

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Bc. Sabina Trlifajová

Životní spokojenost, stres a syndrom vyhoření v profesi učitel
mateřské školy

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně na základě uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 27.4.2021

Podpis:

Poděkování

Děkuji Mgr. Simoně Dobešové Cakirpaloglu, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, poskytování cenných rad a ochotnou spolupráci.

Dále bych také ráda poděkovala všem učitelkám a učitelům, kteří se zapojili do výzkumného šetření a poskytli tak cenná data pro empirickou část této diplomové práce. Poděkování patří i mé rodině a přátelům, kteří mi byli oporou.

Obsah

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. STRES	9
2. SYNDROM VYHOŘENÍ.....	13
2.1. RIZIKOVÉ FAKTORY VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ	15
2.1.1. <i>Vnější rizikové faktory</i>	16
2.1.2. <i>Vnitřní rizikové faktory</i>	18
2.2. SYMPTOMY	21
2.3. VÝVOJ A FÁZE.....	26
2.4. LÉČBA A PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ	29
2.4.1. <i>Praktická cvičení</i>	32
3. ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST	34
3.1. OSOBNÍ POHODA	34
3.2. KVALITA ŽIVOTA	36
3.3. DETERMINANTY ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI	37
3.3.1. <i>Zdraví</i>	37
3.3.2. <i>Osobnost</i>	39
3.3.3. <i>Pohlaví a věk</i>	41
3.3.4. <i>Rodina a sociální vztahy</i>	41
3.3.5. <i>Pracovní spokojenost</i>	42
3.3.6. <i>Finanční spokojenost a socioekonomický status</i>	43
4. PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	45
4.1. UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY V LEGISLATIVĚ A PEDAGOGICKÝCH DOKUMENTECH.....	46
4.1.1. <i>Učitel mateřské školy v legislativních dokumentech</i>	46
4.1.2. <i>Učitel mateřské školy v pedagogických dokumentech</i>	47
4.2. SLOŽKY PROFESE UČITELE.....	47
4.2.1. <i>Osobnostní předpoklady</i>	48
4.2.2. <i>Odborná způsobilost</i>	50
4.2.3. <i>Profesní dovednosti a znalosti</i>	50
4.3. KOMPETENCE A ROLE UČITELE	52
4.4. ROZSAH ČINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	55
4.5. DEMOGRAFICKÉ CHARAKTERISTIKY PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	59
4.6. STRES V PRÁCI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	60
4.7. ÚSKALÍ A POZITIVA PROFESE	61

5.	VYBRANÉ DIAGNOSTICKÉ METODY A VÝZKUMY	65
5.1.	DIAGNOSTICKÉ METODY SYNDROMU VYHOŘENÍ	65
5.2.	DIAGNOSTICKÉ METODY ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI.....	67
5.3.	SROVNÁNÍ VYBRANÝCH VÝZKUMŮ DANÉ PROBLEMATIKY	68
II.	EMPIRICKÁ ČÁST	73
6.	METODIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	74
6.1.	CÍLE, DESIGN PRAKTICKÉ ČÁSTI, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A FORMULACE HYPOTÉZ	74
6.2.	UŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY, JEJICH OBSAH A VYHODNOCENÍ	76
6.2.1.	<i>Obecná část.....</i>	76
6.2.2.	<i>Dotazník životní spokojenosti (DŽS)</i>	77
6.2.3.	<i>Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES).....</i>	78
6.3.	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	79
7.	VÝSLEDKY, STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ A OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ	86
7.1.	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	86
7.1.1.	<i>Vnímání a spokojenost s profesí učitele MŠ.....</i>	86
7.1.2.	<i>Životní spokojenost učitelů MŠ.....</i>	89
7.1.3.	<i>Syndrom vyhoření učitelů MŠ.....</i>	94
7.2.	STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ DAT A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	98
8.	DISKUSE A HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	103
	ZÁVĚR	106
	SEZNAM ZKRATEK	109
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	111
	LITERATURA	111
	DALŠÍ UŽITÉ ZDROJE.....	121
	PŘÍLOHY	122
	PŘÍLOHA 1 – DOTAZNÍK ZÁKLADNÍCH INFORMACÍ	123
	PŘÍLOHA 2 – DOTAZNÍK ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI	126
	PŘÍLOHA 3 – DOTAZNÍK MBI-ES	130

Úvod

„Učitel je svíčka, která svítí na ostatní a hoří sama.“

Giovanni Ruffini

Tento citát ukazuje, jakou sílu v sobě učitel skrývá. Je to síla, která zapaluje dětská srdce touhou poznávat svět a své okolí. Být učitelem neznamená jen učit, ale také učit se. Přirovnání učitele ke svíčce je příhodné, avšak může na ni foukat tolik starostí, stresu, vysokých národů, přílišného úsilí, že i její plamen může vyhasnout. Je třeba najít v životě rovnováhu a spokojenost. Životní spokojenost je tak důležitým faktorem každého z nás.

Téma této diplomové práce, tedy *Životní spokojenost, stres a syndrom vyhoření v profesi učitele mateřské školy* už napovídá, co bude jejím obsahem. Hlavním cílem této práce je na základě analýzy a korelačního zpracování dat zjistit, zda existuje souvislost mezi mírou životní spokojenosti a stupněm vyhoření v oblastech vyhoření. K dosažení tohoto stanoveného hlavního cíle výzkumu je třeba stanovení dílčích cílů, a to zjistit, jaká je životní spokojenost učitelů a do jaké míry se vyskytuje vyhoření v oblastech emočního vyčerpání, depersonalizace a osobní výkonnosti.

Úvodem do problematiky a seznámení s teoretickými východisky se bude zabývat teoretická část diplomové práce. Nejprve bude představen stres a jeho souvislosti, následovat bude kapitola zabývající se syndromem vyhoření, a to z hlediska rizikových faktorů, symptomů, vývoje a fází a také léčby a prevence. Další oblastí, se kterou se je třeba seznámit, je životní spokojenost a její determinanty. Následně bude představena profese učitele mateřské školy a vše, co obnáší a co s ní souvisí. Nakonec je kapitola věnována vybraným metodám a výzkumům, které se touto problematikou zabývají.

Na teoretický základ navazuje empirická část. Nejprve bude představena metodika praktické části, kde budou formulovány cíle, design, výzkumné otázky a hypotézy. Poté budou představeny užití výzkumné metody a výzkumný soubor. V rámci této diplomové práce byl použit Dotazník životní spokojenosti (DŽS) a Dotazník syndromu vyhoření Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES). Následující kapitola bude směřovat k analýze a vyhodnocení výsledků, které budou srovnány s jinými studii v kapitole věnované diskusi.

Věřím, že tato práce přinese poznatky o aktuální stavu učitelské sféry.

Metaforicky vystižený efekt vyhoření v básni D. Greitemeyerové.

Vyhoření

Vyhasl oheň.

Myslím na dům,

který vyhořel.

Zbyly jen prázdné místnosti.

Kdo ten oheň rozdmýchal?

Kdo jej nestihl uhasit?

*Cožpak se oheň, jenž měl vyhřát místnosti,
obrátil proti domu a spálil jej?*

Vyhoření je následek ...

jsem vyhaslá, protože ...

jsem dala všechno ostatním

a pro mne nezůstalo nic.

Protože jsem překročila

všechny svoje hranice.

Vydala jsem se sama ze sebe,

rozplynula se v naplnění ostatních.

Je to dar, že tohle dokážu,

a obrátil se proti mně.

Zašla jsem příliš daleko,

přehnala jsem to.

Proč to vlastně dělám?

Myslím si, že méně by nebylo dost?

Řídím se heslem: Dávám, tedy jsem?

Heslem: Já nesmím brát?

Co mi brání se o sebe postarat?

Jsem jen bezmocný pomocník?

Práce je jako netvor,

Já jsem netvor.

Spotřebuji, spálím všechnu energii.

Nemám žádné čerpací stanice,

kde bych získala novou energii.

Ve spánku si dopřeji odpočinek,

když mě však zachvátí nespavost,

je i on ten tam.

Práce mě pak pronásleduje i v noci.

Utkvělé myšlenky mě mají ve své moci!

Musím to zvrátit.

Musím to vzít do svých rukou,

musím jinak rozdělit svůj čas.

Musím více hospodařit se svými silami.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Stres

Ačkoliv je pojem „stres“ všeobecně známý, pro každého to může představovat něco jiného, určitě je tedy na místě definování, co přesně tento pojem označuje. Stres představuje určitou transakci jedince a prostředí, kdy vzájemně působí vnější a vnitřní vlivy. V tomto duchu jej lze definovat jako „komplex subjektivních jevů, k nimž patří: kognitivní ohodnocení toho, co jedinec zažívá (buď hrozba či nebezpečí, anebo výzva) a svých vlastních možností situaci zvládnout; jedinec zažívá i stresové emoce, zkouší použít zvládací strategie, přehodnocuje situaci“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 288).

Většinou se o stresu mluví v negativních souvislostech, stres však může být i dobrý, motivující a aktivizující. Základní rozdělení přinesl Selye, který dělí stres na tzv. *distres* (negativní situace) a *eustres* (pozitivní). Díky stresu tak může dojít k různým, ve výsledku pozitivním změnám a konstruktivním činnostem. Nepříznivý vliv má až tehdy, pokud je stres nadměrný, dlouhodobý, který již jedinec nezvládá (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Míra stresu je určována frekvencí, rozmanitostí, délkou a intenzitou působení stresových faktorů (Stock, 2010).

Stresové situace vyvolají v našem těle určité mechanismy s cílem přežití organismu, které máme zabudované již od dob boje primitivních lidí s mamuty. Tento mechanismus zvýší aktivaci tzv. sympatického nervového systému, což patří k autonomnímu nervovému systému, který řídí vnitřní tělesné funkce jako srdeční frekvence, zažívací systém apod. Ve stresové situaci se tak prostřednictvím zmíněného sympatického nervového systému zrychlí krevní oběh, prohloubí dýchání, vyplaví energie a díky tomu zvýší pohybové a psychické funkce (Matoušek, 2003).

Stresové situace mají podle Vágnerové (2004) určité znaky:

- pocit neovlivnitelnosti situace,
- pocit nepředvídatelnosti vzniku stresové situace,
- pocit nezvládnutelnosti stresové situace,
- okolnosti, které vyvíjejí nepříjemný tlak a vyžadují příliš mnoho změn.

Nejde jen o vnější tlak, který vyvolává stres, ale jde také o to, zda jedinec věří, že zvládne situaci, kterou považuje za důležitou nebo ohrožující (Palmer, Cooper, 2010).

Jsou tři základní skupiny stresorů, tedy příčin, které vyvolávají stresovou reakci, a to stresory *související s charakteristickými rysy vykonávaných úkolů či činností; vznikající působením faktorů a podmínek, za nichž jsou úkoly a činnosti vykonávány; sociální stresory*. V souvislosti s učitelskou profesí lze vyzdvihnout především sociální stresory jako např. špatné sociální klima v pracovním kolektivu, nevhodný styl řízení, nebo i velká morální odpovědnost za bezpečnost dětí, což je však stresor první skupiny (Matoušek, 2003).

Někteří autoři ještě zmiňují i tzv. každodenní útrapy, kdy se jedná v podstatě o malé, nedůležité negativní skutečnosti, které samostatně nemají nějakou významnou důležitost, avšak při jejich postupném sčítání už stačí „poslední kapka“ a ve výsledku to může vést ke spuštění náhlé stresové reakce (Pešek, Praško, 2016). Lazarus a Folkmanová (1984) to popsali jako každodenní chronické hromadění menších životních požadavků nebo potíží, které mohou být vnímány jako potenciálně škodlivé či ohrožující označené jako *potíže*, nebo mohou působit jako *povznesení*, tedy pozitivní a příznivé. Upozorňují však, že stejná událost může být pro jednu osobu potíží, pro druhou však povznesením. Lze se setkat i s označením těchto každodenních „drobných“ zkušeností a vnějších podmínek jako *mikrostresory* (Rice, 2012). Byly realizovány i výzkumy srovnávající tyto drobné události a životní události jako prediktory následných psychologických příznaků. Ačkoliv závěrem jedné studie bylo, že drobné události byly významně lepšími prediktory, než životní události (Monroe, 1983), následující dvě studie měly odlišné výsledky (Zarski, 1984; Dykema, Bergbower & Peterson, 1995). Dokonce bylo zjištěno, že počet životních událostí přímo ovlivňoval drobné události, které zase ovlivňovaly vnímané účinky životních událostí a nemocí (Dykema, Bergbower & Peterson, 1995). Každopádně není radno tyto mikrostresory podceňovat.

Humphrey (2005) klasifikoval stres na *žádoucí a nežádoucí; fyzický; psychický a sociální*.

S učitelskou profesí se také pojí určité typy stresu, konkrétně *chronický a anticipační*. Chronický dlouhodobý stres může být způsoben narušenými mezilidskými vztahy na pracovišti, špatnou organizací apod. a nejčastěji se projevuje úzkostí, napětím, podrážděností, únavou, nepřiměřenými reakcemi a tělesnými obtížemi. Anticipační stres je následkem určitých představ, předvídání dějů, událostí a následků, v tomto případě jsme tedy ve stresu ještě před tím, než přijde ona událost. Na počátku jsme v mírném emočním napětí, které se zvyšuje s blížící se událostí, po které však nejistota a úzkosti brzy zmizí (Matoušek, 2003).

Jedinec se snaží zvládnout stresovou situaci prostřednictvím reakce na stres, která má tři fáze (Vágnerová, 2004):

1. fáze aktivace obranných reakcí a uvědomění si zátěže (tělesné i psychické),
2. fáze hledání účelných strategií pro zvládnutí či aspoň zmírnění účinků stresu,
3. fáze zvládnutí stresu nebo fáze poruch způsobených stresem.

Zvládnutí stresu lze považovat za vyrovnání se se zátěžovou situací, to také následně ovlivňuje to, jak jedinec bude v podobných situacích reagovat (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

K dalším zátěžovým situacím patří také frustrace (nemožnost dosažení uspokojení), konflikty, krize a deprivace (nedostatečné uspokojení fyziologických či psychických potřeb). Každý disponuje určitou odolností vůči zátěžovým situacím, ta se obecně označuje jako tzv. frustrační tolerance. Jedinec má dvě možnosti, které se odvíjí od míry zátěžové situace: buď se se situací vyrovná a zvládne ji, nebo, v případě překročení frustrační tolerance se začne bránit. S tím se pojí i určité obranné reakce, nejčastěji to je *útok, agrese či únik* (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Ale jsou i další obranné reakce jako *popření, potlačení a vytěsnění, fantazírování, racionalizace, regrese, projekce, rezignace* atd. V případě vyrovnání se a zvládnutí zátěžové situace jde o reakci označovanou jako *coping*, která je založená na volbě určité strategie pro zvládnutí a odvíjí se od posouzení dané situace a vlastních možností (Vágnerová, 2004).

Účinky stresu na jednotlivce nejsou povzbudivé a studie zjistily, že mohou být odpovědné za různá onemocnění, např. infarkt, mrtvice, vysoký krevní tlak, vředy, cukrovka, angína, rakovina, revmatoidní artritida, nebo psychologické poruchy jako je úzkost a deprese, a další (Palmer, Cooper, 2010).

Přes své negativní stránky je stres související s prací ve svých fázích funkční, protože představuje výzvu pro pracovníky, zvyšuje jejich motivaci a vede ke zvýšené obezřetnosti. Bohužel, když napětí vzroste nad určitou úroveň nebo přetrvává po dlouhou dobu, lze vidět jeho negativní dopady na chování pracovníků. Proces, který je prospěšný pro výkon zaměstnanců v jeho počátečních fázích, se tak v případě ponechání bez kontroly stane prostředkem vyhoření (Murphy, 1980).

Křivohlavý (2012) vysvětluje vztah mezi syndromem vyhoření a stresem tak, že každý člověk může být ve stresu, ale ne každý se dostane až do vyhoření, jelikož vyhořet mohou

především lidé, pro které je typické intenzivní zaujetí svou prací, vysoké cíle, vysoká očekávání a výkonová motivace. Kdo tyto charakteristiky nemá, může se dostat do stresu, ale většinou ne do stavu vyhoření.

Nedostatek stresu může vést k syndromu znužení (boreout), naopak dlouhodobý a intenzivní stres může vést k syndromu vyhoření (burnout) (Pešek, Praško, 2016). Stres však není automaticky spouštěčem syndromu vyhoření, hraje zde roli spousta dalších faktorů.

