkrétně se jedná o míru dominance, sociability, frustrační tolerance, sebekontroly, sebejistoty a emocionální stability. Sekundární vlastnosti získané výchovou a vzděláváním, řízení činnosti skupiny, sociální odpovědnosti, odborné kompetentnosti, zdatnosti, smysl pro čest a umět přiznat chybu, schopnost učit druhé, pedagogická expresivnost, ovlivňování výchovou, spisovná mluva, adekvátní slovník, zřetelná výslovnost, emocionalita a dynamika řeči. K terciárním vlastnostem spadají nástavbové, vyplývající ze specifické role pedagoga jako představitele výchovných cílů společnosti – interiorizované hodnoty a postoje, motivace a angažovanost (Kraus & Vacek, 1992).

Všechny typy pedagogů mají svá úskalí. Buď žáka příliš motivují pro daný předmět a zapomínají na vše ostatní anebo myšlenkové procesy, řešení problémů způsobí lhostejnost vůči základním předmětům. V praxi se vyjmečně setkáme s vyhraněným typem logotropa či paidotropa. Většinou se jedná o vyhraněný typ s dalšími charakteristikami (Prunner, 2003). Tento autor dále zmiňuje důležitost Maslowovy pyramidy, kde na žebříčku hodnot stojí potřeba seberealizace, související s pocitem uzná-

ní a ocenění. Tento požadavek spočívá plně v kompetenci vedení škol a kolegů, protože od rodičů či dětí přijde pozitivní zpětná vazba zcela výjimečně.

Chování a jednání pedagoga, ke kterému děti vzhlížejí, úzce souvisí s temperamentovou typologií. Zcela spontánně dochází k ovlivnění dětí právě pedagogovým temperamentem. Je nezbytné si zde uvést obecné základní typy lidského temperamentu, které již vyslovil ve starověku řecký lékař Hippokrates s pozdější úpravou Galénose, jež byl osobním lékařem císaře Marca Aurélie (Prunner, 2003).

Sangvinik je společenský, přátelský, vyrovnaný, aktivní, optimistický, výřečný a rozhodný. Negativum sangvinika tkví v lehkomyšlnosti, slabé vůli, nesoustředěnosti, přílišné ovlivnitelnosti a povrchnosti zájmů a citů. Průbojná, energická, zásadová, tvořivá, samostatná, výkonná a iniciativní osobnost patří cholericovi, který je však náladový, příliš impulzivní, horlivý, netrpělivý, tvrdohlavý a vzdorovitý. Flegmatický člověk bývá trpělivý, rozvážný, vyrovnaný, klidný, zodpovědný, disciplinovaný, spravedlivý, spolehlivý, schopný snášet dlouhodobé zatížení. Na druhou stranu je příliš pomalý, nerozhodný, pasivní se sklonem k lenosti a setrvačnosti. Charakteristika melancholika je citlivost, ohleduplnost, obětavost, svědomitost, zároveň je příliš pesimistický, starostlivý, bojácný, uzavřený, urážlivý, nedůsledný a málo praktický. Problematikou je nereálný postoj k životu. Právě pedagog melancholik je nejčastěji uváděn jako neméně hodící se temperament v učitelské profesi (Prunner, 2003).

Hlavním představitelem psychoanalytické psychologie je známý Carl Gustav Jung, který rozdělil temperament osobnosti na extroverta a introverta. Již podle názvu je zřejmé že extrovert je družný, společenský, má hodně přátel, je bezstarostný, optimistický a veselý. Dříve se přiklánělo k názoru, že pro učitelskou profesi je vhodnější právě extrovertní pedagog. Lehce a pružně navozuje mezilidské vztahy a vytváří pohodovou a uvolněnou atmosféru. Negativum extroverta spočívá v nedostatečné hloubce vědomostí, propracovanosti a samostatnosti. Introvert je uzavřený, klidný, nesmělý, zdrženlivý a spolehlivý. Vede řádný a spořádaný život, nemá rád vzrušení, kontroluje své emoce a jeho přídavným jménem je etika, nejvhodnějším kandidátem pro učitelské povolání, by měl být jedinec ne cestě mezi extrovertem a introvertem (Langová, 1992).

Ve své knize Prunner (2003) zmiňuje významného psychologa Eysencka, který doplňuje Jungovu typologii o dimenzi lability a stability. Labilní člověk je neklidný, náladový, nemá dostatek sebeovládání a tím reaguje i na malé podněty velmi vzrušivě. Přesným opakem je stabilita člověka, kdy dokáže balancovat mezi dvěma extrémami, adekvátně reaguje na podněty i vysoké intenzity. Dalším významným psychologem je ruský I. P. Pavlov, který na základě vlastností nervových procesů dráždivosti a útlumu, vyzdvihuje podmíněnost lidského temperamentu nervovými ději. Shodně nazývá zmiňovanou typologii podle Hippokrata a Gallenose, sangvinik, flegmatik, choleric a melancholik. Základem této kategorizace bylo množství základních tekutin v těle. Sangvinici mají nejvíce krve, flegmatici velké množství hlenu, choleric nadměru žluté žluči a nejvíce černé žluči mají melancholici (Čáp & Mareš, 2001). Zajímavé je, že i když pokládal nervovou soustavu v závislosti na temperamentu jako vrozenou, připouštěl možnost změny v průběhu života (Prunner, 2003).

Typologie je pro pedagoga významnou komponentou, díky níž je schopen sebevýchovy a sebepoznání. Typologie představuje souhrn určitých vlastností osobnosti a pomáhá rozeznat nejen kolegy v pedagogických sborech, ale také samotné děti. Nyní se seznámíme se šesti základními typy pedagogů, podle W. O. Döringa:

- Náboženský typ: lze rozdělit na ortodoxního či pietistického pedagoga, každou činnost posuzuje z hlediska smyslu života, je vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor a dětskou hru
- Estetický typ: převažuje zde iracionalismus nad racionálností v myšlení a jednání, má tendence k individualismu a nezávislosti, dělení na aktivně tvořivého a pasivně receptivního pedagoga
- Sociální typ: jeho pozornost je věnována všem dětem, je láskyplný, trpělivý, chce vychovat společensky prospěšné a užitečné lidi
- Teoretický typ: hlavní jeho doménou je předmět, cílem takového pedagoga je nalézání pravdy a systematicky řadit své poznatky, často je vědeckým pracovníkem
- Ekonomický typ: snaží se dosáhnout maximálních výsledků dětí s minimálním úsilím, bývá úspěšným metodikem, rád vede k samostatnosti, je příliš praktický podceňuje teorii a fantazii

- Mocenský typ: zajímá se předně o moc, vliv a uznání, bývá náročný, kritický, s oblibou kárá a trestá (Kohoutek, 2003).

Výše uvedené dělení pedagogů je stanoveno na základě preferovaných hodnotových orientací v životě. Další kategorizace pedagogů vychází z reakce na působící podněty ve své psychice. Na působící podnět pedagog může reagovat a vkládat promyšlenou úvahu, nebo je reakce na daný stimul impulzivní a bez uvažování. Další možností je schopnost reprodukovat získané informace, které buď pedagog bez vlastní myšlenky předává dál, anebo je schopen na základě nové informace zpracovat a tvořivě domyslet danou skutečnost. Tyto kritéria vytvořila podle E. Luka další klasifikaci pedagogů:

- Naivně reproduktivní: často začínající pedagog, který předá žádoucí informace a u dětí vyžaduje jejich zapamatování bez jakýchkoli názorů
- Bezprostředně produktivní: oplývá pedagogickou jistotou, rozhodováním a duchapřítomností, má živé a obsáhlé vědomosti obohacené o své názory a postoje
- Reflexivně reproduktivní: přemýšlí zdlouhavě a složitě, své poznatky nedokáže vyjádřit, ve známých a opakujících se situacích se dobře orientuje, při změně často reaguje neúspěšně
- Reflexivně produktivní: informace zpracovává uvážlivě a tvořivě, obtížně je však předává dětem, pedagogické situace může řešit negativně či pozitivně v závislosti na stupni inteligence a tvořivosti (Kohoutek, 2003).

Znalost kategorizace pedagogů je velmi významná pro začínající učitele. Je žádoucí vědět, jaký styl výchovy a postoje upřednostňují, přesněji ke kterému více inklinují. Důvodem je podpora a posílení pozitivních kvalit a naopak eliminace nežádoucích kvalit daného typu pedagoga, které mohou nepříznivě ovlivnit výchovně vzdělávací proces (Podlahová, 2007). Bohužel jen znalosti nestačí, cílem je vlastní uvědomění, kdo jsem a kým bych chtěl být. Velmi ovlivňujícím faktorem při edukaci je, v jakém výchovném stylu pedagog vyrůstal. Při emočně vypjatých situacích, společně s působením různých stresorů se nejen pedagog, ale každý člověk automaticky dostává do spontánní reakce, která je právě převzata z rodiny. Toto uvědomění, může pedagogovi pomoci zachovat chladnou hlavu a zareagovat adekvátním, profesionálním způsobem na danou situaci.

1.1.3. Profesní kompetence

Do centra pozornosti vzdělávací politiky se ve většině vyspělých zemí dostala úroveň kvality vzdělávání. Aby bylo vzdělávání kvalitní, musí být kvalitní i pedagog. Kvalita pedagoga je velmi diskutovaným tématem již od poloviny 20. století. Mnoho studií potvrdilo, že právě kvalita učitele je rozhodujícím faktorem ve výchovně vzdělávacím procesu a ovlivňuje výkony samotných dětí, žáků a studentů (Spilková & Vašutová, 2008).

O kvalitě učitele v souvislosti s kvalitní a efektivní výukou se rozepisuje i Burkovičová (2013). Vyzdvihuje klíčové dimenze pro úspěšnou činnost pedagoga, jako znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti. Bere však v úvahu i vlastní přístup k učitelství a k jeho výsledkům. Pozastavuje se nad problémem „začínajících pedagogů“. V České republice chybí patřičná pozornost nastupujícím pedagogům do praxe. V některých zemích, mají legislativně vymezeny kategorie začínajících pedagogů. Dokonce pět úrovní expertnosti má Velká Británie: „učitel – začínající, nově kvalifikovaný, kompetentní učitel po roce praxe, zkušený, vynikající učitel a učitel se specifickými dovednostmi (dovednostmi [sic])“ (Burkovičová, 2013, 14-15). V Austrálii mají legislativně vymezeny čtyři úrovně: začínající, kompetentní, vynikající pedagog a lídr. Obdobně jako v Austrálii i Slovensko má čtyři úrovně expertnosti pedagogů: začínající, samostatný, s 1., a s 2. atestací. Třeba v Nizozemí a ve Slovinsku mají jen jednu úroveň, která se liší věkem a specifickými vzdělávacími potřebami žáků. V České republice je vícero dělení. Průcha (2009) uvádí dvě úrovně: profesního startu a profesní stabilizace. Jiní autoři se přiklání k dělení: začátečník, pokročilý začátečník, kompetentní pedagog, zkušený pedagog, pedagog expert. Prozatím chybí legislativní ustanovení stupně expertnosti, a tak kritériem zůstává délka pedagogické praxe (Burkovičová, 2013). Chystající se novela zákona, popisována na stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, hovoří o kariérním systému pedagogických pracovníků.

Začínající pedagog v období prvních dvou let a k němu určený uvádějící pedagog, který je za své vedení finančně odměněn. Základem je třístupňový standard pedagoga v závislosti na jeho kompetencích. Po dvouletém adaptačním období pedagog absol-

vuje první atestaci před komisí, kde obhájí a předkládá své portfolio. Tímto způsobem pedagog získává první i druhý kariérní stupeň, kde se před tříčlenou komisí zjišťuje úroveň jeho kompetencí, vztahu k dětem i škole. Pro třetí kariérní stupeň (KS3) je požadována 10 – ti letá praxe, předkládá a obhájí své portfolio, hodnotí se a prověřuje kvalitu jeho práce v přímém vztahu s dětmi, rozvíjení profesních znalostí a dovedností a úroveň působení na škole i mimo ni. Atestační komise pro třetí kariérní stupeň se skládá z pěti členů: ředitel dané školy, školní inspektor, školní zástupce, pedagog KS3 stejného druhu školy a odborník z praxe (<http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad.>) Tato novinka ještě nevstoupila v platnost, ale z mého pohledu je to velmi pozitivní a účinný způsob, jak zajistit kvalitu učitelů a získat zpět společenský statut pedagoga, jako uznávanou profesi. Mimo jiné pro samotné pedagogy je motivační hnací silou, jak neustále na sobě pracovat a zlepšovat se.

Hojně používané slovo kvalita mě vede k zamyšlení, co to je kvalita? Jaká jsou její kritéria? Jedna z významných osobností předškolní výchovy v Česku paní PhDr. Zora Syslová definuje pojem kvality: „jako míru určitého stavu, tedy to, co může nabývat různých hodnot a co je popsitelné pomocí kritérií a indikátorů“ (Syslová, 2013, 12). Dalšími autory, kteří se zabývají kvalitou z pohledu vzdělávání, jsou K. Starý a I. Šánilová (2010). Popisují kvalitu, jako atribut míry jakéhosi stavu na stupnici mezi negativním a pozitivním pólem, který je optimální, žádoucí a ideální.

Syslová (2013) ve své publikaci zmiňuje určitou povrchnost řešení kvality vzdělávání v naší zemi. Nespočet teoretiků zabývajících se úrovní kvality vzdělávání, dále publikovaných dokumentů či empirických výzkumů, díky kterým dochází k uzákonění podstatných komponent s cílem zlepšit proces vzdělávání. Bohužel spousta těchto zákonů či povinností je po jistém čase zrušena či změněna. Dle mého názoru vlivem četnosti těchto transformací, je náš politický systém. Kritizovanou oblastí je i činnost České školní inspekce, která se při svých hospitacích zaměřuje spíše na soulad se zákony, místo na zvyšování kvality a efektivity škol.

Syslová (2013) ještě podotýká, že při hodnocení kvality školy se objevují tři nebezpečí:

- 1) Tendence k přeceňování výsledků, dochází k mechanickému zapamatování vědomostí místo daleko podstatnějších vyšších kognitivních dovedností.
- 2) Zaměřování se na výsledky dětí, bez ohledu na celkový kontext (individuální pokroky dětí, namísto srovnávání).
- 3) Nedostatečné hodnocení a oceňování pedagogů.

Možností je souvislost s dnešní „moderní“ společností, která je zaměřena hlavně na výkon. Dětem však nestačí mít samé jedničky, potřebná je vnitřní motivace k učení, schopnost řešit problémy a to nejen v sociálních vztazích. Tyto zásadní schopnosti a dovednosti mohou ovlivnit samotný rozvoj dítěte a jeho kvalitu života (Syslová, 2013).

Celá řada mezinárodních dokumentů se zabývá zkvalitňováním systému přípravy pedagogů a jejich kvalit. Dokumenty jako UNESCO, Rada Evropy 2000, Bílá kniha či Evropská komise. Jednoznačně to poukazuje na současnou politickou prioritu. „Na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitele byly v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvořeny profesní standardy, jako východisko pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj a hodnocení učitelů“ (Spilková & Vašutová, 2008).

Do pojmu profesní kompetence se řadí k pedagogovi jeho znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, které jsou variabilní, flexibilní a schopné rozvoje (Somr, 2012).

Spilková & Vašutová (2002) popisuje profesní kompetence za souhrnnou způsobilost k úspěšnému pedagogickému vedení, jež zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.

O profesních kompetencích pedagoga se ve své knize zabývá i Helus (2009). Jedná se o teoretickou i praktickou vybavenost zvládat překážky a úkoly, vyplívající z jeho povolání. Přitom získání těchto kompetencí je výlučně univerzitním studiem, celoživotním vzděláváním a reflexí svých vlastních i s kolegy s nimiž spolupracují.

Být kompetentní vysvětluje Burkovičová (2013), jako celostní charakteristiku osoby, která je oprávněná pravomocí s určitými vědomostmi a postoji, díky kterým je schopna vzdělávat a vychovávat.

Janík (2005) ve své knize popisuje názory některých českých autorů na pojem kompetence. J. Slavík a S. Siňor vymezuje kompetenci jako potřebu umět se vyrovnat s nároky profesní role se současným zachováním své autenticity samotného pedagoga. J. Vašutová vyzdvihuje profesní kvality pedagoga, pokrývající rozsah výkonu profese se současným rozvojem. Spilková (2002) zase chápe kompetence jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání pedagogické činnosti.

Kompetence pedagoga je definována v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2003), jako soubor profesních dovedností a dispozic, se kterými má pedagog vytvářet efektivní výchovně vzdělávací činnost. Hovoří se zde o dvou základních kompetencích. Osobnostní kompetence zahrnuje u pedagoga zodpovědnost, produktivnost, způsobilost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahuje nejen k obsahové složce pedagogické činnosti, ale i ke komunikativním, řídicím, a diagnostickým složkám výchovně vzdělávacího procesu.

Stejně jako pedagogova osobnost tak i pedagogovi kompetence jsou nejednotně vymezeny a to z důvodu odlišných východisek a zřetelů jejich autorů (Burkovičová, 2013). Na profesní kompetence můžeme nahlížet také jako na jednotlivé komponenty, které jsou však dosti neurčité. Mluvíme o pedagogické znalosti, zkušenosti, o pedagogickém jednání a subjektivní teorii pedagoga. Všechny tyto komponenty se navzájem propojují. A je důležité poznamenat, že znalosti pedagoga jsou zásadní, nicméně nikoliv dostačující předpoklad kompetentního jednání (Janík, 2005). Nejvíce názorů se přiklání k tzv. klíčovým dovednostem. O tomto termínu hovoří Belz a Siegrist (2001), kteří popisují nutnost zvládnutí flexibilního světa práce s vyrovnáváním dané skutečnosti.

V současné moderní pedagogice se objevují čím dál častěji klíčové kompetence, které do říše vzdělávání vstupují až koncem dvacátých let 20. století. Prvně byl požadavek v podobě klíčových kompetencí definován Radou Evropy v roce 2000. Tyto kompetence byly stanoveny pro společnost, kdy každý jedinec, díky stanoveným kompetencím najde cestu k osobnímu naplnění a rozvoji, zapojení se do společnosti a úspěšnému zaměstnání. Definice a výběr kompetencí je ovlivněn danou společností, která má své hodnoty a normy (Burkovičová, 2013).

Výčet klíčových kompetencí podle Somra:

- základní kompetence: myšlenkové operace s kognitivním zvládnutím všech situací a požadavků
- horizontální kompetence: získávání a zpracování informací
- rozšiřující prvky: základní vědomosti a znalost problematiky i v praxi
- dobové faktory: doplňování vědomostí vzhledem k novým poznatkům (Somr, 2012).

Švec (2002) ve své knize staví kompetence nad pojem dovednosti. Popisuje pedagogickou kompetenci jako potencialitu osobnosti, kde jsou synchronizovány tři složky – chování, prožívání a poznávání. Pokud se zamyslíme zpětně nad výčtem klíčových dovedností Somra, tak oba autoři popisují schopnosti pedagoga velice podobným způsobem s výjimkou upřednostňujících pojmů kompetence a dovednost.

Základní přístupy ke kvalitě učitele patří behavioristický a holistický. Behavioristický/analytický přístup odráží charakteristiku pedagoga od jednotlivých dovedností s popisem pozorovatelného projevu. Problematikou se stává vytržení z kontextu a tím dochází ke ztrátě podstaty a smyslu. Komplexnějšího pohledu na práci pedagoga má holistický/konstruktivistický přístup. Zde dochází k provázanosti různých hledisek, které jsou obtížně pozorovatelné a hodnotící (Syslová, 2013).

Příkladem holistického přístupu jsou tři skupiny kompetencí podle Švece (1999) modulu:

- kompetence k výchově a vyučování: psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence
- kompetence osobnostní, předpokladem úspěšného pedagogického působení (odpovědnost, tvořivost, flexibilitu, empatii)
- kompetence rozvíjející (výzkumná, informační, sebereflektivní, adaptivní a autoregulační kompetence)

O rozvíjející kompetenci se rozepisují ve své knize i autoři J. Průcha a S. Kořátková (2013). Pro naplnění profese pedagoga jakéhokoli stupně školy, je nutno rozvinout schopnost sebereflexe. Umožňuje pedagogovi schopnost vidět sám sebe v pedagogických situacích a rozvíjet tak své specializované znalosti, organizační

a didaktické dovednosti a prohloubení osobnostně-sociálních dovedností. Pedagog se tím stává vlastním supervizorem i hospitačním činitelem, díky nimž se dokáže vyvarovat stereotypu, profesně růst a neustále se zlepšovat. Stejný názor uvádí i autorka Syslová (2013), že jednou z nejdůležitějších dovedností pedagoga je schopnost vyhodnocovat chování a jednání svého pedagogického působení.

Charakteristiky kompetencí jsou specifikovány pro pedagogy mateřských škol podle rolí a činností. Jedná se o kompetenci pedagogickou, diagnostickou a intervenční, předmětovou, didaktickou a psychodidaktickou, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerskou a normativní, profesně a osobnostně kultivující (Burkovičová, 2013).

Z výše sepsaného je zřejmé, že kompetence je chápána jako komplexní schopnost a způsobilost pedagoga provádět úspěšně učitelskou edukaci. Celkový výčet nasbíraných informací o kompetencích pedagoga je komplexní pro všechny typy učitelů, takže všichni pedagogičtí pracovníci, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání dětí a mládeže, by měli do jisté míry více či méně tyto kompetence ovládat. Pedagogova profesionalita nespočívá jen v předávání poznatků dětem, ale podstatou je široké pedagogické působení s komplexním rozvojem osobnosti dítěte. U pedagogů mateřských škol se klade důraz hlavně na psychosociální dovednosti, které značně ovlivňují samotné jednání a chování dětí.

1.1.4. Pracovní zátěž

Pracovní zátěž v pedagogickém povolání, jsem nepřímo uváděla ve výše popsaných kapitolách, jako negativní faktor působící na pedagoga během vykonávání své profese. Nyní se konkrétně zaměřím na tuto problematiku. Učitelství patří do kategorie pomáhajících profesí (Podlahová, 2007; Urbánek, 2005).

Termín pomáhat vysvětluje Podlahová (2007) jako angažovanost ve školské instituci ve vztahu k žákům, rodičům, kolegům, vedení i široké veřejnosti. Představa s kolika odlišnými skupinami lidí je nucen pedagog přicházet denně do styku, při své práci je až děsivá. Pedagog by mohl být chameleonem, který v různém prostředí změní svou barvu tak, aby splynul s danou situací. Není nutné, aby pedagog vždy

souhlasil a přizpůsobil se, je však potřebné, aby dokázal měnit způsoby komunikace a osobního přístupu v závislosti na jedincích, se kterými přichází dennodenně do styku.

Rostoucí tok informací ve společnosti nereálně koreluje s možností tyto informace zvládnout. S možností internetu, kde je možné prakticky zjistit cokoli, staví pedagogy do velmi obtížné situace mít neskutečně všeobecný přehled pro dosáhnutí potřebné pozice před žáky, jež často svého pedagoga testují. Přímou úměrou se dostaneme k rozporné pracovní době, která naprosto nekončí stanoveným rozvrhem. Lidé, kteří do problematiky nevidí, však očerňují pedagogy a poukazují na nízký počet odpracovaných hodin, včetně tolik diskutovaných letních prázdnin. Metaforou ledovce přirovnali autoři Kraus a Vacek (1992) pracovní dobu pedagogů, jež veřejnost nevidí, jako část schovanou pod hladinou v podobě nepřímé pracovní doby po večerech a víkendech. Činnost pedagoga je úzce spojena s veřejností, které je učitelovo působení „na očích“. Pedagogické působení sahá mnohem dál, než u zaměstnanců v kancelářích, nebo dílnách. A to přináší nesmírně bohatou soustavu interakcí s četnými problémy. Dalším faktorem, působícím na pedagogické pracovníky je obtížnost hodnocení jejich práce. Nezávisí jen na věku, délce praxe, předmětech, které vyučuje, ale především na motivovanosti k dané profesi, odbornosti, morálnosti, osobní zralosti a tvořivosti. Je podstatné, aby pedagog zvnitřnil své učitelské konání s vlastním životním stylem. Protože těžko dokáže být člověk kvalitním pedagogem, který smysluplně vede a rozvíjí své svěřence, pokud nevede i on sám takový život. V minulosti bývalo zřejmé, že pedagog vychovávající děti a mládež k harmonii a morálnosti, je též zdárným příkladem i v osobním životě.

Autorky Šimíčková-Čížková & Kimplová (2009) ve své publikaci uvádějí, že učitelská profese patří mezi pět až deset nejnáročnějších profesí. Vyzdvihují značnou dlouhodobou psychickou zátěž, neustálou sociální kontrolu, permanentní sebevzdělávání, provokativní chování žáků, nekolegiální podporu, která vede ke zkracování doby aktivního působení ve školství. Psychické zatížení spočívá v nepřetržité pozornosti po celou dobu výuky, na pedagoga působí mnoho podnětů, na které by měl včas a správně reagovat. Se stejným názorem vystupuje i Podlahová (2007). Konkrétně ještě uvádí velký počet dětí ve třídě s žádoucím individuálním přístupem, tlak na rostoucí vědomosti a dovednosti dětí a v neposlední řadě rozmach inkluze, která vytvo-

řila neuvěřitelně těžké zázemí nejen pro děti se specifickými vzdělávacími prostředky, jejich spolužáky, ale také pro hlavního činitele výchovně vzdělávacího procesu, samotného pedagoga. Urbánek (2005) rozděluje nároky na psychiku učitele do pěti bodů:

- Příliš mnoho povinností a časová tíseň,
- stresory související se žáky (počty žáků ve třídách, nezáměr o učení, kázeňské přestupky),
- stresory plynoucí od rodičů žáků (lhostejnost či snaha zpracovávat učitele),
- negativní vztahy v pedagogickém sboru,
- sociální status učitele (morální devastace, úpadek norem a hodnot).

Dalšími pilíři, které záporně ovlivňují atraktivnost pedagogické profese, je nízké finanční ohodnocení, problémová komunikace s rodiči a vzrůstající agresivnost a neúcta vychovávaných jedinců, kteří jsou často rodiči v takovém chování podporováni. Situace se dostala tak daleko, že státní orgány museli zřídit legislativní ochranu ve školském zákoně, o právní ochranu učitelů, která však nepřesahuje občanský ani trestní zákoník. Paragraf, který slouží k ochraně učitelů, však řeší jen nejzávažnější prohřešky, až po té, co došlo k selhání několika nefunkčních metod se snahou o nápravu studenta. Velmi obdobně popisuje negativní aspekty učitelství i Podlahová (2007), která je doplňuje ještě o nedostatek zpětné vazby, mnohočetnost rolí a z nich vyplývající rozdílná očekávání.

Pedagog může pracovní zátěž vnímat primárním hodnocením a to tehdy, když podněty v daném prostředí, mají charakter reálného či potencionálního ohrožení. Na základě takového hodnocení se stává pracovní zátěž pro pedagoga stresem, který jej nutí k aktivnímu pokusu o zvládnutí situace. Jsou-li tyto pokusy neefektivní, může se dostavit stresující reakce, současně se stále působícím stresem.

Výsledkem dlouhodobého působení stresorů je chronický stres, který způsobuje biochemické a fyziologické změny organismu. Pedagog pak na běžné situace v práci či v rodině reaguje přecitlivěle a podrážděně. Dalším negativním jevem pracovní zátěže je změna pracovních motivů i hodnotových preferencí pro samotnou edukační činnost. Je žádoucí, aby pedagogovi byly umožněny činnosti faktory jeho práce

v podobě mnohotvárnosti, přehlednosti a variability úkolů. Mít prostor pro rozhodování, jednání s možností spolupráce a komunikace. Pociťovat zodpovědnost, důvěru, užitečnost a rozmanitost rolí. Vypsané komponenty úzce souvisí se základními atributy lidské hierarchie potřeb, které jsou známy jako Maslowova pyramida. Nedojde-li k naplnění potřeb uznání a seberealizace, nelze očekávat pedagogovu vytrvalost v boji se stresory. Výsledkem může být nízký pracovní výkon pedagoga a určitá rezignace při odolávání stresoru (Řehulka, 2016).

Výchova a vzdělávání dětí, žáků a studentů má prioritu v podobě zdravé, harmonicky rozvinuté osobnosti s důrazem mentálně hygienické stránky osobnosti. Pedagog, který je hlavním aktérem v uplatňování těchto cílů, vystupuje taktéž jako duševně zdravá osobnost, tvůrce zdravých mezilidských vztahů a realizátor hygienických zásad vzdělávacího procesu. Bohužel každý pedagog není obdařen harmonií mezi složkami emocí, intelektu a sebepojetí. Pedagog, který je této harmonie schopen, může adekvátně a pohotově reagovat, je schopen řešit běžné i mimořádné situace a to všechno s pocitem spokojenosti, štěstí a radosti. Právě vysoké procento neurotičnosti se objevuje v pedagogické profesi, kdy vysoké nároky způsobují snížení psychické stability (Prunner & kol., 2003).

Specifickými stresory, které působí na osobnost pedagoga je emocionální únava, protože pedagog je neustále na jevišti, kde je nucen korigovat své interpersonální reakce. Do negativních příčin patří časový stres, nepravidelná pracovní doba, u pedagogů ženského pohlaví velmi často diskutovaný konflikt rolí, konkrétně role učitelky, matky a manželky. Konflikt mezi emoční a racionální složkou, kterou musí pedagog často procházet a permanentní svázanost s pracovní problematikou, která zasahuje do osobního života (Prunner & kol., 2003).

Pedagogickou profesi můžeme zařadit k namáhavým profesím, co se týká pracovní zátěže.

Samotní učitelé však neshledávají své povolání nikterak mimořádně fyzicky náročné, nejčastěji si stěžují na bolesti nohou, zad. Nejčastějším onemocněním, kterému podléhají pedagogové, je hlasová dysfonie. Způsobuje ji nedodržování hlasové hygieny a defekt hlasivek v důsledku neúměrného zesilování hlasu (Průcha, 2002).

Jednotliví autoři popisují různé faktory, jež způsobují pracovní zátěž, často jsou spojovány se stresem, konkrétněji s určitými stresory, působící na pedagogy. Spíše než stres je klíčovým slovem nespokojenost. Protože pracovní nespokojenost odvádí pedagogy od podstaty své práce a zaměstnávají hlavu myšlenkovými procesy, které nesouvisí s přímou pedagogickou prací ani s dětmi jako takovými. Výše jsem uvedla názory autorů na determinanty, jež značně ztěžují práci pedagoga. Shrnutí těchto determinant umožní přehlednější pohled na zkoumanou problematiku.

Pedagogové jsou specifickou skupinou, která v závislosti na zvyšující se pracovní zátěží, čím dál více ohrožuje své duševní zdraví. Jak je známo, výchovně vzdělávací činnost vyžaduje vysoké nároky na pedagogy psychické funkce. Pozornost, vnímání, paměť, myšlení je minimální výčet psychických funkcí, které aby správně probíhaly, musí být jedinec v dobrém psychickém stavu (Průcha, 2002; Vašina, 2009). Psychickou zátěž v závislosti na pedagogické profesi, zkoumali Řehulka, Řehulková (1998) a Hladký s Židkovou (1999). Shodně rozdělili psychickou zátěž na:

- Senzorickou zátěž: plné vědomí po celou dobu pedagogického procesu, s vysokými nároky a na sluch a zrak.
- Mentální zátěž: v podobě výše zmíněných psychických funkcí, která by měla být vysoká, ale podle výzkumů není.
- Emocionální zátěž: souvisí s vysokou angažovaností sociálních vztahů a zároveň i hlavním faktorem spokojenosti.