2. Syndrom vyhoření

Pojem *syndrom vyhoření* poprvé použil Freudenberger. Ten při svém bádání a studování tohoto stavu zjistil určité charakteristiky. Pocity vyhoření jsou ovlivňovány jak nepříznivými vnějšími okolnostmi, tak mají zásadní vliv osobnostní faktory, postoje a s tím související chybná rozhodnutí a nesprávné postupy (Honzák, 2015).

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 31) lze najít definici syndromu vyhoření pod pojmem burnout efekt, kdy se jedná o „*vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, učitelé, zdravotní sestry)*“.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2010, s. 575) spojuje syndrom vyhoření se „*ztrátou činnosti a poslání, s pocity zklamání, hořkosti, ztrátou zájmu o práci, nástupem každodenního stereotypu, rutiny, snahou přežít a nemít problémy*“.

Existuje několik definic syndromu vyhoření, různě orientovaných. Některé se zabývají především konečným stavem vyčerpání ve všech oblastech, tedy emoční, fyzické i mentální. Další definice se zabývají procesem vyhoření a jeho vlastním vývojem. U definic se však vyskytují společné znaky jako: *přítomnost negativních emocionálních příznaků* (deprese, vyčerpání apod.); *spojitost s určitými druhy povolání; negativně vytvořené postoje*, vedoucí k určitému chování, především menší efektivitě v práci; *důraz na psychické příznaky a prvky chování; nesouvislost s psychickou patologií* (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 7). Obsah definic se však shoduje na pojetí syndromu vyhoření jako psychického stavu, který lze charakterizovat jako vyčerpání a snížení pracovní výkonnosti, je způsobený dlouhodobým a intenzivním stresem a vyskytující se především u profesí zaměřených na práci s lidmi (Pešek, Praško, 2016).

Pinesová a Aronson (in Křivohlavý, 2012, s. 66) se pokusili vymezit jednotlivé druhy vyčerpání:

- *fyzickým vyčerpáním* je myšleno výrazné snížení energie, chronická únava a celková slabost;
- *emocionální vyčerpání* představuje pocity beznaděje a představu, že člověku není pomoci a že je chycen do pastí;
- *mentální vyčerpání* odpovídá negativnímu postoji k sobě samému, k práci i ke světu (k životu).

Podle Musila (2010) vede tento stav vyčerpání ke ztrátě zájmu, radosti, potěšení, ideálů, ale také k neschopnosti prožívat štěstí, ke snížení energie, vytrácí se smysl života, jedinec se podceňuje a hodnotí negativně, nejen že ztrácí zájem o povolání, ale staví se k němu negativně a vede až k profesionálnímu selhání. Osoby trpící syndromem vyhoření tak mohou svou práci vnímat jako nemožnou, mohou pochybovat o svých schopnostech, cítit se bezmocní a neovladatelní (Humphrey, 2005).

Vyhoření doprovází vysoká psychická zátěž, která tak stav více ztěžuje. Podle některých autorů se postihnutí takovou psychickou zátěží v důsledku vyhoření vyskytuje u jedinců, kteří bývají zvýšeně senzitivní, zranitelní, idealisté, nadměrně přebírají odpovědnost, další autoři to spojují s vysokými profesními nároky nebo nároky společnosti, které na jedince kladou. Typické pro syndrom vyhoření je ztráta energie a idealismu, to následně vede jedince k tomu, že stagnuje, je frustrovaný a apatický (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Pro lidi postižené vyhořením je typická podrážděnost, únava a nedocenení. Tuto kombinaci ještě doplňuje snížená tzv. frustrační tolerance, což lze vysvětlit tak, že to, na co byl daný člověk zvyklý a vnímal jako běžné provozní problémy, jej najednou může hodně rozčilovat. Tyto negativní jevy se odrazí i na zdravotní stav, který se tak může zhoršit. Není neobvyklá např. bolest hlavy, nevolnost, bolest u srdce či bolesti kloubů, zad apod. Avšak většinou se stává, že lidé postihnutí chronickým vyčerpáním neradi přiznávají své obtíže jak sobě, tak i ostatním (Novák, 2011).

Syndrom vyhoření má tři dimenze – *vyčerpání*, *cynismus*, *neúčinnost*. Když lidé pocítují *vyčerpání*, cítí se přetížení, emocionálně i fyzicky, nedokážou se uvolnit a zotavit. Když se ráno probudí, jsou unavení, jako když šli spát, chybí jim energie čelit různým úkolům nebo jiné osobě. Vyčerpání je první reakcí na stres z pracovních požadavků nebo ze zásadní změny. Když se lidé cítí cynicky, jedná se o depersonalizaci, tzn. že zaujmou chladný postoj a odstup k práci a lidem v práci. Minimalizují své zapojení do práce, a dokonce se vzdávají svých ideálů. Svým způsobem je cynismus pokusem chránit se před vyčerpáním a zklamáním. Lidé se domnívají, že může být bezpečnější být lhostejný, zvláště když je budoucnost nejistá, nebo předpokládat, že věci nebudou fungovat spíše než doufat a vytvářet si naděje, ale být tak negativní může mít špatný vliv na pohodu a snižovat schopnost efektivně pracovat. Když se lidé cítí *neúčinní*, pocítují rostoucí pocit nedostatečnosti. Každý nový úkol se zdá být ohromující, zdá se, že se svět spikne proti každému z jejich pokusů o pokrok a to málo, čeho dosáhnou, se může zdát

banální. Ztrácejí důvěru ve svou schopnost něco změnit, a protože ztrácejí důvěru v sebe, ztrácejí v ně důvěru i ostatní (Maslach, Leiter, 1997).

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10)¹ jako publikace Světové zdravotnické organizace (WHO) je vyhoření zařazeno pod kódem Z 73.0 do oblasti Problémů spojených s obtížemi při vedení života, kód slouží k popisu zdravotního stavu pacienta v kontextu zdravotní péče.

Novák (2011, s. 15) celkově shrnuje, co syndrom vyhoření je:

- stav vyčerpání, citového oploštění, ztráta důvěr ve smyslu osobní angažovanosti,
- vyčerpání z opakující se rutiny,
- únava z rozporu mezi odpovědností a malou pravomocí,
- stav vyplenění všech energetických zdrojů intenzivně pracujícího člověka,
- pocit ztráty, obrazně vyhoření vlastní schopnosti prožívat uspokojení a radost z práce,
- projevuje se zejména u osob, které pracují s lidmi,
- stav u lidí, kteří hledají smysl života především v práci,
- může se projevit v zaměstnání i v rodině, velmi často tam, kde jsou obě zmíněné sféry propojeny.

2.1. Rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření

Názory na faktory ovlivňující vznik vyhoření jsou různé, např. Kebza a Šolcová (2003) říkají, že inteligence, věk, stav, vzdělání ani délka praxe v oboru nemají na vznik vyhoření zásadní vliv. Avšak v tomto směru panují i jiné názory, především co se týká délky praxe na úrovni jedné pracovní pozice. Podle některých studií mladé pracovníky postihuje vyhoření častěji a s věkem jeho výskyt klesá (Prins a kol., 2007). Jiní autoři uvádějí, že vyhoření postihuje především mladé, svobodné a méně vzdělané lidi (Maroon, 2012). Dříve byl také považován syndrom vyhoření především doménou žen, avšak výsledky byly zřejmě ovlivněny prováděním výzkumů u zdravotních sester a učitelek, což jsou převážně ženské profese (Kebza, Šolcová, 2003).

Za vznik syndromu vyhoření zodpovídá určitá souhra rizikových faktorů. Jedná se o tři základní kategorie: osobnost, práce a mimopracovní život (Pešek, Praško, 2016). U některých autorů se lze setkat s kategorizací na vnější, vnitřní a profesní faktory (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Další rozdělují faktory na základě přístupu (úhlu pohledu) na *individuální přístup*,

¹ <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/Z70-Z76>

přístup vycházející z psychologie práce a organizace, a sociologický přístup (Vosečková, Hrstka, Celba, 2010). Obsahově se však většina autorů na faktorech shoduje.

Faktory lze rozdělit na tzv. vnější a vnitřní. Vnější faktory souvisí s podmínkami v zaměstnání, organizací, místem práce, ale také se situací v osobním životě, rodinou a příbuznými, nebo i společností a jejími podmínkami. Vnitřní faktory pak představují osobnostní charakteristiky daného jedince, stav jeho organismu po fyzické stránce, ale také způsoby chování a reagování, které jedinec uplatňuje v určitých situacích (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

2.1.1. Vnější rizikové faktory

Vnější rizikové faktory tvoří, jak již bylo zmíněno několik oblastí, a to zaměstnání, rodina a společnost.

Stock (2010) uvádí jako zdroj nejčastějších příčin vzniku vyhoření z pracovní oblasti. Jedná se především o zvýšenou pracovní zátěž, trvalé působení rušivých vlivů, nedostatek samostatnosti a neustálá kontrola, bezohlednost kolegů a nespravedlnost nadřízených, nebo nesoulad mezi hodnotovým systémem pracovníků a firmy. Za rizikový faktor lze považovat i rostoucí emocionální náročnost práce nebo neslučitelnost zaměstnání a soukromého života. Významný může být i nedostatek uznání, nejen finančně, ale především jde o pocit, že si úsilí jedince někdo váží a ocení ho. Neznamená to však, že by měl být neustále chválen, ale pokud je ocenění nedostatečné, může to působit demotivačně.

Aspekt kolektivu nelze opomenout, jelikož v práci se svými kolegy trávíme několik hodin denně a určitě má velký vliv, jestli je kolektiv dobrý, nebo špatný, jestli už pouze představa související s kolektivem vyvolává stres, nebo se můžeme s kolegy poradit, pomoci si. Pokud to v této oblasti nefunguje, jedinec je o krok blíže k vyhoření.

U někoho na pracovišti může ze strany vedení panovat nespravedlnost. Někteří se snaží, jiným stačí sympatie. Proč by se měl tedy jedinec snažit, když to nikdo neocení a někdo jiný se ani snažit nemusí? Tyto myšlenky působí rovněž demotivačně. Jedinec si může toto chování nadřízeného vyložit jako ponižení, což se stává zdrojem větší psychické zátěže.

Existují-li zásadní nesoulady mezi povahou práce a povahou lidí, riziko syndromu vyhoření je větší. K těmto nesouladům dochází v šesti různých oblastech: pracovní přetížení, nedostatek kontroly, nedostatečné odměny, rozpad komunity na pracovišti, absence spravedlnosti a hodnotový konflikt (Maslach, 2003).

Vlivy prostředí, pracovních podmínek a organizace dále rozvádí Křivohlavý (2012), který uvádí specifické charakteristiky prostředí, které vedou ke vzniku vyhoření, a to: míra svobody a kontroly, nesmyslnost požadavků, autorita, odpovědnost, neplnění úkolů, očekávání, sociální komunikace, požadavky kladené na lidi, organizační podmínky. Přebytek nebo nedostatek v jednotlivých charakteristikách způsobuje těžkosti, které mohou vést k vyhoření.

Význam sociální opory je nezpochybnitelný, jelikož přímo ovlivňuje snižování stresu a představuje pomyslný nárazník zátěžových situací. Nedostatek v oblasti sociální podpory může vést ke snížení psychické odolnosti jedince a tím i zhoršení jeho schopnosti zvládnutí krizových situací. Každý jedinec disponuje určitou *sociální sítí*, která představuje soubor lidí v jeho okolí, se kterými byl nebo je v sociálním kontaktu. Důležité jsou především *podpůrné sociální vztahy*, díky nimž je jedinci poskytována podpora a pomoc. V opačném případě může dojít k *sociální izolaci*, pro kterou je charakteristická osamocenost, opuštění či dokonce sociální zavržení (Vosečková a kol., 2010).

Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 16-17) shrnuly tyto poznatky do jednotlivých bodů:

Zaměstnání a organizace práce

- Dlouhodobé a opakované jednání s lidmi,
- Nedostatek personálu, času, finančních prostředků, odborných zkušeností,
- Nedostatek odpočinku v průběhu práce, příliš mnoho pracovních úkolů, které mají být zvládnuty, pracovní přetížení,
- Nedostatek ocenění práce ze strany vedení či klientů,
- Příliš náročné pracovní podmínky,
- Dlouhodobé trvání nepříznivých podmínek,
- Existence náročných soutěživých podmínek na pracovišti,
- Příliš náročné pracovní termíny či pracovní kvalitativní a kvantitativní požadavky,
- Snížená možnost tvůrčího rozvoje pracovníků, pracovní rutina,
- Odmítání ze strany druhých, klientů i nadřízených,
- Snaha o postup na profesním žebříčku,
- Špatní manažeři či nadřízení, kteří nedokážou ocenit schopnosti jedince a poskytnout mu adekvátní pracovní vytížení.

Profesní podmínky vzniku syndromu vyhoření – riziková pracoviště jsou ta:

- Kde není věnována pozornost potřebám zaměstnanců,

- Kde noví zaměstnanci nejsou zacvičeni staršími, zkušenými pracovníky,
- Kde neexistují plány osobního rozvoje,
- Kde chybí supervize,
- Kde pracovník nemá příležitost sdělit někomu kompetentnímu, že ve své činnosti narazil na nějaké potíže a poradit se s ním,
- Kde vládne soupeřivá atmosféra,
- Kde jsou časté konflikty,
- Kde je silná byrokratická kontrola chování zaměstnanců.

Rodina

- Přehnaná pozornost problémům ostatních,
- Neutěšené bytové či finanční podmínky,
- Nemoc či jiná zátěž v rodině, zvláště dlouhodobá,
- Partnerské problémy a konflikty.

Společnost

- Soutěživý charakter naší společnosti – vede soutěživé jedince k tomu, aby si stanovovali stále vyšší a vyšší cíle, které jednoho dne začnou překračovat jejich fyzické i emoční možnosti,
- Falešný obraz úspěchu – společensky uznávaný, úspěšný člověk je ten, kdo dostatečně vydělává peníze, má rodinu, prestižní zaměstnání... teprve toto přinese pocit štěstí,
- Tlak vyvíjený na ženy v domácnosti, aby nastoupily do práce – kromě často plného pracovního úvazku v zaměstnání plní doma ještě funkci hospodyně, matky apod.,
- Tempo naší společnosti – zrychlující se tempo přísunu informací, dopravy atd. si činí nemalé nároky na jedince žijícího v této společnosti,
- Snaha nebýt pozadu za ostatními – snaha udržet krok s ostatními kolem nás, po výkonové i finanční stránce.

2.1.2. Vnitřní rizikové faktory

Další skupinou jsou faktory z osobnostní oblasti, jelikož na spuštění vyhoření nemají vliv pouze vnější činitelé, ale určitý spouštěč se může skrývat v charakterových vlastnostech jedince. Každý se chová podle svých charakteristických zvyků, lze to považovat za tzv. vzorce chování. Podle povahových vlastností lze rozlišit určité hlavní osobnostní typy. Syndromem vyhoření jsou více ohroženy osobnosti s tzv. typem chování A. U takových osob je například i

dvakrát vyšší riziko infarktu. Takové osoby mají vysoké ambice, silně vyvinutý smysl pro povinnost, je pro ně také typická soutěživost, netrpělivost, perfekcionismus, ale také sklony k agresivitě, spěch, vznětlivost a podrážděnost. Většinou jsou tito lidé považováni za tzv. workoholiky, tedy závislé na práci. Existuje také chování typu B, které je pravým opakem typu A, tedy chování je pod vlivem větší trpělivosti, klidu a uvolněnosti, také s podstatně nižší úrovní nepřátelství, agresivity a soutěživosti. Takové chování však může být postihnuto velkou nespokojeností v zaměstnání i osobním životě, jelikož trvale nízkým vytížením a uvolněným přístupem dochází ke snižování efektivity a produktivity práce, angažovanosti a iniciativy, tím i motivace a cílů (Stock, 2010).