Úroveň psychické zátěže a pedagoga odolnost čelit výše uvedeným činitelům, úzce souvisí se stupněm neurotismu. Neurotický učitel je už na pohled utahaný a schvácený, zvyšuje se jeho emoční labilita, je nekoncentrovaný, ztrácí se vnitřní motivace a práce jej nebaví. Často můžeme za neurotického učitele považovat jeho nezájem o své žáky, lhostejnost vůči dění ve škole, nízký pracovní výkon a značná chybovost v administrativních oblastech. Problém neurotických učitelů je v předávání své energie žákům. Děti jsou nepozorní, ve škole je to nebaví, jsou pošetilí a častěji škádlí svého učitele. Vysoká míra neurotismu se projevuje u pedagogů zvláště na konci školního roku, kdy všichni aktéři výchovně vzdělávacího procesu jsou myšlenkami na prázdninách. Nejde jen o samotné učitele a děti, ale i rodiče a nepedagogické pracovníky, nevyjímaje vedení školy.

1.2. Pedagog mateřské školy

Mateřská škola je první školní institucí, se kterou se dítě setkává. Proto i nároky na pedagoga předškolního vzdělávání jsou vysoké. V první řadě člověk, který se chce této práci věnovat, by měl vykazovat takzvanou „lásku k dětem“. Je to jedno z hlavních kritérií, díky kterému je pedagog schopen vnímat individuální potřeby dítěte, umožnit mu adekvátní cestu, po které bude dítě provázet a seznamovat s okolním světem. Být citlivou a trpělivou osobou, která má vysoký práh porozumění. Ze svého pohledu mohu říci, že každé dítě, které prvně přijde do mateřské školy, si prvně musím získat. Co to znamená? Být vlídnou a láskyplnou osobou, která mu pomáhá v těžkých sociálních chvílích, při kterých si neví rady. Naučit dítě hrát si, zpívat, kreslit, sportovat, seznámit ho s ostatními kamarády ve třídě a umožnit mu tak radostné a obohacující prostředí. Jakmile začne dítě do mateřské školy chodit s úsměvem a natěšené, mohu začít jedince vzdělávat a vychovávat. Než se zaměřím na pedagogy mateřských škol a jejich charakteristiku, napíši pár vět k přístupům učitelů a samotné předškolní výchovy v minulosti. Velmi pestře se k výchově předškolní dětí vyjadřuje Carpentierová v úvodu knihy „Rady řídicím pěstounkám ve školách mateřských“ od Ledvinkové (1877) :

„Dejte novému pokolení poklad vzdělanosti a mravnosti! Osvětlujte syny lidu, aby byli sloupy a nikoli škůdci společnosti lidské. Vštěpujte jim v nejútlejším věku již stnost' a důstojnost', aby v dospělém věku neupadli v záhubu. Pomněte, že tato útlá, slabá nahá stvoření, tyto malé ubohé dítky, jež běhají a hrají si na ulici na beze vší starosti a svou budoucnost', státi se mají vámi pokolením, jež by s to bylo vykonati vše, cožkoli jste vy dobrého z nedostatku času pouze započali. Pokolení toto zaujme místo po vás, až vás tu nebude, a bude takové, jak jste je vychovali.“. „Kdo chce dítky poznati, musí mezi nimi žíti, musí snížiti se k nim a pozorovati náklonosti jejich, když úplné volnosti požívají“ (Ledvinková, 1877, úvod).

Krásně popisuje Carpentierová svůj pohled na výchovně vzdělávací práci předškolních dětí. Vyzdvihuje nutnost seznámit děti se základními hodnotami lidstva. Jak vnímá vztah mezi učitelkami a dětmi, že je nutné „snížit se“ na jejich úroveň a pozoro-

rovat jejich spontánnost. Tyto přístupy považuji za naprostý fundament předškolní edukace (Ledvinková, 1877).

Vzdělávání pedagogů mateřských škol bylo vždy ovlivňováno mnohými činiteli. Nejen pozice pedagoga, ale samotná výchova a vzdělávání se měnila v souvislosti s ekonomickou úrovní společnosti, názorem na dítě, jeho péči a představou o výchovně-vzdělávacím procesu. Původně se vychovatelky a opatrovatelky o svůj profesní růst a zkvalitnění výchovy staraly samy. Díky Marii Terezii se stal učitel státním úředníkem, který musí plnit povinnosti, které mu stát stanovil. Začal se klást důraz i na vzdělávání učitelek mateřských škol. Začátky byly formou kurzů, poté středními pedagogickými školami, dále ústavy ke vzdělávání učitelek, kde se vychovávaly takzvané pěstounky. Prvně byl vysloven požadavek vysokoškolského vzdělání roku 1920.

Legislativní dokumenty České republiky pro předškolní vzdělávání, označují pedagogického pracovníka v instituci mateřské školy, jako předškolního pedagoga. Dále určuje jeho povinnosti spojené s předškolní výchovou, analyzování věkové a individuální potřeby dětí, zajišťování profesionální péči o děti, jejich výchovu a vzdělávání. Udává, že všechny pedagogické činnosti by podle legislativy měly být cílevědomé a plánované (Šimíčková-Čížková & Kimplová, 2009).

Práce pedagoga v mateřské škole je oproti pedagogům na jiných stupních škol specifická tím, že je nutné s dítětem navázat citovou vazbu. Pro dítě je mateřská škola prvním a velmi podstatným společenským prostředím. Právě zde dochází k prvním sociálním a emočním těžkostem bez účasti rodinného prostředí. Dítě se učí respektovat nejen sebe, ale i ostatní. Učí se rozumět světu skrze dospělou osobu a současně determinuje svůj vývoj, své sebepojetí a buduje si tak pocit životní jistoty (Syslová, 2017).

Pedagog mateřské školy v dnešní společnosti musí být silnou osobností s přirozenou autoritou. Pedagog, který dokáže přesvědčit o své vysoké kvalifikovanosti, odbornosti v oblasti profesně pedagogické i při praktických řešeních, týkajících se osobnosti dítěte až do nástupu povinné školní docházky (Burkovičová, 2013).

Zpravidla je pedagog mateřské školy první osobou v životě dítěte, se kterou se dlouhodobě a opakovaně setkává mimo svou rodinu a přátele (Burkovičová, 2013).

Naprostá většina pedagogů v mateřských školách jsou ženy, zcela výjimečně se můžeme setkat s učitelem – mužem. Je to přirozené, žena jako matka se do role předškolního pedagoga přímo nabízí. Je to práce s těmi nejmenšími, kteří od své matky přichází k relativně stejné ženské energii, tedy k učitelce MŠ. Žena je totiž symbolem mateřství, je obdarována jemností, laskavostí, trpělivostí, je obětavá, citlivá a vnímavá. To jsou vlastnosti ženy, ale také vlastnosti, které jsou žádoucí i u učitelek věnující se předškolní výchově. I přední pedagog profesor J. Půcha, vyjadřuje nepatřičnost označení „učitele mateřské školy“, vzhledem k faktické genderové struktuře této profese (Burkovičová, 2013). V dalších textech budu již pedagogy mateřských škol označovat přednostně „učitelky mateřských škol“.

Individualita a osobní kvality kterékoli učitelky, kam se promítá její etická a specializovaná dimenze, se projeví profesním chováním a jednáním napříč všemi ostatními oblastmi. Etický rozměr profese učitelky mateřské školy může reprezentovat charakter a kvalitu vztahu učitelky k dítěti v individuální rovině, k jeho rodičům, pedagogický takt, vztah ke své profesi, způsob verbálního a nonverbálního projevu, přístup k řešení konfliktních situací, zaujímání postojů vycházejících z hodnotových orientací, výběr a projevy emocí, jejich směr a intenzitu (Burkovičová, 2013).

Učitelka mateřské školy by měla ve své práci využívat své znalosti, dovednosti, tvořivosti, vnímat a vyhodnocovat potřeby dětí a podporovat je ve svém individuálním rozvoji s cílem jejich dalšího učení a poznávání. Býti pedagogem mateřské školy, znamená mít přirozené a dostatečně jasné postoje, přijímat hodnoty a pravidla společnosti. Být pozitivní a kvalitní osobností, být osobností, která má povědomí o tom, že je pro dítě vzorem (Průcha & Kořátková, 2013).

Současně tito autoři vyzdvihují psychosociální kompetenci, kterou přes své chování a jednání pedagog působí na kvalitu sociálních dovedností dětí. Dále pedagogovi pozitivní osobnostní rysy a komunikativní kompetenci, díky kterým ovlivňuje kultivaci dětské osobnosti i celé dětské skupiny. Samotný pedagog mateřské školy působí na děti komplexně. Děti toto působení vnímají a jako celistvý vzor jej přijímají a napodobují.

Vybavenost pedagoga samotná nestačí, je potřebné, aby dokázal schopnosti, dovednosti a vědomosti dětí rozvíjet a posouvat tak jejich potenciál. Pro úspěšné pedagogické jednání je třeba vytvořit vhodné podmínky na základě vědomostí o předškolním věku a jeho specificích. Díky tomu vhodně zvolené odpovídající metody a formy práce umožní otevřené a pozitivní prostředí (Průcha & Kořátková, 2013). Pedagogická práce předškolního pedagoga má komplexní charakter při rozvoji osobnosti dítěte. Nyní si zde uvedeme výčet stylů práce podle výše zmíněných autorů:

- Orientace na individuální potřeby dítěte,
- pociťovat důvěru ve schopnosti dětí, rodičů, spolupracovníků,
- přirozeně navazovat vztahy v pracovní skupině i běžném chování a být pro všechny přirozenou oporou,
- schopnost objevovat a posilovat předpoklady každého jedince,
- respektovat dítě jako rozvíjející se osobnost, s možností rozhodovat a nést odpovědnost za své jednání,
- být pozitivním vzorem a přirozeně kultivovat vztahy mezi dětmi.

V této kapitole jsem používala často komplexní působení na děti či komplexní rozvoj předškolního dítěte. Aby pedagog úspěšně vzdělával, je právě komplexní způsobilost, přesněji profesní kompetence nevylučně spjata s kvalitou edukace. V těžišti profesních kompetencí stojí „co“ učit a „jak“ učit (Syslová, 2013). O kompetencích konkrétně jsem se zabývala v kapitole „Profesní kompetence pedagoga“. Pro docílení profesních kompetencí pedagogů, uvádí Syslová (2013) přípravné vzdělání v podobě vysoké školy, ale také následné další vzdělávání prostřednictvím vlastní praxe v mateřské škole, sebereflexe a reflexe samotné edukace. Profesní sebereflexe je vnitřní proces, který dopodrobna rozebírá a hodnotí pedagogické činnosti a aktivity, pro neustálé zlepšování a posouvání samotné vzdělávací práce (Syslová, 2013).

Kolektiv autorů vypracoval v projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy „Cesta ke kvalitě“ Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy, jako podpůrný materiál pro evaluaci škol. Jedná se o komplexní nástroj pro dlouhodobé sebehodnocení a hodnocení kvalit učitelek. Osm oblastí, které tvoří kritéria a indikátory činností pedagoga, které mohou posloužit také k tvorbě profesního portfolia (Syslová, 2013):

1. Plánování
2. Prostředí pro učení
3. Procesy učení
4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí
5. Reflexe vzdělávání
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
8. Profesní rozvoj učitele

Výše vypsané oblasti charakterizují výbornou učitelku mateřské školy. Přínosem tohoto dokumentu je cesta, po které se má učitelka vydat, aby dosáhla co nejvyšších kvalit.

V publikaci od Opravilové a Uhlířové (2012) vyzdvihuje pedagogy mateřských škol i pan Stanislav Vrána, který uvádí, že v mateřských školách by měli být ti nejlepší pedagogové, jež by měli mít širší a hlubší pedagogické vzdělání, než ostatní pedagogové na vyšších stupních škol. Důvodem je tak velký, zodpovědný a obtížný úkol předškolních pedagogů právě na komplexním rozvoji dětí. Chyby, kterých se pedagog mateřské školy dopustí na dítěti, jsou podle jeho názoru nezvratné, oproti chybám na ostatních stupních škol. Opírá se o názory pedagogů a psychologů, kteří rodině i mateřské škole přisuzují velkou odpovědnost v podobě tvorby základních kamenů ke stavbě povahy a osobnosti dítěte. Z vývojové psychologie je známo, že do 6 let věku dítě prochází nejrychlejším vývojem v životě. Kolik vědomostí, zkušeností a poznatků o dění kolem sebe dítě nabude do 6-ti let, tak se už nikdy nevyrovnají rychlosti později získaných informací za jeden rok. Aby byl pedagog schopn takovému úkolu čelit, je třeba určitých povahových osobnostních vlastností a náležitého vzdělání.

Autoři Průcha a Kořátková (2013) napsali základní body pro kvalitní působení pedagoga na děti:

- vytvořit otevřené pozitivní vztahy s dětmi i jejich rodiči
- znalost věkových zvláštností pro adekvátní individuální přístup, směřující k podpoře dítěte
- vhodně zvolené metody a postupy s náležitou komunikací

- určit vzdělávací cíle s přitažlivými činnostmi, podporovat dětskou nápaditost, organizovaně rozvíjet dětskou soustředěnost a časovou subvenci
- monitorovat posun rozvoje dovedností a vědomostí
- kooperovat s kolegyní na třídě při přípravě témat, činností a schopnost plynulého navazování
- sebereflexe pedagogického působení (Průcha & Kořátková, 2013).

Opravilová a Uhlířová (2012) popisují, že učitelka mateřské školy by měla být povahy mírné a obětavé. Dítě v raném věku nesnese tvrdého zacházení či drsného zákroku, peskování a rozčilování. Nejsilnějším prostředkem k vyjádření nesouhlasu je učitelčin vážný pohled, odmlčení, nepříjemný či překvapený výraz tváře. Pokud bude učitelka ve své mírnosti vytrvalá a důsledná, navodí zcela bezpečně i mírnost mezi dětmi. Obětavost učitelky by se měla projevovat vynaložením všemožné péče, aby vytvořila příjemné a přátelské prostředí, plné důvěry a radosti. Základním stavebním kamenem úspěšné výchovatelské činnosti je láska k dětem. Děti instinktivně vycítí, jestli je má paní učitelka ráda, nebo ne. Je to takové vnitřní kouzlo, které vyzařuje z osobnosti učitelky. „Zájem o dítě je vlastně jen přímým důsledkem lásky k němu“ (Opravilová & Uhlířová, 2012, 196). Krásná věta, kterou použily obě autorky a která umožňuje naprosto spontánní zájem o život dítěte. Pečlivé zaznamenávání a pozorování psychického i fyzického vývoje dítěte, jaké má dítě rodinné zázemí, nebo jaké je jeho zdraví. Tyto záznamy jsou jen dalším dokladem a cenným příspěvkem pro úspěšnou výchovu a vzdělávání předškolního dítěte. Stejnou důležitost v porozumění a lásky k dítěti popisuje i Burkovičová (2012).

K vlastnostem učitelky nezastupitelně patří i trpělivost a klid. Děti ve věku tří až šesti let neumí a ani nemohou kontrolovat samy sebe, jsou nespoutané, vyrušují a mnohdy maří soužití dětské společnosti.

I přesto by učitelka měla vést děti klidným a trpělivým způsobem k žádoucímu chování. Jak už bylo zmiňováno výše, učitelka je zrcadlem, ve kterém se děti vzhlížejí a podle toho i jednají. Autorky vyzdvihují schopnost učitelky hrát na hudební nástroj a schopnost krásně předčítat a vyprávět. Těmito činnostmi je schopna děti nejen tematicky motivovat, ale také zklidnit, vysvětlit či pochopit dané téma či situaci. Dokáže se dostat do dětských duší a seznámit je s pestrostí barev našeho světa.

1.2.1. Systém předškolního vzdělávání

Mateřská škola je základní institucí předškolního vzdělávání, která po roce 1989 prošla několika fázemi v závislosti na probíhající transformaci školství. Kritizoval se předchozí styl předškolní výchovy, kde nedocházelo k respektování přirozené potřeby dítěte, přehlíželo se individuální i vývojové zvláštnosti dětí. Nesouhlasilo se s frontální výukou, kde dominovala verbální metoda a také složení věkově homogenních tříd. Nové pojetí předškolní výchovy, která má stát na demokracii a humanizaci, přinesl projekt „Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy“ z roku 1993. Projekt umožnil inovativní přístupy, metody a podmínky s hlavními znaky osobnostního přístupu v předškolním období. Současně vytvořil příležitosti pro pedagogy, kteří si mohou vytvářet vlastní varianty. Po dobu více jak deseti let mohly mateřské školy svobodně hledat a učitelky tvořivě, profesně a odpovědně vést děti způsobem, který pokládaly za nejlepší. Díky tomu, měly školy možnost najít svou autonomii a směr, kterým chtějí vzdělávat a vychovávat dětské pokolení (Kořátková, 2008).

Nesmím opomenout zákonnou normu týkající se předškolního vzdělávání a tím je školský zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání, který stanovuje, že předškolní vzdělávání je konáno v mateřských či speciálních mateřských školách. Jak už to u zákonů obecně bývá a školský zákon není výjimkou, každoročně dochází k jeho úpravám. Roku 2015 se úprava školského zákona týká práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Úprava souvisí se snahou o inkluzi českého školství, která samo o sobě má daleko vznešenější název „společné vzdělávání“.

Na základě inkluze, došlo k určení pětistupňové škály podpůrného opatření, která zařazuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami do příslušné kategorie s odpovídající nejen finanční oporou. Úprava školského zákona v roce 2016 přinesla z mého pohledu pozitivní vliv na komplexní vzdělání všech dětí, v podobě povinného předškolního vzdělávání pro děti, jež dosáhly pátého roku života. Novinkou v úpravě školského zákona týkající se předškolního vzdělávání, je nástup dvouletých dětí do mateřských škol, s účinností nejpozději do roku 2020. Díky poslední novelizaci škol-

ského zákona jsme se sjednotily se západními zeměmi, které již dvouleté děti v mateřských školách přijímají několik let (Syslová, 2017). Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, podrobně informuje o podmínkách provozu a organizaci mateřské školy, stanovuje počty dětí ve třídách, stravování dětí, jejich péči a bezpečnost. Upravuje přerušení nebo omezení činnosti mateřské školy a úplatu za předškolní vzdělávání v mateřské škole (Průcha & kol., 2016).

Novátorský projekt v podobě Osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy dokázal mateřské školy postavit do přední linie mezi školskými stupni, které v letech 2003/2004 dostaly návrh sjednocujícího vzdělávacího programu. Jedná se o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který umožnil náskok před ostatními školami, v oblasti změn metod i obsahů výchovně vzdělávacího procesu (Opravilová, 2016).

Předškolní vzdělávání je tedy uskutečňováno pomocí Rámcového vzdělávacího programu (dále již RVP), který je závazný pro všechny mateřské školy od roku 2007. Tímto kurikulárním dokumentem má mateřská škola svůj vzdělávací program, stejně jako ostatní jednotlivé stupně škol od základních až po školy střední (Kořátková, 2014). Mateřské školy si na základě RVP vypracují svůj vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Pomocí RVP je výchova a vzdělávání cílena na osvojování určitých kompetencí a současně formulují standardy, kterých má být v edukaci dosahováno. Součástí RVP jsou i nástroje pro hodnocení výsledků předškolního vzdělávání (Syslová, 2017; Burkovičová, 2013; Průcha, 2014). Obsahem RVP jsou rámcová pravidla, která vypovídají jaké cíle je třeba v práci s dětmi pozorovat, na jakou úroveň vzdělávání mohou děti dosáhnout a jak docílit smysluplného a efektivního vzdělávání. Není to program, který nařizuje, jak mají učitelky mateřských škol učit, ale je to program, podle kterého se mateřské školy při tvorbě vlastního školního programu řídí (Syslová, 2017; Burkovičová, 2013; Průcha, 2014; Bečvářová, 2003; Kořátková, 2014). RVP přirovnávají autoři Průcha a Kořátková (2001) ke kompasu při tvorbě Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) mateřské školy. Uvádějí, že by měl odrážet zaměření dané mateřské školy a odpovídat jejímu prostředí. Podobné tvrzení popisují i výše zmínění autoři.

ŠVP má oproti RVP představovat reálné podmínky týkající se dané mateřské školy, za vytvoření zodpovídá její ředitel a je povinen zpřístupnit tento dokument od-

borné i laické veřejnosti. Rodiče dětí mají tak možnost vybrat si takovou mateřskou školu, jejíž program bude jejich dítěti nejlépe vyhovovat (Smolíková & kolektiv, 2005). Konkrétní vzdělávací nabídku činností, které učitelka dětem nabídne, se nazývá „Třídní vzdělávací program“ (dále jen TVP). Vychází ze ŠVP, který se týká celé školy, kdežto TVP je navržen pro konkrétní třídu dětí a její charakteristiku. TVP je otevřený pracovní plán pedagoga, který je v průběhu roku postupně dotvářen. Zajišťuje odpovídající zaměření i úroveň náročnosti tak, aby korespondoval s možnostmi a zkušenostmi dětí. Cílem programu je prohloubení a rozvíjení již osvojených poznatků a dovedností. Podmínkou je, aby pedagog věděl, kam v práci s dětmi směřuje, jaký je jeho cíl. Postupovat od blízkého ke vzdálenému a od jednoduššího ke složitějšímu. TVP není součástí povinné dokumentace pedagoga, je to pracovní materiál, se kterým pedagog pracuje a umožňuje mu tvořivě a improvizovaně reagovat na aktuální požadavky třídy (Smolíková & kolektiv, 2005).

Činnost pedagoga mateřské školy jak už víme, je zakotvena v legislativních a kurikulárních dokumentech. Je zde důležité zmínit zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, upravující mimo jiné předpoklady pro výkon pedagogické činnosti, tedy učitele mateřských škol, jejich pracovní dobu a další vzdělávání (Sylvová, 2017). Do kurikulárních dokumentů patří také výše zmíněný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který jak už víme, konkretizuje cíle a klíčové kompetence, vzdělávací obsah, vymezuje podmínky a specifika vzdělávání dětí, evaluaci školy, hodnocení dětí, zásady a povinnosti pro zpracovávání vzdělávacího programu. Legislativní dokumenty obsahují příslušné zákony, vyhlášky a paragrafy, které určují profesní kompetence a pracovní náplň předškolního pedagoga. Vzdělávací soustava se má zaměřit na komplexní rozvoj osobnosti, seznámit s historií naší kultury, vychovávat děti k partnerství a spolupráci, podporovat demokracii a soudržnost ve společnosti. Tyto principy jsou současně obsahem RVP, zahrnuje čtyři základní cílové kategorie:

1. Rámcové cíle pojímají osobní samostatnosti, schopnost se projevit, osvojení zásadních společenských hodnot, rozvoj dítěte, jeho učení a poznání.

2. Klíčové kompetence představují dosažitelné výstupy získané předškolním vzděláváním, konkrétně jsou to kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální, osobnostní, činnostní a občanské.
3. Dílčí cíle sloužící pro jednotlivé vzdělávací oblasti: psychologická, biologická, environmentální, sociálně-kulturní a interpersonální.
4. Dílčí výstupy, kterých má být ve vzdělávacích oblastech dosaženo (Průcha & Kořátková, 2001).

Všechny zmíněné cíle a kompetence jsou podstatné a významné pro přípravu na vzdělávání na základní škole, ale i pro další životní období jedince. RVP je základním dokumentem, umožňující profesní kvalifikovaný výkon předškolního pedagoga. Jako hlavní principy vzdělávací práce s předškolními dětmi uvádí Kořátková (2008):

- Na základě vývojových specifíků dětí předškolního věku vhodně volit obsah, metody a organizaci práce.
- Poskytnout kvalitní rozvoj a vzdělání se současným respektováním individuální potřeb a možností dítěte.
- Pracovat na kvalitním předškolním vzdělání, kde dochází k postupnému nabývání a zkvalitňování schopností a dovedností dítěte, osvojování si klíčových kompetencí k učení, řešení problémů, komunikaci, kvalitě vzájemných vztahů, seberealizaci a přijetí základních občanských pravidel.
- Všem dětem poskytnout stejné možnosti odpovídající, pedagogické působení.
- Poskytnout mateřským školám prostor pro zvolení a využívání určitých metod a forem výchovně-vzdělávací práce.

Výše popsaná kritéria i obecný obsah RVP lze přirovnat k základním stavebním kamenům a současně i zastřešující doménou, která umožňuje samotnou realizaci kvalitně provádět výchovně vzdělávací proces. Nyní se ponořím hlouběji do specifických vzdělávacích okruhů Rámcového vzdělávacího programu, které shodně uvádějí Bečvářová (2003); Kořátková (2008, 2014); Opravilová (2016); Syslová, Borkovičová & Průcha (2014); Průcha (2009):

- Dítě a jeho tělo: směřuje do oblasti biologické, kde má být naplněna potřeba fyziologického rozvoje dětského organismu s potřebou pohybu a aktivi-

ty, správná stimulace pohybových funkcí, zdatnosti a koordinaci, směřující k motorickým a sebeobslužným dovednostem, osvojení bezpečných a zdravých životních návyků a postojů.

- Dítě a jeho psychika: z názvu zřejmé směřování k duševní oblasti dítěte, s cílem maximálního rozvoje všech psychických funkcí (vnímání, myšlení, soustředění, paměť, city, učení, tvořivost a vůle), dosažení duševní pohody, zdatnosti a odolnosti, intelektuální stimulaci a přirozený rozvoj poznání a učení, jazyk a řeč, sebepojetí, city a vůle, poznávací schopnosti.
- Dítě a ten druhý: obsahuje interpersonální oblast v podpoře při utváření vztahů k jiným dětem, dospělým, posílení, kultivaci a obohacování vzájemné komunikace s citlivou péčí a pohodou v těchto vztazích.
- Dítě a společnost, neboli sociálně kulturní oblast, kde dítě poznává život lidí s určitými pravidly soužití a hodnotami materiálními i duchovními, osvojení sociokulturních návyků, orientovat se v tradicích společnosti a učit se způsobům, jak se aktivně podílet na pohodové atmosféře třídy i jiném sociálním prostředí.
- Dítě a svět: spadá do oblasti environmentální, jež má vzbudit u dítěte elementární povědomí o dění ve světě, o vlivu člověka na životní prostředí a vytvořit odpovědnou a otevřenou relaci k nejbližšímu okolí a k přírodě.

Průcha (2009) předkládá ještě další vzdělávací oblasti, jako jazyk a jazyková komunikace, která se současně objevuje u psychologické oblasti okruhu „Dítě a jeho psychika“. Dále připisuje samostatnost vzdělávací oblasti u matematiky a její aplikace a v souvislosti s rychlým vývojem společnosti také nutnost informační a komunikační technologie, se kterou by se i děti předškolního věku měly seznámit a umět vhodně používat, samozřejmě v určité míře.

Pedagogická práce je směřována k aktivizaci dětí, aby samy vyzkoušely, vysvětlily, hledaly, tvořily a rozhodovaly se. Základ pedagogického vedení předškolních dětí, spočívá v činnostech, tedy v získávání praktických zkušeností. K tomu jsou uzpůsobeny konkretizované výstupy, které upřesňují, co by mělo dítě zpravidla před nástupem povinné školní docházky zvládnout. Smyslem je podpora stability

dítěte, která je klíčová nejen pro přijímání dalšího vzdělávání, ale i pro jeho samotný život (Kořátková, 2014).

Součástí Rámcového vzdělávacího programu je vymezení podmínek předškolního vzdělávání, jež mají sloužit k vytváření takového společenství, které je naplněno pozitivní a radostnou atmosférou, péčí o děti a jejich vzdělávání, zajištění potřeb bezpečí, pohody s množstvím stimulujících podnětů. Jedná se o zásady pro odpovídající životosprávu dětí se smysluplným a pravidelným denním režimem. Podmínky se dále týkají materiálního vybavení od vhodného a bezpečného nábytku, zahradních prvků či architektonických bariér školy, tak i široké nabídky hraček a didaktických materiálů pro věkovou škálu, nově od 2 do 6-7 let věku dítěte (Kořátková, 2008; Kořátková, 2014). Tyto návrhy týkající se podmínek v mateřských školách, podpořila autorka Kořátková (2008, 2014) ve svých knihách, kde vyzdvihla důležitost spolupráce při vytvoření kvalitního klimatu školy, prostřednictvím těchto oblastí:

- Vzájemná důvěra mezi rodiči a učiteli (pochopení, porozumění, vstřícnost, otevřenost, partnerství).
- Spoluúčast při denních programech a plánovaných akcí.
- Vzájemná informovanost o pokrocích či změnách dítěte.
- Etika a ochrana soukromí rodiny (ohleduplnost, citlivost, pedagogický takt).
- Poradenství, které nabízí mateřská škola k podpoře rodinné výchovy a k novým poznatkům o výchově a vzdělávání dětí.

V České republice působení mateřských škol má dlouholetou tradici, současnost předškolního vzdělávání nabízí různé alternativní programy, které v první řadě vycházejí z potřeb dítěte, ale také z různorodých pedagogických a filozofických proudů. Často jsou mateřské školy považovány za doplněk rodinné výchovy, kde pomáhají vyrovnávat rozdíly rodin, s různým sociálním a kulturním zázemím.

Nelze však na mateřskou školu pohlížet jako na komplement výchovy rodinné. Především zajišťuje odborné vzdělávání a výchovu, tedy podstatnou funkci naší kulturní společnosti. Tato školská instituce nemá jen vzdělávací funkci, ale také je institucí sociálního ovlivňování. Autor rovněž zdůrazňuje potřebu jednotného vystupová-

ní pedagogických pracovníků a školských institucí. Protože jednotné vedení má pozitivní a intenzivní účinky na přenos názorů a postojů dětí a mládeže (Jůva, 2001).

V mateřských školách se postupem času objevují tři základní vzdělávací programy, jejichž základem je pedagogika orientovaná na dítě. Vzdělávací program „Začít spolu“, „Škola podporující zdraví“ a „Lesní mateřské školy“. Jedná se o pozoruhodné a aktivní inovace edukačních programů. Díky otevřenosti RVP mají mateřské školy svobodnou vůli vytvořit si vlastní vzdělávací plány a programy a současně se inspirovat existujícími výše zmíněnými programy. Program Začít spolu je postaven na demokratických a humanistických vzdělávacích principech, prioritou je rozvoj vlastních schopností dítěte prostřednictvím hry a praktické činnosti. Důsledně se zde uplatňuje individuální přístup, respekt k samostatnosti jedince a podpora při komplexním rozvoji osobnosti dítěte. Vzdělávací program má tři fáze. V první fázi se navodí téma, zjistí se, co všechno děti o tématu vědí a na základě získaných informací, se tyto poznatky prohlubují a doplňují. V závěrečné fázi se získané informace zhodnotí a ukotví se ty poznatky, jež jsou podstatné pro další vzdělávání. Projekt „Zdravá mateřská škola“ stojí na principech celostní podpory psychického, fyzického a sociálního rozvoje dítěte. Projekt vychází z komplexního pohledu na zdraví, které stavívá jako předpoklad optimálního vývoje osobnosti jedince. Podpora současného i budoucího zdravotního stavu, tvorba návyků a dovedností zdravého životního stylu a pěstovat odolnost vůči stresu. Projekt je podporován Národním programem obnovy a podpory zdraví pro ČR a Ministerstvem zdravotnictví ČR. Program lesních školek byl po dlouhá léta kritizován, z pohledu bezpečnosti a nízké úrovni grafomotoriky. Výzkumné šetření ve Švýcarsku však ukázalo, že děti chodící do lesních mateřských škol vykazují nejen lepší úroveň grafomotoriky, ale i v testech kreativity se současným posílením dětské imunity a nižším počtem úrazů. Program prostřednictvím přírody seznamuje děti s okolním světem a dává dětem příležitost nenásilným způsobem získat požadované kompetence k učení a řešení problémů tak, jak je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu (Opravilová, 2016).