Při zaměření na pedagogy nelze opomenout také německou typologii založenou na souboru testů AVEM (Univerzita Potsdam), podle kterého lze osobnosti rozdělit na čtyři typy:

1. Typ G (Gesundheit = zdraví) – pro tento typ je charakteristické vysoké, ale ne přehnané pracovní nasazení a ochota nést zátěž, taková osoba je schopná si bezproblémově udržet odstup a tím i zachovat regenerační schopnost, je kolegiální a dosahuje pracovní úspěšnosti, tento typ se tak jeví jako ideální, disponuje zdravým postojem, jak už z odvozeného názvu vyplývá.
2. Typ A (Anstrengung = námaha, úsilí) – osoba tohoto typu bývá označována za perfekcionista, jelikož se vyznačuje nadprůměrným pracovním nasazením, schopnost regenerace je částečně pozbyta, tento jedinec má tendence k solitérství, kolegové jej příliš nepodporují, je ohrožený určitým opotřebením, velmi se podobá typu A z typologie uvedené výše.
3. Typ B (Burnout = vyhoření) – bývá pracovním zaujatý, ale pod vlivem fyzického a psychického vyčerpání začíná rezignovat, přestává být efektivní a nedokáže využít pomoci kolegů, tento typ neodpovídá chování typu B z předchozí typologie.
4. Typ S (Schonung = šetření se) – vyznačuje se strachem z pracovního opotřebením, vykonává tak svou práci, ačkoliv s menší intenzitou pracovního nasazením, v zásadě dobře, ale není nijak iniciativní víc, než se pojí s profesními povinnostmi (Kaltwasser, 2018).

Vnitřně na nás také působí motivátory, které slouží jako poháněcí mechanismy, dá se říct prostřednictvím našeho vnitřního hlasu. Jde o to, že už od dětství jsme ovlivňováni radami a příkazy rodičů nebo jiných osob, z toho poté formujeme naši vlastní realitu a vlastní pravidla. Takový proces lze označit jako *transakční analýzu*, do které spadají následující vnitřní motivátory: „Buď silný! Buď dokonalý! Buď se všemi za dobře! Buď rychlý! Zaber!“, tyto

mechanismy svým hlubokým zakořeněním pak fungují, aniž bychom to vnímali. (Stewart, Joines, 1990). Avšak tyto zásady mohou vést k: přílišnému sebevědomí, perfekcionismu, upozadování vlastních zájmů, neschopnosti jednoznačně se vymezit, upřednostňování práce pod časovým tlakem, sklonům nabírat na sebe víc povinností, než je schopnost je zvládnout. Proti syndromu vyhoření lze tak bojovat v kontextu zásad tzv. dovolení, které jsou opaky uvedených zásad, tedy: „Buď otevřený a mluv o svých přáních! Jsi skvělý taková, jaký jsi! Zaměř se sám na sebe! Nepospíchej! Zůstaň v klidu!“ (Stock, 2010, s. 48).

Stejně tak ovlivňuje vznik vyhoření také nízká odolnost a schopnost copingových strategií.

Lze doplnit ještě poznatky Křivohlavého (1998), který uvádí, co nejčastěji vede k psychickému vyhoření, např. dlouhodobý bezprostřední, osobní styk s lidmi, přetěžování (situace, kdy je příliš velké množství úkolů, dětí, které neodpovídají kapacitě učitelů). Nebo podle Rushe (2003) mezi nejčastější příčiny, které způsobují vyhoření patří např.: pocit nutkání, neschopnost přibrzdit, snaha udělat všechno sám, přehnaná pozornost cizím problémům, soustředěnost na detaily, nereálná očekávání, příliš velká rutina, špatný tělesný stav. Je popsána i souvislost syndromu vyhoření s nízkým sebehodnocením (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Celkově se mezi vnitřní rizikové faktory řadí (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 17):

- Veliké, ba až přílišné nadšení pro práci,
- Vnitřní tendence k soutěživosti, ke srovnávání s druhými,
- Subjektivní vnímání obtížnosti vlastních životních podmínek,
- Špatné vnitřní sebehodnocení,
- Silné vnímání neúspěch,
- Špatný fyzický stav,
- Nepravidelný denní biorytmus,
- Snaha udělat si všechno sám,
- Nízká úroveň zdravé asertivity, neschopnost říct „ne“
- Nezvládání konfliktů,
- Potřeba mít vše pod kontrolou,
- Neschopnost aktivního i pasivního odpočinku či relaxace,
- Přílišná odpovědnost a pečlivost,
- Kladení příliš vysokých nároků na sebe sama,
- Neschopnost přibrzdit.

2.2. Symptomy

Příznaky vyhoření různí autoři popisují pomocí různých rozdělení. Rush (2003) rozděluje symptomy na dva druhy – *vnější* a *vnitřní*, Kebza a Šolcová (2003) dělí symptomy podle úrovně, ve které se symptomy objevují, jde o příznaky na *úrovni psychické, fyzické a na úrovni sociálních vztahů*, kdy se s tímto rozdělením ztotožňují i Vosečková, Hrstka a Celba (2010). Křivohlavý jednak popisuje příznaky podle toho, jak se dotyčný sám cítí a jak se cítí mezi druhými (2012), tak uvádí symptomy podle stádia vyhoření, ve kterém se jedinec nachází (1998). Další autoři bez předchozího kategorizování uvádí rovnou příklady příznaků (Jeklová, Reitmayerová, 2006; Novák, 2011, Stock, 2010). Každý autor přináší poznatky z jiného úhlu pohledu, ačkoliv je jejich výčet vyčerpávající a na první pohled se zdá dostačující, při seznámení s pojetím jiného autora dojde k pochopení, že i tyto postřehy jsou důležité a doplňující, proto budou dále uvedeny příklady jednotlivých autorů pro možnost komplexní představy.

V souvislosti s vyhořením dochází ke změnám, a to v chování, cítění, přemýšlení i zdraví (McCormack, Cotter, 2013).

Při zaměření na rozdělení dle Rushe (2003, s. 40), lze jako vnější symptomy uvést: skutečnost, že aktivita vzrůstá, ale produktivita zůstává zpočátku stejná; podrážděnost; fyzická únava; neochota riskovat. Jako vnitřní symptomy uvádí: ztrátu odvahy, osobní identity a sebeúcty, objektivnosti; emocionální vyčerpání; negativní duševní postoj.

Jeklová s Reitmayerovou (2006) vykreslují svou představu o příznacích vyhoření prostřednictvím tělesného vyčerpání, emocionálního vyčerpání, únavy, popudlivosti, nedůvěřivosti, depresivity, negativního a cynického postoje k vlastní práci a ke klientům (dětem, rodičům atd.).

Deprese a úzkosti, poruchy paměti, zapomínání, obtížné soustředění se na práci, která je subjektivně dobře známá, poruchy spánku a zároveň nechuť k rannímu vstávání, únava, vymizení snahy a pokles výkonu, tělesné potíže (různé psychosomatické choroby), nespokojenost se sebou i s okolím, neschopnost uvolnit se, pokusy o únik prostřednictvím různých látek (alkohol, velké množství kávy, tabák) považuje za symptomy Novák (2011, s.15).

Stock (2010) zase uvádí jako hlavní příznaky *vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti*. Vyčerpání je chápáno v obou sférách, fyzické i emoční. Za fyzické lze považovat nedostatek energie, slabost, chronickou únavu, svalové napětí, bolesti zad, náchylnost k infekčním

onemocněním, poruchy spánku, funkční poruchy (kardiovaskulární, zažívací potíže), poruchy paměti a soustředění, náchylnost k nehodám. Mezi emoční patří sklíčenost, bezmoc, beznaděj, ztráta sebeovládání (výbuchy vzteku, pláč), pocity strachu, prázdnoty, apatie, ztráta odvahy a osamocení. Odcizení ve smyslu hlavního symptomu vysvětluje jako odosobněný až lhostejný postoj jak k práci, tak k lidem ve svém okolí.

Schaufeli a Enzmann (1998) dokonce uvádí, že se syndromem vyhoření se pojí až 132 symptomů.

Obsáhleji bude rozvedeno pojetí Kebzy a Šolcové (2003, s. 9-10), tedy rozdělení symptomů podle úrovní, ve kterých se projevují.

Psychická úroveň

- dominantní pocit, že dlouhodobě vynaložené úsilí neodpovídá efektivitě,
- duševní vyčerpání, především po emocionální a kognitivní stránce, ztráta motivace,
- expresivní popisování únavy, např. „mám toho po krk“, „jsem na dně“,
- snížení celkové aktivity, především neschopnost spontánnosti, kreativity, iniciativy,
- deprese, smutek, frustrace, beznaděj,
- vynaložené úsilí se zdá jako marné a bez většího smyslu,
- přesvědčení o vlastní postradatelnosti a bezcennosti,
- negativismus, cynismus a hostilita vůči ostatním lidem souvisejícím s prací,
- nízký až žádný zájem o profesní témata,
- časté negativní hodnocení instituce výkonu profese,
- sebelítost, pocit nedostatečného uznání,
- iritabilita, interpersonální senzitivita (většinou výběrově),
- omezení pouze na postupy ve smyslu rutiny, stereotypů.

Fyzická úroveň

- celková únava organismu, apatie, ochablost,
- rychlá unavitelnost,
- vegetativní obtíže: bolest u srdce, změna srdeční frekvence, zažívací obtíže, dýchací obtíže a poruchy (nemožnost se dostatečně nadechnout apod.),
- nespécifikované bolesti hlavy,
- poruchy krevního tlaku,
- spánkové poruchy,

- bolesti svalů,
- neustálé celkové napětí,
- větší riziko vzniku různých závislostí,
- ovlivnění rytmu, frekvence i intenzity pohybové aktivity.

Úroveň sociálních vztahů

- celkově velmi snížená sociabilita,
- nezájem o hodnocení od ostatních,
- sklony k omezení kontaktů jak s klienty, tak i s kolegy a celkově lidí v profesní sféře,
- odpor k výkonu profese a jejich souvislostí,
- snížená úroveň empatie,
- konkrétně-operační styl myšlení,
- postupný nárůst konfliktů (jako důsledek nezájmu, ne z důvodu potřeby je aktivně vyvolávat).

Přehledně sepsané symptomy syndromu vyhoření z oblastí afektivity, psychické a fyzické oblasti, chování a motivace přináší Schaufeli a Enzmann (1998) (Tabulka 1).

SYMPTOMY VYHOŘENÍ				
AFEKTIVITA	PSYCHICKÁ OBLAST	FYZICKÁ OBLAST	CHOVÁNÍ	MOTIVACE
<ul style="list-style-type: none"> - depresivní nálada - uplakanost - vyčerpání - změny nálad - snížená emocionální kontrola - nedefinované obavy - zvýšené napětí - úzkostlivost 	<ul style="list-style-type: none"> - bezradnost - ztráta smyslu a naděje - obava z „bláznění“ - pocity bezmoci a slabosti - pocity „být v pasti“ - pocity selhání - pocity nedostatečnosti, neschopnosti - nízké sebevědomí - vlastní zaujetí - pocit viny - sebevražedné myšlenky - neschopnost soustředit se - zapomnětlivost - potíže se složitými úkoly 	<ul style="list-style-type: none"> - bolesti hlavy - nevolnost - závrať - neklidnost, roztěkanost - nervové tiky - bolesti svalů - sexuální problémy - poruchy spánku (nospavost, noční můry, nadměrný spánek) - náhlá ztráta nebo nárůst hmotnosti - ztráta chuti k jídlu - dušnost - zvýšené předmenstruační napětí - vynechávání či ztráta menstruace - chronická únava 	<ul style="list-style-type: none"> - hyperaktivita - impulzivita - prokrastinace - zvýšená spotřeba: kofeinu, tabáku, alkoholu, sedativ, nelegálních drog 	<ul style="list-style-type: none"> - ztráta nadšení - ztráta idealismu - deziluze - rezignace - zklamání - otrávenost - demoralizace

Tabulka 1 Symptomy vyhoření (přeloženo, Schaufeli, Enzmann, 1998, s. 21)

Celkově lze tento postupný proces vysvětlit pomocí schématu, které ukazuje souvislost a návaznost spouštěčů, projevů a jejich důsledků.

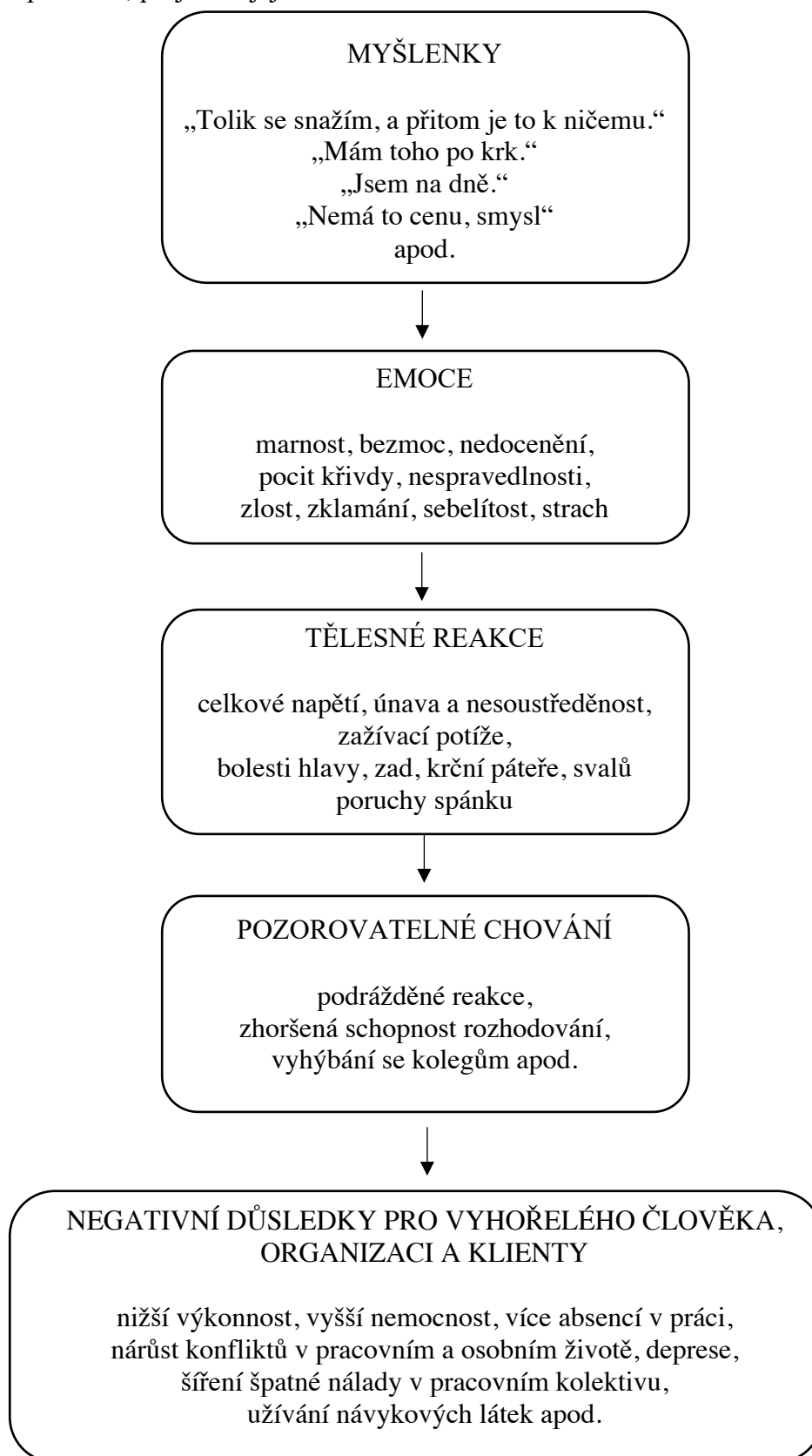


Schéma 1 *Proces projevů a důsledků vyhoření* (z tabulky Pešek, Praško, 2016, s. 21)

2.3. Vývoj a fáze

Stresory prostředí jsou v interakci s aspekty osobnosti jednotlivce a vytvářejí napětí, které se liší intenzitou i trváním. Jak se zvyšuje intenzita i trvání stresu, vyvíjí se u jedince silnější mechanismy odporu. V počáteční fázi této reakce zvané „poplašný stav, dochází k mimořádné mobilizaci obranných mechanismů těla. To může mít za následek buď zvýšenou snahu o udržení úrovně aspirace a efektivní výkonnosti, nebo vnitřní konflikt vyvolány neustálou neschopností dosáhnout cílů, což zase vede k frustraci. Následuje „stav odporu“, kdy jedinec neustále vyvíjí energii, aby zvládl stres. Nakonec odpor přechází do vyčerpání, které představuje narušení adaptivní schopnosti jedince. V této fázi již pracovník není schopen zvládat pracovní stres a následně se rozvine frustrace a silní úzkost. Pracovník tak čelí dvěma možnostem: buď odejít z práce, nebo se zhroutit (Murphy, 1980).