Průcha (2016) ve své knize připomíná existenci přípravných tříd, které jsou zaváděny na základních školách. Tyto třídy slouží dětem v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Přípravných tříd začaly využívat rodiče, jejichž potomek má odklad školní docházky. V přípravných třídách může být maximálně

15 dětí, stanovuje to vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a dalších náležitostech při plnění povinné školní docházky. Aplikují se zde dva vzdělávací programy, Rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání a pro základní vzdělávání. Přípravné třídy se mohou otevřít v případě dosažení počtu 10 dětí. Třídu mohou navštěvovat výjimečně i děti pětileté, ale až po doporučení školského poradenského zařízení. V současnosti navštěvuje přípravnou třídu kolem 4000 dětí v České republice (Opravilová, 2016). Pedagogové, působící v přípravných třídách jsou kompetentní na základě třech možných vzdělání. Mohou to být učitelé pro mateřské školy, pro 1. stupeň ZŠ, ale také speciální pedagogové. V současnosti zřizování přípravných škol vzrůstá, důvodem je nedostatek míst v mateřských školách, tak snaha rodičů posunou zahájení povinné školní docházky (Průcha, 2016).

Pochopitelně nelze srovnávat předškolní vzdělávání se vzděláváním, které poskytuje základní škola. Již v úvodu této kapitoly, česká společnost kritizovala a odklonila se od minulých způsobů předškolní výchovy, která korelovala se systémem základního vzdělávání. Neboť děti předškolního věku mají své specifické potřeby. Podstatou je pedagogický respekt k individuálním vývojovým, kognitivním, sociálním a emotivním potřebám dítěte. Učitelka mateřské školy vytváří podmínky pro spokojenost dítěte z úspěchu a z překonávání různých překážek.

1.2.2. Specifika předškolního věku

Předškolní výchova a vzdělávání dětí vyžaduje specifický přístup. Aby učitelka mateřské školy byla schopná respektovat individuální potřeby dětí, je nutné znát základní specifika tohoto období. Předškolní věk je charakterizován ojedinělou a stěžejní vývojovou etapou v životě každého člověka. V průběhu období dítě prochází výraznými osobnostními změnami, jak po stránce fyzické, psychické, tak i sociální.

Vyznačuje se nejintenzivnějším růstem a vývojem, jež toto období staví do nejbouřlivějších etap v životě člověka vůbec (Kolláriková & Pupala, 2001; Matějček & Pokorná, 1998).

Předškolní období je nejčastěji označováno od tří do šesti let, lépe řečeno do nástupu povinné školní docházky. V užším slova smyslu je předškolní věk často spojo-

ván s „věkem mateřské školy“, toto tvrzení není však úplně pravdivé, protože jsou děti, které nenavštěvují mateřskou školu a tak nejrozšířenější věkovou kategorizací pro děti předškolního věku zůstává věk od 3 do 6-7 let. Ukončení předškolního věku není určen pouze fyzikálním věkem, ale převážně sociální připraveností jedince. V současnosti je možné posunout nástup do základní školy o jeden až dva roky. Konkrétně se jedná o odklad školní docházky, pro kterou je potřebná návštěva školského poradenského zařízení. V minulosti byl předpoklad způsobilosti dítěte k nástupu do základní školy na základě hodnocení „Filipínské míry“. Byla to schopnost dítěte dosáhnout prsty pravé ruky, při ohnuté paži přes temeno hlavy, na levý ušní boltec. Tato metoda však upadla v zapomnění, protože se až příliš zaměřuje a fyziologický vývoj dítěte, který nemůže být jedinou podmínkou k nástupu dítěte do základní školy. Charakteristickým znakem předškoláka je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity. Pro úspěšné odpoutávání od rodiny slouží osvojování společenských norem chování, znalost obsahu rolí a adekvátní úroveň komunikace (Vágnerová, 2000).

Erikson (2002) ve své publikaci pokládá předškolní věk za období iniciativy. Dítě vyžaduje samostatnost, chce splnit úkol, něco dokázat, vyrobit a tím si potvrdit míru své kvality. Upozorňuje na výchovný vliv, kdy v předškolním období dochází k rozvoji základů svědomí a pocitu viny, který nazývá jako iniciativa proti vině.

Nové pojetí pedagogiky, která opouští systém výrazně orientováno na pedagoga a upřednostňuje tzv. „pedocentrismus nové doby“ tuto větu již použil profesor Helus (Kropáčková, 2008, 73). Co nehlouběji poznat dítě a porozumět mu, respekt k jeho možnostem a potřebám, rozvíjet jeho potenciál a umožnit každému dítěti maximální využití svých schopností k dosažení jeho maxima. Jakého učitele potřebujeme pro jakou školu a pro jaké dítě. Cílem je plný a mnohostranný rozvoj osobnosti, seznámení jedince s danou kulturou a tvorba aktivního a tvůrčího vztahu k realitě (Jůva, 2001).

Obdobím hry a přípravy na školu popisuje předškolní věk Vágnerová (2012). Cílená a systematická hra je značně nejdůležitější činností pro zdravý vývoj jedince a pomáhá osvojit a rozvíjet rozumové schopnosti, dovednosti, sociální cítění i samotnou osobnost dítěte. Výše uvedenou definici použili i Langmeier a Krejčířová (1998), se širším záběrem v podobě začátku narození dítěte a končící vstupem do

základní školy. S úsměvem přihlížím, že definici považují za nepraktickou s odůvodněním, že nelze vzdělávat současně dvouleté a šestileté dítě. Bohužel však novelizace školského zákona České republiky nesdílí stejný názor a od září 2020 jsou mateřské školy povinny přijmout do své školy i dítě dvouleté.

Dítě, které navštěvuje mateřskou školu, začíná stabilizovat vlastní pozici ve světě i k sobě samému, je egocentrické a převládá zde intuitivní uvažování. Poznávání okolního světa probíhá pomocí vysoké představivosti a fantazie. Musí se naučit vycházet s vrstevníky, učí se zkušenostem ve spolupráci, vzájemné komunikaci a toleranci. Dochází k sociálnímu rozvoji osobnosti dítěte a to s přesahem rodiny a postupným rozvojem vztahů s kamarády (Vágnerová, 2012).

Z fyziologie je předškolní období charakterizováno zrychleným růstem. Výraznou transformaci dosahuje oblast pohybová. Autor Čačka (2000) ve své publikaci rozlišuje „první fázi plnosti“ věk mezi 2 – 4 roky a „první fázi vytahování“ 5 – 6 let. Zlepšuje se koordinace hrubé motoriky, která úzce souvisí s úrovní jemné motoriky. Zdůrazňuje také nezbytnost kvalitní a pravidelné pohybové aktivity s pestrostí a vyvážeností stravy dítěte.

Významný psycholog Jean Piaget mluví o významných stádiích, které pomáhají učitelce mateřské školy pochopit jednotlivá věková období. Přiřazuje předškolní věk k předoperačnímu stádiu, do něhož řadí děti od dvou do sedmi let. Prvotním stádiem je senzomotorika, kdy dítě poznává a analyzuje dění kolem sebe pomocí základních smyslů. Předoperační stádia dělí dále na předpojmové stádium, k němuž řadí děti od dvou do čtyř let a intuitivní substádium pro děti od čtyř do sedmi let. Vývoj morálního usuzování je další oblastí, které se věnoval Jean Piaget. Opět se objevuje první fáze v podobě anomie, kdy dítě nevnímá žádné normy ani pravidla, postupně se za pomoci dospělých s nimi seznamuje. Následuje fáze heteronomie, kdy se dítě řídí příkazy a zákazy společnosti, ale není schopno hodnotit své chování.

Fáze autonomie dítě dosahuje až kolem sedmého roku života a je schopno posuzovat, co je správné a co ne, ale plně rozvinutou morálku má dítě až kolem jedenáctého roku, ale to neznamená, že se podle toho řídí (Klusák, 2014).

Předškolní věk rozlišuje Jean Piaget (1970) k vývojovým stádiím myšlení, které nejde překročit a je třeba je respektovat. Ke stejnému tvrzení se přidává i Zelinková

(2001). Tyto stádia nalezneme pod označením senzomotorická inteligence, předoperační období, konkrétní a formální myšlenkové operace. Podrobněji zde rozepíší předoperační období, které se týká dětí ve věku 2 – 7 let, tedy předškolního věku.

- Předpojmová a symbolická inteligence (2-4 roky): období osvojování řeči, užívá slova, které zná, ale chybí logické uspořádání, dítě má zatím částečné poznatky ze svého okolí, které postrádají obecnost.
- Názorné a intuitivní myšlení (4-7 let): literatury doporučují učení z prožitku, protože dítě vnímá to, co si umí představit, myšlení je egocentrické, antropomorfní a magické. Zaměřuje pozornost na sebe, vlastnosti člověka přenáší na věci a zvířata. Magičnost se projevuje v jeho zájmech, které jsou často jeho přáním.

Doposud jsem se zabývala výhradně předškolním věkem. Vzhledem k novelizaci školního zákona, který umožňuje nástup dvouletých dětí do mateřských škol, se budu nyní zabývat specifiky dětí, mladší tří let.

Vývojová psychologie řadí děti od 1 do 3 let do kategorie batolecího věku a děti, jež dosáhly tří let věku k dětem předškolním. Výjimkou je Průcha (2016), který již dvouleté děti řadí k předškolnímu věku. Děti, které se nacházejí ve věkové kategorii 1 až 3 roky, prochází procesem automatizace. Postupně se uvolňuje vazba na matku a jedinec se snaží o sebezprosažení, hledá své limity (Vágnerová, 2012). Průcha (2016) charakterizuje toto období jako další zdokonalování kognitivních a motorických funkcí dítěte. Převážná většina dětí již má rozvinuty základy skladby gramatiky mateřského jazyka a slovní zásoby, jež umožňuje dítěti verbálně komunikovat. Osvojení základů mateřského jazyka popisuje i Karp (2004), který dále připisuje k dítěti upovídání, nadání a velkou fantazii. Dítě dosáhlo vzpřímeného stoje, naučilo se chodit, běhat a skákat. Zvýrazňuje se lateralita dítěte prostřednictvím používání dominantní ruky, současně se souhrou oka. Souhlasně hovoří o vývoji hrubé a jemné motoriky, včetně nápadného evoluce řeči i Langmeier a Krejčířová (2006). Zvyšuje se zájem o kreslení v podobě čmáraní po papíru. Při spontánní hře dochází především k paralelní hře, dítě si hraje samo, nechce společnost druhých dětí. Co se týká myšlení dítěte, dokáže takzvaně oživit předměty a díky své fantazii, toto období nazval Jean Piaget jako kouzelný svět dětí (Karp, 2004).

Matějček (2005) charakterizuje období před třetím rokem věku jako období vzdoru. Vývojové období, do kterého dítě došlo. Nejedná se o vývojovou poruchu, nebo negativní charakter dítěte. Jeho afekt vzdoru neplyne z potěšení, důvodem je nezvládnutá problémová situace. Je žádoucí, aby dospělý k těmto vývojově neovlivnitelným situacím přistupoval klidně. „Je to jednoduše projev slabosti adaptačních mechanismů nevyspělého organismu dítěte“ (Matějček, 2013, 42). Není chybou vychovávaného, ani negativní vlastností dítěte, která by se měla napravit. Současně nelze říci, že by se toto chování mělo podporovat. Cílem je nechat dítě vyvztekát a nepřilévat své emoce do probíhající situace, ale chovat se klidně a s rozvahou.

Konec třetího roku popisuje Matějček (2013) z psychologického hlediska jako významnou vývojovou hranici. Jedná se o překonání hranice nejbližšího rodinného kruhu, kdy se bude rozvíjet jeho kulturní a civilizované lidství, tedy vědomí vlastního já. Z hlediska pohyblivosti je dítě schopno udržovat rovnováhu a dožaduje se, aby s ní mohlo experimentovat. Do popředí se dostává také obliba řízeného pohybu. V praxi to znamená, že děti s oblibou vyhledávají pohybové hračky, které pod svým vedením řídí. V řeči dítě vykazuje používání zájmen já, ty, dále užití množného čísla, času a pádů ovšem ještě s nedokonalostmi. Děti v tomto věku, začínají kreslit věci z okolního světa, typickou kresbou je postava hlavonožce, kdy rodinné příslušníky kreslí s hlavou a nohama (Stehlíková Babyrádová, 2004; Matějček, 2013). Dítě dále došlo ke spolupráci ve hře, dokáže společně sdílet prostor a hrát si. Matějček (2013) tento výčet charakteristik pro tříleté děti interpretuje, současně podstatné znaky pro vstup do mateřské školy. Dále se pozastavuje nad smyslem jeslí, kde vstup takto malých dětí z vývojového hlediska, chápe jako předčasný. Tyto služby slouží hlavně pro rodiče, protože kolektivní instituce v tomto útlém věku nepodporuje vývojová psychologie. Důvodem je, že děti do kolektivního zařízení nedorostly a nedozrály. Nelze tedy zatěžovat dětský organismus něčím, k čemu ještě není připraveno.

Jaké jsou důležité předpoklady pro zvládnutí nástupu do mateřské školy, kdy se dítě nachází mezi 3 a 4 rokem života?

Co se týká hrubé motoriky, dítě dokáže chodit, běhat, skákat, jezdit na tříkolce. Zvládá držet tužku, má zájem o knížky a dovede se koncentrovat na krátký příběh, pohádku. Dovede mluvit v krátkých větách, vyjádří své potřeby a přání. Období vzdoru pomalu ustupuje a dítě lépe zvládá požadavky společnosti. Rozvíjí se paměť, zná různé písničky a říkanky. V sebeobsluze zvládá držet lžící a nají se, umyje si ruce, v noci udrží moč až na výjimky, ob-

leče se až na pár zipů, knoflíků a tkaniček. Má zájem o domácí práce, které napodobuje. Raduje se s dětské společností, vyhledává ji a to i přes časté konflikty. Děti začínají chápat existenci druhých dětí a učí se je respektovat (Matějček, 2005).

Období, jež nespočet autorů označuje jako „předškolní věk“ je ve svém začátku vyznačováno první sociální emancipací dítěte a na svém konci, vstupem do společnosti v podobě nástupu do základní školy. Matějček (2005) uvádí, že do předškolního věku jsou zařazeny děti ve věku 4,5 a 6 roku života. Tyto děti vyspívají po stránce tělesné, pohybové, intelektové, citové a společenské. Aby vývoj předškolního dítěte probíhal kvalitně a adekvátně věku, je důležité plně uspokojit základní biologické a hygienické potřeby dítěte (Kolaříková, 2015).

Děti se vyznačují svou velkou aktivností, kdy si většinu stimulů zprostředkovávají sami, v závislosti na pestrosti svých zájmů. Je více než žádoucí, aby všechny děti, dosáhnu-li předškolního věku, navštěvovali mateřskou školu. Tato školská instituce nabízí adekvátní podmínky pro plnohodnotné rozvíjení všech stránek dítěte důležitých pro kvalitní vstup do života. Pestrá nabídka hraček, didaktických materiálů, pedagogických řízených činností, jež stimulují děti k posouvání a rozšiřování svých vědomostí a dovedností. Současně otvírají dětem svět kolem nich a to jak po stránce informační, tak i po stránce sociální. Děti se v dětském kolektivu učí respektu, ohleduplnosti, ale i schopnosti jak řešit problémové situace. Některé s dětí se prvně setkávají s důsledky svých činů, seznamují se s odpovědností a samostatností. Skoro všechny děti zbožňují svou míru nezávislosti a možnosti rozhodnout se sám za sebe, v rámci stanovených pravidel předškolního prostředí. Jsem naprostým zastáncem heterogenních tříd, kde se děti od sebe navzájem učí a současně jsou k sobě ohleduplní. Děti mají mimo hračky také volbu pouštět do svých nejen námětových her mladší, nebo starší děti. Rozvíjí se kooperace, vyjadřování, různorodost výsledků konfliktních situací, zvyšuje se pocit uznání a ocenění za vynaložené úsilí a to vše probíhá na podstatě věkové heterogonie třídy. Přirovnám to ke koncertu Filharmonie, kde však není dirigent, ale jen pořadatel, který v průběhu koncertu pozměňuje a upravuje podmínky.

1.2.3. Spolupráce školy s rodinou

Hlavním mezníkem k úspěšné výchově a vzdělávání předškolních dětí je komunikace a spolupráce s rodinou. Na žádném jiném stupni školních institucí nedochází k tak intenzivnímu a pravidelnému setkávání s rodiči, jako je tomu v mateřské škole. Jako učitelka mateřské školy vnímám, že komunikace a spolupráce s rodiči je stěžejní pro úspěšný vývoj dítěte. Z tohoto důvodu se budu v této kapitole podrobněji zabývat rodinou, se kterou se plně počítá, při výchovně vzdělávacím procesu dětí předškolního věku.

„Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční, a další funkce.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, 248).

Rodinu popisuje Kolář (2012, 118) jako „Institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské, manželské, nebo partnerské vztahy“.

„Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, 248).

Jako instituci, která je plně zodpovědná za výchovu dítěte popisuje rodinu Pruner (2003), který dále zdůrazňuje značnou neinformovanost absolventů pedagogických fakult v přípravě na práci s rodiči. Téma spolupráce školy s rodinnou je často opomíjené téma i v odborných publikacích a to i přesto, že právě kooperace školy a rodiny je zásadní pro úspěšný rozvoj každého dítěte.

Matějček (1992, 29) zase chápe rodinu jako rodinné soužití, „kde dítě uspokojuje psychické potřeby rodičů a rodiče uspokojují potřeby dítěte“.

Rodina plní ochrannou a výchovnou funkci, kde nejdůležitějším atributem je sociální opora a citová základna. Současné pojetí rodiny upadá, pomalu se vytrácí základní funkce výchovná, která je přesouvána na školské instituce. Jestli rodina plní nebo neplní své základní funkce, značně ovlivňuje vývoj dítěte. Funkce rodiny popisuje Národní zpráva o rodině (2004):

- Biologicko-reprodukční funkce: zajišťuje reprodukci obyvatelstva a generační výměnu.

- Sociálně-výchovná funkce: připravuje jedince na život ve společnosti.
- Sociálně-ekonomická funkce: zabezpečení stravy a materiální vybavenosti pro existenci jejich členů, rodina je současně spotřebitelem, na němž je závislý trh.
- Emocionálně-stabilizační funkce: jen stabilní rodina je garancí zdravých emocionálně stabilních dětí.

Velmi obdobně pojmenovává funkce rodiny i Výrost a Slaměník (2001) s určitou obměnou avšak význam jejich funkcí rodiny zůstává stejný. Rozčlenili funkci rodiny na biologickou, materiální, výchovnou a emocionální.

Rodina byla po dlouhá staletí stabilním elementem společenského systému. Bohužel s rychlým vývojem a modernizací se celý svět, včetně rodiny pomalu stáčí do propasti, kde hodnotami života je kariéra, peníze, majetek, sobeckost, arogance a emoce se stávají spíše virtuální realitou, současně s komunikací a tvorbou vztahů. Výkladový slovník z pedagogiky vypisuje určité povahové rysy a struktury rodiny do šesti kategorií.

- 1) Adoptivní rodina, která přijala za vlastní biologicky cizí dítě, rodiče mají všechna práva i povinnosti.
- 2) Afunkční rodina, která se vykazuje značnými problémy, vyústující v rozpad rodiny, dochází k narušení emocionálního a socializačního procesu.
- 3) Dysfunkční rodina se potýká s určitými problémy, které jsou však řešitelné, závisí na způsobu řešení konfliktních situací, nemusí docházet k narušení zdravého rozvoje dítěte.
- 4) Náhradní rodina, dítě je v pěstounské péči a je plně integrováno do rodiny, rodiče však nemají všechna práva a povinnosti.
- 5) Nukleární rodina je nejběžnější, tvoří pár rodičů s dětmi (převážně jedním dítětem).
- 6) Vícegenerační rodina, již z názvu je zřejmé, že tato rodina je složena s více generací, nejčastěji s prarodiči (Kolář, 2012).

Možný (2008) specifikuje jen tři typy rodin. Tradiční rodina, jejíž charakteristika se shoduje s výše popsanou vícegenerační rodinou. Dále moderní rodina, která je shodná s výše uváděnou nukleární rodinou. Třetím typem je postmoderní rodina, kte-

rá je velmi variabilní a individualizovaná. Manželství není pro založení rodiny podmínkou, postupně se ztrácí monopol plození dětí. Celkovou péči o děti přebírají státní zařízení od zdravotnictví po školní instituce. Rodina je úkrytem před bezcitným světem, tedy funkce rodiny je primárně citová.

Znát vývojové a pedagogické psychologické zvláštnosti dětí předškolního věku, umět zpívat, malovat, cvičit a kvalitně metodicky vést pedagogickou práci učitelky mateřské školy nestačí. Autoři Mertin a Gillernová (2010) tvrdí, že mimo výše uvedené činnosti musí učitelka zvládat i často komplikované sociální vztahy s dětmi, s kolegyněmi na pracovišti, ale velmi podstatnou rovinnou je i vztah učitelky s rodiči. „O vztahu učitelky a rodičů rozhoduje i to, jak dítě prožívá a reflektuje, co se v mateřské škole děje.“ (Merlin & Gillernová, 2010, 26).

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání specifikuje spolupráci mateřské školy s rodinou a předpokládá spoluúčast na předškolním vzdělávání. Kooperace s rodinou je přejatá z hluboké minulosti, kde bylo samozřejmostí podílet se na výchově a vzdělávání svých dětí. Práce učitelky, která vytvořila otevřený a partnerský vztah s rodiči, umožňuje daleko efektivněji rozvíjet nejen osobnost dítěte, ale také jeho schopnosti a dovednosti. Vztah mezi rodinnou a mateřskou školou je nepochybně výsadou předškolní edukace, protože mateřská škola je jediný vzdělávací stupeň, kde dochází ke každodennímu kontaktu s rodiči či rodinnými příslušníky. Je žádoucí, aby učitelky vnímaly rodiče jako partnery při vzdělávání dětí v mateřské škole. Protože kvalitní spolupráce s rodiči je pro pedagoga zdrojem informací o dítěti, který mu pomáhá v poznávání jedince, k jeho pochopení a následně k efektivnějšímu vzdělávání (Tomášová, 2012).

O kooperaci s rodiči dětí navštěvující mateřskou školu se dočteme také v Rámcovém vzdělávacím programu. Rodiče jsou zapojeni do rozhodování a současně je vyžadována i jejich spolupráce při výchovně vzdělávacím procesu. I vyhláška č. 43/2006 Sb. O předškolním vzdělávání oznamuje, že: „Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právníckými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.“ (vyhláška č. 43/2006 Sb., §1 odst. 1).

Spolupráce s rodinou se objevuje i ve vzdělávacích programech, kterým jsme se zabývali v kapitole Systém předškolní výchovy. Například v programu Začít spolu jsou rodiče významnými partnery školy a jsou aktivně oslovováni k účasti na chodu mateřské školy (Opravilová, 2016).

Dnešní mateřské školy spolupracují s rodiči prostřednictvím přejatých zvyklostí z minulosti. Jedná se o třídní schůzky, konzultační hodiny s učitelkami, dny otevřených dveří, besídky a různé akce s rodiči. Dále se vyskytují mateřské školy, které spolupracují s rodiči i při výletech a dalších školních akcích. Během adaptace mohou rodiče pobývat ve třídě společně s dítětem, aby tak ulehčili a přirozeně umožnily dítěti přechod do mateřské školy (Kořátková, 2008).

Málo začínajících učitelek si je vědomo, že komunikace s rodiči je na denním a žádoucím pořádku dne mateřské školy. Univerzity je připravují na vztahy s dětmi a pozapomínají, že dítě je součástí rodiny, se kterou je třeba spolupracovat. Bohaté vztahové prostředí mezi učitelkou, dítětem, kolegy, rodiči a dalšími rodinnými příbuznými, slouží dětem jako model pro vytváření pozitivních vztahů s ostatními lidmi (Earlychildhood News, 2008).

Mateřská škola by měla doplňovat výchovu rodiny, pro to je zásadní pěstovat vzájemné a otevřené vztahy s rodiči. Rodič své dítě zná nejlépe a je největším odborníkem, která nám může při práci s dětmi nejlépe poradit. Kořátková (2008) popsala několik stěžejních bodů, ve kterých by měly obě strany spolupracovat:

- Vytvořit kladnou perspektivu pro rozvoj osobnosti dítěte, která posílí schopnosti, mobilizuje síly a umožní úspěšně zvládat komplikace.
- Plnohodnotně přijmout dítě bez podmínek, prožívání vzájemné pomoci, obohacovat se o společné zážitky s oporou bezpečí a jistoty, věřit v přínos a hodnotu mezilidských vztahů.
- Stanovit dítěti jasné hranice, společně s volbou samostatně rozhodovat, hledat možná řešení a podporovat odvahu dítěte, umožnit mu ovlivnění a spoluvytváření života kolem něj.
- Pomáhat dítěti utvářet si zdravé sebevědomí a dbát na respektování ohleduplnosti druhých.

- Při pravidlech soužití dávat dítěti jasný prostor pro seberealizaci, dovolit prožívat pocity odpovědnosti, dítě potřebuje pociťovat užitečnost, a že něčím přispívá při fungování rodiny, třídy. Díky tomu podporujeme jeho sebevědomí a ochotu spolupracovat s druhými pro druhé.
- Pomoci dítěti při dílčích nedostatcích, brát vážně názory odborníků a společně se soustředit se na jeho zlepšení (Koťátková, 2008).

Pokud by bylo docíleno, aby se těmito body řídily jak učitelky mateřských škol, tak jejich zákonní zástupci, včetně dalších rodinných příslušníků, tak by se vytvořily ideální podmínky pro úspěšnou výchovu a vzdělávání předškolního dítěte. Bohužel realita dnešní společnosti je plná stresu, který působí na všechny zúčastněné, včetně rodičů, učitelek i samotných dětí. Veškeré lidské jednání závisí na lidech samotných a na jejich momentálním rozpoložení. A tak i pro zkušenou učitelku, je někdy obtížné spolupracovat s okolím. Do jisté míry se zde odráží její profesionalita, kdy při komunikaci s podrážděným, unaveným či vystresovaným rodičem zachová chladnou hlavu, slušně a vlídně vysvětlí danou situaci či přesune potřebnou informaci na vhodnější den.

1.2.4. Klima mateřské školy

Klima mateřské školy si lze přiřadit k něčemu nenahmatatelnému, často bývá označováno jako ovzduší, nálada či atmosféra. Z aktuální zkušenosti pojmám klima školy, jako zásadní atribut pro úspěšné a efektivní výchovně vzdělávací působení. Klima školy nejde vidět, je to určitý pocit. Dojem, při kterém když vejdete do mateřské školy, tak na Vás cosi zapůsobí. Představa příjemného, vřelého, otevřeného a partnerského klimatu mateřské školy, by měla být prioritou každého ředitele, po- tažmo zřizovatele mateřské školy. Pokud panuje ve škole prostředí, kde jsou všichni pedagogičtí i nepedagogičtí zaměstnanci spokojeni, jsou spokojené i děti a tím i jejich rodiče. Pocit dobrého zázemí, důvěry, ocenění a přátelských vztahů se odráží v samotné pedagogické práci učitelek.

Není možné, aby jakýkoli zaměstnanec v kterékoli profesi vykonával kvalitní práci, pokud se ve svém zaměstnání z jakéhokoli důvodu necítí dobře. Tím spíš, když

se jedná o mateřskou školu, kde její zaměstnanci jsou vzorem pro ty nejmenší. Vzhledem k vzrůstajícím požadavkům na předškolní pedagogy a vysoké sociální angažovanosti, která je nutnou součástí práce paní učitelky, je více jak žádoucí poskytnout pedagogům kvalitní zázemí. Proto jsem do své diplomové práce zahrнула kapitolu o klimatu mateřské školy, která je jednou z podstatných podmínek při předcházení syndromu vyhoření. Nyní krátký exkurz k definicím klimatu mateřské školy.

„Školní klima v mateřské škole je jev především sociální a skupinový, který je vázán na své tvůrce (především na učitelky a ředitelku)“ (Průcha & Kořátková, 2013, 69).

Klima školy definuje i pedagogický slovník jako „sociálněpsychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy“ (Průcha, Walterová & Mareš, 20013, 125).

Shodně popisuje i hlavní autor Kolář (2012), ve Výkladovém slovníku pedagogiky klima školy také, jako sociální a interpersonální vztahy a prožitky mezi učiteli, žáky i ostatními zaměstnanci školy. Klade důraz, že na klimatu školy závisí hledání nových možností výchovně-vzdělávací práce v učitelském sboru, a také kvalita vyučovacího procesu (Kolář, 2012).

Svou definici o klimatu ve třídě vystihuje i Lašek (2007, 40): „Klima třídy představuje trvalejší sociální a emociální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitele a žáci v interakci.“ Současně i uvádí hlavní determinanty, které působí na klima třídy, s jeho rozdělením se však neztotožňuji a raději použiji pro mne blízký a výstižný popis faktorů, který nabízí Průcha (2005) a jež ovlivňují pozitivně klima ve třídě:

- Komunikační a vyučovací postupy při pedagogické práci,
- struktury participace žáků ve vyučování,
- preference a očekávání učitelů vůči dětem,
- vztah žák – učitel.

Podle Petláka (2006) klima mateřské školy závisí na mnoha činitelích. Uvádí namátkou počty dětí ve třídách, složení učitelského sboru, prostředí školy a její zaměření. Dále zahrnuje do klimatu školy také všechny její účastníky a jejich prožívání. Školní klima obsahují i činnosti, které zahrnují systém práce, mravních hodnot, respektování norem a nezapomenutelnost vzájemných vztahů mezi samotnými aktéry.

Do prostředí mateřské školy zasahuje několik aspektů, důležitých pro žádoucí klima mateřské školy, o kterých pojednávají autoři Čáp a Mareš (2001). Zabývají se architektonickými, hygienickými, ergonomickými či organizačními aspekty. Komentují umístění školy, dispoziční řešení budovy, rozmístění tříd, dále vhodnost akustiky, osvětlení, větrání, bezpečnosti, adekvátní vybavení ve třídách a v neposlední řadě řešení provozních situací v rámci školy. Neopomínají tolik důležité sociální klima, jehož jevy jsou dlouhodobějšího charakteru. Konkrétně uvádějí reciproční komunikaci, mezilidské vztahy, prožitky a emoce, také vnímání prostředí, které mateřská škola vyvolává.

Podstatou přívětivého klimatu školy jak jsme se dozvěděli výše, jsou vztahy uvnitř mateřské školy. Tyto vztahy zpětně působí a ovlivňují snahu pracovat, podávat kvalitní výkon a vytvářet pozitivní atmosféru pro děti a jejich rodiče. Vztahy mají negativní či pozitivní základnu v závislosti na spolupráci, důvěře, ochotě, konfliktности, neinformovanosti i odlišnými názory. Pro společnou komunikaci na pracovišti je potřebná vzájemná důvěra a naslouchání druhého. Při sdělování informací nikoho neupřednostňovat a vyvarovat se negativním postojům vůči druhým. S rodiči hovořit bez předsudků a kritického pohledu na jejich výchovu. Důležitost kvalitní spolupráce učitelek na třídě je podstatná pro dosažení žádoucích oblastí, pocitu bezpečí, jistoty a sounáležitosti (Průcha & Kořátková, 2013).

Autoři Čáp a Mareš (2001) rozebírají ve své knize tzv. mikrosociální vlivy školy, které závisí na kvalitních výchovně-vzdělávacích výsledcích edukace. Popisují specifické rysy rodiny, zvláštnosti školní třídy a učitelského sboru.

Hodnotná spolupráce všech účastníků předškolní výchovy je výsledkem kvalitních vztahů na pracovišti. Nosným pilířem je ředitel školy, dále pedagogičtí i provozní zaměstnanci, děti, rodiče a přístupy zřizovatele. Vznik problémových situací

ovlivňují sloučené pracoviště, časté kontakty s rodiči, celodenní provoz se směnnou prací a nepravidelné kontakty s pracovním kolektivem (Průcha & Kořátková, 2013).

Pohled učitelů na školní klima, lze charakterizovat jako klima učitelského sboru, konkrétněji o tom píše Kerlinger (1972) jako klima učitele, který ovlivňuje emocionální a sociální prostředí třídy, v závislosti na pedagogových způsobech chování a jednání.

Klima učitelského sboru rozdělil Prunner (2003) na otevřené a uzavřené klima. Ve škole, kde je ředitel pro ostatní kolegy osobním příkladem, panuje tam vzájemná důvěra, kooperace a jasná pravidla, tak se jedná o otevřené sociální klima učitelského sboru. Uzavřené klima pedagogického kolegia se projevuje mizivou spoluprací, značnou individualitou a ředitel školy vyvolává nepříjemné pocity nejistoty, strachu a méněcennosti. Je zřejmé, že na klimatu školy se primárně podílí ředitel, určuje pracovní podmínky a svým chováním a jednáním ovlivňuje celkovou atmosféru školy. Z tohoto důvodu, zde uvedu pět možných kategorií vedení školy:

- Ředitel demokrat, vystupuje podpůrným, vstřícným a přátelským vedením, které probíhá s konstruktivní kritikou, jejímž cílem je blaho všech aktérů výchovně vzdělávacího procesu.
- Ředitel autokrat: jedná se o autoritativní vedení, kde ředitel rozhoduje o všem, ve škole panuje nespokojenost, úkoly jsou vedeny sice rychle a dobře, ale pod tlakem.
- Angažovaný ředitel se projevuje určitou hrdostí na „svou“ školu, je optimistou, věří v dobré schopnosti své i svých kolegů, zaměřuje se na dobré výsledky školy.
- Frustrovaný ředitel trpí, strádá z nedoceněnosti, má nadmíru administrativních úkolů, které nestíhá, na pracovišti vládou záporné mezilidské vztahy.
- Spokojený ředitel má pevné přátelské vztahy v pedagogickém sboru, navzájem se znají a stýkají se i ve svém volném čase (Prunner a kol, 2003).

Autor dále uvádí, že pro příjemné a pozitivní klima pedagogové nejčastěji uvádějí spoluúčast na tvorbě vzdělávacích cílů školy, důstojného zacházení, jsou-li za svou

pedagogickou snahu oceňování, mohou-li se podílet na rozhodování, mají-li příležitost k profesnímu růstu, mají-li čas k diskuzi s kolegy a v neposlední řadě je-li ochraňován jejich čas věnovaný vyučování.

Výše popsané kladné klima, lze charakterizovat také jako humánní a demokratické prostředí, které pomáhá v rozvoji osobnosti. Klima vzájemného uznání a ocenění hodnot, proti negativním původním jevům školy. Klima mateřské školy, které je vstřícné a facilitující, by mělo být hlavní prioritou všech ředitelů nejen mateřských škol, ale i dalších školských institucí (Heřmanová, 2004).

Čapek (2010) přisuzuje z velké části třídní klima k jednomu z činitelů ovlivňující klima školy a vyzdvihuje jeho vzájemný vztah. Třídní klima vnímá jako mnohovrstevný fenomén, kde dochází k uspokojování sociálních potřeb dítěte a kde současně působí na oba aktéry výchovně vzdělávacího procesu, tedy učitele a dítě.

Vzhledem ke skutečnosti, že v mateřské škole je značná feminizace jak z pohledu učitelek, tak i nepedagogických pracovníků je tento ženský kolektiv velmi náročný pro sjednocení a vzájemnou spolupráci. Ženy jsou často vyznačovány neustálým předáváním informací (pomlouvání), řešení nepodstatných problémů a na řediteli je kladena velká úloha tyto vzájemné vztahy zkorigovat. K tomu, aby na pracovišti vládla spokojenost a tím bylo dosaženo kvalitního výchovně vzdělávacího procesu, je třeba přátelských vztahů, nebo přinejmenším respektujícího prostředí. Mimo tyto vzájemné vztahy na pracovišti jsou podstatné i podmínky, které obklopují všechny zaměstnance mateřské školy. Pozitivní hodnocení za dobře odvedenou práci, dostatek materiálních pomůcek jak z pohledu didaktického, tělesného, ale i hygienického. Vnímat důležitost každého jedince, který se podílí na organizaci a chodu mateřské školy. Dle mého názoru klima mateřské školy je stěžejní determinantou, jež ovlivňuje úspěšnost předškolního pedagoga, ředitele i samotné výsledky dětí navštěvujících danou mateřskou školu.

1.3. Syndrom vyhoření

Postmoderní dobu 21. století popisují autorky knihy Nytrová & Pikálková (2001) častými změnami, rychlým vývojem technologií a stále se zvyšujícími nároky na člověka. Autorky zdůrazňují oprostění od socialismu, kde tvrdě vládla direktiva, a lidské hodnoty byly potlačeny, nyní jsme svobodnými lidmi, kteří skloňují demokracii ve všech pádech. Změna státního systému, obnovení trhu a soukromého vlastnictví, idea člověka v širokých možnostech vlastní perspektivy a uplatnění. Otevřenost světa však přináší jakési hodnotové prázdno, objevuje se šovinismus, xenofobie a roste inkompatibilita (Nytrová & Pikálková, 2011, 307). O dnešní společnosti uvažuje i myslitel Gilles Lipovetsky: „... hlavním rysem průměrného příslušníka prosperující společnosti se stala nespokojenost, nevrlost, pocit, že „toho mám plné zuby“. Člověk této doby – zahlcený zbožím, avšak osamělý a rozkolísaný – již dobře ví, že „být šťastný je pro bohatého těžší než pro chudého“ (Nytrová & Pikálková, 2011, 306).

Situace společnosti je další vnitřní motivací proč mě těší pracovat s dětmi předškolního věku. Děti jsou nepopsané knihy, kterým učitelky mohou položit základy důležitých hodnot do života. Není se čemu divit, že syndrom vyhoření je dnešní společností čím dál více skloňován. Rychlé pokroky a modernizace dnešního světa nám zdánlivě ulehčují práci, ale ve svém důsledku lidé nemají dostatek volného času na odpočinek a regeneraci, jsou více unavení a vystresovaní. Jako začínající učitelka mateřské školy, jsem často slyšávala od svých kolegyň, že tímto tempem pracovní angažovanosti si zakládám na vznik syndromu vyhoření. Vždy jsem se nad touto větou pousmála a spíše mi to lichotilo, že spolupracovnice vnímají, kolik času věnuji své práci. Vždyť co je špatného na tom, plně se věnovat něčemu, co mě baví, naplňuje a v čem chci být úspěšná? Jeklová a Reitmayerová (2006) popisují kromě vysoké psychické zátěže, také charakteristiky jedinců, kteří mohou být syndromem vyhoření ohroženi. Zvýšená senzitivita, zranitelnost, idealismus, nadměrné přebírání odpovědnosti, vlastní nevyřešené konflikty a neustále se zvyšující profesní nároky na jedince. To je jen malý výčet vlastností člověka, který může být dříve či později obětí syndromu vyhoření. Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na syndrom vyhoření u pedagogů mateřských škol, protože má aktuální profesní situace mě již delší dobu dělá nešťastnou a chtěla jsem zjistit, jestli jsem v tom sama, nebo je více pedagogů

mateřských škol, kteří se stávající legislativou nejen že nesouhlasí, ale značně jim ztěžuje tak krásné povolání.

Při čtení publikace od Křivohlavého (2012) jsem žasla nad původem syndromu vyhoření. Autor odkazuje zmínky o fyzickém, psychickém i duchovní vyčerpání, na Bibli. V knize Kazatel je vyjádřen termín vyhoření jako: „Marnost nad marností, všechno je marnost.“ (Křivohlavý, 2012, 58). Co znamená dostat se v životě na dno, uvádí Křivohlavý (2012) další příběh ze čtvrté knihy Mojžíšovi, kde je pojednáváno o jednom z nejvýraznějších biblických osobností, kterým byl Job. Svě utrpení líčí následovně: „Obořují se na mě hrůzy, jak vichr zmizelo mé štěstí, jak oblak prchlo mé blaho. A nyní se ve mně rozplývá má duše, zmocnil se mě čas bídy. Bolest proniká mé kosti v noci, hlodají mě útrapy, nemají klidu. Celou silou mě chytá Bůh za šat, drží mě za okraj spodního roucha. Hodil mě do bláta, podobám se prachu a popelu.“ (Křivohlavý, 2012, 59). Bible je opravdu moudrou knihou, které se bezdůvodně neříká kniha knih. Pravděpodobně se v ní dozvíme nespočet informací a pravd, které se bezesporu týkají i současné civilizace. Vyhoření se datuje také k antickému Řecku, kde podle pověsti slavný Sisyfos byl odsouzen k dovalení balvanu na vysokou horu. Vždy když byl před vrcholem, balvan se mu vysmekl a skutálel se dolů. Sisyfos musel začít nanovo. Tato pověst je často spojována naší společností jako: „Sisyfovská práce“, která charakterizuje velké utrpení bez konce. Ale nemusíme se vracet až do dávné minulosti, jako příklad současnosti uvedl Křivohlavý (2012) zamilované a velmi nadšené novomanžele, kteří se po nějakém čase rozešli, protože již neviděli jiné východisko – vyhořeli. Stav vyhoření, se běžně používal u alkoholiků či narkomanů, kteří kromě své drogy nezajímali o okolní svět, stali se lhostejnými. Postupem času termín vyhoření nabýval na popularitě, byl používán ve spojitosti s lidským trápením dlouhodobějšího charakteru. Tato skutečnost zpustila nespočet psychologických studií, které se začaly tímto lidským stavem podrobněji zabývat. Zájem o psychické vyčerpání rostl a s rychlým vývojem společnosti, která má na spěch a s upadajícími hodnotami lidskosti se zdá být v 21. století fenoménem.

Syndrom vyhoření je hojně používán v anglickém překladu jako „Burnout syndrom“. Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace nemá ve svých klasifikačních diagnózách zařazen syndrom vyhoření jako nemoc. Lidé, kteří

trpí tímto syndromem, nemají podporu zdravotních pojišťoven. Výsledkem je užívání související nikoli však stejné diagnózy stres (Bártová, 2011). Pro lepší pochopení do problematiky vyhoření uvedu několik definicí.

Existuje nespočet definic syndromu vyhoření, které se shodují na psychickém stavu charakterizovaný vyčerpáním a snížením pracovní výkonnosti v důsledku dlouhodobého a intenzivního stresu vyskytující se u osob, jež pracují s lidmi (Pešek & Praško, 2016).

Hennig a Keller (1995, 17) uvedli ve své publikaci definici syndromu vyhoření od A. Pinesové: „Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi“. Stejně vystihl definici vyhoření i Pelcák (2015), který dále doplňuje podstatný vliv hodnocení lidí, se kterými je dotyčný dennodenně konfrontován.

„Vyhoření je proces extrémního a fyzického vyčerpání se současným cynickým, distancovaným postojem a sníženým výkonem jako následek chronické emoční a mezilidské zátěže při intenzivním nasazení pro jiné lidi“ (Poschkampt, 2013, 11).

Podle Kallwass (2007), je vyhoření stav maximálního vyčerpání, umocněný značným snížením výkonnosti s dalšími psychosomatickými těžkostmi.

Bártová (2011) se ve své knize zamýšlí nad syndromem vyhoření, který charakterizuje: „proces, při němž dochází k vyčerpání fyzických a duševních zdrojů (energií), k vyplnění celého nitra, k „utahání se“ tím, že se člověk nadměrně intenzivně snaží dosáhnout určitých subjektivně stanovených nerealistických očekávání nebo se snaží uspokojit taková nerealistická očekávání, která mu někdo jiný stanoví“ (Bártová, 2011, 54).

Autor Farber (1991) definuje syndrom vyhoření ve vztahu k práci, jež pochází z individuálního vnímání rozporu mezi vykonaným úsilím a odměnou. Tuto percepci značně determinují sociální, organizační a individuální faktory.

Od 70 let 20. století se psychologové a lékaři zabývají stavy vyčerpání, které se nazývají syndrom vyhoření. Syndrom vypálení či vyhaslosti. Anglicky burn out znamená dohořet, vyhořet, vyhasnout, tento termín poprvé použil Herbert J. Freudenberg-

ger. V publikaci „Hořet, ale nevyhořet“ poskytuje autor širokou paletu definic od různých psychologů, kde se nacházejí společné charakteristiky:

- Mnoho negativních emocionálních příznaků, jako deprese, únava, vyčerpání.
- Nápadnost změn v chování, které jsou výraznější než fyzické příznaky.
- Syndrom uváděn vždy ve spojitosti s profesním výkonem.
- Výskyt syndromu i u psychicky zdravých jedinců.
- Souvislost mezi sníženou pracovní výkonností a negativním postojem jedince (Křivohlavý, 2012).

V poslední době vystupují dva nejvíce uznávané modely, jež jsou charakterizovány jako jednodimenzionální a třídimenzionální model. Syndrom vyhoření jako stav mentálního, emočního a fyzického vyčerpání, které je způsobováno emočně vypjatými situacemi, déle trvajících charakteru je modelem jednodimenzionálním. Není koncipován na žádné konkrétního zaměstnání či profese, je proto široce používaný odborníky různého pracovního prostředí. Naproti tomu třídimenzionální model je postavený na třech podkladech, tedy na hodnocení úrovně emočního vyčerpání, pocitu odosobnění a nedostatečného ocenění - osobního úspěchu (Schaufeli & Taris, 2005).

Syndrom vyhoření se vkrádá plíživě, podobně jako alkoholismus. Osoby trpící syndromem vyhoření se teprve po letech dostávají k bodu, kdy si neví rady, neví kam dál. Vůle pracovat ještě u nemocných přetrvává, problémem je však tělo a duše, které vypovídají své služby (<https://www.palverlag.de/Burnout.html>).

Podle výše uvedených definic, se autoři popisující syndrom vyhoření více či méně shodují, že se jedná o dlouhodobé, tedy chronické působení stresorů, které se projevuje psychickým a později i fyzickým vyčerpáním a celkovou apatií v životě. Je důležité poznamenat, že se nejedná pouze o stav, ale i o proces, který se vyvíjí pomalu a široce zasahuje a postihuje celou osobnost jedince.

1.3.1. Symptomy syndromu vyhoření

Potká-li se člověk s osobou, jež trpí syndromem vyhoření, bude nejspíše zaskočen jeho masivností, která zasahuje celou jeho osobnost (Hagemann, 2012). Obětí syndromu vyhoření, bývají nejčastěji lidé, kteří svůj smysl života hledají v zaměstnání. Mají idealistické a velmi vysoké nároky na sebe a svou práci, nesnesou selhání. Syndromem vyhoření trpí především schopní, ambiciozní a zodpovědní lidé. Jednou v životě se s ním setká 20 – 30% profesionálů.

Defekty, způsobené syndromem vyhoření, zasahují u člověka oblast fyzickou, psychickou i sociálně emoční. Rozvoj těchto poruch je u každého jedince individuální, působí v nestejném rozsahu a ne všechny symptomy se u pacientů projevují (Hagemann, 2012).

Příznaky syndromu vyhoření kategorizuje Křivohlavý (1998) do dvou oblastí, subjektivních a objektivních příznaků. Osobní příznaky člověka jsou charakteristické únavou, vyčerpáním, pocitem bezmocnosti společně s nízkým sebehodnocením, obtížná koncentrace v práci, silné pochybnosti o kvalitě svého pracovního výkonu. Vykonávání pracovních povinností je pro jedince čím dál náročnější, pociťuje, že jeho život ztratil smysl. Naproti tomu objektivní příznaky jsou dlouhodobějšího charakteru, změny zaznamenává blízké i široké okolí jedince. Jeho pracovní výkonnost klesla na minimum. Jeklová a Reitmayerová (2006) dále popisují jedince jako nespolehlivého, neobjektivního, není schopen řešit každodenní problémy. Objevuje se záporný postoj ke světu, přecitlivělost a podráždění.

Za nejvýraznější změny u člověka, v důsledku výskytu syndromu vyhoření, se značí psychologická rovina člověka. Autoři Henning a Keller (1996) přisuzují psychické projevy k rozdílnosti re-aktivního či pro-aktivního postoje k životu. Jak už názvu vyplývá, pro-aktivní jedinec přijímá svou odpovědnost, utváří aktivně svůj život, k problémům přistupuje zaujatě, snaží se najít jejich řešení, zaměřuje se spíše na přítomnost a budoucnost. Kdežto re-aktivní člověk svou vlastní odpovědnost přehazuje na druhé, je pasivní vůči událostem dějícím se v jeho životě a problémy ho příliš zatěžují, protože nechce nebo nedokáže najít jejich řešení.

S dominantními pocity jako neefektivnost vůči strávenému času, ztráta motivace, oploštěná emocionalita, útlum aktivity v kreativitě, iniciativě a spontaneity. Přetrvávající pocity smutku, frustrace a beznaděje, časté prožitky nedostatku uznání a stále častější užívání stereotypních mechanismů, charakterizují autoři Kebza a Šolcová (2003) psychickou oblast člověka, která je zasáhnuta syndromem vyhoření.

Nejčastěji autoři specifikují dvě oblasti změn v psychice člověka, duševní procesy a narušení kognitivní stránky. Procesy duše jsou uvedeny výše, co se týká kognitivních procesů, ty popisují autoři Křivohlavý (1998) a Tošnerová, Tošner (1997) jako nechuť k práci i ke společnosti projevující se negativními postoji ke klientům, kolegům i k sobě samému. Hagemann (2012) přidává do kognitivní stránky dále poruchy koncentrace, myšlení, abstraktního myšlení, nerozhodnosti, ztrátu výkonu, pozornosti a bdělosti.

Příčiny syndromu vyhoření, projevující se fyzicky souvisí s nervovým systémem, který se poměrně těžko ovlivňuje. Z obecné fyziologie je známo, že nervový systém je rozdělen na sympatický a parasympatický systém. Parasympatikus působí na organismus tlumivě, kdežto sympatikus je povzbuzující mechanismus těla, který nás uvádí do stavu pohotovosti. Člověk, kterého označíme jako sympatonika má více sklony ke stresu než parasympatonik, protože jeho systém je v trvalé pohotovosti (Rush Myron, 2003). Na úrovni fyzické popisují autoři Kebza a Šolcová (2003) celkovou slabost, apatii a malátnost. S tím souvisí i rychlá unavitelnost, která se nastává po krátkodobých etapách relativního zotavení. Nejčastěji se objevují vegetativní potíže, kam spadá zažívací a dýchací obtíže, bolesti u srdce spojené s bušením a změnami srdeční frekvence, postupně se přidávají migrény, insomnie, bolesti ve svalech a přetrvávající celková tenze.

Třetí oblastí, jež postihuje syndrom vyhoření je sociální složka člověka. Dochází k celkovému útlumu sociability. Postižený jedinec má postupné tendence redukovat kontakty s klienty, později i s kolegy samotnými. Ztrácí se veškerý zájem podílet se jakoukoli součástí na záležitostech, týkající se dané profese. Začíná se vyskytovat konkrétně – operační styl myšlení neboli zaměstnanec řeší nezbytně nutným způsobem plnění svých pracovních povinností. A tak postupně dochází k narůstání konfliktních situací v důsledku lhostejnosti, nezájmu, ale také díky velmi nízké empatii (Kebza & Šolcová, 2003).

O sociálním dopadu na pracovní vztahy se zmiňuje i Maroon (2012). Uvádí, že jedinec vyhledává jen ty klienty, nebo kolegy se kterými práce nebude příliš složitá a nebude vyžadována kvantitou času a energie. Pokud se dostaví pracovní neúspěch, jedinec přehazuje vinu na ostatní. Neuvažuje nad svou odpovědností vůči ostatním, nastupuje skepticismus, nepřátelství a hněv. Postupně čas strávený nad pracovními záležitostmi se krátí a osoba trpící syndromem vyhoření nakonec úplně rezignuje, tedy vyhoří (Maroon, 2012).

Do příznaků syndromu vyhoření lze zařadit i charakteristické stavy člověka, kterými se jedinec prezentuje před svým okolím, aniž by mohl své projevy určitým způsobem ovlivnit. Podrobněji se symptomům syndromu vyhoření věnuje Stock (2010), podle něhož názoru jsou klíčovými stavy vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti.

Vyčerpání se projevuje svízelnými stavy v emoční a fyzické rovině. Výskyt časté únavy a nízké koncentrace provází jedince nejen v pracovním prostředí. Dotyčný opakovaně podléhá nemocem, vyplývajícím z oslabeného imunitního systému. Silné pocity strachu, bezmoci, beznaděje a lhostejnosti. Připadá si, že je sám a že mu není pomoci. Dalším dopadem syndromu vyhoření je odcizení. Člověk pomalu ztrácí cílevědomost, ubývá mu nadšení z práce a naopak přibývá cynismus. Při komunikaci na pracovišti, je zdrženlivý, spíše projevuje nezájem a lhostejnost. Začíná se vyhýbat jakékoli společnosti, jakákoli komunikace na pracovišti pro něj přitěžuje. Negace a apatie významně ovládli životní postoj člověka, trpící vlastní nedostatečností a méněcenností. V závislosti na klesající koncentraci, cílevědomosti a celkovou ochablostí těla je produktivita pracovníka nízká. Vzrůstají pochybnosti o svých kvalitách, chybují. Zadaná práce mu trvá příliš dlouho, nechce zklamat, ale situaci nezvládá (Stock, 2010).

Hagemann (2012) ve své knize uvádí, že roku 1974 Freudenberg popsal, že syndrom vyhoření postihuje lidi s vysokou sociální a etickou odpovědností. Jednalo se o symptomy vyčerpání, nízkého osobního výkonu a depersonalizace.

Syndrom vyhoření je stav hlubokého psychofyzického vyčerpání. Při léčbě vyhoření je třeba poznat všechny jeho zasáhnuté oblasti a postupovat tak v celé jeho komplexnosti. Tělesné, kognitivní i sociálně emoční oblast pedagoga. Při pozdní léčbě

syndromu nastupuje ztráta radosti ze života, schopnost navazovat sociální kontakty, ztráta odolnosti a pochopení sebe sama. Silné ohrožení chronickou depresí a onemocnění úzkostným syndromem. Masivnost této poruchy zasahuje celou osobnost. Ztrácí se emoční ladění ve společnosti, jsou dezorientováni, nereagují na svůj protějšek, jsou těžce vyčerpaní. Často propukají v pláč, ze studu, že už nemohou nároky své práce zvládat. Primárně jde o emoce a sociální interakce související s rodinou, s okruhem přátel a s pracovní sférou.

1.3.2. Diagnostika syndromu vyhoření

Při zjišťování výskytu syndromu vyhoření je zapotřebí několik aspektů. Podstatou je zmapovat vyskytující se symptomy u člověka, který může být tímto syndromem ohrožen, s následnou identifikací prožitků těchto symptomů. Určitá míra znalosti problematiky a konečně speciální psychologické metody, které byly pro zkoumání tohoto jevu vytvořeny, jsou dalšími determinanty k zjištění výskytu syndromu vyhoření (Kebza & Šolcová, 2003). Nejčastěji používané metody při zjišťování syndromu vyhoření jsou dotazníky, které jsou postavené na principu posuzovacích škál. Christina Maslachová a Susan Jacksonová jsou autorky testu „Maslach Burnout Inventory“ (MBI). Na „Burnout Measure“ testu se podíleli A. Pinesová, E. Aronsona a D. Kafry (Kebza & Šolcová, 2003).

Pro změření syndromu vyhoření je používán dotazník BM - Burnout Measure. Jedinec má na základě jednadvaceti údajů, ohodnotit všech 21 položek prostřednictvím škály o sedmibodovém rozpětí. Díky BM dotazníku, se zkoumá účast syndromu vyhoření v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině. Výhoda dotazníku spočívá v možnosti samostatně změřit míru vlastního psychického vyhoření. Výsledek šetření lze interpretovat podle výsledných hodnot, kterých je dosaženo po sečtení jednotlivých bodů, jež dotazovaný odpovídal.

První dvě výsledné hodnoty výsledku dotazníku jsou dobré při BM 2 a nižší, uspokojivých výsledků je dosaženo také při hodnotách BM 2 – 2,9. Dojde-li výsledná hodnota BM mezi 3 až 4, doporučuje se zamyslet se nad životem a prací.

Jedinec by si měl uvědomit své priority a smysluplnost vlastního života. Dotazník doporučuje ujasnit si žebříček hodnot a to nejen teoreticky, ale hlavně prakticky. Pokud se výsledné hodnoty BM dostanou k 4 až 5 je přítomnost syndromu vyhoření prokázána. Je vhodné v tomto případě vyhledat odbornou pomoc a co nejdříve situaci řešit. Dosáhne-li jedinec v dotazníku výsledných hodnot BM 5, jedná se o havarijní signál vyhoření. Je nezbytné se okamžitě obrátit na klinického psychologa či psycho-terapeuta. Dotazník je třeba vyplnit podle pravdivosti. Upřímně na jednotlivé otázky odpovídat, podle toho jak to opravdu jedinec cítí. Jedině tak lze dojít k pravdivému výsledku testu (Křivohlavý, 2012).

Druhý dotazník zabývající se syndromem vyhoření, je metoda Maslach Burnout Inventory. Je nejčastěji používanou metodou, ve které se zjišťují tři činitele: emocionální vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a snížený pracovní výkon (PA). Dotazník je zaměřen 9 otázkami na emocionální vyčerpání, 5 otázkami na depersonalizaci a 8mi otázkami na snížení pracovního výkonu. Obdobně jako u dotazníku BM i zde je šestibodová škála souhlasu, pomocí které se jedinec rozhoduje, kdy souhlasí. Mimo jiné je zde dalších 7 stupňů, na základě kterých jedinec charakterizuje, jaký pocit právě prožívá.

EE - Emocionální vyčerpání je nejsměrodatnějším ukazatelem přítomnosti vyhoření, projevuje se ztrátou chuti k životu, nedostatkem sil, nulové motivace k jakékoli činnosti.

DP – Depersonalizace zastupuje oblast psychického vyčerpání, stav duševního vyčerpání se projevuje u lidí působících v pomáhajících profesích, jež mají velkou potřebu pozitivní zpětné vazby, nedostane-li se jim, tak zahořknou a často se stávají cyniky, ztrácejí úctu ke klientům, potažmo i k sobě, v extrémních případech s klienty pracují jako s předměty.

PA - Snížený pracovní výkon se vyskytuje nejvíce u lidí, kteří mají nízké sebevědomí, nevěří si a nemají dostatek energie na zvládání zátěžových situací, problémů a životních potíží.

Nejrozšířenějšími metodami zjišťování syndromu vyhoření jsou různé typy dotazníků, lze jej také subjektivně rozpoznávat pomocí pozorování vlastních pocitů (Velemínský & Studenovský, 2008)

Ve své publikaci „Jak neztratit nadšení“ od Jaro Křivohlavého, jsou popsány další metody při diagnostikování syndromu vyhoření. Jednou z metod je orientační dotazník, který je založen na diagnostické samoobsluze, kdy sám účastník odpovídá na různé otázky a tvrzení ano, či ne. Při většinovém souhlasu respondenta s danými tvrzeními je předpokládáno, že se může jednat o zrod syndromu vyhoření. Ale nejedná se jen o dotazníkové metody, dalším příkladem diagnostické metody je sémantický diferenciál. Základem jsou bipolární přídavné jména, která jsou hodnocena na škálové stupnici o rozsahu 5 eventuálně 7 stupni, kam se na přímce zaznamenává stav křížkem.

1.3.3. Stádia vývoje syndromu vyhoření

Vznik syndromu vyhoření může být vyvolán důsledkem řady činitelů, které dlouhodobě a tím permanentně ovlivňují celou osobnost člověka. Jeden z hlavních aspektů působících na výskyt syndromu je stres. Aby měl stres pro člověka neblahé účinky, je zapotřebí dlouhodobého působení. Díky této permanenci vzniká postupně stres chronický, pod kterým jedinec krok za krokem, zcela nevědomě otevírá Pandořinu skříňku syndromu vyhoření. Nejjednodušší fáze je dělena do tří kategorií, kdež to k těm komplikovaným, jak uvádí Stock (2010) patří až dvanáct stádií. Všechna stádia na sebe plynule navazují a prolínají se, nelze u nich vytvořit hranice, protože tak jak je každý člověk jiný, tak i na každého jinak působí činitele, způsobující vyhoření. Nehledě, že ne vždy se u diagnostikovaných jedinců projeví všechna níže popsaná stádia (Stock, 2010).

Nejběžněji se v publikacích, které se týkají problematiky syndromu vyhoření, objevuje tři, čtyři a pět fází vývoje vyhoření. Uvedu všechny stádia procesu syndromu, ale jen stručně. Pro větší přehlednost začnu fázemi vzestupně, tedy od základních třech stádií.

Hlavními představiteli tří fází syndromu vyhoření byli A. Leangle a R Schwab, oba autory uvádí ve své knize Křivohlavý (1998). Dále, se tří stupňovým syndromem vyhoření představitel General Adaption Syndrom (GAS) H.

Seye, zakladatel názvu GAS. Jedná se o obecný adaptační syndrom, kde lze nalézt soubory symptomů procesu s vyrovnáváním se s těžkostmi.

1. fáze – působení stresoru
2. fáze – zvýšená rezistence (obranyschopnost)
3. fáze – vyčerpání sil a obranných mechanismů (GAS)

Verze A. Leangle charakterizuje prohloubený pohled na vývoj procesu vyhoření s typickými situacemi:

1. fáze – je charakterizována stanovením cílů, kterých má být dosaženo, jedinec je maximálně koncentrován, motivován a s nadšením obětuje maximum energie, je přesvědčený o správnosti a smysluplnosti svého cíle.
2. fáze – dotyčný slevuje ze svých primárních cílů, jsou mu vzdálené, do popředí se dostává motivace druhotná - finanční, uspokojení hledá v něčem jiném.
3. fáze – se vyznačuje velkým pesimismem, ztrátou perspektiv a úcty k sobě i druhým lidem, ztráta hodnotových orientací úpadek k bezsmyslnému životu.

Autoři, kteří popisují ve svých knihách čtyř fázové kategorizace vývoje syndromu vyhoření je Stock (2010); Prieß (2015); Maslach, Jakson (1996), bohužel se na jednotlivých názvech fází příliš neshodují:

1. Idealistické nadšení a přetěžování
2. Emocionální a fyzické vyčerpání
3. Odcizení od druhých lidí, forma obrany z přesycenosti lidského kontaktu (dehumanizace)
4. Terminální stadium – jedinec se staví do opozice proti všemu a všem, propuknutí syndromu v celé jeho šíři.

Prieß (2015) ve své publikaci uvádí první stadium jako poplachovou fázi, kde dochází k mobilizaci sil, dalším stupněm je fáze odporu, kdy veškerá energie je věnována „protivníkovi“. Stav vyhoření je třetí fází, která je popisována vysokou, trvalou a nevyhnutelnou zátěží. Poslední fází syndromu je ústup, kdy se projevují chronické symptomy těla, v důsledku dlouhodobého působení stálého stresu.

Nejrozšířenější skupinou kategorizace fází syndromu je pěti bodová stupnice syndromu, která je současně vyučována na různých typech škol i stupňů. Jejími propagátory jsou Kebza a Šolcová (2003), Hennig a Keller (1996), Poschkampt (2013) a Hagemann (2012), kteří se až na výjimky názvu stádií obsahově shodují:

1. Nadšení – podstatou jsou realistické představy a očekávání.
2. Stagnace – šok z praxe, propad ideálů, seznámení s realitou.
3. Frustrace – klesá pracovní výkon a stoupá únava, nadměrné množství práce, člověk se stává nespolečenský, lidé často hledají efektivitu a smysl své práce.
4. Apatie – přichází po dlouhodobé frustraci, dochází k emocionální oploštělosti a vyčerpání, narůstá apatie vůči ostatním.
5. Vyhoření – existenční beznaděj, depersonalizace, vnitřní rezignace, plný projev syndromu vyhoření s chronickými symptomy těla.