Syndrom vyhoření je proces, jehož vývoj může mít trvání několika měsíců, většinou je to však vyvrcholení procesu, který trvá i několik let a jeho jednotlivé fáze mohou trvat různě dlouho (Novosad, 2000, in Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Postihnutí syndromem vyhoření není jednodenní záležitost, je to proces, kdy k němu lidé postupně v různém časovém rozmezí dospějí. Časové období tohoto procesu lze orientačně rozdělit na fáze. Vyskytuje se několik různých modelů, obsahujících různý počet fází, od tří až do dvanácti. Nemají konkrétní ohraničení, můžou tak být různě dlouhé, střídat se, opakovat, nebo nemusí nastat vůbec.

Třífázový model přinášejí Hartl a Hartlová (2000), kteří však uvádí ještě fázi předchorobí, kdy se jedná o nadšení, touhu po úspěchu a vysoké ideály. Samotný proces vyhoření sestává z fází *frustrace; apatie a stagnace; celkového vyčerpání*. Při frustraci dochází ke zklamání a neúspěchu z důvodu horšího zvládnání úkolů, nedostatku času a neschopnosti plnit plánovaný systém práce. Následně je jedinec neurotizován, to jej však ještě neodrazuje od děláni, avšak jeho práce je pod vládou chaosu, postupně dochází k polevování a volení rutinních postupů. Fáze přechází do celkového vyčerpání, kdy je práce vykonávána z nutnosti, dotýčný vzdoruje, je kritický, skleslý, unavený a zklamaný. Rozrůstají se problémy ve všech oblastech života, tedy psychické, sociální i fyzické. Regenerace sil již dotýčný není schopný, a musí se tak obrátit na druhé. S tímto modelem se ztotožňují také Musil (2010) a Švingorová (2006), která však uvádí model jako čtyřfázový, tedy včetně fáze nadšení.

Podobně popsali fáze Kebza a Šolcová (2003) podle Maslachové, jejíž metoda k diagnóze vyhoření je jednou z nejužívanějších. Proces se skládá z popisu následujících čtyř fází:

- prvotní nadšení a zaujetí pro věc, ve spojitosti s dlouhodobým přetěžováním,
- postupné objevování se psychického a částečně fyzického vyčerpání,
- nastupuje obranný mechanismus ve formě počátků dehumanizované percepce,
- totální vyčerpání, negativismus, nezájem a lhostejnost.

Pešek s Praškem (2016) jejich model složený z pěti fází popsali pomocí myšlenek jednotlivých fází do následující tabulky (Tabulka 1).

Tabulka 1 *Fáze rozvoje syndromu vyhoření* (Pešek, Praško, 2016, s. 19)

FÁZE	TYPICKÉ MYŠLENKY
Idealistické nadšení	Jdu do toho na plný plyn, těším se na skvělou seberealizaci Těm lidem je třeba pomáhat. Chápu je a musím jim pomáhat co nejvíce.
Stagnace	Proč bych se měl honit? Beztak to nějak dopadne. Těch požadavků je moc a člověk část musí ignorovat. Hlavně si udělat v práci pohodu.
Frustrace	Klienti si vymýšlejí, manipulují a zneužívají mé dobroty. Nějak mě tady všechno štve.
Apatie	Nestojí to za nic, ale nějak to vydržím. Hlavně přežít.
Syndrom vyhoření	Už to nejde vydržet, mám toho po krk. Už abych odsud vypadl. Kašlu na to. Vedení je šílené a klienti také, štvou mě. Ať mi všichni vlezou na záda. Měl bych s tím a se sebou něco dělat, ale popravdě se mi nechce. Ono to nějak vyhnije!

Fázi vyhoření však Priešová (2015) popisuje jinak. Tento proces lze popsat pomocí čtyřfázového modelu, který uvádí fázi *poplachovou*, *odporu*, *vyčerpání (začátek vyhoření)*, *ústup*. V různých rovinách vysvětluje typické příznaky a jejich průběh, přičemž je na ně nahlíženo z roviny těla, myšlenek, pocitů a chování. V první *poplachové fázi* se jedná o stav, kdy se jedinec v určité chvíli cítí ohrožený danou situací, např. když si dva lidé stojí za svým názorem, se kterým se vzájemně seznamují a ve kterém se neshodují. To vyvolává v těle různé reakce, především nepravidelné bušení srdce, slabý a rychlý puls, vnitřní třes, mělké dýchání,

pocení, studené vlhké ruce, nutkání na toaletu, či pocit knedlíku v krku a tím neschopnost promluvit. Při tom si jedinec říká, co má udělat, aby situaci vyřešil, doprovází jej pocity jako nevolnost, nervozita, nejistota, strach, vnitřní neklid a napětí. První fáze je typická strachem, ten se však v druhé fázi mění na vztek a agresi. Dochází k tzv. *druhému hodnocení situace*, při kterém je ještě možné ustoupit a spor ukončit, nebo naopak odporovat. Jedinec má však pocit, že není možnost, jak to vyřešit, začne se stavět do opozice, nejde mu už o to, co chtěl, ale hlavně jde proti tomu, co nechce. Na těle může vyzorovat a pociťovat např. bolest hlavy, žaludku nebo zad, nevolnost, pocit úzkosti na hrudi, bolesti uší nebo v nich může hučet, napětí, alergické kožní reakce. V tom se mu honí hlavou především myšlenky typu „Já nechci!“, „To si nenechám líbit!“, „Já jim ukážu!“ apod. Často dochází k nemožnosti myslet na něco jiného a k opakovanému přehrávání si konfliktní situace. V této fázi je jedinec velmi náchylný ke zvýšené konzumaci návykových látek. Jelikož je odpor velmi energeticky náročný, odporovat je stále těžší a časem prostě dojdou síly, postupně fáze odporu přechází do *vyčerpání*, což je považováno za začátek vyhoření. Jedinec v této fázi vnímá zátěž jako vysokou, trvalou a nevyhnutelnou, nelze ji nijak vyřešit. To se na těle projeví opakovanými bolestmi hlavy, migrénou, vysokým krevním tlakem, neustálou bolestí žaludku, chronickým ztuhnutím svalů, velmi výraznou slabostí, neustálým vyčerpáním, zvýšenou náchylností k infekcím, problémy s usínáním a nespavostí navzdory velké únavě. V rovině myšlenek může dojít k pocitu „prázdné hlavy“, zvyšující se zapomnětlivosti, poruchám soustředění, silnému přemýšlení o všem možném nebo neustálému vracení se myšlenek. Jedinec pociťuje zoufalství, smutek, beznaděj, bezmoc a často pláče, také se začíná stranit sociálním kontaktům. Ani fáze vyčerpání netrvá věčně a přejde do ústupu, kdy lze hovořit o plně rozvinutém *syndromu vyhoření*. Danému jedinci se pod vlivem zvyšující se slabosti a vyčerpání honí myšlenky jako „Je toho na mě moc.“, „Už nemůžu.“, „Chci mít klid.“ apod. Celý proces, kdy vztek a zlost narůstá a o to víc je potlačován, nakonec vede k nenávisti vůči sobě, jelikož ji jedinec nemohl ventilovat. Dotyčný má pak tendence k sebedestrukci, nemá už potřebu skrývat chyby a neschopnost fungování v práci, což může vést ke ztrátě zaměstnání či jiným následkům. Stejně tak dochází k nárůstu pocitu bezcitnosti, nevšímavosti a izolace od okolí. Jedinec trpí nekonečnou únavou, úplnou neschopností zvládat každodenní činnosti.

2.4. Léčba a prevence syndromu vyhoření

Klíčem k předejití vyhoření je vyvážený život.

Výchozím bodem, od kterého je možné se určitým způsobem „odpíchnout“ je uvědomění si daného člověka, že jeho stav není v pořádku, že se jedná o vyhoření, a aby se chtěl „léčit“ a změnit to. Velmi důležité je prostředí, ve kterém jedinec žije a pracuje, a míra podpory, které se mu dostává (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Pomoc může přijít jak od jedince samotného, tak zvenčí. Sám sobě může pomoci, ale tato pomoc se skládá z několika komponentů a oblastí. Nejprve je podstatné si uvědomit, že každý má své vlastní vnímání světa, tím pádem za zážitky a prožitky, které v nás vyvolají druzí nemohou oni, ale to, jak si je my sami interpretujeme a vnímáme (Kopřiva, 1997). S tím souvisí i podstatný krok, a to přestat hledat vinu a vysvobození ve vnějším světě a převzít odpovědnost za své zdraví (Priesß, 2015). Také je důležité pocítit smysluplnost vlastního života a práce (Křivohlavý, 1998). Velmi důležitá je sociální opora v našem okolí, tedy rodina, přátelé, kolegové apod. Tato sociální opora poskytuje: *spolupráci; naslouchání; podporu a povzbuzení; uznání, emoční podporu; zpětnou vazbu; rovnocennost vztahu* (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Pozitivní vliv může mít snaha o přijatelnější pracovní podmínky. Avšak významné je také zařazování konkrétních praktických opatření: snížit příliš vysoké nároky na sebe; naučit se říkat NE; předcházet komunikačním problémům; vyjadřovat otevřeně své pocity; hledat věcnou podporu; doplňovat energii; zajímat se o své zdraví; stanovit si priority; plánovat; hledat emocionální podporu; vyvarovat se negativního myšlení; v kritických okamžicích zachovat rozvahu; využívat nabídek pomoci; dělat přestávky (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Váhu mají také asertivní dovednosti, které nás mohou chránit před stresem a vyhořením. Asertivita je způsob, jak se přímo a přiměřeně vyjádřit a prosadit, ale s ohledem na práva, potřeby a pocity druhých. Tato charakteristika je důležitá, jelikož její nedostatek způsobuje nadměrný stres, protože takoví lidé neumí adekvátně reagovat v různých sociálních situacích, neumí se dobře prosadit v komunikaci s druhými, a to jak na pracovišti, tak v soukromé sféře (Pešek, Praško, 2016).

Pomoc zvenčí může mít různé podoby, přichází např. od zaměstnavatele, když zjistí aktuální situaci nebo když o pomoc požádá sám jedinec. Nápomocná tak může být úprava pracovních podmínek, dále poskytnutí dovolené a tím možnosti si odpočinout apod. (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Jako nejlepší preventivní opatření se jeví pravidelné využívání supervize, což je systematická pomoc při řešení profesionálních problémů (Tošner, Tošnerová, 2002).

Je důležité seznámit se, ale především uplatňovat sedm praktických postupů, jak zvládat stres, které není nijak obtížné zakomponovat do svého života, ale můžou mít obrovský vliv na snížení pravděpodobnosti přechodu do stavu vyhoření. Praktické postupy jsou následující (Šolcová, 1995):

- Vytvořit si pořadí důležitosti – uvědomit si, že napětí je zbytečným plýtváním energie.
- Vyhnout se stresu – konkrétně odhalit opakující se denní nepříjemnosti a snažit se je eliminovat prostřednictvím hledání jiných způsobů.
- Naučit se „vypnout“ – tedy odpočívat ve volném čase prostřednictvím příjemných aktivit, např. procházkou, zájmy, výlety apod.
- Pohybovat se a cvičit – efekt pohybu je v okamžitém snížení negativních účinků stresu, pravidelný pohyb vede k šetření našeho srdce tím, že snižuje reaktivitu oběhové soustavy.
- Pěstovat své vztahy s druhými lidmi a navazovat nová přátelství – přátelé nám poskytují podporu, pocit porozumění a solidarity, dále zpětnou vazbu, díky které můžeme eliminovat rizikové chování.
- Dbát na správnou výživu – správné fungování organismu a dobrý pocit ve svém těle posiluje naše sebevědomí a podněcuje k aktivnějšímu přístupu k životu.
- Naučit se relaxovat – prostřednictvím relaxačních cvičení, které vedou k pocitu pohody a odbourávají negativní pocity.

Jak se tedy před vyhořením chránit? Odpovědi na tuto otázku přináší Stock (2010):

- 1) Získejte odstup (psychický i fyzický) – fyzický odstup však neznamená útek před problémy, přiznejte si své slabiny a mějte nadhled, slevte ze svých nesmyslně vysokých požadavků.
- 2) Zmapujte svůj stres a sestavte si časový diagram od počátku procesu vyhoření – rozlište dobré a špatné vlivy, odhalte negativní události, které způsobily syndrom vyhoření, podle toho budete vědět, čemu se příště vyvarovat.
- 3) Určete si cíle – formulujte je pozitivně, konkrétně, nepoužívejte „nechci“, nesrovnávejte apod.
- 4) Relaxace a cvičení – vždy v přiměřené míře, účinky pravidelného zařazování jsou uvedeny v tabulce (Tabulka 4).
 - a) Relaxační metody – lze zvolit např. autogenní trénink, jógu, meditaci, uvolnění svalů, (auto)hynózu apod.

- b) Kondiční cvičení – přispívá k lepší náladě, jelikož se zvýšenou svalovou zátěží začnou vyplavovat endorfiny nazývané také jako „hormony štěstí“, zvyšuje se produkce serotoninu, jehož nedostatek může způsobit změny nálad, deprese, poruchy spánku, podrážděnost či agresivitu.

Tabulka 2 Účinky pravidelné relaxace a cvičení (upraveno, Stock, 2010, s. 71, 73)

ÚČINKY PRAVIDELNÉ RELAXACE A CVIČENÍ	
Relaxace	Kondiční cvičení
klid a vyrovnanost,	snížení pocitu napětí a stresových stavů,
duševní svěžest,	úbytek úzkostných a depresivních stavů,
zvýšení prahu vnímání,	zvýšení schopnosti koncentrace,
snížení svalového napětí,	pozitivní přístup k vlastnímu tělu a změna ve vnímání zdravotních potíží,
snížení reflexní činnosti,	posílení sebevědomí,
rozšíření cév,	Pozitivní pocit ze sebe i svého těla – zvýšená pohyblivost, obratnost a schopnost rychleji reagovat.
snížení tepové frekvence, krevního tlaku, dechové frekvence,	
pravidelnost dechových cyklů,	
snížení spotřeby kyslíku,	
zvýšení měrného elektrického odporu kůže,	
Změna aktivity mozkových vln (EEG).	

- 5) Vyřešte svou pracovní situaci – je-li to možné, omezte pracovní zátěž; snažte se o udržování příjemné atmosféry a spolupráce v kolektivu; pokud se necítíte komfortně a nadále budete pokračovat jako doposud, zvažte, co Vás to bude stát po stránce: emocionální, fyzické, duševní, finanční, z hlediska nejbližšího okolí (rodina) a zamyslete se v delším časového horizontu, jak se vidíte např. za rok nebo i za pět let, pokud se nic nezmění; tyto odpovědi by Vás měly dovést k tomu, jak velká je potřeba změna, byť i změna zaměstnavatele nebo úplně zaměstnání, avšak ve prospěch záchrany před sebezničením.
- 6) Změna postoje – zkuste si vybudovat klidný a rozvážený přístup k životu, akceptujte věci takové, jaké jsou, to však neznamená vše slepě přijímat a nechat si vše líbit, ale zaujmout takový postoj, kdy se nebudete mít zapotřebí se zbytečně kvůli všemu rozčilovat. Je důležité najít zdravou hodnotu egoismu, především, pokud svým příliš ohleduplným chováním ubližujete sami sobě.

- 7) Snaha o vyváženost – prostřednictvím svých koníčků a mimopracovních zálib si odpočiňte ve smyslu emocionálního a duševního odreagování.
- 8) Sociální opora – chrání před chronickým stresem, a tím snižuje riziko vyhoření, udržujte a pěstujte tak vztahy, které vám přináší lásku, oporu, bezpečí.
- 9) Časový management – stanovte si priority, zvažujte, zda některé úkoly a činnosti jsou nezbytně nutné, zbytečně se nezatěžujte věcmi, které nejsou důležité nebo nespěchají a užijte si získaný volný čas.
- 10) Počítejte s překážkami – neočekávejte, že Vám vždy každý vyjde vstříc, bude tolerantní, nebo že vždy půjde vše podle Vašeho plánu.
- 11) Kontrola pokroků – pravidelně zhodnoťte situaci, sledujte změny a pokroky, každý krok se počítá.

2.4.1. Praktická cvičení

Zde jsou uvedeny příklady praktických relaxačních technik², které pomáhají při zvládnutí stresu:

1. Řízená vizualizace – sedněte si na pohodlné místo a zavřete oči, pomalu a zhluboka dýchejte pro zklidnění těla a mysli, představte si sami sebe na hezkém místě, kde jste byli nebo byste někdy chtěli být, zaměřte se na různé sensorické vlastnosti pomyslného místa, až se cítíte uvolnění, pomalu se vraťte a otevřete oči.
2. Jógová pozice mrtvoly – lehněte si pohodlně na záda s nohama mírně od sebe a rukama položenými po stranách dlaněmi vzhůru; pomalu a zhluboka dýchejte v břišní oblasti; zavřete oči a uvolněte svaly vašeho těla; v této pozici setrvejte 5-15 minut.
3. Hluboké dýchání – sedněte si vzpřímeně, zavřete oči a položte si ruku na břicho; pomalu se nadechněte nosem, přičemž pociťujte, jak dech vyplňuje vaše břicho, počítejte do 5 při nádechu a následně do 5 při výdechu; opakujte po dobu 5-10 minut.
4. Progresivní svalová relaxace – je založená na záměrném napínání svalů a jejich následným záměrným uvolněním, je dobré ji začínat od nohou a pokračovat až k obličeji. Pohodlně se posad'te, pomalu napněte svaly pravé nohy tak, jak jen je to možné, vydržte 10 sekund a následně uvolněte, odpočiňte si cca 30 sekund a pokračujte k levé noze a následně postupně k celému tělu (hýždě, břicho, ruce, záda, krk a obličej).
5. Masáž – zajděte si na masáž nebo si sami zkuste nemasírovat nohy nebo jiné části těla.

² <https://zdravezdravi.cz/zdravi/nejucinnejsi-relaxacni-techniky>

6. Procházky – chůze je rytmické cvičení, je prospěšné ji provádět všímavě, tedy zaměřit svou mysl do přítomnosti a na to, jak se vaše tělo cítí.
7. Kruh světla³ – představte si, že jste obklopeni kruhem světla, které představuje pomyslnou bublinu, tato bublina propouští jen to, co je pro vás dobré a vše, co může být škodlivé, zůstává venku, pohodlně se na chvíli posaďte a užijte si pocit bezpečí a jistoty ve své bublině.

³ Stock, 2010, s. 82

3. Životní spokojenost

Proč je životní spokojenost důležitá? Lidé spokojeni v životě disponují i větší odolností vůči stresu. Životní spokojenost stojí na třech pilířích – práci; rodině; přátelích a zájmech. Klíčem je vyváženost, nelze většinu energie věnovat pouze jedné oblasti, např. práci, tím totiž zanedbávají ostatní složky, které by pomohly vybalancovat energii a jak se říká „dobít baterky“ (Pešek, Praško, 2016).

S životní spokojeností jdou i ruku v ruce pojmy jako osobní pohoda či kvalita života. Životní spokojenost je tak balíček několika determinantů. Jakých a co přesně se pod těmito pojmy skrývá, tomu se věnují následující podkapitoly.

3.1. Osobní pohoda

Psychologie osobní pohody se zabývá negativními, ale hlavně pozitivními psychickými stavy a zohledňuje, jak daný jedinec subjektivně hodnotí svůj stav pohody. Každý člověk má svá subjektivní kritéria, ve kterých si stanovuje vlastní úroveň osobní pohody, spokojenosti a kvalitního života (Blatný, 2010).

Osobní pohoda představuje určitý konstrukt složený z dimenzí *stavu*, *rysu* a *procesu*. Základem stavu je nálada, která hodnotí aktuální zkušenost člověka, může mít kvalitativní povahu, tedy jestli je např. dobrá nebo špatná, ale i kvantitativní povahu, která se zabývá její intenzitou. Rys jako složka osobní pohody představuje průměrnou úroveň v průběhu času, tedy jde o nejméně frekventovanější charakteristiku nálad, které člověk zažívá. Proces se pojí s aktuálním projevem, který může mít různou variabilitu (Becker, 1991).

Podle Blatného (2010, s. 198) je osobní pohoda „*dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve kterém je reflektována celková spokojenost člověka s vlastním životem*“. Tento stav je však složený z několika komponentů, souvisí s ním různé emoční prožitky a kognitivní obsahy. Emoční složku tak tvoří souhrn nálad, emocí a afektů, jako kognitivní obsah lze považovat vědomé hodnocení vlastního života v různých oblastech, sebehodnocení a celkově životní spokojenost. Mezi konstrukty, pomocí kterých se vyjadřuje osobní pohoda se řadí dlouhodobé pozitivní a negativní emoční stavy, štěstí, životní spokojenost, spokojenost ve významných životních oblastech a sebehodnocení a sebeúcta (Diener a kol., 1999; Sirgy, 2002).

Při bližším zaměření na emoční složku vystávají jeho komponenty. Mezi ty hlavní patří především emoce, které dlouhodobě prožíváme, jejich frekvence a intenzita. Emoce na nás mají vždy nějaký efekt, podle charakteru afektů, emocí a nálad způsobí určitý emoční stav, buď

pozitivní, nebo negativní. Pokud ve větší míře převládají pozitivní emoce, jedná se o stav osobní pohody (Blatný, 2010). Jako další emoční komponent uvádí Argyle (1999) štěstí. To podle něj dává hodnotící informaci o prožitcích vlastního života, s kritériem převahy pozitivních emocí nad negativními. Jako opak štěstí uvádí depresi.

Kognitivní složka osobní pohody je tvořena vědomým celkovým hodnocením životní spokojenosti, kdy je život brán jako celek (Blatný, 2010). Lze doplnit poznatky Dienera (1984), který jako další kognitivní komponenty uvádí významné oblasti života, tím má na mysli rodinu, přátele, pracovní prostředí, sociální postavení a ekonomický status. Do kognitivní složky spadá také sebehodnocení.

Strukturu osobní pohody dělí Ryffová a Keysová (1995) na šest základních dimenzí: *sebe přijetí; pozitivní vztahy s druhými; autonomie; zvládnutí životního prostředí; smysl života; a osobní rozvoj.*

Dá se říct, že člověk, který je ve stavu osobní pohody, je šťastný. Wilson již roku 1967 na základě studie sepsal charakteristiky šťastných lidí. Šťastní lidé jsou podle něj mladí, zdraví, vzdělání, dobře finančně ohodnocení, extrovertní, optimisté, bezstarostní, věřící, v manželství, sebevědomí, mají vysokou pracovní morálku, přiměřené aspirace a širokou inteligenci v souvislosti s všestranným nadáním. V dnešní době se tyto poznatky kategorizují na *socioekonomické a demografické faktory; osobnostní dispozice; rozdíl osobních očekávání a skutečnosti; a sociální vztahy.* O demografických faktorech, kam spadá pohlaví, věk, vzdělání, rodinný stav, bydlení, víra, a rasová či etnická příslušnost, bylo zjištěno, že mají pouze pětinový vliv na osobní pohodu (Blatný 2010). Toto tvrzení podporuje zjištění, že celková životní spokojenost těžce nemocných a zdravých lidí není moc rozdílná (Breetvelt, Van Dam, 1991). Záleží na schopnosti člověka aktivně zvládat zátěž pomocí zaměření pozornosti na něco jiného (Diener a kol., 1999). Stejně tak lze uvést studii, ve které bylo porovnáváno štěstí, které prožívali výherci v loterii a lidé po úrazu odkázaní na invalidní vozík. Vyšel závěr, že paraplegici a běžná populace jsou na podobné úrovni, stejně tak nebyla výrazně rozdílná celková životní spokojenost výherců v loterii a běžné populace (Brickman, Coates, Janoff-Bulman, 1978).

Osobní pohodu více než ekonomická situace ovlivňuje to, jestli člověk práci má a jestli je v ní spokojený. Jako vysvětlení je možný fakt, že lidé stráví v práci velice značnou část svého času. Zároveň také z pracovního výkonu pramení spokojenost spojená s vlastní seberealizací. V práci také dochází k sociálním kontaktům, naplňování identity, smyslu života, což jsou velmi

významné potřeby. Dále také ovlivňuje ekonomickou situaci jedince (Šolcová, Kebza, 2001). Avšak Diener (1999) nepovažuje ekonomický vliv za příliš vlivný faktor osobní pohody.

Z uvedených informací vyplývá, jak důležitý faktor výběr profese a jeho výkon ovlivňuje osobní spokojenost.

3.2. Kvalita života

Vzhledem k tomu, že každý má jinou představu, co je „kvalita“ a „život“, je třeba si tyto pojmy vymežit. Křivohlavý (2004) rozumí kvalitou určitou „jakost“, která představuje charakteristický rys dané věci, něco, čím se liší od jiného, kvalita se většinou pojí s označením jako dobrá, výborná, ale i špatná apod. Co se týká vymezení života, jde o zaměření na lidi a jejich život obecně. Lze využít definici dle Světové zdravotnické organizace, dle které je kvalita života to „*jak člověk vnímá své postavení v životě v kontextu kultury, ve které žije, a ve vztahu ke svým cílům, očekáváním, životnímu stylu a zájmům*“ (WHOQOL Group In Orley, 1994, s. 43). Celkově k pojetí kvality života přistupují různí autoři odlišně. Některé přístupy jsou založené na negativním vymezení kvality, jednoduše řečeno na tom, že kvalitní je to, co není kvantitativní, tedy ekonomické povahy. Jiné přístupy zase vycházejí z neurčeného a neurčitého pojmu kvality života ve smyslu toho, že každý člověk má jinou představu o kvalitě, z toho tedy vyplývá určování kvality života podle toho, co za ni jedinec považuje. Celkově tyto poznatky shrnuje a doplňuje Duffková (2007) pojetím kvality života jako něčeho, co překračuje čistě materiální potřeby a vztahuje se tak k tzv. postmateriálním hodnotám, tedy sklony k hodnotám s duchovní, ekologickou, obecně sociální a kulturní podstatou.

S kategorizací konceptů kvality života přišla Veenhovenová (2000, In Dragomirecká, Bartoňová, 2006, s. 9), která vytvořila „čtyři kvality života“ (Tabulka 3). Tato teorie považuje za kvality: *životní šance (předpoklady)*; *životní výsledky*; *charakteristiky prostředí (vnější kvality)*; a *charakteristiky individua (vnější charakteristiky)*.

Tabulka 3 Čtyři kvality života podle Veenhovenové (upraveno, Dragomirecká, Bartoňová, 2006, s. 9)

	VNĚJŠÍ KVALITY			VNITŘNÍ KVALITY		
PŘEDPOKLADY	Vhodnost prostředí	ekologické podmínky	životní prostředí	Životaschopnost jedince	duševní zdraví	psychologický kapitál
		sociální podmínky	sociální kapitál		umění života	adaptivní potenciál
		ekonomické podmínky	prosperita		fyzické zdraví	zdraví
		kulturní podmínky	životní úroveň		Schopnosti, znalosti	způsobilost
VÝSLEDKY	Užitečnost života	morální vývoj, morální dokonalosti	Vyšší hodnoty než přežití	Vlastní hodnocení života	hodnocení spokojenosti s životními oblastmi, převažující nálada, životní spokojenost	subjektivní pohoda
			transcendentální koncepce			spokojenost
						štěstí
						pocit smysluplnosti

Nezbytná podmínka pro kvalitní život, je smysluplné žití a prožívání. Payne (2005) pro to použil označení „mít něco, pro co stojí za to žít“. *„Vůle ke smyslu“* je hlavní motivační silou, vede nás k určitému směřování a snažení. V opačném případě pak dochází k prožívání smysluprázdného života označovaného jako tzv. existenciální frustrace. To následně ovlivňuje myšlenky, společenské vztahy i chování (Frankl, 1995). Payne (2005) však ještě dodává, že nedostatky v jedné oblasti nutně neznamenají nedostatky i v dalších oblastech.

3.3. Determinanty životní spokojenosti

Jak už úvod do kapitoly napověděl, na životní spokojenost má vliv několik determinantů, jde konkrétně o: zdraví, osobnost, pohlaví a věk, rodinu a sociální vztahy, pracovní spokojenost a finanční spokojenost.

3.3.1. Zdraví

Pojem zdraví se v běžném pojetí veřejnosti váže na zdravotní stav, především tedy k nepřítomnosti nemocí. Při bližším seznámení s obsahem, který tento pojem skýtá, však zjistíme, že na stavu zdraví se podílí i další faktory. To vyplývá již z dostupných definicí, např. Světová zdravotnická organizace (WHO, 1946) říká, že *„Zdraví je stav, kdy je člověku naprosto dobře, a to jak fyzicky, tak psychicky i sociálně. Není to jen nepřítomnost nemoci a neduživosti“*.

Nebo dále Seedhouse (1995, s. 61) přichází s tvrzením, že „*Optimální stav zdraví určité osoby závisí na stavu souboru podmínek, které jí umožňují žít a pracovat tak, aby byly splněny její realisticky zvolené a biologické možnosti (potenciály)*“. Zároveň také dodává, že všechny možnosti neboli potenciály není možné realizovat. Payne (2005) považuje zdraví za fyzickou harmonii a zdatnost tělesných funkcí. Ještě dodává, že způsobem života je promítán komplex jiných faktorů a činitelů do celkového zdraví lidí. Z toho tedy vyplývá provázanost životního stylu se zdravím. Podle něj mají na projevy způsobu života mají vliv jak dané přírodní, socioekonomické a zdravotnické podmínky, tak i vědomé postoje a aktivity, které k nim a dále také k přírodě, jiným lidem i vůči sám sobě člověk zaujímá. Je to založeno na tom, že každý si volí v určitých podmínkách a situacích možnosti a způsoby, jak se zachová (tamtéž).

Zdraví je určitým druhem síly, pomocí které lze snadněji zvládat různé těžkosti (Williams, 1983). Je tak určitou schopností zvládat tlak negativních životních podmínek (Křivohlavý, 2003).

Na zdravotní stav a jeho vývoj mají vliv klíčové determinanty zdraví, je tedy ovlivňován výživou, fyzickou aktivitou, vykonávanou prací a vším, co s ní souvisí, sexuální aktivitou, osobní duševní pohodou, vztahy s okolím, způsoby a kvalitou zvládání zátěže a stresu a případná přítomnost různých závislostí (Kebza, 2005).

Odborné publikace se shodují a uvádějí, že vliv na zdraví má genetika, prostředí, do jisté míry i zdravotnická péče, ale rozhodující vliv na zdraví člověka má v současnosti především způsob života neboli životní styl (Payne, 2005; Kebza, 2005). V běžném povědomí představuje životní styl většinou spojitost s módou, zdravím a pohybem, bydlením, ekologickým a konzumním chováním apod. Avšak všichni se shodnou na pojetí životního stylu jako způsobu, jakým lidé žijí. Životní styl se skládá z několika prvků a působí na něj několik faktorů. Jako základ jsou považovány *životní projevy* či *zvyklosti* především v sociální oblasti, s tím následně souvisí *chování* jedince, které se skládá z *činností* a *vztahů*. Lze také vymezit životní styl z pracovního hlediska, v tomto případě představuje systém, tvořený důležitými činnostmi a vztahy a s nimi spojenými praktikami, které jsou pro daného jedince či např. profesní skupinu charakteristické a opakují se tak zpravidla každý den. Důležitým kontextem životního stylu je také časové hledisko, např. fáze života, nebo vymezení pracovního a volného času, a hledisko vymezeného prostoru a prostředí, které může být jak fyzikální (např. město či venkov), tak i sociální. Vodítkem životního stylu jsou také ekonomické podmínky života nebo směřování, čeho chce člověk ve svém životě dosáhnout. Celkově a

jednoduše řečeno lze vymezení životního stylu nalézt v odpovědích na otázky: „Kdo? Kdy? Kde a s kým? O čem? Za kolik? Kam?“ (Duffková a kol., 2007).

Pozitivní vliv na zdraví a psychiku má fyzická aktivita, která zvyšuje pozitivní sebehodnocení a posiluje psychiku a odolnost vůči stresu (Křivohlavý, 2003). Toto tvrzení potvrzují i Šulcová a Kebza (2004) konstatováním krátkodobého i dlouhodobého účinku na psychickou pohodu, která tak pozitivně působí na náladu, sebeúctu, úzkosti, deprese i zvládání stresu. Norris, Carrol a Cochrane (1991) a jejich výzkum potvrzuje vliv pohybové aktivity na pocity psychické pohody. Stejně tak šetření Norvella, Martina a Salmona (1991) prokázalo snížení deprese a prožívaného stresu pomocí aerobního cvičení.

V souvislosti se životním stylem a osobní pohodou se užívají také termíny jako „wellness“ nebo „fitness“ označující oblast tělesné pohody. Jedná se o koncept založený na určitém chování a životním stylu směřujícím k optimálnímu fyzickému a psychickému zdraví. Pro takové chování je typické zvládání stresu, zdravá výživa, nekuřáctví, žádné nebo mírné množství alkoholu, dostatečný spánek, fyzická aktivita atd. (Šulcová, Kebza, 2004).