Některé fáze mohou být u člověka výraznější, jiné zase nepatrné. Člověk může na sobě zaznamenávat pocity přepracování, většinou však hledá příčiny jinde. Syndrom vyhoření je skutečně konečná fáze, poslední stádium. Tento pozvolný proces, může trvat několik měsíců, ale i let. Na člověka působí jisté stresory, které bez uspokojivých defenzivních mechanismů, mají jednosměrnou jízdenku, k vyhoření. Na jeho rozvoji mají většinou vliv osobnostní i charakterové dispozice jedince. Stejně stanovisko sdílí i Křivohlavý (1998).

1.3.4. Rizikové faktory syndromu vyhoření

Objasnění množství rizikových faktorů, které mohou způsobit vznik syndromu vyhoření, jsou nezbytnou podmínkou k pochopení, proč a jak k syndromu vyhoření dochází. Nelze hovořit pouze o pracovním prostředí, ve kterém se jedinec nachází a jeho podmínkách, i když je stavebním kamenem k rozpoutání výše zmíněného syndromu. Záleží i na vnitřních dispozicích jedince a do jaké míry je schopen čelit nepříznivým situacím v životě. Neutrální faktory ovlivňující nástup syndromu, se podrobněji zabývali Kebza a Šolcová (2003).

Přisuzují úroveň inteligence a hlavní demografické údaje jedince k dalším podstatným faktorům syndromu vyhoření. Inteligentní člověk si pravděpodobně dokáže při déletrvajících nepříznivých podmínkách stanovit priority i důležitost odpočinku, stejně jako vliv věku, délky praxe, rodinný stav či stupeň vzdělání. Ve svém výzkumném šetření jsem zahrnula taktéž z mého pohledu významné demografické údaje respondentů tak, abych byla schopna podmínky zohlednit ve výsledcích výzkumného šetření.

Za hlavní rizikové faktory považuji nejen vnitřní a vnější vlivy, ale také tolik diskutovaný stres. Druhy stresu a jeho šíře kam až může dosahovat a působit na člověka je alarmující, proto se nyní detailně zaměřím na stres a všechny jeho podoby a charakteristiky.

1.3.4.1 Stres

Stres je fyziologická odpověď organismu na potenciálně nebezpečné podněty, které souhrnně můžeme nazvat stresory. Stresorem může být impuls z centrálního nervového systému, jako například strach, obavy či očekávání. Podněty mohou přicházet i z periferního nervového systému, zrakového, sluchového či hmatového. Stresorem může být také změna vnitřního prostředí, která je dost velká na to, aby ohrozila život. Výše zmíněné stresory mohou být podpořeny ději či stavy z našeho okolí, jehož výsledkem je přímá reakce organismu na prožitou situaci. Obecně při působení stresorů lidský organismus mobilizuje své obranné mechanismy a připravuje se na boj se stresem. Z obecné fyziologie je známa aktivace osy stresu, ke které dochází, právě když je člověk vystaven zátěžové situaci. Výsledkem je aktivita hormonů adrenalinu a noradrenalinu se zvýšenou produkcí látkové výměny. Zrychluje se srdeční frekvence, krevní tlak a dochází k pozvolné hyperventilaci. Pouhý nástin jak organismus reaguje na jednorázové stresory, nás může přiblížit ke skutečnosti, co člověk a jeho tělo musí snášet, když dochází k působení permanentního stresu.

Bártová (2011) kategorizuje stresory v závislosti na situaci, ze které stresor přichází:

- Chronický stresor nastává při neustále se opakující zátěžové situaci.
- Myšlenkový stresor souvisí s naším vědomím a vlastní schopností hodnocení nejen sebe sama, druhých, ale i prožívané situace, do popředí jdou naše emoce a vztahy.
- Úkolové stresory jsou ovlivněny samotnou osobností a výchovou.
- Fyzikálními stresory nazývá autorka v závislosti na vlivu prostředí.

Stres definuje Atkinson (2003) jako soubor psychických a fyzických reakcí na nepříjemný poměr mezi skutečnými či představovanými zkušenostmi. Souhlasně tvrdí, že je odezvou na výrazně působící fyzickou či psychickou zátěž. Dále popisuje, že stres se ukazuje ve třech rovinách - fyziologická, psychologická a výkonostní stresová reakce.

Stres nelze vnímat jen jako záporné působení na lidský organismus, v příznivější situaci může stres harmonicky rozvíjet osobnost jedince a posouvat jeho limity. Tvoří nové adaptační prožívání a jednání, zvyšuje odolnost a zdraví člověka. Dojde-li však k odklonu od normálního průběhu fyzických či psychických funkcí, mohou nastupovat lehčí, při déletrvajícím zátěži i závažnější zdravotní komplikace (Mlčák, 2005).

O rozdělení stresu do dvou protipólů, jako eustres a distres se dočteme u autorů Atkinson (2003) Hennig a Keller (1996), a Křivohlavý (2012).

Distres – je dlouhodobá a výrazná převaha stresorů, na jejímž základě dochází k patologicky působícímu stresu, chronickému stresu, při permanentním působení hrozí start procesu vyhoření a stavy úzkostného a depresivního jednání se současnou psychosomatikou.

Eustres – pozitivní zátěž, která motivuje a stimuluje jedince k lepším výkonům, přináší nám pocit štěstí z dobře vykonané práce, k eustresu patří také pocit euforie, kterou můžeme prožívat při adrenalinových sportech, životních událostí, promoce, svatba, narození dítěte.

Současnost dnešního života, skýtá různá pozitivní i negativní překvapení, v běžném životě uvádějí Kebza & Šolcová (2003) dělení stresu na pracovní a mimopracovní stres. Stres v pracovních podmínkách souvisí se sociálním

prostředím, organizačními faktory a obsahem zadaných úkolů. Mimopracovní stres je charakterizován každodenními konfliktními životními událostmi. Změna zaměstnání, nemoc, rozvod, ztráta blízké osoby, finanční problémy. Nadměrné požadavky jedné strany silně ovlivňují i druhou oblast, jedná se tedy o vzájemné prolínání jak pozitivních, tak negativních stresorů (Kebza & Šolcová, 2003).

Vzhledem k zaměření mé diplomové práce je žádoucí zamyslet se také nad stresy, které působí na pedagogické povolání. Tuto tematiku jsem podrobněji rozebrala ve více kapitolách mé práce, ale nyní krátké shrnutí.

Na dnešní pedagogy je vyžadováno příliš povinností a s tím související nedostatek času. Dalším faktorem stresu pedagogů je velké množství dětí ve třídách, které znemožňují individuální práci a zpomalují tak samotný edukační proces. Stresorem pro učitele je čím dál více přístup samotných rodičů, kteří jsou buď příliš angažovaní a mají pocit, že učitel nedělá svou práci dostatečně dobře, nebo naopak neprojevují žádný zájem a tím velmi komplikují komunikaci, která je stěžejní pro správný vývoj a vzdělání dítěte. Neopomíjeným faktorem stresu jsou i vztahy mezi kolegy na pracovišti, které mohou být způsobeny nepříjemnou rivalitou, popřípadě častými konflikty na pracovišti (Míček & Zeman, 1997). Co dále ještě působí na stresovou zátěž pedagoga, nyní rozdělím do vnitřních a vnějších faktorů, které razantně ovlivňují samotný vznik syndromu vyhoření.

Interní vlivy

Jedná se o situace a podmínky, ve kterých se jedinec nachází. Lze sem zařadit přístupy a pracovní nároky v zaměstnání, rodinné vztahy, okolí a společnost, která nás obklopuje. Podstatou interních vlivů je sociální opora, kterou by měl jedinec čerpat hlavně z rodiny, přátel, ale také v zaměstnání. Vztahy na pracovišti pak vyzdvihují Kebza & Šolcová (2003), ve formě opory od stejně profesně postavených spolupracovníků.

- Život v současné společnosti s rostoucím životním tempem a nároky na člověka,
- zaměstnání v pomáhající profesi,
- vysoké pracovní požadavky na výkon a tempo,
- stereotypní práce,

- nutnost čelit chronickému stresu,
- nepříznivé pracovní podmínky,
- nedostatek uznání a ocenění,
- nejistota z reorganizace v zaměstnání,
- životní události (úmrť v rodině, rozvod),
- nesprávný pohled na priority v životě.

Externí vlivy

Charakterizují osobnostní charakteristiky daného jedince, kde se zaměřuje na povahových vlastnostech a temperamentu. Mimo jiné autoři vyzdvihují vlastnosti, jež jsou náchylné ke vzniku vyhoření. Vysoká míra empatie, senzitivity, obětavosti, úzkosti, sklony k idealismu a tendence se identifikovat s druhými. Záleží také na míře rezistence organismu vůči stresovým podnětům a současně i fyzický stav člověka (Kebza & Šolcová, 2003).

- Vysoký pracovní entuziasmus a angažovanost,
- Nerovnováha mezi profesním očekáváním a skutečnou realitou,
- jednání a chování jedince s výraznou soutěživostí a hostilitou,
- značná empatie a obětavost,
- vysoká úroveň senzibility,
- nízká asertivita,
- značný perfekcionismus, odpovědnost a pedantství,
- neschopnost odpočinku a relaxace,
- permanentně prožívaný časový tlak,
- nízké sebepojetí a sebehodnocení,
- depresivní ladění, fobické či obsedantní rysy,
- emoční labilita,
- špatný fyzický stav.

Všechny výše uvedené faktory do jisté míry odpovídají potřebám kvality pedagoga. Aby pedagog dokázal ve specifickém prostředí snášet různé těžkosti, je potřeba, jak už bylo zmiňováno v předešlých kapitolách, být kvalitní osobností. Nejenže může tak úspěšně vykonávat svou profesi nadále, ale bude i zdárným příkladem naší mladé generace, protože když člověk bude bojovat, v převážné většině přijde

odměna. Ať už v podobě spokojených dětí, jejich rodičů a tím i zaměstnavatele. Tato pozitivní energie se ráda šíří a tím i pedagog dostane kladnou zpětnou vazbu za své úspěšné konání.

1.3.5. Prevence

Při zvládání zátěžových situací je podstatná míra odolnosti jedince, který je dané zátěži vystaven. Převážně se hovoří o psychické odolnosti jedince. Pro optimální zvládání životních těžkostí je třeba dobrý fyzický stav a také vrozené predispozice, které společně s individuálními zkušenostmi tvoří triádu podstatnou pro zvládání působících stresorů. Autorky Jeklová a Reimayerová (2006) mluví o frustrační toleranci, kterou je vybaven každý člověk, avšak s rozdílnou únosností. Frustrační tolerance je schopnost odolávat jakékoli zátěži, bez výraznějších následků či výkyvů psychických či fyziologických změn organismu.

Pokud se zaměříme jak účelně odolávat těžkostem a nepříjemným stresujícím prožitkům, je zcela zásadní vysvětlit si metody, které vedou ke zvládání těchto životních událostí. Již od pradávna lidé věděli, že je lepší problémům předcházet, než je řešit. Stejně tak bychom měli přistupovat i k syndromu vyhoření, kde primárním krokem je prevence.

Prevenci definuje pedagogický slovník jako soubor opatření, které se zaměřují na předcházení nežádoucích jevů, zejména pak onemocnění a sociálněpatologické jevy (Průcha, Walterová & Mareš, 2003).

O prevenci hovoří i autoři Velemínský a Studenovský (2008), kde zdůrazňují potřebu mít ve svém hodnotovém žebříčku jasno, vědět co od života chceme, kam směřujeme s ohledem na naše zájmy a zájmy druhých. Zamýšlí se nad nutností vyváženosti mezi působícími stresory, díky čemuž člověku dává sílu, radost a ruku v ruce i zdraví.

Pomáhat člověku, u kterého se projeví příznaky syndromu vyhoření, lze jen za určitých podmínek. Prvním předpokladem je uvědomění samotného člověka, že trpí syndromem vyhoření. Vědomí, že tento stav je vážný a nesmí se podcenit. V této

chvíli je třeba opory rodiny, spolupracovníků i blízkého okolí, kteří mu mohou pomoci vyhledat odbornou pomoc (Stock, 2010; Kebza & Šolcová, 2003) vypisují možnost psychologického koučingu pod vedením profesionálního poradce, který se na danou problematiku specializuje. Dále mluví o praktickém lékaři, který může doporučit psychosomatické rehabilitační centrum, kde jedinci pomohou znovu najít vnitřní stabilitu a obeznámit jedince s širokou paletou relaxačních technik, vhodných pro danou osobu.

Podle Křivohlavého (1998) je u pomáhajících profesí podstatné, vytvořit si zdravý odstup od problémů v zaměstnání. Při příchodu domů, nechat pracovní komplikace za dveřmi a věnovat se rodinným záležitostem. Stejné stanovisko popisuje i Kebza se Šolcovou (2003) a Stock (2010). Často se „vyhořelí“ uchylují k odchodu ze zaměstnání, ale alternativou může být i změna pozice či určení nových pracovních povinností. Stěžejním prvkem pro boj se syndromem jsou dobré vztahy na pracovišti a kvalitní odpočinek. Je důležité, aby člověk trpící vyhořením měl převážně aktivní odpočinek, při kterém zažije radost a štěstí.

Existuje mnoho možností, jak se vypořádat se stresem v učitelské profesi. Problematika prevence zajímá i autory Křivohlavého (1998), Kebzu se Šolcovou (2003) i Stocka (2010). Všichni shodně požadují, aby si učitelé osvojovali nejrůznější strategie preventivních opatření, jak zvládat stres a učit se metodám, při kterých mohou zátěžové situace vyřešit i zhodnotit.

Psychohygienu je jednou ze stěžejních stránek prevence a dodržování jejich zásad vyzdvihuje i Vališová (2008), která popisuje, že psychohygienu čerpá nejen z psychologie, ale také z lékařských věd, ekologie, biologie i pedagogiky. Psychohygienu nám pomáhá zvládat náročné životní situace. Podstatou psychohygieny je regulace duševních prožitků a stavů. Pokud je optimální nastavení psychiky člověka, tak příznivě ovlivňuje také fyzické aspekty, rodinné i partnerské vztahy a samozřejmě i pracovní prostředí.

Také Mertin a Gillernová (2010) vyzdvihují důležitost psychohygieny a ve své publikaci jí věnují speciální kapitolu se zaměřením na učitelky mateřských škol. Duševní hygienu chápou jako soubor poznatků, postupů a technik, díky kterým lze odstraňovat nepříznivé následky stresu a tím pomáhají jedincům zvládat a vyrovnávat

se s nepříjemnými životními situacemi. Autoři dále popisují několik nejrozšířenějších technik duševní hygieny:

Fyziologická metoda

Metoda využívá intuitivních postupů, při kterých dochází k redukci mezi sociální realitou a adaptací biologických mechanismů na stres. Příklad techniky, který je zařazen do fyziologických metod duševní hygieny je bezesporu sport. Jakákoli pohybová aktivita zmírňuje napětí a pomocí vyplavených endorfinů, jedinec zažívá pocit radosti. Pro odreagování může vhodně posloužit i tanec, kdy spojení pohybu s hudbou má velmi blahodárné účinky na psychiku vyhořelého. Při extrémně vypjatých situacích autoři zmiňují i vhodnost rychlé reakce na stresující podnět v podobě bouchnutí o stůl či praštit předmětem. Cílem je nahromaděnou negativní energii vypustit. U dětí je častým projevem dupání a křik, což by u dospělého jedince nebylo zcela na místě.

Metody dýchání

Při zvládnání stresové situace jsou dechové techniky nenahraditelné. Její výhodou je rychlost užití a nenáročnost. Pomocí hyperventilace, jedinec dokáže rychleji odplavit nežádoucí látky z těla ven, ale současně hrozí rychlá ztráta oxidu uhličitého. Výsledkem je změna PH v krvi a člověk může ztratit vědomí. Díky použití papírového sáčku, do kterého jedinec dýchá, zpátky vdechuje do těla kromě kyslíku i oxid uhličitý, tím se organismus stabilizuje a zklidní. Dýchat lze i pomalým hlubokým nádechem s malou výdrží a následným pomalým výdechem, kdy docílíme požadovaného zklidnění těla i duše. Představitelem různých dechových cvičení je Jóga, která je čím dál více používána při prevenci stresu.

Změna prostředí

Cílem změny prostředí je získat nadhled a odstup od problémů, které jedince tíží. Změna prostředí pomůže změnit perspektivu, díky které se na danou problémovou situaci můžeme podívat i z jiných úhlů pohledu. Vzít si dovolenou, vyrazit na hory, na chatu. Vyrazit přes víkend do jiného města, poznávat nové památky. Trávit čas v přírodě umožňuje jedinci uvědomit si, že je součástí něčeho většího, než jen

jeho vlastní život. Obecně se na přírodu celkově zapomíná, její pestrost barev, zvuků, zvířat i rostlin má však velmi uklidňující účinky.

Sociální kontakty

Další stěžejní podmínkou při boji se stresem je sociální okolí jedince. Konkrétně se jedná o sociální oporu. Mít po ruce někoho, komu se můžeme svěřit, na koho se můžeme obrátit, kdo nás vyslechne. Technika pomocí sociálních kontaktů je velmi rozšířená, zvláště pak u žen – tedy i u učitelek mateřských škol. Sociální opory se člověk může dočkat také u zvířat, kteří jsou nejlepšími posluchači, vyslechnou, ale nekritizují. Velmi rozšířená metoda, která je dnes známá jako zooterapie. Jedny z nejznámějších jsou kanisterapie (psi), felinoterapie (kočky) a hippoterapie (koně).

Humor a pozitivní přístup

Je důležité si z některých stresových situací udělat legraci, ze srdce se tomu všemu zasmát. Při opravdu nepříjemných záležitostech se lidé někdy obrací i k černému humoru. Pokud člověk sám není schopen „zavtipkovat“, přichází na řadu tendence najít uspokojení jinde. Ženy častěji než muži vyhledávají nakupování, při kterém náležitě zapomenou na starosti, co je tíží. Často se nechají někým „opečovávat“, zajdou si ke kadeřnici, na kosmetiku, na masáž, nebo si zajedou na wellness pobyt. Ženy se cítí spokojené, když vypadají dobře a změna účesu, nových šatů či kvalitní masáže, může ženě příjemně zvednout náladu a dodat potřebné sebevědomí.

Rituál

Drobné mentální rituály pomohou přeladit a tím rozdělit pracovní prostředí od domácího. Je důležité nechávat starosti v práci a netahat si je domů a k tomu mohou sloužit právě drobné avšak na psychiku člověka velmi důležité rituály. Velmi častými rituály jsou pití kávy, čaje, odpočinek u televize či počítače, jít si zdímnout, nebo jen v tichu posedět. Tyto drobné rituály jsou souhrnně nazývány siestou, bohužel v dnešní uspěchané době je jen málo lidí, kteří si tuto siestu mohou dovolit (Merlin & Gillernová, 2010).

Do prostředků hygieny řadí autoři Velemínský a Studenovský (2008) relaxaci, kterou považují za nejúčelnější metodu při prevenci syndromu vyhoření. „Jedná se o řízený proces, při kterém dochází k uvolnění duševních a tělesných

napětí.“ (Velemínský & Studenovský, 2008, 231). Každý jedinec má svou vlastní techniku jak odpočívat. Ať už se jedná o výše popsané metody duševní hygieny, nebo individuální činnosti či zájmy při kterých se dokážeme odpoutat od starostí a problémů každodenního života.

Duševní hygiena má velký význam v prevenci somatických a psychických onemocnění. Každý člověk se o svou duševní hygienu více či méně stará. Je však podstatné, aby si lidé uvědomili, že jen duševně zdravý člověk, bývá odolnější nejen vůči tělesným nemocem, ale vůči stresu obecně. Toto tvrzení podtrhuje i Vacínová (2008), který popisuje vzájemné vztahy mezi psychickou rovnováhou a somatickými nemocemi, které se oboustranně pozitivně i negativně ovlivňují. Dobrý stav duše, pomáhá uzdravovat tělo a naopak nemocná duše, zhoršuje či zpomaluje zdravotní stav člověka.

2. CÍL PÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

2.1. Cíle

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjištění míry syndromu vyhoření u pedagogů mateřských škol v Brně a jeho okolí. Míru syndromu vyhoření jsem určovala pomocí standardizovaného dotazníku Burnout Measure – BM (Křivohlavý, 1998). Dotazník Burnout Measure změřil míru fyzického, emocionálního a psychického vyhoření respondentů. Pro zmapování problematiky vyhoření, jsem využila přednostně anketních otázek, které mi posloužily ke sběru dat o osobě pedagoga. Otázky byly kombinací již dříve použitých otázek při výzkumech syndromu vyhoření a otázek vlastní konstrukce, o nichž jsem byla přesvědčena, že jsou stěžejní pro zmapování podmínek předškolních pedagogů. Dále se budu zabírat samotnými výsledky dotazníku BM v závislosti na stanovených výzkumných otázkách.

2.2. Výzkumné otázky

Ve výzkumném šetření jsem si vymezila následující výzkumné otázky, aby bylo splněno výše uvedených cílů:

- 1) Jaká je míra vyhoření BQ, získaná z dotazníku BM u našich respondentů?
- 2) Souvisí osobnostní charakteristiky respondentů (věk, délka praxe a vzdělání) s mírou syndromu vyhoření BQ a BM?
- 3) Souvisí pracovní podmínky ve třídě (jeden/dva pedagogové na třídě, asistent pedagoga, dvouleté děti v MŠ) s mírou syndromu vyhoření BQ a BM?
- 4) Souvisí volný čas respondentů s mírou syndromu vyhoření BQ a BM?
- 5) Souvisí provozování pohybové aktivity s mírou syndromu vyhoření BQ a BM?

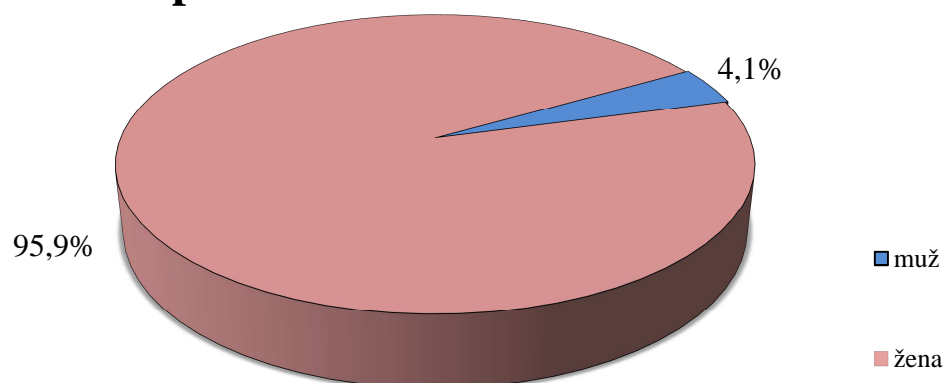
3. METODIKA

3.1. Charakteristika respondentů

Realizace samotného dotazníkového šetření syndromu vyhoření byla provedena v červnu 2017 na mateřských školách v Brně a jeho okolí. Mateřské školy jsem předem informovala o možnosti zúčastnit se daného výzkumu. Vedení mateřských škol i vedoucí pedagogové s velkým zájmem tyto dotazníky přijali, společně se slibem svědomitého a pravdivého vyplňování od svých zaměstnanců. Na výzkumném šetření se celkem podílelo 9 mateřských škol (MŠ), čtyři MŠ jsem oslovila v okolí svého bydliště, ve třech městských částech města Brna (Brno - Židenice, Brno – Vinohrady, Brno - Líšeň). Pět mateřských škol jsem oslovila v okolí svého pracoviště jižní strany Brno – venkov (Rajhrad, Rajhradice, Rebešovice, Chrlice), současně se výzkumu zúčastnila i mateřská škola, ve které pracuji.

Dohromady jsem rozdala a přeposlala 80 dotazníků, ze kterých jsem obdržela 73 správně vyplněných, což je po zaokrouhlení 91,3 %. Respondenti nejprve odpovídali na anketní otázky anamnestického charakteru, po té vyplnili dotazník BM. Na výzkumném šetření se dohromady zúčastnilo 73 respondentů. Z celkového počtu správně vyplněných dotazníků bylo 70 žen a 3 muži. Tento poměr není překvapením, protože v mateřských školách je značná feminizace, kterou uvádí i Burkovičová (2013).

Pohlaví respondentů



Obr. 1. Rozdělení respondentů výzkumu podle pohlaví

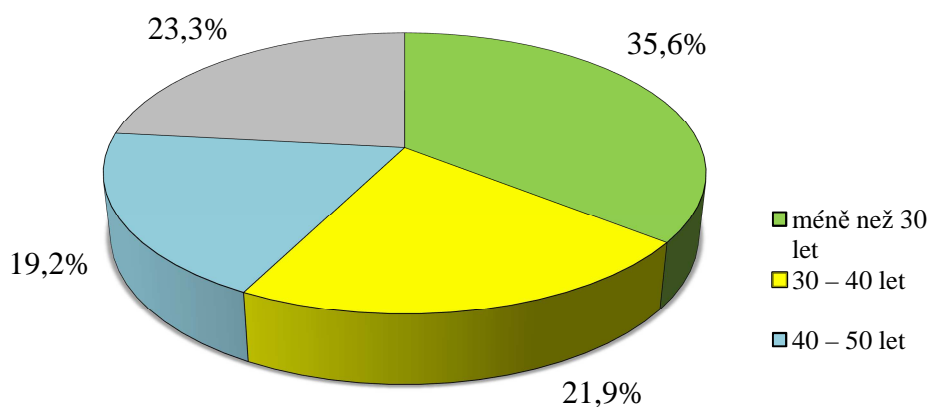
Výše uvedený graf ukazuje, že na výzkumném šetření se podílelo 95,9 % žen a jen 4,1 % mužů. Zjištěné rozložení pouze odráží situaci v mateřských školách v České republice, kde dochází stále k mohutné tradiční genderové kategorizaci. Mohu jen polemizovat nad důvody, tak nízkého počtu mužů/pedagogů v MŠ. Namátkou může být problémem stereotyp zvyklý na ženy – učitelky a muž, tedy vzbuzuje v okolí podezření. Dále nízké finanční ohodnocení vůči tradičnímu postavení muž - živitel rodiny. Naopak velkým přínosem mužů v mateřských školách by mohl rozdmýchat potřebný oheň v tak stereotypním feminizovaném prostředí, nehledě na hodnotu „správného“ mužského vzoru pro děti.

Druhý graf znázorňuje věkové rozdělení respondentů, podle přesně stanovených věkových kategorií. Tyto kategorie byly rozděleny na základě publikace od Průchy (2002) „Učitel: současné poznatky o profesi“, kde autor dělil profesní vývoj pedagogů podle následující věkové kategorizace a sní související profesní dráhou pedagoga.

- méně než 30 let = Profesní adaptace
- 30 – 40 let = Profesní výstup (kariéra)
- 40 – 50 let = Profesní stabilizace
- 50 a více let = Profesní vyhasínání, popř. Profesní konzervatismus

Průchovo dělení jsem si doplnila o věk 30 – 40 let, nad tímto věkovým obdobím se často diskutuje z hlediska velké pravděpodobnosti mateřské dovolené, proto se profesní stabilizace může, ale nemusí posunout až k 40. roku života.

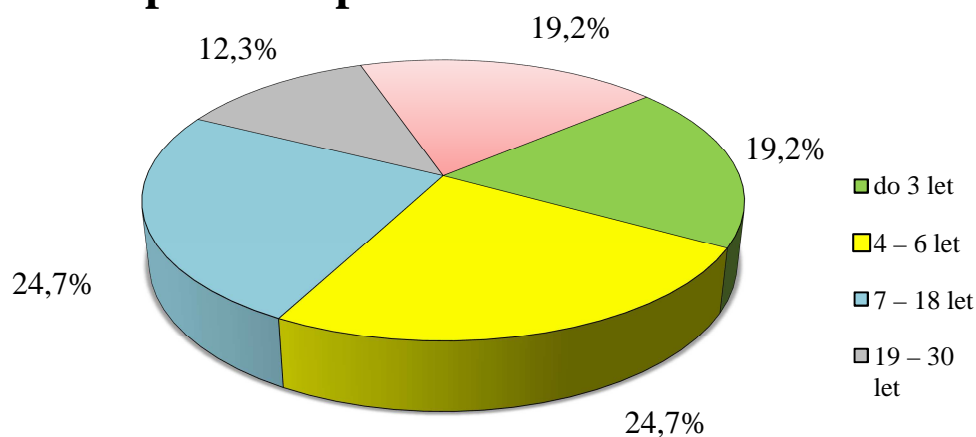
Věk respondentů



Obr. 2. Rozdělení respondentů výzkumu podle věkových kategorií

Na grafu je poměrně shodný počet jednotlivých kategorií věku. Nejméně se výzkumu zúčastnilo 19,2 % pedagogů ve věku mezi 40 a 50 rokem života, tedy v období profesní stabilizace. Další skupinou pedagogů s 21,9 %, kteří se zúčastnili výzkumu, byli ve věkové škále 30 - 40 let. Největší skupinou dotázaných byli pedagogové do 30-ti let a to s 35,6 %.

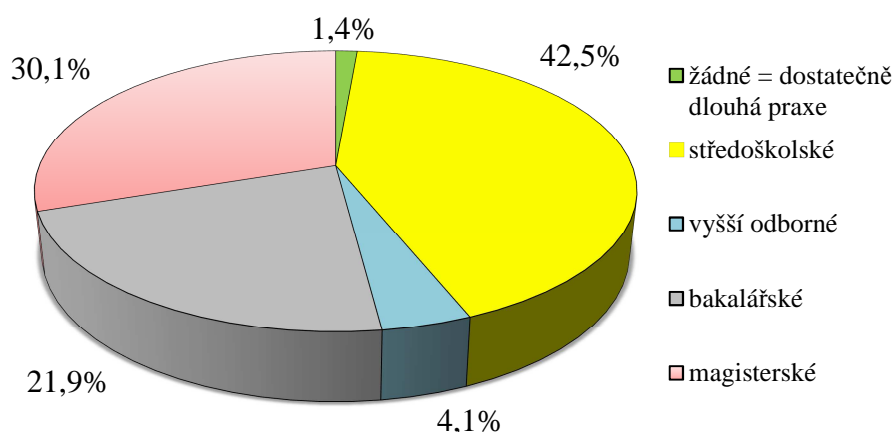
Délka praxe respondentů



Obr. 3. Trvání pedagogické praxe respondentů výzkumu

Lze vidět, že výzkumného šetření se zúčastnilo nejvíce pedagogů s délkou praxe mezi 7 až 18-ti lety a stejně tak i pedagogové s praxí mezi 4 – 6 lety. Obě tyto skupiny dosáhly stejných hodnot, tedy 24,7 %. Dohromady tyto skupiny tvoří 49,4 %, je to zhruba polovina všech dotazovaných pedagogů. Identických hodnot dosáhly i kategorie s délkou pedagogické praxe mezi 31 – 40 lety a s praxí do 3 let, s hodnotou 19,2 %. Nejnižší testovanou skupinou 12,3 % jsou pedagogové, kteří se pohybují v učitelské praxi mezi 19 – 30 lety.

Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

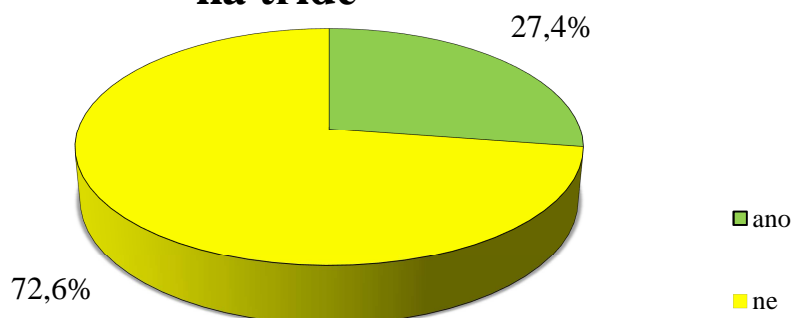


Obr. 4. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů pro práci v MŠ

Při pohledu na graf je zřejmé, že 42,5 % respondentů, kteří participovali na výzkumném šetření, mají středoškolské vzdělání. Dále 30,1 % pedagogů působících v MŠ má magisterské a 21,9 % respondentů jsou vysokoškolskými bakaláři. 4,1 % pedagogů je oprávněno ke své práci, díky vyššímu odbornému vzdělání. Jen 1,4 % pedagogů má dostatečně dlouhou praxi, aby mohli vykonávat svou profesi. Tyto výchozí hodnoty ukazují, že z celého výzkumu je přes 50 % respondentů kvalifikováno vysokoškolským titulem.