Se zdravím souvisí i výživa, která má být pestrá, vyvážená a dostatečná, protože i hlad nepříznivě ovlivňuje chování jedince (Paulík, 2010).

3.3.2. Osobnost

Pro pochopení všech souvislostí je třeba si pojmy vždy vymežit. *Pedagogický slovník* říká, že osobností je „každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic“, přičemž pro psychické procesy, stavy a vlastnosti je typická určitá jednota, stejně jako u souhrnu vnitřních determinant prožívání a chování (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 183). Mikšík (2009, s. 17) poukazuje na to, že „osobností se člověk nerodí, ale stává“, jelikož má určité vrozené předpoklady, ale celkově je osobnost utvářena a rozvíjena především prostřednictvím aktivního sociálního styku. Každá osobnost má určité vlastnosti neboli osobnostní charakteristiky, které slouží k zobecněnému popisu projevů člověka, avšak vlastnosti mohou představovat také vnitřní činitele (Blatný, 2010).

Existuje několik typů teorií, které se zabývají vztahem osobnostních proměnných a osobní pohody. Některé teorie objasnili DeNeveová a Cooper (1998), např. tzv. „top-down models“, model dynamické rovnováhy, podle kterých má osobnost na osobní pohodu významný vliv. Dále také představili teorii, která rozlišuje temperamentový a instrumentální

přístup ve vztahu osobnosti a osobní pohody, v obou případech mají osobnostní rysy vliv na osobní pohodu, ať už přímo či nepřímo (McCrae, Costa, 1991, In DeNeverová a Cooper, 1998).

Je dobře známo, že povahové vlastnosti jsou zděděny a automaticky reagují na emoční podněty, které jsou patrné již v dětství, a zůstávají na sobě nezávislé a nezměněné po celý život. Na rozdíl od nich má charakterová dimenze tendenci být modifikována, tj. ovlivněna osobní zkušeností (Dzamonja-Ignjatovic, 2010, Maffasioli, 2010).

Současná psychologie pracuje především se dvěma osobnostními rysy: *extraverze* – *introverze* a *emoční stabilita* – *labilita*, které staví na biologickém a temperamentovém základě (Blatný, 2010). Z výzkumu bylo zjištěno, že extravertní a emočně stabilní osoby jsou oproti emočně nestabilním introvertům spokojenější se životem. Jde o závislost způsobu prožívání a temperamentových vlastností, jelikož extraverti mají tendence k prožívání emocí pozitivně, naopak pro introverty je typická negativní afektivita, tedy sklony k prožívání negativních emocí (Diener a kol., 1992).

Heady (2006) prakticky vysvětluje ovlivňování osobní pohody. Říká, že každý člověk má běžně normální hodnotu osobní pohody, na kterou má ale vliv temperamentová charakteristika osobnosti, tedy pozitivní či negativní prožívání emocí. Běžné životní zkušenosti úroveň osobní pohody nijak zvlášť nezmění, ale pokud se člověk setká s vnějšími událostmi, ať už pozitivními či negativními, které jsou něčím jiné než ty normální a jsou intenzivnější, vede to k překročení pomyslné hranice a může tak ovlivnit úroveň osobní pohody. Situace se buď změní, nebo se na ni člověk adaptuje a následně dojde k jeho vrácení osobní pohody do původní hladiny.

Temperamentové vlastnosti však nejsou jedinou charakteristikou. Na základě studijní meta-analýzy DeNeveové a Coopera (1998) bylo sestaveno pět rysů osobnosti, ke které má osobní pohoda spojitost. Jsou to tyto osobnostní charakteristiky: *extraverze*, *emoční stabilita*, *svědomitost*, *přátelskost* a *otevřenost novým zkušenostem*, při čemž každý rys může mít vysokou či nízkou míru. S osobní pohodou nejvíce souvisí emoční stabilita a svědomitost, naopak nejméně s otevřeností novým zkušenostem. McCrae a Costa (1991) dále vysvětlují, že *extraverze* a *introverze* jsou biologicky dané rysy a ovlivňují emocionalitu, a *svědomitost* má nepřímý neboli instrumentální vliv na osobní pohodu, jelikož ovlivňuje chování, a to následně ovlivňuje i spokojenost.

Důležitou, mnohdy však opomíjenou složkou osobnosti je i sebepojetí. *Psychologický slovník* jej definuje jako „*představu o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe; má hodnotící a*

popisnou dimenzi“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 524). Sebepojetí obsahuje složky jako *sebehodnocení, vědomí vlastní účinnosti a jasnost sebepojetí*. Jasnost má spojení se sebezpoznáním, má vliv na větší sebejistotu a celkově vede ke kladnému emočnímu postoji k sobě (Sobotková, Blatný, 2003).

3.3.3. Pohlaví a věk

Pohlaví nemá žádný zásadní vliv na osobní pohodu, celková spokojenost u mužů a žen se příliš neliší, avšak rozdíly mohou být v oblasti zdrojů a jejím vyjadřování. To dokládá zjištění, že pro ženy jsou důležitější sociální vztahy. Muži navíc slaběji a méně často prožívají negativní i pozitivní emoce. Ženy tedy častěji, než muži prožívají deprese, ale také častěji vykazují vyšší úroveň pozitivních emocí i osobní pohody (Wood, Rhodes, Whelan, 1989). S tím souhlasí i výsledky studií, podle kterých jsou ženy oproti mužům pozitivnější v posuzování vztahů s ostatními a svého osobního rozvoje (Ryff, Singer, 1998).

S rostoucím věkem přichází i změny, konkrétně pozitivnějšího hodnocení a lepšího zvládnání prostředí, ale i naopak zhoršující se pojetí životního smyslu a osobního rozvoje, stejně tak dochází, avšak ve vysokém věku (85+), k poklesu životní spokojenosti, což má souvislost se zhoršujícím se zdravotním stavem ve vyšším věku (Šolcová, Kebza, 2004). Naopak Blatný (2005) uvádí, že spokojenost starších lidí může být v některých oblastech vyšší než u mladých, jelikož starší lidé většinou mají realističtější aspirace, nižší materiální požadavky a jsou celkově životně vyzrálejší. Blatný (2010) také tvrdí, že každý si po celý život udržuje svou určitou úroveň osobní pohody, ale že se mění její zdroje, tedy v mládí osobní pohoda závisí na počtu a intenzitě emocionálních zážitků, ve stáří však převládá rozumové a globální hodnocení života.

3.3.4. Rodina a sociální vztahy

Na osobní pohodu a tím i na životní spokojenost mají nezpochybnitelný vliv interpersonální vztahy, především ty, ve kterých panuje vřelost, podpora a vzájemná důvěra.

Samota způsobuje nízké prožitky pozitivních emocí a tím i malou životní spokojenost. Uvedené tvrzení tak potvrzuje, že začlenění do komunity, uplatňování sociálních vztahů jsou tak předpokladem pro dosažení osobní pohody. Také je důležité poznamenat, že množství sociálních vztahů není určující faktor, daleko více záleží na jejich kvalitě, tzn. že pár opravdových přátel je více než několik známých (Nezlek, 2000). Častý sociální kontakt vede člověka k podobnému chování a tím získává pozitivní zpětnou vazbu (Blatný, 2010). Dá se tak předpokládat, že tento jev má dopad na utváření osobnosti.

Pojďme se zamyslet nad tím, které vztahy jsou pro životní spokojenost nejdůležitější. Ve většině případů se bude jednat o rodinu a partnerský vztah. To dokládají i výsledky několika studií. Jako příklad lze uvést výsledky Priorové a Hayesové (2003) potvrzující pozitivní vztah manželství a fyzického zdraví. Rodina je zdrojem pocitu jistoty a bezpečí, což také příznivě ovlivňuje odolnost jedince vůči zátěži. Silně podporující mohou být i lidé v bezprostředním okolí, přátelé či kolegové (Paulík, 2010). Rodina má, jak bylo zjištěno, několik významů: 1. rodina jako symbol porozumění, spokojenosti a sounáležitosti; 2. rodina jako psychická opora symbol bezpečí, zázemí a jistoty; 3. rodina jako nejdůležitější hodnota v životě ve smyslu „mít pro koho žít“; 4. rodina představující zázemí pro výchovu dětí; 5. rodina jako smysl života v souvislosti se seberealizací (Buchtová, 2014, s. 79). Některé rodinné vztahy však mohou mít i opačný efekt. Výsledky australského šetření vykazovaly snížení životní spokojenosti v souvislosti s rozvodem (Dear, Henderson, Korten, 2002).

Avšak nelze se upínat pouze na mezilidské vztahy. Americký psychiatr Aaron Katcher přichází s možností poskytování sociální opory zvířaty, jelikož mohou pomoci se zlepšením psychického stavu člověka (Blatný, 2010).

3.3.5. Pracovní spokojenost

Jelikož prací člověk stráví spoustu času, pojí se s ní různé úkoly a starosti, ale vede i ke spoustě pozitivních účinků, především v oblasti sebepojetí, patří pracovní spokojenost také mezi důležité determinanty životní spokojenosti.

Pro výkon práce učitele je tak jedním u určujících faktorů jeho pracovní spokojenost. Tu Průcha (2002) popisuje jako psychický stav jednotlivce, který zažívá radost, štěstí, sebedůvěru, je optimistický ohledně pracovních podmínek a svých pracovních výsledků. Úspěšnost jde ruku v ruce s pracovní spokojeností, proto se nedá očekávat, že nespokojený učitel bude velmi úspěšný, což ukazuje na důležitost této složky v životě učitele.

Na spokojenost v práci mají vliv faktory, které lze rozdělit do dvou kategorií: (1) faktory, které přispívají ke spokojenosti, ale pokud nejsou přítomny, tak to nevede k nespokojenosti; (2) faktory, které v případě výskytu způsobují nespokojenost, ale pokud nejsou přítomny, neznamená to spokojenost (Herzberg, 1959, In Payne, 2005). Ke spokojenosti také svou přítomností přispívají jisté atributy: *svoboda, samostatnost, růst a odpovědnost sobě samému* (Payne, 2005, s. 399).

Práce pomáhá naplňovat lidské potřeby, konkrétně: *seberealizaci; finanční nezávislost; životní jistotu; životní řád; sociální zázemí; citovou odezvu a emocionální ocenění* (Buchtová, 2004, s. 81).

Zaměstnání může mít i negativní vliv na osobní pohodu, dokonce i na zdravotní stav, především v případě ztráty zaměstnání, což působí jako nejtěžší stresor (Šolcová, Kebza, 2001).

Každé zaměstnání s sebou přináší úkoly i možné stresové situace, proto je důležité, aby každý disponoval určitou schopností adaptace a odolnosti na pracovní zátěž (Paulík, 2010).

3.3.6. Finanční spokojenost a socioekonomický status

S pojmy jako finanční spokojenost a socioekonomický status souvisí také *životní úroveň*, pod tou Duffková (2007, s. 51) představuje „*stupeň uspokojování životních potřeb obyvatelstva (i v daném stádiu vývoje ekonomiky) a souhrn podmínek, za nichž jsou tyto potřeby uspokojovány*“.

Finanční ohodnocení má význam do té doby, kdy je dosaženo určité minimální úrovně, která zajišťuje základní ekonomický standard (Šolcová, Kebza, 2004). Zajímavý poznatek přinesli Mayers a Diener (1995), konkrétně o vlivu přítomnosti a nepřítomnosti těchto determinant. Říkají, že když nemáme dostatečné finanční zajištění a socioekonomický status, můžeme z toho být zoufalí, ale naopak to, že tyto složky budeme mít na uspokojující úrovni, není zárukou, že budeme šťastní. Obě složky jsou tedy nezbytné, avšak nejsou jedinou podmínkou pro osobní pohodu. Navíc pro většinu lidí je důležitější relativní příjem, než jeho absolutní výše (Frey, Stutzer, 2001).

Důležitou a významnou složkou socioekonomického statusu je *vzdělání*. S jeho vyšší úrovní se zvyšuje i osobní pohoda, souvisí to především se smyslem života, nebo také u žen působí vzdělání jako faktor lepšího zvládnutí prostředí, vztahů s druhými i sebedřívětí (Ryff, Singer, 1998). Celkově tedy lidé s vyšším vzděláním jsou oproti lidem nižšího vzdělání spokojenější, také to může mít souvislost s tím, že vzdělanější lidé mají lepší zaměstnání a s tím i lepší finanční ohodnocení (Blatný, 2010).

Životní úroveň je souhrn několika kategorií, její strukturu předkládá a konkretizuje Duffková (2007, s. 52):

- 1) spotřeba hmotných statků obyvatelstvem (např. spotřeba potravin);
- 2) spotřeba obyvatelstvem placených služeb (osobní doprava, komunální a kulturní služby, obchodní sítě atd.);

- 3) úroveň bydlení (obytná plocha na uživatele, vybavenost bytu apod.);
- 4) zaměstnanost a pracovní podmínky (délka pracovní doby a dovolené, pracovní prostředí a jeho úroveň, ...);
- 5) úroveň školství (struktura systému škol, náklady na školství, ...);
- 6) úroveň zdravotní péče (vybavenost nemocnic a dostupnost odborného personálu, ...);
- 7) komplex sociálního zabezpečení (podmínky nemocenského, starobního pojištění, péče o rodiny s dětmi, ...);
- 8) rozsah a podmínky využití volného času (struktura veřejných služeb, kulturních zařízení apod.);
- 9) úroveň životního prostředí (čistota vody, ovzduší, ...)

4. Profese učitele mateřské školy

Otázku *Kdo je učitel?* si kladlo mnoho autorů, kteří se snaží tento pojem objasnit svou definovanou teorií. Lze použít definici autorů pedagogického slovníku, podle kterých je učitel „*profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 261). Pedagogická způsobilost je pouze jeden díl mozaiky učitelského povolání, které je rozmanité svým obsahem. Profese učitele v mateřské škole je tak velice specifická, jedinečná a významná, a to díky její všestrannosti. Tato kapitola bude následně na tyto aspekty blíže nahlížet a dále je rozvíjet.

Jak uvádí Štech (2005): „*Dobry učitel není pouhým znalcem oboru, ale má něco navíc – je profesionálem na epistemologie vědního poznání v daném oboru a kognitivní psychologie*“.

V současnosti lze učitele považovat za profesionála, a to díky jeho snaze o posun k profesionalitě. V této souvislosti Kasáčová (2004, s. 22) uvádí tři úrovně profesionality učitele, a to *individuální, společenskou a kvalifikační*. S individuální úrovní souvisí osobnostní předpoklady a charakteristiky učitele, společenská úroveň představuje úkoly, povinnosti a požadavky společnosti týkající se jeho pracovního výkonu a efektů, kterých dosáhne. Úroveň kvalifikační tvoří obecně stanovené požadavky na vzdělání a další kvalifikaci. S úrovněmi souvisí i tři základní dimenze, ve kterých se profesionalita utváří. Autorka uvádí dimenzi *personální, etickou a odbornou*. V této souvislosti tvrdí, že personální dimenze je utvářena v procesu osobnostního, charakterového dozrávání, kdy cílem jeho dosažení je osobnostní zralost. Výchova, přebírání mravních vzorců chování mají vliv na etickou dimenzi a projevuje se mravností učitele.

Z uvedeného vyplývá, že učitelská profese není založena pouze na pedagogických vědomostech a dovednostech, ale souvisí s ní celá jeho osobnost.

Šmelová (2006) definuje učitele mateřské školy jako „*kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti*“. Tuto definici učitele lze doplnit poznatkem Spousty (2001), že učitel má podíl na utváření hodnotového systému dětí, vliv na jejich zájmy a poskytuje dětem potřebné vědomosti, psychomotorické dovednosti, názory, postoje, sociální návyky a zvyky.

Dnešní společnost přikládá velkou váhu prestiži, jak individuálních osob, společenských skupin, tak i profesí. Šanderová (2000, s. 125) definuje prestiž jako „*váženost, jíž se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují*“.

Stejně jako mince má dvě strany, každá věc má své klady a zápory, to stejné platí i v profesích. I profese učitele mateřské školy tak má svá pozitiva a negativa. Na všechny aspekty týkající se tohoto povolání bude nahlíženo v následujících podkapitolách.

4.1. Učitel mateřské školy v legislativě a pedagogických dokumentech

Požadavky a povinnosti související s výkonem profese učitele mateřské školy jsou jednoznačně vymezeny legislativními a kurikulárními dokumenty, a jsou tak východisky pro stanovení profesních kompetencí a standardů (Šmelová, Nelešovská, 2009). Legislativa a pedagogická oblast jsou dvě různé sféry, které se však doplňují, jedna bez druhé nejsou ve výsledku zcela určující. Legislativní dokumenty stanoví, kdo je pedagogickým pracovníkem, jeho předpoklady, požadavky na kvalifikaci, či jeho týdenní hodinovou pracovní dobu. Pedagogické dokumenty toto vymezení doplní náplní a pracovními povinnostmi učitele.