Na rozvoji syndromu vyhoření, jak už je psáno v teoretické části práce, se podílí i podmínky pracovního prostředí, z tohoto důvodu jsem do anketních otázek zařadila počty dětí ve třídách, je-li pedagog na třídě sám a jestli spolupracuje během výuky s asistentem pedagoga. Následující tři grafy se budou týkat výše uvedených podmínek ve třídě, ve které respondent působí.

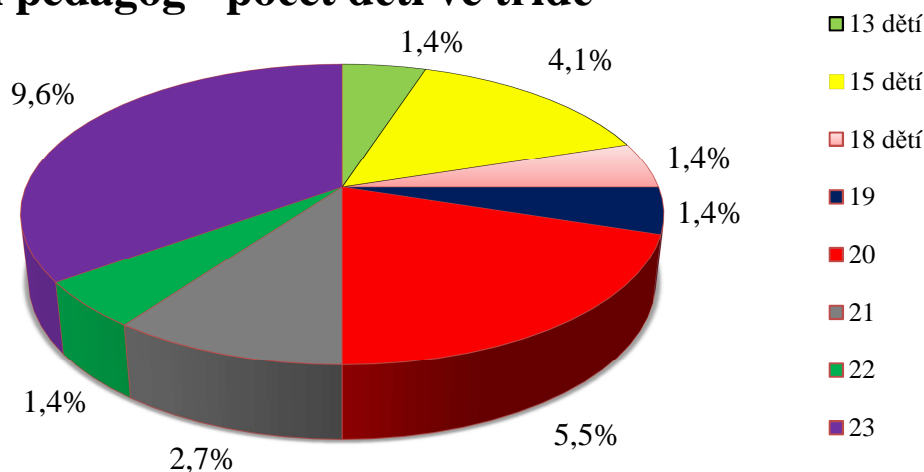
Samostatné působení respondenta na třídě



Obr. 5. Počet respondentů, kteří působí na třídě sami.

Při pohledu na výše uvedený graf je jasná převaha pedagogů se 72,6 %, kteří pracují v MŠ na dvě směny, zpravidla ranní a odpolední pracovní doba s překrývajícím časem cca 2-3 hodin. Výzkumu se zúčastnilo 27,4 % respondentů, kteří jsou na třídě sami.

Jeden pedagog - počet dětí ve třídě

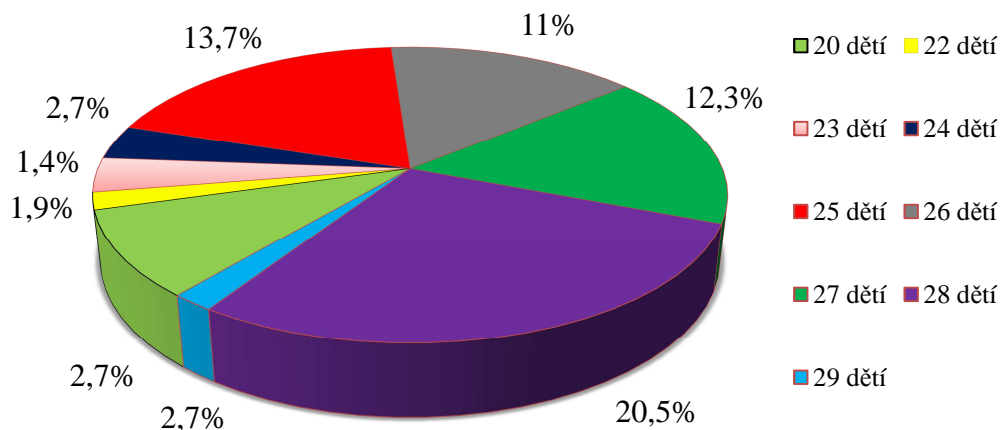


Obr. 6. Počty dětí na třídě, kde působí jen jeden pedagog počet

Graf znázorňuje, že 9,6 %, tedy 7 pedagogů, kteří jsou na třídě sami, mají na třídě nejčastěji 19 dětí, 4 účastníci výzkumu mají 20 dětí na třídě a 3 respondenti mají 15 dětí na třídě. Zbylé počty na třídách konkrétně 13, 18, 19, 21 a 22 mají zúčastnění

respondenti v 1-2 % z celkové populace probandů výzkumu. Při součtu všech hodnot je obecný počet dětí u jednoho pedagoga 20,6 %.

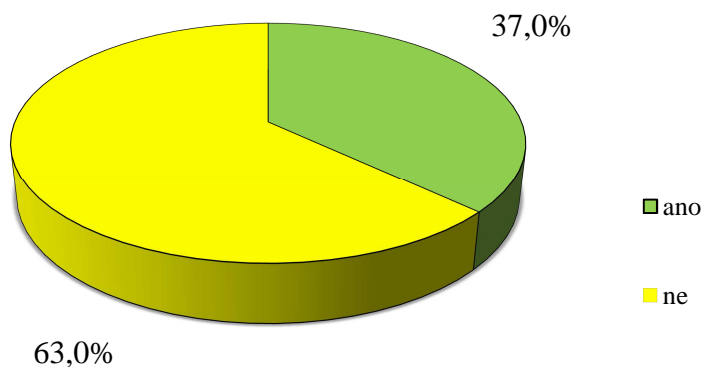
Dva pedagogové - počet dětí ve třídě



Obr. 7. Počet dětí na třídě, kde působí dva pedagogové

Podle grafu je při dvou učitelích na třídě nejčastější počet dětí 28, uvedlo to 20,5 % všech zúčastněných respondentů. 13,7 % pedagogů má na třídě 25 dětí, 13,3 % probandů má 20 dětí a 11 % učitelů má na třídě 26 dětí. Totožných hodnot s 2,7 % respondentů má na třídě 24, 23, a 27 dětí. Jedna třída je s 29 dětmi na třídě a druhá třída má 22 dětí na třídě. Z uvedených výsledků vyplývá, že počty dětí při dvou učitelích pohybují nejčastěji v rozmezí od 25 do 28 dětí na třídu.

Asistent ve třídě

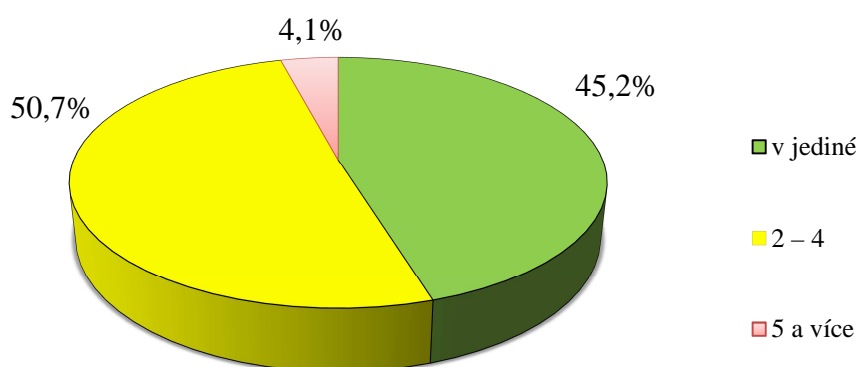


Obr. 8. Přítomnost asistenta ve třídě

Graf znázorňuje, že respondenti v 63 % nemají k dispozici asistenta na třídě, jedná se o 46 pedagogů z celého počtu respondentů. 37 % pedagogů má ve třídě asistenta, který je potřebný pro dítě se specifickými vzdělávacími potřebami. Konkrétně se jedná o 27 pedagogických pracovníků, kteří mají ve své třídě dítě se specifickými vzdělávacími potřebami.

Následující graf bude znázorňovat, v kolika mateřských školách jednotliví pedagogové pracovali.

V kolika MŠ respondenti pracovali



Obr. 9. Počet mateřských škol, na kterých respondenti působili

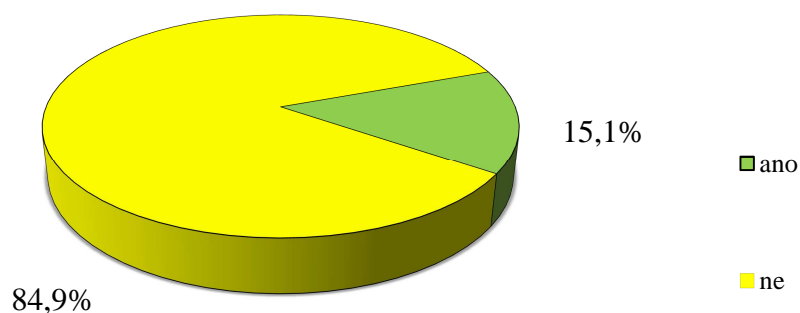
Graf poukazuje na situaci, že polovina respondentů (50,7%), kteří se zúčastnili výzkumu tak pracovalo ve 2 – 4 MŠ a 45,2 % pedagogů pracuje v té MŠ, ve které začínali svou pedagogickou profesí. Jen 4 % respondentů vystřídalo 5 a více mateřských škol.

Vzhledem k novelizaci školského zákona o nástupu dvouletých dětí do mateřských škol jsem zařadila i otázku, zda pedagogové s touto změnou souhlasí. Dle mého názoru je to další přítěž pro předškolní pedagogy, kde práce s takto malými dětmi není o vzdělávání, ale spíše o chování a učení základních samoobslužných činností (hygiena, stolování, převlékání). Nehledě na brzké odloučení od matky, kde adaptace na prostředí MŠ je daleko náročnější a zdlouhavější, což pro samotného pedagoga může být velmi stresující.

Navíc mateřské školy nejsou pro dvouleté děti připraveny od nutnosti proškolit pedagogy (práce s 2letými dětmi je jiná) po úpravu

prostředí, režimu a samotného Rámcového vzdělávacího programu. Proto jsem tuto otázku zařadila do výzkumného šetření, jako jednu z možných determinant stresorů v MŠ.

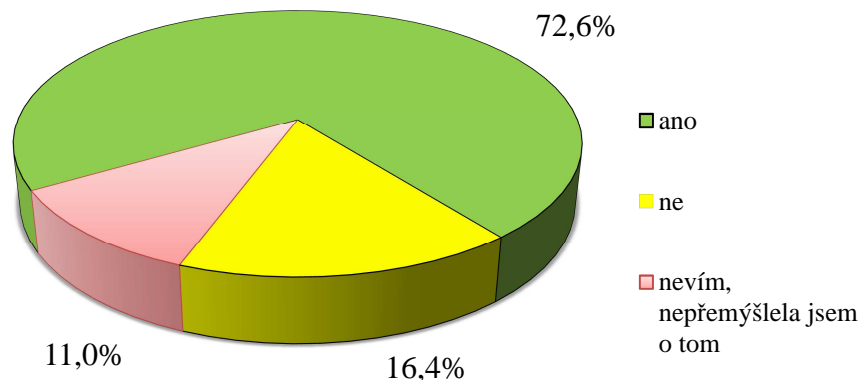
Nástup 2-letých dětí do MŠ



Obr. 10. Souhlas respondentů s nástupem dvouletých dětí do MŠ

Na grafu je jasná převaha předškolních pedagogů s 84,9 %, kteří nesouhlasí s nástupem 2letých dětí do MŠ. Respondenti kromě odpovědi ano, ne měli i svou odpověď zdůvodnit. Nejčastější důvody pedagogů je fyzická, psychická a sociální nevyzrálость dětí, mateřská škola není na tyto děti vybavena (menší třídy, snížení nábytku i sociálního zařízení, vhodnost pomůcek, zajištění chův) a že dítě do 3 let má být s matkou a rodinou (tvorba pevného pouta s matkou, individuální přístup, učitelé nemají zastupovat matku- rodiče, pouze doplňují rodinnou výchovu). Dalšími důvody byly vyšší zátěž pro pedagoga, nekolektivnost dětí, nehrají si spolu, ale jen vedle sebe, jiný přístup – školení pedagogů, často se objevil i názor, že pro tyto děti slouží jiná zařízení př. jesle.

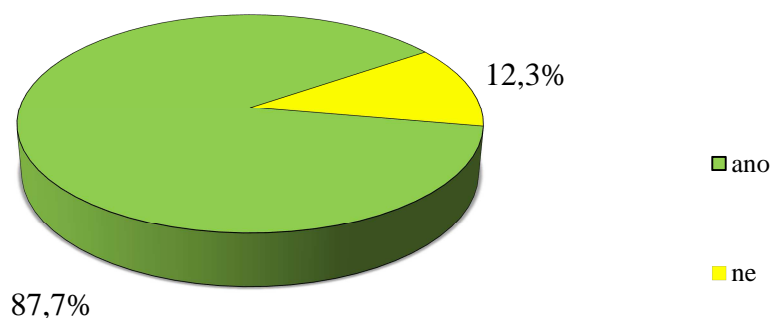
Zásah do osobního života



Obr. 11. Zásah profese do osobního života respondentů

Podle grafu je zřejmé, že 53 (72,6 %) pedagogů přiznává, že domácí příprava pro pedagogickou činnost v mateřské škole zasahuje do osobního života. Jedná se o čas, který respondenti tráví v domácím prostředí a připravují se na výchovně vzdělávací činnost ve třídě. 11 % respondentů nepřemýšlelo o tom, zda jim příprava do MŠ zasahuje do osobního života a vykonávají ji i doma, 16,4 % probandů nesouhlasí, že by je profese pedagoga natolik zaměstnávala.

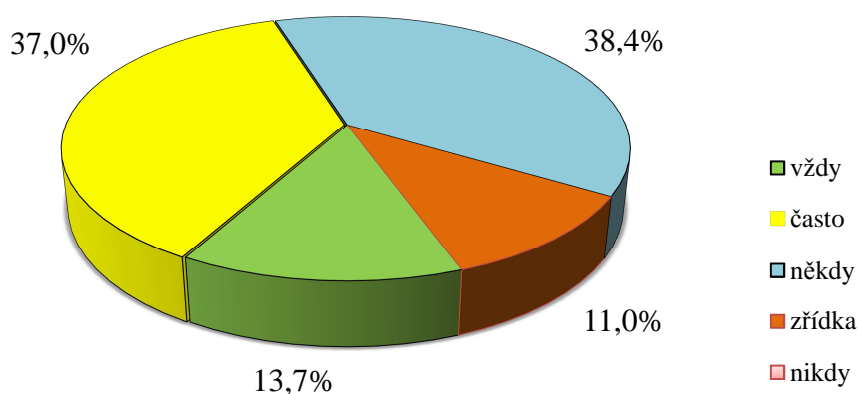
Mám rád svou práci, úvaha o profesní změně



Obr. 12. Aktuální vztah k práci a úvaha o změně profese

Graf odpovídá na dvě otázky, jestli respondenti mají rádi svou práci a chtějí-li změnit svou profesi. Obě otázky spolu velmi souvisí a vzhledem k totožným výsledkům, není potřeba zde uvádět dva identické grafy se stejnými hodnotami. Plných 87,7 % respondentů má rádo svou práci a nechtějí změnit svou profesi, jedná se o 67 pedagogů, kteří se účastnili výzkumného šetření. Zbýlých 12,3 % probandů svou práci rádi nemají (9 pedagogů).

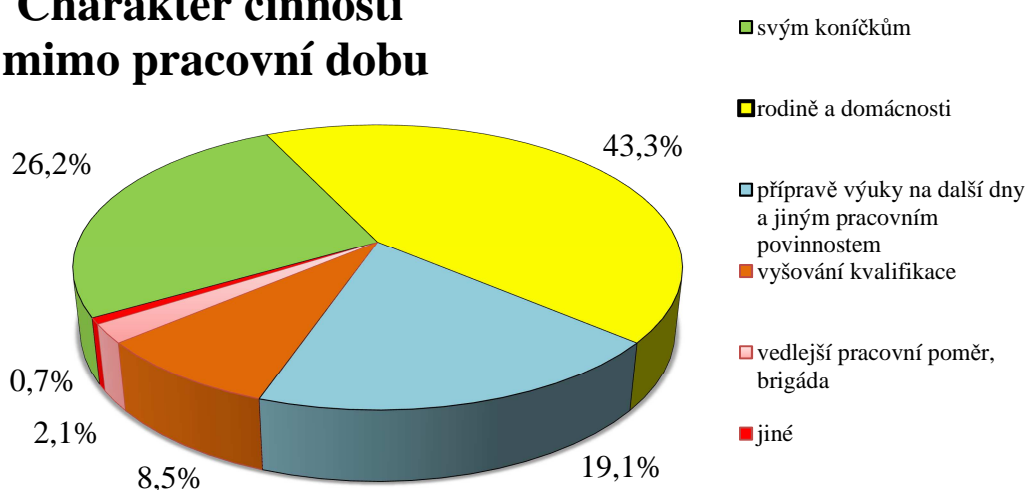
Respondenti a jejich volný čas



Obr. 13. Způsob využití volného času mimo svou pracovní dobu

Graf ukazuje, zda respondenti mají volný čas, na své zájmy či potřeby. Výsledky udávají, že 38,4 % respondentů, tedy 28 pedagogů má někdy čas na své koníčky. Z celého výzkumu je 27 (37 %) probandů, kteří se často věnují svým zájmům, více jak 13 % účastníků si zvládá udělat vždy prostor pro své koníčky a jen 11 % pedagogů se v závislosti na míře pracovních povinností, jen zřídka stíhají věnovat svým zálibám.

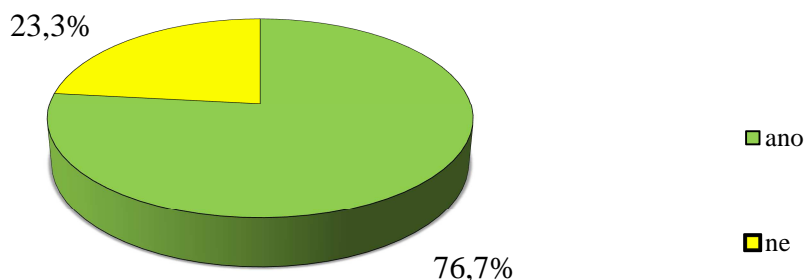
Charakter činností mimo pracovní dobu



Obr. 14. Respondenti a jejich charakterový obsah volného času

Z grafu lze vidět, že nejvíce respondentů se věnuje ve svém volném čase rodině a domácnosti. Pozitivním zjištěním je, že 26,2 % respondentů se věnuje svým koníčkům. Současně jsou zde vidět hodnoty, kdy v 19 % respondentů uvedlo, že se ve svém volném čase věnují přípravě na výchovně vzdělávací činnost. Zbylé hodnoty uvádějí, že se probandi věnují zvyšování kvalifikace, vedlejšího pracovního poměru či jiných činností. Výsledné hodnoty týkající se charakteru využití volného času jsou orientační, protože respondenti volili i více možností.

Věnují se respondeti pravidelné pohybové aktivitě?

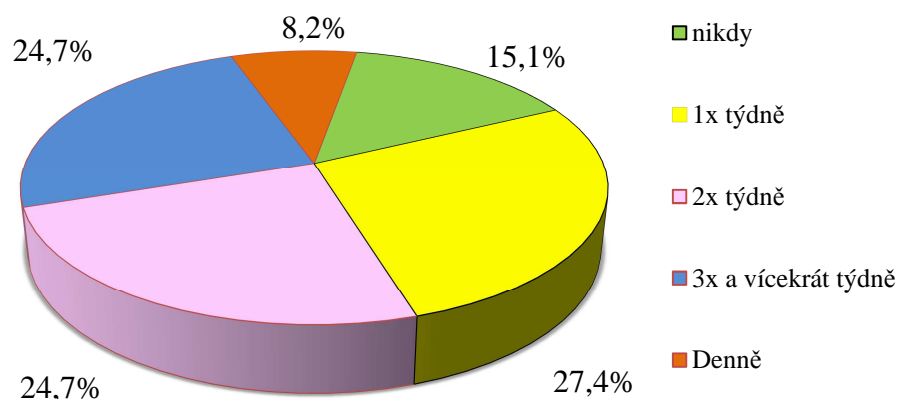


Obr. 15. Pravidelná pohybová aktivita ano - ne

Podle výše uvedeného grafu jsou vysoké hodnoty při pravidelné pohybové aktivitě, přes 76 % všech respondentů uvedlo, že se pravidelně věnují pohybové aktivitě.

Ze 73 probandů je 17 pedagogů, kteří se nevěnují žádné pohybové aktivitě. Pohyb je jeden z hlavních způsobů v boji se stresem a předcházení syndromu vyhoření. Sport využívá z výzkumného šetření 56 pedagogů.

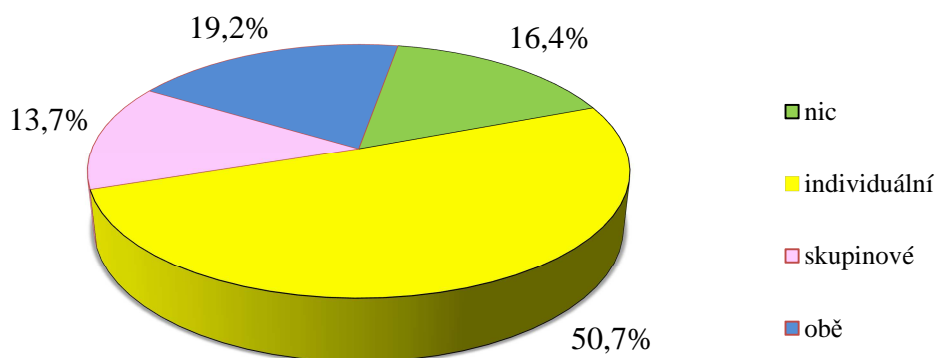
Respondeti a jejich četnost pravidelné pohybové aktivity



Obr. 16. Četnost pravidelné pohybové aktivity

Pomocí grafu lze vyčíst, že 27,4 % respondentů vykonávají pohybovou aktivitu 1x týdně, další nejpočetnější odpovědi s 24,7 % probandů je pohyb buď 2x nebo 3x týdně i více. Z celkového počtu respondentů je 6 pedagogů, kteří se dennodenně věnují pohybové aktivitě, a 11 učitelů nikdy nesportovalo.

Charaktery pohybových aktivit respondentů



Obr. 17. Charakter pohybové aktivity respondentů z hlediska formy pohybu

Podle grafu se 50,7% respondentů věnuje pohybové aktivitě individuální (běh, plavání, jízda na kole). 14 respondentů upřednostňuje obě formy PA, jak skupinovou, tak individuální a 10 pedagogů se věnuje skupinovým, kolektivním hrám. Je žádoucí, aby respondenti předně volili právě skupinovou formu pohybu, kde dochází mimo fyzické odreagování, také k navázání nových sociálních vztahů, jejíž pomocí mohou probandi na problémové situace pozapomenout, získat odstup či jen chvíli neřešit. Ale i individuální pohybová aktivita má své výhody, zvláště u pedagogů, kteří mohou být často sociálně přesycení, vzhledem k náročnosti své profese.

3.2. Metody výzkumu

Výzkumné šetření mé závěrečné práce probíhalo na základě dotazníků. Nejvhodnější metodou při sběru dat z terénu je dotazník, který současně patří k nejvíce využívaným metodám při pedagogickém výzkumu (Chráška & Kočvarová, 2015). Gavorra (2012, 42) popisuje dotazník jako: „soubor položek, které u osob zjišťují faktografické informace, názory, postoje, motivy apod“. Jeho výhoda spočívá v rychlém a ekonomicky nenáročném sběru dat od velkého množství probandů. Nevýhodou dotazníku je však vysoká míra subjektivity, kdy se respondenti mohou snažit o sociálně přijatelnější prezentaci vlastní osoby. Avšak vysoká efektivita v závislosti k potřebnému časovému termínu, úsilí tazatele, dotazovaného a výdajům je nezpochybnitelná (Chráška & Kočvarová, 2015). Definici doplňuje ještě Chráška (2007), že dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, na které respondenti odpovídají.

Dotazník použitý pro výzkumné účely této práce, byl sestaven ze dvou dílčích částí. První část dotazníku obsahuje otázky vlastní konstrukce, týkající se osobních charakteristik se zaměřením na práci a volný čas probandů. Ve druhé části dotazníku jsem aplikovala standardizovaný dotazník, který je zaměřen na zjišťování míry syndromu vyhoření – dotazník Burnout Measure (BM). Komplexní dotazník je uveden v příloze č. 1.

Zhotovený komplexní dotazník s charakteristikou obsahu práce jsem zaslala a požádala o schválení etické komisi FTK UP. Tato žádost byla schválena a tak jsem mohla distribuovat vyhotovené dotazníky předem domluveným ředitelkám a ředitelům mateřských škol v Brně a okolí, formou osobního předání a rozesláním na emailové schránky jednotlivých mateřských škol. Vedení vybraných mateřských škol bylo podrobně seznámeno s instrukcemi, jak dotazník vyplňovat.

3.2.1 Anketní šetření vlastní konstrukce

První část dotazníkového šetření obsahuje otázky anamnestických údajů respondentů jako pohlaví, věk, délka praxe. Dále anketní otázky, které jsem převzala od již dříve provedených studií tohoto typu a podle svých potřeb je upravila či doplnila pro vlastní potřebu svého výzkumu. Anketa zahrnuje 11 uzavřených otázek, 3 polouzavřené (respondenti měli blíže specifikovat svou odpověď či ji doplnit). Poslední 4 otázky byly věnovány volnému času, jeho obsahu a jak často se svým zálibám respondenti věnují. V závěrečné části jsou otázky mapující vztah respondentů k pohybovým aktivitám, které jsou jednou z metod prevence při zvládání stresových situací a předcházení syndromu vyhoření (Mertin & Gillernová, 2010).

V prezentované práci jsou data od předškolních pedagogů pracujících v mateřské škole Brně a okolí. Vzhledem k blížícímu konci školního roku se motiv dotazníku, tedy zjišťování míry syndromu vyhoření, stal velmi aktuálním tématem, nejen u nás v mateřské škole. Převážná většina vedoucích pracovníků či ředitelk a ředitelů projevilo zájem o následné výsledky této studie.

3.2.2 Dotazník Burnout Measure

Komplexní dotazník byl ve své druhé části orientován na syndrom vyhoření. Na základě studia literatury o problematice syndromu vyhoření, jsem se po konzultaci s vedoucí práce rozhodla, pro využití standardizovaného dotazníku Burnout Measure (BM), jehož autory jsou Ayala Pinese a Elliota Aronsona. BM dotazník určuje míru syndromu vyhoření každého respondenta. Dotazník obsahuje 21 tezí, které mají cha-

rakterizovat aktuální fyzický, psychický a emocionální stav jedince. Respondenti odpovídají pomocí číselné stupnice, která představuje zhodnocení stavu pro následující evaluaci BM dotazníku. Nyní zde uvedu konkrétní číselnou stupnici pro odpovědi, vzorec výpočtu dotazníku BM a výsledné hodnoty BQ s předem určenou škálou, která určuje psychický stav jedince.

BM dotazník byl převzat z publikace „Jak neztratit nadšení“ od Křivohlavého (1998). Autor popisuje, že BM dotazník je orientován na syndrom vyhoření a to z pohledu tří aspektů:

- pocity fyzického vyčerpání – pocity celkové slabosti, únavy, ztráty sil;
- pocity emocionálního (citového) vyčerpání – beznaděj, deprese, bezvýchodnost;
- pocity psychického vyčerpání – ztráta iluzí, hodnot, pocity marnosti, bezvýznamnosti.

Evaluace dotazníku BM spočívá v součtu níže uvedených čísel, kterými respondenti klasifikují svůj aktuální stav na základě 21 tvrzení. Podle uvedeného vzorce bude zjištěna BQ hodnota, kterou pomocí škály psychického stavu, bude zjištěna míra syndromu vyhoření (Křivohlavý, 1998).

Číselná stupnice pro zhodnocení aktuálního stavu respondentů:

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

Výsledek hodnoty BQ je vypočten podle vzorce:

1. Výpočet hodnoty A – součet hodnot otázek 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 a 21
2. Výpočet hodnoty B – součet hodnot otázek 3, 6, 19 a 20

3. Výpočet hodnoty C – dle vzorce $C = 32 - B$
4. Výpočet hodnoty D – dle vzorce $D = A + C$
5. Výpočet hodnoty BQ – podle vzorce $BQ = D : 21$

Psychický stav jedince pak určujeme podle následující škály:

- dobrý ($BQ < 2,0$),
- uspokojivý ($BQ = 2,0 - 2,9$),
- potřeba ujasnění žebříčku hodnot ($BQ = 3,0 - 3,9$),
- přítomnost syndromu vyhoření ($BQ = 4,0 - 4,9$),
- akutní stav vyhoření ($BQ > 5,0$).

3.3. Úkoly a postup práce

Samotnému výzkumnému šetření předcházela plán realizace, dle kterého byl řízen celý proces výzkumu. Následné body zachycují exaktní postup mé diplomové práce:

- 1) Oslovení vedení MŠ v Brně a okolí o probíhajícím výzkumu
- 2) Produkce kombinovaného dotazníku
- 3) Schválení výzkumné práce a dotazníku Etickou komisí KFT UP
- 4) Hledání a studium literatury o problematice syndromu vyhoření
- 5) Distribuce komplexního dotazníku do mateřských škol v Brně a okolí
- 6) Sběr dat
- 7) Analýza dat, pomocí kategoriálního třídění (tvorba matice)
- 8) Statistické zpracování dat (tabulky, grafy)
- 9) Interpretace výsledků
- 10) Zpracování závěrečné zprávy (DP) s dokumentací

3.4. Interpretace dat a statistické zpracování

Charakterem této diplomové práce je kvantitativní výzkum, kde jsem použila deskriptivní statistiky, která se zaměřuje na statistické zkoumání hromadných jevů.

Pro zpracování dat jsem zvolila metodu kategoriálního třídění, které se používá při sociálních a demografických výzkumech. Kategoriální třídění slouží ke klasifikaci a kódování dat. Vzniklé uspořádání, lze nazvat jako datový materiál k jednotlivým číselným kódům, díky němuž se dá vyzorovat kolik probandů má společné či rozdílné znaky (Hendel, 2008). Podrobněji líčí strategii kódování Šubrt (1998), kde tento technický proces je kategorizován přednostně do numerických signatur. Popisuje kódování jako převod prvotních zpracovaných záznamů do internetové podoby, která nejen že usnadní elementární zpracování do tabulek, ale zajistí i její archivaci. Tímto způsobem jsem vytvořila matici s kódy pro přehlednost a pro další statistické zpracování.

Charakter deskriptivní statistiky neboli popisné statistiky, je metoda efektivního sběru organizování, shrnování popisu a grafického znázorňování zkoumaných dat. Je pouze poskytovatelem informace zkoumaných dat (Šalounová, 2013). Účelem je zjišťování, vyhodnocování a interpretace získaných dat na základě určitého konkrétního cíle statistického šetření. Máme-li, konkrétní statistický cíl víme které statistické jednotky a proměnné budou sledovány. Je žádoucí dodržovat přesné, věcné, prostorové a časové vymezení statistického souboru a zkoumaných proměnných, díky kterým se nepřipouštějí žádné výjimky (Škaloudová, 1998). Drdla a Karpíšek (2003, 8) pojednávají k deskriptivní statistice že: „Při statistickém zkoumání se zabýváme jevy a procesy, které mají hromadný charakter a vyskytují se u rozsáhlého souboru individuálních objektů.“ V konkrétním případě této studie se jedná o pedagogu mateřských škol.