4.1.1. Učitel mateřské školy v legislativních dokumentech

Podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je dle § 2 pedagogickým pracovníkem „*ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)*“.

Stejný Zákon č. 563/2004 Sb. v § 3 uvádí předpoklady, které musí pedagogický pracovník splňovat, a to: plnou způsobilost k právním úkonům; odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává; bezúhonnost; zdravotní způsobilost; prokázaná znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak. Dále jsou také v § 6 uvedeny možnosti získání odborné kvalifikace a tím stanoveny požadavky na vzdělání učitelů. V mateřské škole tak mohou pracovat učitelé, kteří mají v oboru týkající se přípravy učitelů pro MŠ střední vzdělání s maturitní zkouškou; vyšší odborné vzdělání; či vysokoškolské vzdělání. Nelze opomenout povinnost dalšího vzdělávání, kterou pedagogičtí pracovníci během doby výkonu své pedagogické činnosti mají, jak je stanoveno v § 24.

Předškolnímu vzdělávání v Zákoně č. 349/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, je věnována část druhá, která stanovuje cíle, organizaci, povinnost a způsoby jejího plnění, a dále také individuální vzdělávání dítěte. Je nutné konstatovat, že do mateřské školy mohou být přijímány děti od 2 let.

Lze zmínit také Vyhlášku č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, která řeší především provozní záležitosti mateřských škol.

Stanovená týdenní pracovní doba je podle Zákoníku práce stejná jako u všech jiných profesí, a to 40 hodin týdně. Učitelé však vykonávají přímou a nepřímou pedagogickou činnost, která tak 40 hodin týdně dělí do těchto dvou složek. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. ve znění č. 562/2020 Sb. tak stanovuje učitelům mateřských škol týdenní rozsah hodin přímé pedagogické činnosti na 31 hodin. Nepřímá pedagogická činnost je práce, která souvisí s přímou pedagogickou činností. Vyhláška č. 263/2007 Sb. uvádí např. přípravu na přímou pedagogickou činnost, přípravu učebních pomůcek, práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy, výkon prací související s třídní dokumentací, účast na poradách, na dalším vzdělávání apod.

4.1.2. Učitel mateřské školy v pedagogických dokumentech

Závazným kurikulárním dokumentem je RVP PV, tedy Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018), který představuje státní úroveň kurikula. V něm jsou stanoveny povinnosti učitele a podmínky personálního a pedagogického zajištění předškolního vzdělávání, které např. uvádí, že „*pedagogičtí pracovníci se sebevzdělávají, ke svému dalšímu vzdělávání přistupují aktivně; zaměstnanci jednají, chovají se a pracují profesionálním způsobem (v souladu se společenskými pravidly a pedagogickými a metodickými zásadami výchovy a vzdělávání předškolních dětí)*“ (RVP PV, 2018, s. 34). RVP PV stanovuje určitá pravidla pro činnosti učitele, určuje společný rámec, elementární vzdělanostní základ dětí. Učitel tak zpracovává vlastní vzdělávací nabídku, která však bude v souladu se společnými pravidly a východisky. Školní úroveň kurikulárních dokumentů představují Školní vzdělávací programy (ŠVP) jednotlivých škol, zpracované podle RVP PV, na základě kterých učitelé na úrovni své třídy vytvářejí Třídní vzdělávací program (TVP).

4.2. Složky profese učitele

Profese a práce jednotlivých učitelů má spojitost nejen s vnějšími, sociálními, politickými a ekonomickými podmínkami, ale i s osobnostními charakteristikami konkrétních učitelů. Průcha (2002) tak upozorňuje na požadavek přistupování k učitelské profesi z obou

hledisek, jak z hlediska socioprofesionální skupiny, která má určité objektivně vyhodnocené charakteristiky, tak i z hlediska souvislosti jedinečnosti životních a profesních drah konkrétních učitelů.

Mezi složky profese učitele tak patří osobnostní předpoklady, odborná způsobilost, a profesní dovednosti a znalosti.

4.2.1. Osobnostní předpoklady

Osobnostní složka učitele je významným determinantem jeho celkového působení. Ačkoliv se všichni učitelé učí stejné teoretické základy, ve výsledku je každý učitel jiný a jedinečný, díky své osobnosti a svým životním zkušenostem. Dytrtová a Krhutová (2009) se shodují s Mikšíkem (2007) v chápání psychiky osobnosti jako dynamického interakčního systému, prostředku k životní realizaci v daných podmínkách. Jde o jakýsi dynamický vztah mezi vnitřními předpoklady a vnějšími podmínkami.

Osobností učitele se zabývá věda zvaná *pedeutologie*, ta osobnost zkoumá *normativním* a *analytickým* přístupem. Normativní přístup se snaží určit, jaký má učitel být, aby byl úspěšný. V tomto případě se využívá deduktivní metoda, pomocí ní se určí ideální vzor učitele, ke kterému by se měli učitelé snažit směřovat. Naopak analytický přístup nejde po obecné rovině, ale zaměřuje se na konkrétní vlastnosti konkrétních učitelů. Tady se uplatňuje metoda indukce, která tak může analyzovat určité výpovědi apod. (Kohoutek, 1996).

Vlastnosti osobnosti se nejlépe odhalují v reálných situacích, proto je nejvhodnější pozorovat jedince v akčním prostředí při výkonu práce. Lze vysledovat následující komponenty, které jsou nejvýznamnější v osobnosti učitele (Mikšík, 2007):

- psychickou odolnost;
- adaptibilitu a adjustabilitu (schopnost alternativně řešit situace, určitá flexibilita psychiky);
- schopnost osvojovat si nové poznatky (učit se, s ohledem na kontext aktuální situace);
- sociální empatii a komunikativnost.

Jako velice významné kvality a schopnosti lze považovat sebeovládání, sebeuvědomění, empatii a sociální citění (Dytrtová, Krhutová, 2009). Učitel se během dne potkává se situacemi, kdy musí ovládnout vlastní náladu, být přátelský, chápající, podporující, čelit stresovým situacím jako vztek některých dětí, rozlišení lítostivého a vzteklého pláče, pomoc s adaptací a začleněním dětí apod. Z uvedeného vyplývá, že postoj k vzniklým jedinečným situacím a jejich

řešení nelze naučit, to by měla být přirozená výbava každého učitele. V tomto kontextu lze hovořit o emoční inteligenci, která tak ovlivňuje, jak se učitel zachová a rozhodne. Nutno podotknout, že učitelova psychika, jeho odolnost vůči frustraci a jeho temperament působí na třídní atmosféru (Dytrtová, Krhutová, 2009). Určitě není vhodné, stejně jako si myslí Petlák (2006), když se učitel chová agresivně, vyvolává strach, je přehnaně aktivní a neklidný, nebo naopak když u něj panuje vnitřní napjatost, úzkostnost a bojácnost. Stejně tak negativně ovlivňuje nepřípravenost a nepozornost učitele, neschopnost motivace a přesvědčení, špatná organizace apod.

Typologii učitelů se věnuje několik autorů (Beneš, 2003; Porubská a Durdiak, 2005). Jejich určujícím znakem jsou přítomné dominantní vlastnosti. Díky této kategorizaci se shodli na souboru takových dominantních vlastností, které určují úspěšnou osobnost učitele. Jsou to: flexibilita, extroverze, suverenita, schopnost inovace, samostatnost, iniciativa, odolnost vůči stresu, organizační schopnosti, nadšení a radost z práce, spolehlivost, empatie, citlivost, smysl pro realitu, etičnost, schopnost sebereflexe, příjemný vzhled. Tyto vlastnosti doplní i předpoklady Dvořáčka (2005), jako: vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, mravní vyspělost, inteligence, tvořivost, trpělivost, verbální schopnosti a pozitivní motivace. Horká (2011) ještě dodává jako jednu z důležitých charakteristik učitelů mateřských škol lásku k dětem.

Školská politika se výrazně zabývá osobností učitele, jelikož učitel, především jeho úroveň socioprofesionální připravenosti a jeho osobnostní kvality určují efektivitu práce školy, ale také celkově úroveň vzdělání celé společnosti (Spousta, 2003). Horká (2011) zdůrazňuje, že učitelé mateřských škol působí na utváření hodnot, ovlivňují zájmy a rozvíjí osobnost dětí více než učitelé na základních a středních školách.

Jsou určité složky této profese, které se nedají naučit, v tomto smyslu lze použít spojení, že „učitelem se člověk musí narodit“. Některé psychické vlastnosti učitele jsou dány vrozenými dispozicemi a ani přípravné vzdělávání nemůže tyto vrozené předpoklady změnit (Průcha, 2002).

Je důležité mít na paměti, že to, jak učitel pojímá profesi a sebe, tedy jak se vidí a hodnotí, velice významně ovlivňuje jeho výkon. V souvislosti s tím byl vytvořen tzv. cibulový model (onion model – Korthagen 2004, Korthagen, Vasalos 2005), který popisuje pomocí cibulových vrstev pět vrstev učitelovy osobnosti, a to: jednání; kompetence; přesvědčení; identita; poslání, mise. Tyto oblasti jsou vzájemně propojené a dohromady poskytují informaci o profesní

identitě, která obsahuje několik komponentů, které se dají zjistit otázkou směřující k učiteli (Spilková, Vašutová, 2008, s 91):

- Osobní „pedagogická filozofie“ – „Čemu věřím, co je podle mě důležité, o co se budu ve své učitelské činnosti snažit?“
- Sebeobraz – „Jak vidím sám/sama sebe jako učitele/učitelku?“
- Sebeúčinnost – „Jsem dobrý/á učitel/ka?“
- Profesní motivace – „Proč chci být učitelem/učitelkou, proč dělám tuto profesi?“
- Požadavky na učitelskou profesi – „Co přesně znamená být dobrým a efektivním učitelem? Co chci dokázat v učitelské profesi?“
- Perspektiva budoucnosti – „Jak vidím svou profesní budoucnost?“
- Osobní pojetí výuky – vychází z praktických znalostí a přesvědčení.

4.2.2. Odborná způsobilost

Každý učitel musí disponovat i určitou odbornou způsobilostí, ať už z pohledu způsobilosti získanou danou kvalifikací, nebo z pohledu pracovního výkonu, osobnosti, společnosti či motivace. Způsobilost pro úspěšný výkon učitele tak rozděluje Pařízek (1988) do několika následujících složek:

- *odborná způsobilost* – jejímž základem jsou pedagogické, didaktické, psychologické aj. přípravy;
- *výkonová způsobilost* – udává např. pracovní zdatnost se schopností zvládat pracovní vypětí (fyzicky i psychicky);
- *osobnostní způsobilost* – souvisí s vůlí a charakterem jedince, sociální zralostí, schopností mezilidských vztahů apod.;
- *společenská způsobilost* – učitel je představitelem hodnot a morálních vlastností;
- *motivační způsobilost* – vede ke ztotožnění se s rolí učitele a k její realizaci.

4.2.3. Profesní dovednosti a znalosti

Základní výbavou učitele musí být i profesní dovednosti. Ty využívá jak v rámci různých činností (např. výtvarných, hudebních apod.), tak k metodickému zpracování těchto činností.

Autoři Mertin a Gillernová (2010, s. 28) považují za profesní dovednosti: *sociálněpsychologické, speciálněvýchovné a diagnostické; metodické; a dovednosti související s obsahem realizovaných činností a oblastmi rozvoje předškolních dětí*. Tyto dovednosti se pak uplatňují při zvládnutí interakcí, při rozvíjení vztahů s dětmi, s rodiči i ostatními pracovníky

mateřské školy, nebo při samotném rozvoji dětí. Každá dovednost je důležitá a všechny dohromady jsou souborem, který představuje profesní kompetenci učitele.

Základem je osvojit si a rozvíjet především sociálněpsychologické dovednosti, které jsou klíčem k profesní jistotě a pomáhají při zvládnání změněných a nových výchovně-vzdělávacích situací. Tato skutečnost je velice důležitá, jelikož není nic neobvyklého potýkat se např. s handicapovaným dítětem, dítětem odlišné kultury nebo i novým projektem vzdělávání.

Nelze opomenout také dovednost duševní hygieny, díky které učitel tím, že dělá něco dobrého pro sebe, pomáhá i celkově dětem a rodičům, protože je poté neohrožuje svou únavou, špatnou náladou apod., naopak má učitel pružnější a pohotovější reakce a celkově je to prospěšné pro všechny.

Švec (1998) upozorňuje na nesprávné chápání dovednosti, většina lidí totiž dovednost považuje pouze za praktickou činnost, avšak jako její složka k ní i znalosti, ale i další komponenty jako motivace, schopnosti, zkušenosti a osobnost. S tím souhlasí i teorie Vyskočilové (2000) o dovednosti jako složitém konceptu, který se váže na znalosti, porozumění a určité schopnosti.

Ve své další publikaci Švec (2005) považuje pedagogické znalosti jako základní kategorii v teorii a praxi vzdělávání učitelů. Pedagogické znalosti můžeme chápat jako určité osvojené pedagogické poznatky, které učitel následně umí použít v praktických pedagogických situacích. V zahraniční literatuře se pedagogické znalosti rozdělují na teoretické a praktické. Teoretické získáváme ze studia, praktické, jak už název napovídá, z praxe.

Encyklopedie *The International Encyclopedia of Education* (Husén, Postlethwaite, 1994, s. 6117-6121) představuje šest základních *domén znalostí učitele*: didaktická znalost obsahu; znalost o dětech a učení; znalost obecné didaktiky; znalost kurikula; znalost kontextu; znalost sebe sama.

Při bližší konkretizaci by učitelé předškolního vzdělávání měli mít následující znalosti (Horká, 2011, s.83-84): cílů a obsahu předškolního vzdělávání (RVP PV); širšího kontextu kurikulární reformy (humanistické pojetí, pilíře EU apod.); zákonných norem a dokumentů (Listina práv a svobod, Školský zákon atd.); podmínek a strategií pro vzdělávání předškolních dětí; komunikace ve smyslu respektu a partnerství; vývojových zákonitostí a možností předškolních dětí; vytváření bezpečného a otevřeného klimatu třídy a školy.

4.3. Kompetence a role učitele

Pro uvedení do problematiky je třeba nejprve definovat, co to kompetence je. Z mnoha autorů, kteří definují tento pojem lze zmínit Vašutovou (2004, s 24), která kompetence považuje za „komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele“. V této souvislosti lze představit výčet kompetencí dle Walterové (2001), tedy kompetence: *pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující*. Stejnou koncepci prezentuje i Vašutová (2004), která však v kontextu učitelek mateřských škol tyto kompetence specifikuje podle rolí a činností.

S výkonem povolání učitele však souvisí i funkce mateřské školy, které tak zprostředkovává a je klíčovým nástrojem k jejich plnění. Šmelová (2006, s. 119) uvádí funkce, které mateřská škola plní: pečovatelskou, socializační, osobnostně rozvojovou, kulturní a personalizační. Mateřská škola je tak místem, kde je dítěti zajišťována odborná péče, doplňována rodinná výchova, představuje významné místo socializace dítěte, které si tak může osvojovat hodnoty, pravidla chování a navazuje kamarádské vztahy. Významné je poskytování předškolního vzdělávání, podpora rozvoje dítěte, jeho učení a poznání a příprava na základní vzdělávání. Nelze opomenout seznamování a utváření pozitivního vztahu ke kultuře nebo podporování osobní samostatnosti.

Ačkoliv se většina autorů zabývá profesní činností a kompetencí učitelů především základních a středních škol, jsou i autoři, kteří přicházejí s teorií společnou jak pro učitele základních a středních škol, tak i škol mateřských. V této souvislosti lze uvést poznatky Vašutové (2004, s. 77-78), která nejprve rozděluje činnosti učitele na *hlavní a další*. Mezi hlavní činnosti řadí *projektování, realizaci projektu s dětmi a hodnocení*. Další neboli doplňkové činnosti dále rozděluje do kategorií na *konzultační, koncepční, administrativní, operativní, styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery, profesní seberozvoj učitelů a specifické činnosti*.