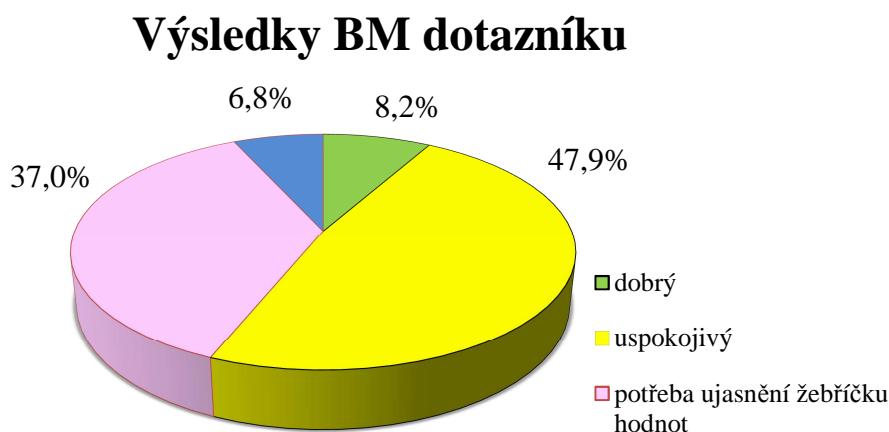
Získané dotazníky od respondentů bylo nutné překódovat, zpracovat a interpretovat pro diplomovou práci. Všechny účastníky výzkumu jsem očíslovala, k nimž jsem prostřednictvím kategoriálního třídění přidala mnou stanovené číselné kódy jednotlivých odpovědí na anketní otázky. Zrealizovaná matice obsahovala respondenty výzkumu, anamnestické údaje respondentů a výsledné hodnoty BM dotazníku. Při zpracování základní statistiky jsem v této diplomové práci využila tabulky četností a kontingenční tabulky, pomocí kterých jsem v aplikaci Microsoft Office Excel tvořila jednotlivé výsečové grafy. Dotazník BM jsem vyhodnocovala pomocí manuálu, který jsem si nastudovala v publikaci „Jak neztratit nadšení“ od Jaro Křivohlavého (1998). Podle předem stanovených výzkumných otázek, byla zjišťována statistická významnost rozdílů mezi stano-

venými proměnnými s hodnotami BQ (Mann – Whitney U test a Kruskal – Wallis Anova test), zpracováno RNDr. M. Elfmarkem.

4. VÝSLEDKY A DISKUSE

4.1. Dotazník Burnout Measure

Výsledky výzkumného šetření na míru syndromu vyhoření u pedagogů mateřských škol v červnu 2017 v Brně a jeho okolí jsou následně vyobrazeny na níže uvedeném grafu.



Obr. 18. Vyhodnocení dotazníku Burnout Measure – psychický stav

Výše uvedený graf znázorňuje, že 35 (47,9%) respondentů má uspokojivý psychický stav, další početnou skupinou s 37 %, je 27 učitelů, u kterých je silná potřeba ujasnění žebříčku hodnot, 6 (8,2 %) pedagogů má duševní stav dobrý, 5 (6,8 %) jedinců z celkového počtu respondentů má přítomnost syndromu vyhoření. Ze všech probandů, kteří vyplňovali dotazníky zjišťující míru syndromu vyhoření, není ani jeden pedagog, jež by trpěl akutním stavem vyhoření.

Dobrý psychický stav člověka je podstatný atribut kvality života. Není tajemstvím, že dobrá, stabilní a užitečná práce přináší uspokojivý pocit, který se přenáší i do osobního života. Dobrý duševní stav pedagoga je ovlivněn mnoha faktory, které se v průběhu života mění. Ať už se jedná o spokojenost v pracovní sféře, rodinného zázemí či možnosti mít pro sebe čas a využít jej pro své zájmy a záliby. Smysluplnost trávení volného času a určování životních cílů, kterých jsme schopni

dosáhnout, nám umožní cítit se sebevědomě a spokojeně. Výsledek výzkumného šetření poukázal na 8,2 % pedagogů mateřských škol, kteří mají dobrý psychický stav.

Závěrečná práce Lancové (2017), která se zabývala stejnou problematikou syndromu vyhoření u pedagogů mateřských škol, využila pro zjištění míry vyhoření stejný BM dotazník. Výzkumu se zúčastnilo 220 pedagogů z celé České republiky, z čehož výsledky poukázaly na dobrý psychický stav u 18 % pedagogů, což je o 10% více než u mého šetření.

Uspokojivý psychický stav respondentů má 47,9 % pedagogů, jsou tedy největší zastoupenou skupinou výzkumu. Téměř shodného výsledku bylo zjištěno i u výzkumu Lancové (2017), kde výskyt uspokojivého stavu činil 52 % pedagogů.

Relativně velkou skupinu respondentů tvoří 27 pedagogů (37 %) z celkového počtu 72 účastníků výzkumu, u kterých byla zjištěna potřeba ujasnění žebříčku hodnot. Tito respondenti dosáhli ve standardizovaném dotazníku Burnout Measur (BM) indexu od 3 do 4 numerických hodnot a to je řadí k potenciálně ohroženým jedincům pro vznik syndromu vyhoření. Podstatně nižší počet respondentů ukázal Lancové (2007) její výzkum, kde ujasnění žebříčku hodnot vyžaduje jen 18 % pedagogů.

Každý jedinec má svůj systém hodnot, který je hierarchicky uspořádan a odráží naše životní priority a postoje. Životní hodnoty jsou pro každého člověka kardinální, nejen že nám umožňují orientovat a rozhodovat se ve světě, ale jsou také součástí naší vnitřní motivace, díky které jsme schopni vykonávat i zcela nepříjemné činnosti pro dosažení námi stanoveného cíle. Pedagogové s výsledným indexem BQ 3 – 4, by se měli zamyslet nad svým životem a prací, stanovit si, co je pro ně důležité, popřípadě slevit ze svých nároků, nebo popřemýšlet o změně pracovního prostředí či pracovní pozice. Je důležité, aby tyto pedagogové si vymezili, co je jejich prioritou a podle toho se řídili. Neučiní-li tak, je pravděpodobné, že se jejich psychický stav může zhoršovat.

Poslední zkoumanou skupinou jsou pedagogové, kteří v BM testu dosáhli nejvyšších hodnot a zařadili se tak do kategorie „přítomnost syndromu vyhoření“. Jedná se o 5 pedagogů, tedy o 6,8 % z celkového počtu 73 probandů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Lancová (2017) ve své výzkumné práci uvedla, že přítomnost vyhoření má 7,5 % pedagogů. Je zde prokázáno psychické vyčerpání a je

nezbytně nutné, aby tito pedagogové učinili kroky proti stavu následujícímu, tedy akutnímu stavu vyhoření.

Výsledky psychického stavu respondentů výzkumného šetření vnímám pozitivně, protože z celkového počtu 73 oslovených pedagogů, nebyl zaznamenán pedagog s akutním stavem syndromu vyhoření. Kdežto u Lancové (2017) bylo zjištěno, že z 220 zúčastněných probandů trpí syndromem vyhoření 4,5 % pedagogů.

4.2. Hodnocení výsledků měření BM výzkumného souboru a hodnot BQ v souvislosti se zvolenými proměnnými

4.2.1 Osobnostní charakteristiky respondentů

a) BM, BQ a věková kategorie

Věková kategorie respondentů je rozdělena do čtyř kategorií (viz. Obr. 2) v závislosti na profesní charakteristice (méně než 30 let, 30 – 40 let, 40 – 50 let, 50 a více let). Závislost jednotlivých proměnných je zkoumáno dvěma typy měření, prvně byly hodnoceny proměnné k výsledné hodnotě BQ zvoleného souboru a podruhé hodnocení výsledků BM s rozdělením do 4 věkových kategorií (1 – 4). Závislost míry vyhoření dle hodnot BQ dle Kruskal-Wallis ANOVA testu byla zvolena hladina významnosti $p \leq 0,05$.

Podle výsledků Kruskal-Wallis ANOVA a mediánového testu $p = 0,3921$ (viz Tab. 1), nebyla zjištěna mezi respondenty rozdělenými z hlediska věku statistická významnost.

Tabulka 1. Statistické zpracování výsledků BQ s věkovými kategoriemi respondentů

Závislá: BQ	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); BQ Nezávislá (grupovací) proměnná: Věk Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=73) = 2,996620$ $p = ,3921$			
	1 R:37,077	2 R:29,563	3 R:39,893	4 R:41,500
1		1,000000	1,000000	1,000000
2	1,000000		1,000000	0,637470
3	1,000000	1,000000		1,000000
4	1,000000	0,637470	1,000000	

Tabulka 2. Statistické zpracování závislosti BM a věku respondentů za pomoci Pearsonova chí-kvadrátu, M-V chí-kvadrátu a Spearmanova pořadí R.

Statist.	Statist. : Věk(4) x BM(4) (zsv)		
	Chí-kvadr.	Sv	P
Pearsonův chí-kv.	9,024068	df=9	$p = ,43506$
M-V chí-kvadr.	9,844477	df=9	$p = ,36322$
Fí	,3515926		
Kontingenční koeficient	,3316886		
Cramér. V	,2029921		
Kendall. tau b & c	b=,0633227	c=,0570464	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,06879	Y X=,05828	
Gama	,0919355		
Spearmanovo poř. R	,0744368	t=,62896	$p = ,53139$
Koeficient nejistoty	X=,0497094	Y=,0607826	X Y=,05469

Pomocí Pearsonova chí-kvadrátu, M-V chí-kvadrátu a Spearmanova pořadí R nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi věkem a výsledky dotazníku BM. Probandi byli rozděleni do 4 skupin dle psychického stavu: 1. Dobrý (BQ < 2,0), 2. uspokojivý (BQ = 2,0 – 2,9), 3. potřeba ujasnění žebříčku hodnot (BQ = 3,0 – 3,9), 4. přítomnost syndromu vyhoření (BQ = 4,0 – 1,9). Tohoto výzkumu se zúčastnilo věkově rovnoměrné zastoupení pedagogů, které zajistilo hodnotnou šířku zkoumaného souboru. Bylo potvrzeno, že v našem souboru probandů věk nepatří mezi proměnné, které mají vliv na úroveň syndromu vyhoření pedagoga.

b) BM, BQ a délka praxe

Výsledky Kruskal-Wallis ANOVA a mediánového testu $p = 0,2865$ (viz tab. 3) ukazují, že zde není mezi pedagogy předškolní výchovy a různou délkou praxe statisticky významný rozdíl ve výsledcích hodnocení míry syndromu vyhoření.

Tabulka 3. Statistické zpracování závislosti BQ a délky praxe Kruskal-Wallis ANOVA a mediánovým testem

Závislá: BQ	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); BQ Nezávislá (grupovací) proměnná: Praxe Kruskal-Wallisův test: $H(4, N=73) = 5,007972$ $p = ,2865$				
	1 R:32,571	2 R:33,000	3 R:35,083	4 R:49,444	5 R:41,036
1		1,000000	1,000000	0,626952	1,000000
2	1,000000		1,000000	0,576316	1,000000
3	1,000000	1,000000		0,973233	1,000000
4	0,626952	0,576316	0,973233		1,000000
5	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	

Tabulka 4. Statistické zpracování závislosti BM a délkou praxe respondentů za pomoci Pearsonova chí-kvadrátu, M-V chí-kvadrátu a Spearmanova pořadí R

Statist.	Statist. : Praxe(5) x BM(4) (zsv)		
	Chí-kvadr.	Sv	P
Pearsonův chí-kv.	17,78191	df=12	$p = ,12247$
M-V chí-kvadr.	20,81873	df=12	$p = ,05310$
Fí	,4935462		
Kontingenční koeficient	,4425777		
Cramér. V	,2849490		
Kendall. tau b & c	b=,1687044	c=,1576281	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,19010	Y X=,14971	
Gama	,2342007		
Spearmanovo poř. R	,1916932	t=1,6458	$p = ,10423$
Koeficient nejistoty	X=,0901388	Y=,1285408	X Y=,10597

Zjištěné výsledky statistického zpracování neodhalily statistické významnosti. Samotné měření závislosti syndromu vyhoření (BM) s délkou praxe respondentů byla změřena hodnota M-V chí-kvadrátu $p = 0,05310$, která se pouze blíží statistické významnosti. Lze polemizovat nad tím, že se zde může existovat určitá součinnost s délkou praxe pedagogů, kteří se účastnili této výzkumné studie.

c) BM, BQ a stupeň vzdělání

Kruskal-Wallis ANOVA a mediánový test s výslednou hodnotou $p = 0,3170$ (viz tab. 5) potvrdily fakt, že zde není mezi učiteli pracujícími v MŠ a různým stupněm vzdělání statisticky významný rozdíl. Obdobných výsledků bylo zjištěno i při statistickém zpracování prostřednictvím Pearsonova chí-kvadrátu, M-V chí-kvadrátu a Spearmanovým pořadí R (viz Tab. 6). V našem souboru se nepotvrdil vliv vzdělání pedagoga na hodnocení míry vyhoření.

Tabulka 5. Statistické zpracování závislosti BQ a vzděláním respondentů pomocí Kruskal-Wallis ANOVA a mediánovým testem

Závislá: BQ	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); BQ Nezávislá (grupovací) proměnná: Vzdělání Kruskal-Wallisův test: $H(4, N=73) = 4,722629$ $p = ,3170$				
	1 R:8,5000	2 R:33,871	3 R:31,333	4 R:44,438	5 R:38,068
1		1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
2	1,000000		1,000000	1,000000	1,000000
3	1,000000	1,000000		1,000000	1,000000
4	1,000000	1,000000	1,000000		1,000000
5	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	

Tabulka 6. Statistické zpracování závislosti BM a vzděláním respondentů Pearsonovým chí-kvadrátem, M-V chí-kvadrátem a Spearmanovým poř. R

Statist.	Statist. : Vzdělání(5) x BM(4) (zsv)		
	Chí-kvadr.	Sv	P
Pearsonův chí-kv.	13,13957	df=12	$p = ,35898$
M-V chí-kvadr.	16,92011	df=12	$p = ,15263$
Fí	,4242572		
Kontingenční koeficient	,3905613		
Cramér. V	,2449450		
Kendall. tau b & c	b=,1686562	c=,1461187	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,17622	Y X=,16141	
Gama	,2556918		
Spearmanovo poř. R	,1905922	t=1,6359	$p = ,10628$
Koeficient nejistoty	X=,0928760	Y=,1044696	X Y=,09833

Myšlenka, že na syndromu vyhoření se podílí stupeň dosaženého vzdělání pedagogů, se nepotvrdila. Předpokladem bylo, že se vzděláním roste i vyšší úroveň a profesionalita pedagogů řešit problémy spojené s výchovou a vzděláním předškolních dětí, nehledě na odbornější přístup k dětem a jejich chování v předškolní instituci. Stejně tak pokročilý věk a délka praxe pedagogů, vykonávající toto povolání může hrát roli při vzniku syndromu vyhoření. Protože se zvyšujícím věkem přichází i rychlejší únava, snižuje se odolnost vůči zátěžovým situacím, nervový systém je labilnější a schopnost přizpůsobení se inovativním změnám je náročnější. Obdobně jako u dlouhodobé praxe jsou pedagogové ohroženi stereotypem až apatií v samotné pedagogické činnosti, dále radikální změna dnešní výchovy dětí a daleko intenzivnější komunikace s rodiči mě přiměla k názoru, že tyto determinanty budou významně ovlivňovat výsledky dotazníkového šetření mého výzkumu. Z výsledných statistických hodnot je zřejmé, že míra syndromu vyhoření však nesouvisí a nemá žádný vztah k osobnostním charakteristikám respondentů našeho výzkumného šetření. Přikláním se tedy k názorům autorů Kobzy & Šolcové (2003), kteří uvádějí, že syndrom vyhoření je předně záležitost situací a podmínek prostředí, ve kterých pedagogové pracují. Toto tvrzení ratifikují výše zjištěné statistické výsledky. Tímto zjištěním bych chtěla vyzdvihnout pedagogy, kteří i když nemají vysokoškolské vzdělání a jsou už v oboru desítky let, jsou cennými odborníky, ke kterým by se mělo přistupovat s úctou a respektem. Umožnit jim podílet se na chodu a organizaci mateřské školy, vyslechnout jejich názory a připomínky, protože jsou často nezastupitelnými pilíři správně fungující Mateřské školy.

4.2.2 Pracovní podmínky pedagogů MŠ

a) BM, BQ a počet pedagogů na třídě

Pomocí Mann Whitney U testu ani Pearsonovým chí-kvadrátem, M-V chí-kvadrátem a Spearmanovým pořadovým R nebyla zjištěna statistická významnost na $P \leq 0,05$ a tak na vzniku syndromu vyhoření u pedagogů mateřských škol se nepodílí situace, kdy je na třídě jeden nebo dva pedagogové.

Tabulka 7. Statistické zpracování závislosti BQ a množstvím pedagogů na třídě pomocí Mann-Whitney U Testu

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměn. Sám/sama Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
BQ	1870,5	830,50	439,50	-1,113	0,2656	-1,114	0,2652	53	20	0,2653

Tabulka 8. Statistické zpracování závislosti BM a množstvím pedagogů na třídě zjištěné Pearsonovým chí-kvadrátem, M-V chí-kvadrátem a Spearmanovým pořadovým R

Statist.	Statist. : Sám/sama(2) x BM(4) (zsv)		
	Chí-kvadr.	sv	P
Pearsonův chí-kv.	1,587570	df=3	p=,66221
M-V chí-kvadr.	1,590119	df=3	p=,66163
Fí	,1474704		
Kontingenční koeficient	,1458926		
Cramér. V	,1474704		
Kendall. tau b & c	b=,139591	c=,138863	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,1116	Y X=,1745	
Gama	-,275708		
Spearmanovo poř. R	-,147249	t=-1,254	p=,21380
Koeficient nejistoty	X=,0185487	Y=,0098179	X Y=,01284

Očekávala jsem, že situace ve třídě, kde je jen jeden pedagog bude ovlivňovat míru syndromu vyhoření. Protože podle znázorněného obrázku č. 6 v podkapitole charakteristika respondentů, jsou znázorněny počty dětí na třídě při jednom pedagogovi. Nejčastěji respondenti uvedli 20 a 23 dětí ve třídě, což poukazuje na velkou psychickou náročnost. Avšak výsledky statistiky míry vzniku syndromu vyhoření s jedním pedagogem neodhalili významnou souvislost.

b) BM, BQ a asistent pedagoga

Závislost míry vzniku syndromu vyhoření (4 úrovně BM) na přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě byla zjišťována nejprve pomocí Pearsonova chí-kvadrátu, M-V

chí-kvadrátu a Spearmanovým poř. R (Tab. 10). Zkoumání výsledných hodnot BQ při přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě, byla zkoumána prostřednictvím Mann – Whitney U testu (Tab. 9), byla zde zvolena hladina významnosti $p \leq 0,05$.

Tabulka 9. Statistické zpracování závislosti BQ s účastí asistenta ve třídě pomocí Mann – Whitney U testu

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměn. asistent Označené testy jsou významné na hladině $p <,05000$									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
BQ	1791,5	909,50	531,50	1,0170	0,392	1,017848	0,386	46	27	0,3086

Tabulka 10. Statistické zpracování závislosti BM s účastí asistenta ve třídě, díky Pearsonovému chí-kvadrátu, S-V chí-kvadrátu a Spearmanovým poř. R

Statist.	Statist. : asistent (2) x BM(4) (zsv)		
	Chí-kvadr.	Sv	P
Pearsonův chí-kv.	1,218844	df=3	$p=,74849$
M-V chí-kvadr.	1,222735	df=3	$p=,74756$
Fí	,1292149		
Kontingenční koeficient	,1281495		
Cramér. V	,1292149		
Kendall. tau b & c	b=,0982872	c=,1058360	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,08509	Y X=,11352	
Gama	,1805378		
Spearmanovo poř. R	,1036795	t=,87835	$p=,38272$
Koeficient nejistoty	X=,0127108	Y=,0075495	X Y=,00947

Podle tabulky č. 10, kde se zjišťovala závislost míry vyhoření BM s účastí asistenta pedagoga na třídě, se statistická významnost nepotvrdila naměřená hodnota $p = 0,38272$. Nenašla jsem spojitosti výsledných hodnot BM a BQ se skutečností, je-li na třídě asistent pedagoga. V našem souboru pedagogové nevykazují rozdílnou míru syndromu vyhoření i za předpokladu, že má-li pedagog na třídě asistenta, je to z důvodu přítomnosti dítěte, nebo dětí se specifickými vzdělávacími potřebami

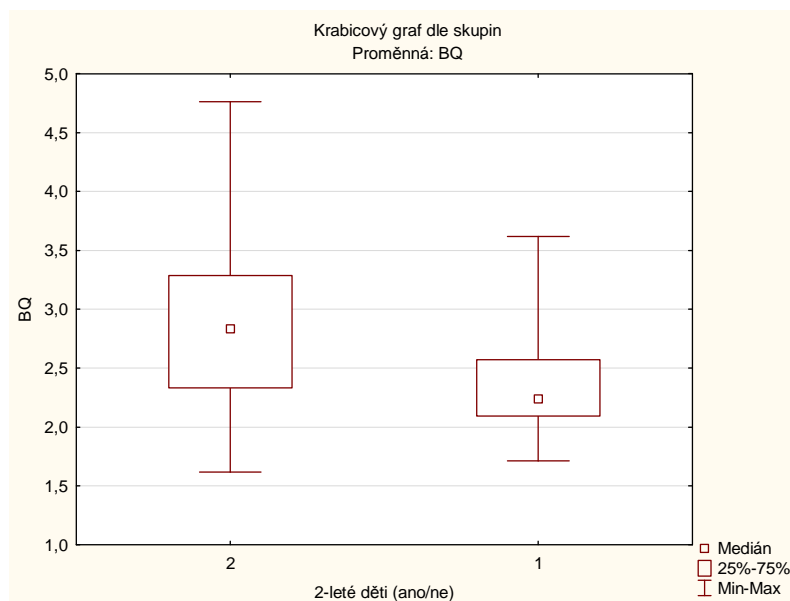
(SVP). Prostředí, ve kterém pedagog vykonává svou pedagogickou činnost, se rozšiřuje o speciálně pedagogický přístup k dítěti se SVP a jeho rodině. Popsané determinanty přinášejí kromě individuálního přístupu i tvorbu individuálního vzdělávacího plánu s jeho průběžnými úpravami, společně se spoluprací příslušného speciálně pedagogického centra. Jak výsledky uvedli, tato skutečnost nemá vliv na míru ohrožení syndromu vyhoření.

c) BM, BQ a dvouleté děti v MŠ

Závislost míry vzniku syndromu vyhoření dle hodnot BQ na odpovědi respondentů, že nechtějí dvouleté děti ve třídě, byla zjišťována pomocí Mann-Whitney U testu (Tab. 11). Byla zvolena hladina významnosti $p \leq 0,05$. Byl potvrzen statisticky významný rozdíl mezi proměnnými na této hladině p .

Tabulka 11. Statistické zpracování závislosti BQ s nástupem 2-letých dětí do MŠ pomocí Mann – Whitney U testu

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost)									
	Dle proměn. 2-leté děti (ano/ne) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
BQ	2446,500	254,500	188,500	2,343830	0,019087	2,345876	0,018983	62	11	0,017196



Obr. 24 Krabicový graf s výsledky BQ a souhlas s dvouletými dětmi v MŠ

Výsledné hodnoty Mann – Whitney U testu objevily souvislost s názory pedagogů na vstup dvouletých dětí do MŠ s mírou vzniku syndromu vyhoření. Toto legislativní uzákonění představuje určitý stresující faktor pro samotné pedagogy, ať už z pohledu změny organizace a klimatu ve třídě či přístupů k dětem mladším tří let. Ztotožňuji se s názorem Karpa (2004), který popisuje ve své knize, že dítě mladší 3-let upřednostňuje paralelní hru, tedy hraje si samo a nechce společnost druhých dětí. Dále Matějček (2004) k tomuto věkovému období popisuje i období vzdoru, kdy se dítě snaží vyrovnávat s vlastním nezdarem. Jen hrstka důvodů pro náročné skloubení individuálních potřeb dvouletého dítěte společně s ostatními dětmi ve třídě. Výsledky krabicového grafu ukazují, že pedagogové, kteří nesouhlasí s nástupem dvouletých dětí do MŠ, mají vyšší hodnoty BQ, než pedagogové, kteří souhlasí.

Celkové zhodnocení kapitoly pracovních podmínek v souvislosti s mírou vyhoření poukazuje na skutečnost, že v našem výzkumném šetření existuje statisticky významný rozdíl pouze u respondentů, kteří nesouhlasí s nástupem dvouletých dětí do MŠ. Syndrom vyhoření může být podporován nově přicházejícími změnami, které mění dosavadní Rámcový vzdělávací program, společně se samotnou organizací a režimem dne v mateřské škole.

4.2.3 Volný čas

d) BM, BQ a zásah do osobního života respondentů

Při zkoumání hodnot BQ a zásahem do osobního života respondentů nebyla zjištěna statistická významnost při použití Kruskal-Wallis ANOVA a mediánového testu (Tab. 12), ani při zjišťování zda existuje míra vyhoření mezi čtyřmi úrovněmi BM a zásahem do života, kdy bylo použito Pearsonova chí-kvadrátu, M-V chí-kvadrátu a Spearmanovo poř. R (Tab. 13).

Tabulka 12. Statistické zpracování závislosti BQ a zásahu do osobního života pomocí Kruskal-Wallis ANOVA a mediánového testu

Závislá: BQ	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); BQ Nezávislá (grupovací) proměnná : zásah do osobního života Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=73) = 5,616422$ $p = ,0603$		
	1 R:39,934	2 R:23,875	3 R:37,250
1		0,053716	1,000000
2	0,053716		0,501737
3	1,000000	0,501737	

Tabulka 13. Statistické zpracování závislosti BM a zásahem do osobního života, prostřednictvím Pearsonového chí-kvadrátu, M-V chí-kvadrátu a Spearmanovým poř. R

Statist.	Statist. : zásah do osobního života(3) x BM(4) (zsv)		
	Chí-kvadr.	Sv	P
Pearsonův chí-kv.	9,563471	df=6	$p = ,14428$
M-V chí-kvadr.	10,41998	df=6	$p = ,10804$
Fí	,3619481		
Kontingenční koeficient	,3403406		
Cramér. V	,2559360		
Kendall. tau b & c	b=-,215316	c=-,167761	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=-,1798	Y X=-,2577	
Gama	-,413889		
Spearmanovo poř. R	-,237867	t=-2,064	$p = ,04272$
Koeficient nejistoty	X=,0925009	Y=,0643359	X Y=,07589

Vzhledem ke statistickým výsledkům bych chtěla dodat, že obě p hodnoty sice nejsou statisticky významné, ale blíží se stanovené hladině významnosti $p \leq 0,05$. Lze tedy uvažovat, že množství práce, které si pedagogové berou domů, může a nemusí mít vliv při problematice syndromu vyhoření. Přikláním se k názoru Mertina a Gillernové (2010), kteří popisují důležitost rozdělení pracovního prostředí od domácího, formou různých rituálů a siest. A pokud má člověk hodně práce, raději zůstat déle v práci, než si nést svou práci do domácího prostředí.

e) BM, BQ a volný čas

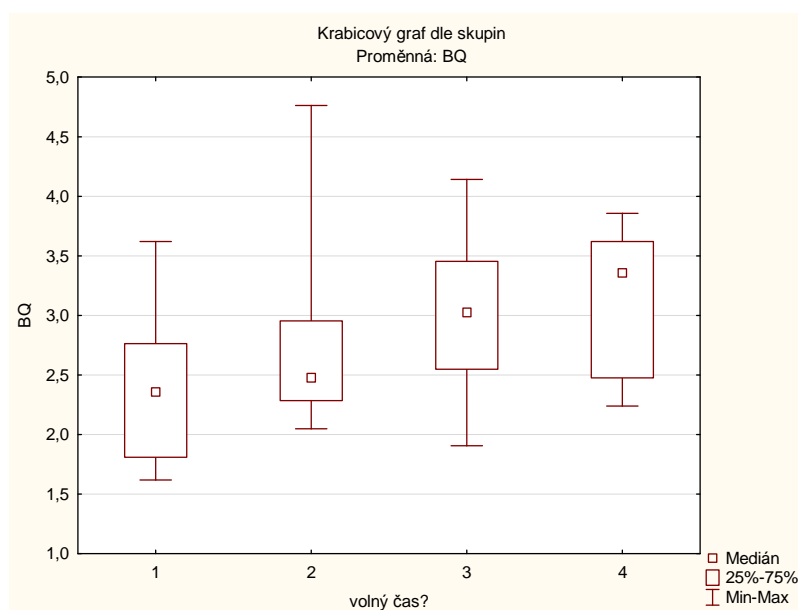
Měření závislosti syndromu vyhoření u výsledků BM (4 úrovně) a množstvím volného času respondentů byl nalezen statisticky významný rozdíl s hodnotou $p = 0,0110$ zjištěný programem Kruskal-Wallis ANOVA a mediánového testu (Tab. 15). Také u Pearsonova chí-kvadrátu, M-V chí-kvadrátu a Spearmanovo poř. R (Tab. 14), kde bylo hodnoceno BQ s volným časem respondentů, byl také shledán statisticky významný rozdíl.

Tabulka 14. Statistické zpracování závislosti BM a zásahem do osobního života, prostřednictvím Pearsonového chí-kvadrátu, M-V chí-kvadrátu a Spearmanovým pořadí R

Statist.	Statist. : volný čas?(4) x BM(4) (zsv)		
	Chí-kvadr.	Sv	P
Pearsonův chí-kv.	30,50017	df=9	$p=,00036$
M-V chí-kvadr.	28,05799	df=9	$p=,00093$
Fí	,6463826		
Kontingenční koeficient	,5428509		
Cramér. V	,3731892		
Kendall. tau b & c	b=,3541352	c=,3082505	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,37175	Y X=,33734	
Gama	,5082508		
Spearmanovo poř. R	,3952850	t=3,6260	$p=,00054$
Koeficient nejistoty	X=,1537376	Y=,1732381	X Y=,16291

Tabulka 15. Statistické zpracování závislosti BQ a volného času respondentů pomocí Kruskal-Wallis ANOVA a mediánového testu

Závislá: BQ	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); BQ (21-06 Dotazniky-vyhodnoceni_Kunetová Brno final) Nezávislá (grupovací) proměnná : volný čas? Kruskal-Wallisův test: H (3, N= 73) =11,14637 p =,0110			
	1 R:23,250	2 R:31,611	3 R:43,929	4 R:48,125
	1	1,000000	0,048930	0,080697
	2	1,000000	0,188216	0,319010
	3	0,048930	0,188216	1,000000
4	0,080697	0,319010	1,000000	



Obr. 23 Krabicový graf s výsledky BQ a volného času respondentů

Krabicový graf č. 25 znázorňuje stupňující se posloupnost statistické významnosti v závislosti na tom, jak často respondenti mají na své zájmy čas či nikoliv. Nejnižší hodnoty lze vidět u respondentů, kteří mají na své zájmy čas vždy, tedy nejsou svou prací tolik zaměstnáváni v domácím prostředí, a proto se mohou kdykoli věnovat svým koníčkům a zájmům. Naopak relativně vysokých hodnot dosahují ti respondenti, kteří mají jen zřídka čas na své zájmy. Při zjišťování statisticky významné hodnoty mezi kategorií vždy a zřídka (1 – 3) byla změřena statisticky významná hodnota $p = 0,048930$. Na jejímž základě lze říci, že na rozvoji syndromu vyhoření u našich respondentů se významně podílí množství jejich volného času. Nesporně stejný názor mají i autoři Křivohlavý (1998), Kebza & Šolcová (2003), Stock (2010) i Vališová

(2008), kteří zdůrazňují, že pro prevenci syndromu vyhoření je podstatné využívat volný čas pro své zájmy, ať už se jedná o aktivní či relaxační techniky odpočinku.

4.2.4 Pohybová aktivita respondentů

a) BM, BQ a pohybová aktivita respondentů

Dle výsledků Mann – Whitney U testu (tab. 16) nebyla nalezena statistická významnost na hladině $p \leq 0,05$. Při zkoumání úrovní BM s pohybovou aktivitou respondentů (tab. 17), taktéž nebyla statistická významnost nalezena.

Tabulka 16. Statistické zpracování závislosti BQ s pohybovou aktivitou respondentů pomocí Mann – Whitney U testu

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměn. pravidelná PA Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
BQ	691,00	2010,0	414,00	0,8027	0,4228	0,8034	0,4218	17	56	0,4257

Tabulka 17. Statistické zpracování závislosti BM a pohybové aktivity respondentů, prostřednictvím Pearsonového chí-kvadrátu, M-V chí-kvadrátu a Spearmanovým poř. R

Statist.	Statist. : pravidelná PA(2) x BM(4) (zsv)		
	Chí-kvadr.	Sv	P
Pearsonův chí-kv.	3,991452	df=3	p=,26239
M-V chí-kvadr.	6,456407	df=3	p=,09140
Fí	,2338320		
Kontingenční koeficient	,2276901		
Cramér. V	,2338320		
Kendall. tau b & c	b=-,006370	c=-,006005	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=-,0048	Y X=-,0084	
Gama	-,014235		
Spearmanovo poř. R	-,006719	t=-,0566	p=,95501
Koeficient nejistoty	X=,0814807	Y=,0398637	X Y=,05354

Vzhledem k teorii, kde jsem se zabývala prevencí syndromu vyhoření, je jednou ze stěžejních technik právě pohybová aktivita. Umožňuje jedinci oprostit se od stresujících pracovních povinností, navozuje vlivem serotoninu pocit spokojenosti a bezpochyby je jednou z podstatných technik psychohygieny, kterou popisují autoři Vališová (2008), Mertin a Gillernová (2010), jako jednu ze stěžejních stránek prevence syndromu vyhoření. V našem souboru neexistuje vztah mezi provozováním pohybové aktivity a mírou syndromu vyhoření.

b) BM, BQ a četnost pohybové aktivity

Vztah měření míry syndromu vyhoření BM a četnosti pohybové aktivity (dále již PA) respondentů byl zjišťován nejprve pomocí Pearsonova chí-kvadrátu, M-V chí-kvadrátu a Spearmanovým poř. R (Tab. 18). Výsledné hodnoty BQ s četností PA, byly zkoumány prostřednictvím Kruskal-Wallis ANOVA a mediánového testu (Tab. 19) se zvolenou hladinou významnosti $p \leq 0,05$. Nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi proměnnou četnosti provozování pohybové aktivity.

Tabulka 18. Statistické zpracování závislosti BM s četností pohybové aktivity respondentů, prostřednictvím Pearsonového chí-kvadrátu, M-V chí-kvadrátu a Spearmanovým poř. R

Statist.	Statist. : četnost PA(5) x BM(4) (zsv)		
	Chí-kvadr.	Sv	P
Pearsonův chí-kv.	4,913718	df=12	p=,96080
M-V chí-kvadr.	7,251748	df=12	p=,84054
Fí	,2594440		
Kontingenční koeficient	,2511297		
Cramér. V	,1497901		
Kendall. tau b & c	b=,0232628	c=,0215175	
Somers. D(X Y), D(Y X)	X Y=,02595	Y X=,02085	
Gama	,0336200		
Spearmanovo poř. R	,0287236	t=,24213	p=,80938
Koeficient nejistoty	X=,0323427	Y=,0447744	X Y=,03756

Tabulka 19. Statistické zpracování závislosti BQ s četností pohybové aktivity respondentů pomocí Kruskal-Wallis ANOVA a mediánového testu

Zá- vis- lá: BQ	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); BQ (21-06 Dotazniky-vyhodnoceni_Kunetová Brno final) Nezávislá (grupovací) proměnná : četnost PA Kruskal-Wallisův test: $H(4, N=73) = 1,189575$ $p = ,8798$				
	0 R:39,182	1 R:36,425	2 R:32,889	3 R:40,000	4 R:38,250
0		1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
1	1,000000		1,000000	1,000000	1,000000
2	1,000000	1,000000		1,000000	1,000000
3	1,000000	1,000000	1,000000		1,000000
4	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	

Z výzkumného šetření vyplynulo, že není statisticky významný rozdíl mezi pedagogy, kteří vykonávají pohybovou aktivitu 1x, 2x či 3x týdně. A proto mohu usoudit, že míra vzniku syndromu vyhoření není závislá na četnosti pohybové aktivity vykonávané našimi respondenty. Výzkum odhalil, že mezi pohybovou aktivitou a rizikem vzniku syndromu vyhoření neexistuje vztah, který by potvrdil předpoklad, že pedagogové v našem výzkumném souboru věnující se častěji pohybové aktivitě, mohou být odolnější vůči zátěžovým situacím.

Celkově výsledky výzkumného šetření vnímám pozitivně, vzhledem ke skutečnosti, kdy výzkumné šetření probíhalo v červenci, tedy na konci školního roku. Je obecně známo, že konec školního roku je velmi psychicky náročný ať už se jedná o nevyčerpatelnou energii dětí, často příliš teplého počasí s myšlenkami na dovolenou či nutnost administrativních povinností k uzavření školního roku v podobě závěrečných diagnostik a evaluací spojené s výchovně vzdělávací činností mateřské školy. Myslela jsem si, že tyto podmínky se odrazí ve vyšším procentu jedinců s vysokou mírou syndromu vyhoření. K potvrzení této domněnky nedošlo a po analýze dat jsem zjistila, že není ani jeden pedagog, u kterého byla změřena míra akutního stavu syndromu vyhoření.

I když se aktuálně mnoho studií zatím nezabývá syndromem vyhoření v předškolním prostředí, věřím, že v budoucnu problematika vyhoření v mateřských školách bude čím dál více diskutovaným tématem.

Vzhledem ke měnícím se podmínkám v mateřských školách, kde je apelováno na vysokoškolské vzdělání, stále se zvyšují administrativní úkony, byl uzákoněn nástup dvouletých dětí do MŠ, je žádoucí, aby ředitelé a zřizovatelé mateřských škol tyto změny vnímaly a poskytli svým zaměstnancům adekvátní podpory. Doporučila

bych zajištění různých programů a absolvování školení, které by pedagogům do jisté míry usnadnily práci a pomohly dozvědět se více informací o probíhajících změnách a také o prevenci syndromu vyhoření. Další nezastupitelnou roli hraje odpovídající finanční ohodnocení, které je stále více médií probíráno a naděje na lepší zítřky může velmi pozitivně motivovat nejednoho pedagoga. Dle mého názoru samotné ohodnocení pedagoga je významným faktorem při problematice syndromu vyhoření. Mrzí mne, že jsem tento faktor nezahrnula do své diplomové práce a tak bych pro další výzkumy týkající se problematiky syndromu vyhoření navrhovala tento faktor více prozkoumat ve vztahu k pedagogům, kteří zápasí se syndromem vyhoření. Opatření, které by pomohlo v boji se vznikem syndromu vyhoření je zabývat se podrobněji tímto fenoménem už v předprofesní přípravě. Je-li člověk předem seznámen s konkrétními riziky povolání, může daleko efektivněji řešit vzniklé komplikace a snížit tak nebezpečí vzniku vyhoření.

Podstatou však zůstává jednání, chování a životní styl člověka samotného. Předně být pozitivně naladěný, dávat si reálné cíle, ujasnit si priority, umět zorganizovat čas na práci a své koníčky, být schopen svěřit se s těžkostmi, které je trápí. Všechny výše uvedené aktivity pomohou být spokojenou bytostí, která je neskutečně podstatná nejen pro samotné bytí člověka, ale i při výkonu pedagogického povolání, kde se stáváme vzory pro ty nejmenší. Neopomenu zdůraznit hodnotu školního klimatu, kde by mělo být prioritou každého vedení vytvořit příjemné prostředí, kde se společně s pedagogy i provozními zaměstnanci pořádají pravidelné kulturní akce či jen běžné posezení, oslavy narozenin apod. Cílem je vzájemně se poznat a tím vytvořit patřičnou symbiózu na pracovišti. Tím je umožněna patřičná kooperace, jejímž výsledkem může být i tolik důležité ocenění ze strany vedení i kolegů. Navíc takto přátelsky vytvořené prostředí působí na děti i na jejich rodiče, kteří se cítí v mateřské škole příjemně a usnadňuje se tak vzájemná komunikace mezi samotnými aktéry, tedy pedagogy a rodiči.

5. ZÁVĚRY

Zvolené téma diplomové práce „Syndrom vyhoření u pedagogů mateřských škol“, charakterizuje obsah mého výzkumného šetření, který byl zaměřen na předškolní pedagogy v Brně a jeho okolí. Syndrom vyhoření není jen záležitostí pedagogů, je to rychle se šířící jev dnešní moderní a uspěchané doby. Postihuje širokou populaci, jejichž zaměstnání spočívá v intenzivní práci s lidmi. Esencí syndromu vyhoření je ztráta vnitřní motivace k pracovnímu výkonu způsobena fyzickou i psychickou únavou, vyčerpaností, pocitem bezmoci, apatie a emoční oploštělostí až hostility. U takových lidí dochází k rezignaci, objevuje se depersonalizace i postupná ztráta smyslu života. Syndrom se plíží pomalu a bezděčně. Jeho začátky jsou plné aforismu a pracovního nadšení, posléze dochází k vystřízlivění a střetu s realitou, nastupuje frustrace, apatie a samotné vyhoření. Podhoubím vzniku syndromu vyhoření je bezpodmínečně negativní pracovní prostředí, které však nepotvrdily výsledky mého výzkumu.

Do výzkumné studie bylo zahrnuto celkem 73 pedagogů působících v mateřských školách s 96 % zastoupením ženského pohlaví. Nejvíce zastoupenou věkovou skupinou s 35,6 % byli pedagogové do 30-ti let, nejmenší zastoupení měla věková skupina v kategorii 40-50 let a to 19,2%. Vzhledem k vzrůstajícím požadavkům na vysokoškolské vzdělání předškolních pedagogů měla téměř polovina respondentů středoškolské vzdělání. Tato skutečnost však nesnižuje odbornost a profesionalitu pedagogů, pokud mají dostatečně dlouhou pedagogickou praxi. Výsledky výzkumu jednoznačně uvedly, že věk, stupeň vzdělání ani délka praxe nejsou významné při vzniku syndromu vyhoření.

Daleko zarážející informaci přivedlo zjištění, že čtvrtina oslovených pedagogů je na třídě samo a to nejčastěji s 20 až 23 dětmi na třídě. O náročnosti jejich práce nelze pochybovat jak po psychické tak fyzické stránce. Vezmeme-li v úvahu relativně malý vzorek našich respondentů, mohu jen odhadovat kolik předškolních pedagogů je v obdobné situaci. Tato skutečnost směřuje k podstatě samotného problému syndromu vyhoření, tedy že na jeho vzniku se primárně podílí pracovní podmínky pedagoga. Výsledky výzkumu ovšem nepotvrdily vzájemný vztah vyhoření s pracovními podmínkami. Při odpovědích respondenti označovali, zda mají na třídě asistenta, ko-

lik pedagogů působí na třídě a souhlasí-li s nástupem dvouletých dětí do MŠ. Všechny výše popsané situace podstatně mění organizaci, systém práce s předškolními dětmi a tím zvyšují nároky na samotného pedagoga. Výsledky odhalili statistickou významnost pouze u respondentů, jež nesouhlasí s nástupem dvouletých dětí do mateřské školy. Ve zbývajících dvou proměnných (asistent pedagoga, počet pedagogů na třídě) nebyla zjištěna žádná ani blízká se statistická významnost.

Výzkumná studie nepotvrdila ani vztah mezi vyhořením a respondenty, kteří se věnují pohybové aktivitě. Jak často se respondenti pohybové aktivitě věnují, to výzkum ukázal také jako irelevantní. Naopak odpovědi pedagogů, mají-li dostatek volného času po své zájmy a koníčky potvrdil, že čím méně mají respondenti čas, tím vyšší je míra syndromu vyhoření.

Hlavním cílem této práce bylo zjištění míry syndromu vyhoření u zkoumaného souboru respondentů na základě standardizovaného dotazníku BM-Burnout Measure. Jeho výsledky neodhalili u žádného pedagoga akutní stav syndromu vyhoření. Byla však prokázána přítomnost syndromu vyhoření u 6,8 % (5) pedagogů, dále u 37 % (27) pedagogů byla odhalena potřeba ujasnit si žebříček hodnot ve svém životě. Uspokojivého psychického stavu dosáhla nejpočetnější skupina respondentů se 47,9 % (35) a nejlepších výsledků dosáhlo jen 8,2% (6) pedagogů.

Výše popsané výsledky poukazují, že více jak polovina respondentů není ohrožena vznikem syndromu vyhoření. Pro srovnání s jinými výzkumy podobného šetření jsem použila závěrečnou práci Martiny Lancové (2007), jejíž výzkumný soubor byl proveden na základě 220 pedagogů mateřských škol. Výsledky komparace poskytly základní informaci, že nejvíc pedagogů je v uspokojivém psychickém stavu a nejnižší procento respondentů má přítomnost syndromu vyhoření. Tyto shody nám mohou orientačně nastínit aktuální stav pedagogů mateřských škol v České republice. Bohužel jsem více prací na toto téma s použitím BM dotazníků nedohledala a je tedy potřebné, aby syndrom vyhoření u pedagogů mateřských škol, byl více studován a výzkumně řešen.

Přesto je v mém výzkumném šetření o značnou polovinu více pedagogů, kteří se nacházejí ve fázi potřeby ujasnění žebříčku hodnot a u Lancové (2007) zase necelých 8 % s aktuálním stavem syndromu vyhoření. Mohu tedy konstatovat, že situace peda-

gogů v mateřských školách není zcela příznivá. Je tedy žádoucí, aby vedení mateřských škol poskytlo adekvátní opatření formou základních informací o prevenci syndromu vyhoření.

V práci se dále zamýšlím nad výzkumem, zda-li je validní, co jej mohlo ovlivnit a sděluji podstatné závěry výzkumu i jeho negace. Shledala jsem, že informace podané v teoretické části lze aplikovat do reality předškolní instituce. Přikládám návrhy pro vedení mateřských škol, jak mohou bojovat s rychle se vyvíjejícím fenoménem syndromu vyhoření. Apeluji také na samotné pedagogy, kterým doporučuji jak předcházet syndromu vyhoření. V neposlední řadě navrhuji možnosti dalších výzkumných šetření na toto téma, které je nepochybně potřebné i nadále zkoumat.

Věřím, že má diplomová práce bude užitečná nejen pro samotné pedagogy mateřských škol a jejich vedení, ale bude i vědeckým přínosem o problematice syndromu vyhoření v mateřských školách. Protože právě předškolní pedagogové dávají základní stavební kameny dětem, po kterých dále kráčí na cestě životem. A i když někdy rodiny nejsou příkladné, měla by právě mateřská škola ukázat a být nápomocná při výchově naší nové generace. Protože rozmach syndromu vyhoření se stává hrozbou nejen pro pedagogy mateřských škol, měla by se společnost více zaměřit na vztahy mezi lidmi, vzájemné ohleduplnosti a úcty, než na materiální stránku života.

6. SOUHRN

Výzkumná studie diplomové práce probíhala na mateřských školách v Brně a blízkém okolí. Cílovou skupinou byli pedagogové mateřských škol, u kterých se prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťovala míra syndromu vyhoření. Celkově se výzkumu zúčastnilo 73 pedagogů, vzhledem k jednoznačné feminizaci tohoto povolání bylo 96% respondentů ženského pohlaví. Soubor probandů byl z hlediska věkových kategorií rovnoměrný s větším přesahem pedagogů do 30-ti let věku (36%).

Teoretická část se, na základě rešerše odborné literatury, zabývá problematikou profese pedagoga, kde mimo jiné popisují profesní kompetence, které jsou žádoucí pro kvalitní výchovně vzdělávací pedagogickou činnost. Dále zmiňují klíčové poznatky z oblasti českého předškolního vzdělávacího systému, popisují specifika dětí předškolního věku a podstatné determinanty, které dennodenně obklopují pedagoga mateřské školy – rodina dítěte a klima mateřské školy. Blíže informují o základních poznacích syndromu vyhoření, jeho symptomech, rizikových faktorech či protektivních technikách, sloužící jako prevence syndromu vyhoření.

V praktické části popisují celý průběh výzkumného šetření s výslednými hodnotami, které jsou znázorněny prostřednictvím statistických tabulek, výsečových a krabicových grafů. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjištění míry výskytu syndromu vyhoření. Výsledky vnímám pozitivně, jelikož akutní stav syndromu vyhoření nebyl prokázán ani u jednoho pedagoga mateřské školy. Přesto u 7 % (5) respondentů byla zjištěna přítomnost zkoumaného jevu, 37% (27) pedagogů by se mělo zamyslet nad hodnotovým systémem svého života. Výsledky byly uspokojivé u 47,9% (35) pedagogů a 8,2% (6) pedagogů má dobrý výsledek psychického stavu. Dále bylo u pedagogů zjišťováno v závislosti na výsledcích BM dotazníku a BQ výsledných hodnot míry syndromu vyhoření s jednotlivě stanovenými proměnnými. Hodnocení výsledků výzkumu jsem uskutečnila na základě statistických analýz, kde jsem za významné považovala rozdíly na hladině $p \leq 0,05$.

Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že existuje souvislost syndromu vyhoření s názory pedagogů, kteří nesouhlasí se vstupem dvouletých dětí do mateřské školy a dále s množstvím volného času respondentů. Výsledky nepotvrdily vzájemný vztah

míry ohrožení syndromu vyhoření s pracovními podmínkami ve třídě ani s vykonáváním pohybové aktivity.

Statistika dále potvrdila teze autorů z teoretické části, kdy na syndrom vyhoření nemá v našem výzkumném souboru vliv osobnostních charakteristik respondentů (věk, délka praxe a vzdělání).

Výsledky šetření nelze zobecňovat na primární populaci pedagogů v mateřských školách, protože zkoumaná fakta jsou ovlivněna malým počtem respondentů. I když mé výsledky prokázaly mizivé procento přítomnosti syndromu vyhoření, u nemalé části pedagogů se tento jev nezadržitelně blíží, pokud nezmění svůj dosavadní způsob života. Je žádoucí, aby vedení mateřských škol tuto problematiku začalo intenzivně vnímat a poskytlo odpovídající semináře, které seznámí pedagogy se základními projevy a žádoucími preventivními činnostmi. Protože je efektivnější problémům předcházet, než je později řešit.

7. SUMMARY

The research study of the diploma thesis took place in kindergartens in Brno and the surrounding area. Kindergarten teachers - as the target group, were examined for the extent of the burnout syndrome through a questionnaire survey. Altogether, 73 educators took part in the research, whereas 96% of the respondents were women due to the explicit feminization of this profession. The set of probands was even in terms of age categories with a greater prevail of teachers below 30 years of age (36%).

The theoretical part, based on literature review, deals with the profession of a teacher, where among other things, I describe professional competencies which are desirable for a high quality educational activity. I also mention key findings from the Czech pre-school education system, the specifics of pre-school age children and the key determinants which surround the educator of a kindergarten on daily basis - the child's family and the atmosphere of the kindergarten. I closely inform about the basic findings of the burnout syndrome, its symptoms, risk factors, or protective techniques used to prevent it.

In the practical part I describe the whole course of the research with the resulting values, which are presented in statistical tables, pie and box diagrams. The main aim of the thesis was to find out the rate of burnout syndrome. I find the results positive for the urgent condition of the burnout syndrome has not been proved even by one kindergarten teacher. Nevertheless, by 7% (5) of respondents the presence of the phenomenon under investigation has been detected, 37% (27) of teachers should think about the value system of their life. The results were satisfactory by 47.9% (35) teachers and 8.2% (6) teachers are in good mental health. In addition, the results of the BM questionnaire and BQ of the burnout syndrome values with individual variables were determined. I have evaluated the results of the research on the basis of statistical analyses, taking into account the differences at the level $p \leq 0,05$ as significant.

The research has found a connection between the burnout syndrome and the opinion of teachers who disagree with enrolment of two-year-olds into kindergarten and with the amount of their free time. The results have not confirmed the correlation between the rate of burnout risk and the working conditions in the class nor the

amount of exercise teachers get. The statistics have further confirmed theses of authors stated in the theoretical part of the authors, where the personal characteristics of respondents (age, length of practice and education) have no measurable influence on the burnout syndrome.

The results of the survey may not be generalized to the primary population of teachers in kindergartens, because the facts investigated have been influenced by a small number of respondents. Although my results have shown a scarce percentage of the burnout syndrome, this phenomenon is inevitable for a substantial number of educators should they not change their way of life. It is desirable that kindergartens start to perceive this issue intensively and provide appropriate seminars to familiarize teachers with basic symptoms and desirable preventive activities. Because it is more effective to prevent problems than having to resolve them later.

8. REFERENČNÍ SEZNAM

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky. (2017). *Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. Retrieved 11. 6. 2017 From the World Wide Web: [http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad?highlightWords= pedagogi%C4%8Dt%C3%AD+pracovn%C3%ADci](http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad?highlightWords=pedagogi%C4%8Dt%C3%AD+pracovn%C3%ADci).

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2004). *Národní zpráva o rodině*. Retrieved 29. 4. 2005 From the World Wide Web: http://www.mpsv.cz/files/clanky/899/zprava_b.pdf

Earlychildhood News. (2008). *In Support of Family-Teacher Partnership*. Retrieved 11. 6. 2017 From the WorldWide Web: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=359

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2006). *Vyhláška č. 43/2006 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Retrieved 25. 5. 2017 From the WorldWide Web: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-43-2006-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani>.

Gillen, A., Wright, A. & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: a case study. *Educational Psychology in Practice*. Retrieved 5. 6. 2017 From the WorldWide Web: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02667363.2011.549355?scroll=top&neededAccess=true>.

Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie (2th ed.)*. Praha: Portal, s.r.o.

Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Computer Media s.r.o.

Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál.

Belz, H. & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

- Burkovičová, R. (2006). *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol (vybraná problematika)*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Portál s.r.o.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Drdla, M & Karpíšek, Z. (2003). *Statistické metody (7th ed.)*. Brno: FP VUT.
- Erikson, E. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Agro.
- Farber, B. & A., Wechsler, L., D. (1991). *Crisis in education. Stress and Burnout in American Teachers*. San Francisco: Jossey-bass Inc.
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádání*. SPN: Bratislava.
- Hadj-Mousová & Z., Štech, S. (2001). *Dítě – škola – učitel*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Hagemann, W. (2012) *Syndrom vyhoření u učitelů Příčiny, pomoc, terapie*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál s.r.o.
- Hendel, J (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o.
- Henning, C. & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Heřmanová, V. (2004). *Profesní sebepojetí učitelů*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Hladký, A. & Žídková, Z. (1999). *Metody hodnocení psychosociální pracovní zátěže*. Praha: Karolinum.
- Holeček, V. (2001). *Aplikovaná psychologie pro učitele. II*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Hurníková, K. & Klosová, G. (2011). *Psychologie osobnosti (studijní opora pro kombinovanou formu studia)*. Ostrava.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.

Chráska, M. & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.

Jeklová, M. & Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.

Jůva, V. (2001). *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido.

Kallwass, A. (2007). *Syndrom vyhoření: v práci a osobním životě*. Praha: Portál.

Karp, H. (2004). *Nejšťastnější batole v okolí*. Praha: Euromedia.

Kebza, V. & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. Praha: Státní zdravotní ústav.

Kerlinger, F. (1972). *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.

Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum.

Kohnová, J. (2004) *Vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Kohoutek, R. (2003). *Psychologie výchovy a vzdělávání*. Brno: Vysoká škola Karla Engliše, a.s.

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezká univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě.

- Kolláriková, Z. & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Kraus, B. & Vacek, P. (1992) *K základním otázkám pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kropáčková, J. & kolektiv autorů, (2008). *Dítě předškolního věku dříve a dnes* Praha: UK, Pedagogická fakulta.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet (2th ed.)*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Lancová, M. (2017). *Syndrom vyhoření v profesi učitelství v mateřské škole*. Bakalářská práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Langová, M. (1992). *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Karolinum.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Ledvinková, B. (1878). *Rady řídícím pěstovánkám ve školách mateřských*. Praha: Nakladatel Fr. A. Urbánek.
- Lukášová – Kantorová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazistiky*. Praha: Portál.

- Maslach, Ch. & Jackson, S., E. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Matějček, Z. & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Praha: H & H.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Merlin, V. & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy (3th ed.)*. Praha: Portál.
- Míček, L. & Zeman, V. (1997). *Učitel a stres 2*. Opava: Vade Mecum.
- Mlčák, Z. (2005). *Emergentní psychologie a krizová intervence*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
- Možný, I. (2008). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Akademie.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnost (2th ed.)*. Praha: Academia.
- Nytrová, O. & Pikálková, M. (2011). *Dialog mezi hodnotami aneb hodnoty vyřčené a hodnoty žité*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Pardubice: Grada Publishing, a.s.
- Opravilová, E. & Uhlířová, J. (2012). *Předškolní výchova v zrcadle pramenů II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Pelcák, S. (2015). *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris.
- Pešek, P. & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. PASPARTA Publishing, s.r.o.

- Piaget, J. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Podlahová, L. & kolektiv autorů. (2007). *Učitel sekundární školy 1*. Olomouc: BITTISK s.r.o.
- Poschkamp, T. (2013). *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Etika.
- Prieß, M. (2015). *Jak zvládnout syndrom vyhoření Najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Prunner, P. & kolektiv (2003). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. & kol. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a významných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.,
- Průcha, J. & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál s.r.o.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník (4th ed.)*. Praha: Portal, s.r.o.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník (6th ed.)*. Praha: Portal, s.r.o.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník (7th ed.)*. Praha: Portal, s.r.o.
- Rush Myron, D. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů.
- Řehulka, E. (2016). *Zdraví – učitelé – škola*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Řehulka, E. & Řehulková, O. (1998). *Učitelé a zdraví*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2005). The conceptualisation and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work and Stress*. 19, 256 –262.

Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.

Smolíková, K. & autorský kolektiv. (2005). *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Somr, M. & kolektiv (2012) *PEDAGOGIKA PEDAGOGŮ Tradice a současnost učitelství*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Spilková, V & Vašutová, J. (2002). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Spilková, V. & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Starý, K. & Shánilová, I. (2010). *Koordinátor autoevaluace*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

Stehlíková Babyrádová, H. (2004). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita.

Stock, CH. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Šalounová, D. (2013). *Úvod do pravděpodobnosti a statistiky*. Ostrava: VŠB – TU.

Šimíčková-Čížková & J., Kimplová, T. (2009). *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství V*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Škaloudová, A. (1998). *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovi v Praze.

- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 4, 310-320.
- Šubrt, J. & kolektiv (1998). *Kapitoly ze sociologie veřejného mínění: teorie a výzkum*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy.
- Švec, V. & kol. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Tomášová, A. (2012). *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Tošnerová, T. & Tošner, J. (1997). *Burn-Out Syndrom (Syndrom vyhoření)*. Praha: Portál.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese/Aktuální analýza*. Technická univerzita v Liberci.
- Vacínová, M. (2008). *Psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vališová, A. (2008). *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada.
- Vašina, B. (2009). *Základy psychologie zdraví*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Velemínský, M. & Studenovský, P. (2008). *Rukověť pro poskytovatele a zadavatele sociálních služeb v oblasti problematiky dětí a mládeže*. České budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Výrost, J. & Slaměník, I. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Grada.

Zelinová, M. & Zelina, M. (1997). *Tvorivý učitel*. Metodické centrum města Bratislavy.

Zelinková, M. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: (nástroje pro prevenci, nápravu a integraci)*. Praha: Portál.

9. PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Komplexní dotazník

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY MŠ

Katedra aplikovaných pohybových aktivit

Fakulta tělesné kultury

Univerzita Palackého v Olomouci

Dobrý den Vážená paní ředitelko/pane řediteli, vážená paní učitelko/ vážený pane učiteli,

jmenuji se Marie Kunetová a jsem studentkou, současně i pátým rokem učitelkou mateřské školy. Píši svou závěrečnou diplomovou práci na téma: „Syndrom vyhoření u pedagogů mateřských škol“. Ráda bych Vás touto formou požádala o Vaši pomoc v podobě vyplnění níže uvedeného dotazníku.

Vyplněním dotazníku pomůžete získat data potřebná k zmapování problematiky syndromu vyhoření u pedagogů mateřských škol v České republice.

Chtěla bych Vás požádat o co nejpravdivější odpovědi.

Předem Vám děkuji za ochotu a trpělivost při spolupráci ve zjišťování této problematiky. Velmi si vážím času, který věnujete vyplněním tohoto dotazníku. Pokud budete chtít znát výsledky šetření, obraťte se prosím na můj email: kunetovam@seznam.cz.

Vyplněním tohoto dotazníku souhlasíte s použitím Vámi uvedených dat v našem výzkumném projektu.

Pohlaví Muž Žena

1. Věk

- a) méně než 30 let
- b) 30 – 40 let
- c) 40 – 50 let
- d) 50 a více let

2. Kolik let se pohybujete v učitelské praxi?
- a) do 3 let
 - b) 4 – 6 let
 - c) 7 – 18 let
 - d) 19 – 30 let
 - e) 31 – 40 let
3. Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání, které Vás opravňuje k práci pedagoga MŠ?
- a) žádné = dostatečně dlouhá praxe
 - b) středoškolské
 - c) vyšší odborné
 - d) bakalářské
 - e) magisterské
4. Počet dětí ve třídě: _____
5. Jste na třídě sama/sám? ANO NE
6. Spolupracujete při výuce s asistentem pedagoga? ANO NE
7. Na Kolika MŠ jste působila/působil?
- a) Jednou (jediná, ve které jsem pracovala/pracoval)
 - b) 2 – 4
 - c) 5 a více
8. Máte vlastní děti? Pokud ano kolik?
- a) ano, mám ___
 - b) ne
9. Souhlasíte s nástupem dvouletých dětí do MŠ?
- a) ano, protože...
 - b) ne, protože...
10. Zasažuje Vám práce do osobního života?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím, nepřemýšlela jsem o tom
11. Máte v tuhle chvíli svou práci ráda/rád?
- a) ano
 - b) ne
12. Myslíte si, že byste měla/měl změnit svou profesi?
- a) ano
 - b) ne
13. Stíháte se zabývat svými zájmy ve svém volném čase?
- a) vždy
 - b) často
 - c) někdy

- d) zřídka
- e) nikdy

14. K čemu obvykle využíváte čas mimo pracovní dobu?

- a) svým koníčkům
 - b) rodině a domácnosti
 - c) přípravě výuky na další dny a jiným pracovním povinnostem
 - d) zvyšování kvalifikace
 - e) vedlejší pracovní poměr, brigáda
 - f) jiné (vypište)
-

15. Jaké koníčky ve svém volném čase provozujete?

Vypište:

.....

16. Provozujete ve svém volném čase pravidelně pohybové aktivity? Pokud ano, vypište jaké (maximálně 3)

ANO

.....

NE

17. Jak často pohybové aktivity provozujete?

- a) 1x týdně
- b) 2x týdně
- c) 3x a vícekrát týdně
- d) Denně

19. Jedná se převážně o pohybové aktivity:

- a) Individuální (př.: běh, plavání, cyklistika, ...)
- b) skupinové (př.: kolektivní sporty, skupinové lekce ve fitness, ...)
- c) individuální i skupinové

DOTAZNÍK BM (Burnout Measure)

Dotazník BM se zabývá psychickým vyhořením. Vyplňte prosím tento dotazník podle toho, jak často máte následující pocity a zkušenosti.

Použijte, prosím, tohoto odstupňování:

1. nikdy

2. jednou za čas

3. zřídka kdy
4. někdy
5. často
6. obvykle
7. vždy

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