Učitelé však mají i určité role. Podle Burkovičové a Kropáčkové (2014) je možné roli učitele určit podle toho, jakou strukturu mají jeho profesní činnosti, pro které jsou výchozí výchova a vzdělávání předškolních dětí v návaznosti na rodinnou výchovu. Tomanová (In Šmelová, 2004, s. 123-125) však role učitele mateřské školy rozpracovala více, a to do konkrétních oblastí:

- a) Role pečovatele – učitel je empatický k dětské potřebě bezpečí, lásky, důvěry a úcty, chrání dítě před možným nebezpečím, podporuje zdravý životní styl, vede dítě k čistotě, sebeobsluze a péči o zdraví, poskytuje dítěti pomoc,
- b) Role komunikátora – učitel je schopný komunikovat, odpovídat, navazovat vztah s účastníky pedagogických situací, je schopný srozumitelně referovat o pedagogických jevech, umí komunikovat s dítětem v duchu partnerství, lásky a důvěry,
- c) Role učitele – učí děti poznávat svět, žít v tomto světě, poznávat různé životní situace, patří zde specifické aktivity učitele: diagnostikování, projektování, motivování, hodnocení apod.,
- d) Role vůdce – učitel může dobrovolně spolupracovat s dalšími institucemi, při pomoci rodičům apod.,
- e) Role manažera – učitel řídí chod třídy, mateřské školy, zjišťuje přání a očekávání rodičů od mateřské školy,
- f) Role obhájce – učitel vytváří podmínky pro plnění Úmluvy práv dítěte atd.
- g) Role poradce – učitel dokáže odborně poradit rodičům, nabízí řešení na úrovni kompetencí učitele mateřské školy apod.

Jiný pohled na role učitele mateřské školy přináší i Šmelová (2018, s. 48), která dělí role na: *inspirátora, facilitátora a konzultanta*. Učitel v roli inspirátora vytváří podmínky pro rozvoj dítěte s ohledem na jeho možnosti, potřeby a zájmy, dále přijímá vývojová specifika předškolních dětí, které motivuje a podporuje jejich zvědavost. Role facilitátora dělá z učitele průvodce dítěte na cestě za poznáváním okolního světa, který mu pomáhá chápat, vytvořením podmínek podněcuje dítě k přemýšlení, chápání, porozumění sobě samému i ostatním v okolí. Jako konzultant má učitel za úkol vytvořit podmínky pro přátelskou komunikaci, kde bude panovat důvěra, dále učitel vede děti k dovednosti sebereflexe vzhledem ke vzdělávacím výsledkům, např. u výtvarného projevu. Mimo jiné Šmelová uvádí i další příklady rolí, např. role klinika, diagnostika apod.

Model rolí vytvořila i Syslová (2017, s. 82-83), která formuluje sedm typů rolí:

- 1) Role socializační a kultivační – učitel předává hodnoty naší společnosti, vzorce kultivovaného a etického chování a mezilidských vztahů; patří sem činnost poradenská, metodická, konzultační a organizační, a sebevzdělávání.

- 2) Role angažované osobnosti – učitel vystupuje na veřejnosti, zapojuje se do kulturního života, přednášení apod., provádí tak činnost poradenskou, metodickou, konzultační a organizační, sebevzdělávací a činnosti týkající se správy školy.
- 3) Role diagnostická a evaluační – učitel diagnostikuje potřeby, zájmy, věkové a individuální zvláštnosti dětí, vztahy ve skupině, ale také vlastní sebepojetí a profesní dovednosti, hodnotí z hlediska efektivity procesy vzdělávání, podmínky a výsledky dětí, jedná se tedy především o evaluační činnost.
- 4) Role projektanta – učitel plánuje vzdělávání, kdy vychází z diagnostikovaných a vyhodnocených informací a zohledňuje potřeby jednotlivých dětí tak, aby byl rozvíjen potenciál každého dítěte, a to prostřednictvím plánovací a projektovací činnosti.
- 5) Role facilitátora – učitel je průvodcem dětí, uplatňuje vzdělávací strategie, vytváří podmínky pro spontánní i řízené učení dětí, podněcuje k aktivnímu přístupu k učebním a sociálním problémům, učitel tak využívá všechny druhy realizačních činností.
- 6) Role konzultanta – učitel dovede vysvětlit cíle a postupy, které uplatňuje při rozvoji dětí, naslouchá a komunikuje s ostatními kolegy i odborníky, ale i s rodiči a veřejností, v této roli jsou uplatňovány činnosti související s poradenstvím, metodikou, konzultací a organizací.
- 7) Role administrátora – učitel vede povinnou dokumentaci, dokumentaci k diagnostice a evaluaci, jedná se tedy o administrativní činnost.

Lze, jak je tomu v mnoha zemích, z klíčových rolí odvodit požadavky na kvalitu vykonávání profese (Spilková, Tomková et al., 2010, s. 26). Jelikož nástrojem předškolního vzdělávání je učitel, záleží tak na jeho kvalitě, která tedy udává i kvalitu předškolního vzdělávání. Je tak dobře, že se vzdělávací politiky většiny evropských zemí zaměřují na kvalitu práce učitelů a považují ji za prioritu (Píšová, 2005, s. 9, Spilková, Tomková et al., 2010, s. 22). Začaly tak vznikat odborné studie zaměřené na identifikaci znaků kvalitního a efektivního učitele, díky kterým byla zjištěna kritéria udávající kvalitu učitele mateřské školy. Kvalita učitele se zvyšuje, jestliže zná vzdělávací obsah vzdělávacího programu, je schopný vytvářet multidisciplinární učební prostředí, integruje hru a učení, vede interakci v duchu partnerství a podpory s dětmi i mezi učiteli (Sommer et. al., 2010; Pramling & Pramling Samuelson, 2011; Pramling Samuelson & Asplund Carlsson, 2008; Johannsson & Pramling Samuelsson, 2009; Howes et al., 2003; Elliot, 2006; Sheridan et al., 2009; In Syslová, 2017, s. 84).

4.4. Rozsah činnosti učitele mateřské školy

Mateřská škola představuje pro dítě po rodině první a velmi důležité společenské prostředí, se kterým se seznamuje. Avšak mateřská škola pouze nedává, ale také přijímá, jelikož každé dítě do ní s sebou něco přináší, ať už jsou to jejich osobní charakteristické rysy, nebo různé aspekty v chování v souvislosti s výchovou doma. Učitel navazuje a doplňuje rodinnou výchovu, proto musí ke každému dítěti přistupovat individuálně. Často také učitelé čelí situacím, které vyžadují jejich podporu dětí při vyrovnávání se se sociálními a emočními těžkostmi. Učitel tak musí při své práci zohledňovat individuální odlišnosti, potřeby, temperament, schopnosti a zájem dětí i vývojové zvláštnosti týkající se předškolního věku. V profesi učitele, konkrétně v mateřské škole je důležité vytvořit citovou vazbu s dítětem. Syslová (2017) také uvádí, že práce učitele se váže i na vymezený vzdělávací obsah stanovený RVP PV, nebo také že činnost učitele souvisí s konkrétním prostředím a podmínkami mateřské školy, i s počtem a složením dětí ve třídě.

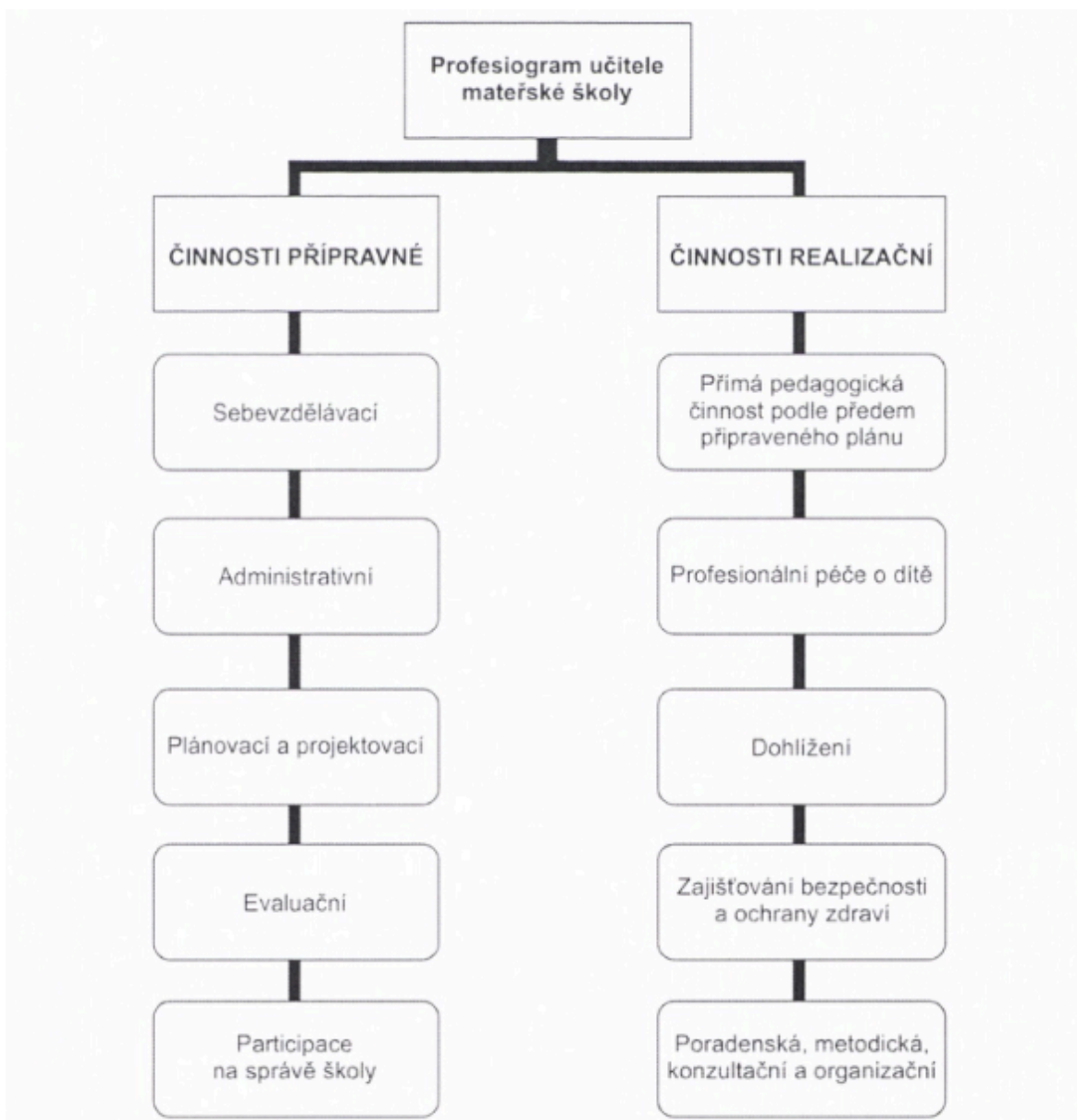
Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR spravuje *Národní soustavu povolání* (NSP), kde je kromě charakteristiky, informací o kvalifikaci či kvalifikačních požadavcích k výkonu povolání, také sepsán seznam pracovních činností učitele mateřské školy⁴:

- Výchova a vzdělávání zaměřené na získávání vědomostí, dovedností a hygienických a sociálních návyků dětí v rámci školního vzdělávacího programu mateřské školy.
- Podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, zdravého citového, rozumového a tělesného rozvoje, osvojení pravidel chování a životních hodnot.
- Podněcování osobního vývoje dětí, vyrovnávání nerovností vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání, pedagogická konzultace o vzdělávání dětí s rodiči a diskutování o jejich pokrocích, spolupráce s odbornými partnery.
- Vykonávání prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad dětmi, vedení evidence o pedagogické činnosti, hodnocení účinnosti vzdělávacích programů, spolupráce se školskými a zdravotnickými zařízeními.
- Tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy.
- Navrhování a aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu mateřské školy nebo tvorba vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a individuálních

⁴ <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-materske-skoly>

vzdělávacích plánů, popř. stanovení koncepce rozvoje školních vzdělávacích programů mateřských škol a jejich koordinace v regionu.

Učitelé mateřských škol vykonávají různorodou škálu aktivit v rámci profesních činností. Burkovičová (2012, In Syslová, 2017) díky svému výzkumu, založeném na dvou vzájemně se doplňujících metodách – písemných výpovědí učitelek o vlastních profesních činnostech, a pozorování profesních činností učitelek z videozáznamů – sestavila tzv. *Profesiogram*. Zjištěné druhy činností rozdělila do dvou hlavních kategorií, a to na *přípravné a realizační činnosti*. Obě kategorie následně obsahují pět podkategorií. Celkem koncept pojímá bezmála sto různých činností. Hlavní rozdělení Profesiogramu rozpracovala do grafické podoby (Obr. 1).



Obr. 1 *Profesiogram učitele mateřské školy* (Burkovičová, 2012, In Syslová 2017, s. 81)

Na profesní činnosti učitele má vliv i několik dalších faktorů, je ovlivňována např. českou učitelskou a školskou tradicí; společensko-politickým, kulturním a ekonomickým vývojem české společnosti; současným určitým životním stylem české společnosti; přijímáním a oceňováním učitelské profese českou společností; a současnými i minulými modely vzdělávání předškolních dětí v českých mateřských školách (Burkovičová, Kropáčková, 2014). Nutno zmínit, že učitelé mateřských škol mají nejvíce hodin přímé pedagogické činnosti (PPČ) u dětí za týden oproti učitelům vyšších stupňů vzdělávání (MŠMT, 2019).

Burkovičová, Kropáčková (2014) upozorňují, že ačkoliv jsou činnosti učitelů vymezeny právními předpisy, často však neodpovídají reálným činnostem, které učitelé vykonávají. Autorky se tak ve své studii (2014) zabývají charakteristickými znaky profese učitelky mateřské školy, přičemž vycházejí z výsledků výzkumného šetření Burkovičové (2012), kdy bylo jejím cílem identifikovat, pojmenovat a zaznamenat učitelkami činnosti, které reálně vykonávaly, následně je ověřit a zjistit v průběhu školního roku, jaký podíl zastupuje v časovém vytížení učitelky v kontextu týdenní přímé práce s dětmi.

Na základě zjištěných informací byla sestavena tabulka (Tabulka 4), kde jsou činnosti učitele mateřské školy rozděleny nejprve do dvou hlavních skupin, dále podle společné podstaty do skupin a specifikované do druhů činností.

Tabulka 4 Základní kategorizace profesních činností učitele mateřské školy (vytvořeno dle dat Burkovičové, 2012, s. 133-136)

Přípravné činnosti		Realizační činnosti	
Podskupina činností	Druhy činností	Podskupina činností	Druhy činností
Sebevzdělávací činnosti (využití předmětových kompetencí)	Samostudium a sebevzdělávání (účast v institucionálním vzdělávání)	Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu či jeho části	Uskutečňována se třídou dětí, skupinou dětí, individuálně
			V MŠ, při pobytu venku
			Řízení a organizace
			Verbální a nonverbální komunikace s dětmi

Administrativní činnosti	Administrativní činnost s konkrétním dítětem	Profesionální péče o dítě	verbální i nonverbální komunikace s dítětem (na základě analyzovaných potřeb dítěte)
	Administrativní činnost spojená s PPČ		péče o dítě v budově MŠ i mimo ni
Plánování a projektování	Plánování, projektování edukace dětí	Dohlížení	Na třídu dětí
	Příprava a organizace podmínek pro PPČ s dětmi		Na skupinu dětí Individuálně zaměřené V budově MŠ i mimo ni
Evaluační činnosti	Analýza a vyhodnocování výtvarných, grafických a jiných produktů dětí	Zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví dětí	V budově MŠ i mimo ni
	Analýza a hodnocení výsledků dětí dosažených v kognitivní, emočně-sociální a psychomotorické oblasti v PPČ a v profesionální péči o dítě	Vzájemná spolupráce, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost	S učitelkou na kmenové třídě S ostatními učitelkami i pedagogickými pracovníky S nepedagogickými spolupracovníky MŠ i mimo ni S dalšími subjekty
	Sebereflexe a sebehodnocení průběhu své PPČ a profesionální péče o dítě		Se zákonnými zástupci dětí Při vedení pedagogické praxe
Participace na správě a samosprávě školy	Výzdoba a úprava třídy, školy		Při přípravě mimořádných akcí
	Odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání dětí i ostatních zaměstnanců MŠ		Při metodologické činnosti

4.5. Demografické charakteristiky profese učitele mateřské školy

Zpráva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ve svém Mimořádném šetření (Maršíková, Jelen, 2019)⁵ přináší nejaktuálnější informace o situaci týkající se učitelů mateřských škol (MŠ), základních (ZŠ), středních škol (SŠ) a vyšších odborných škol (VOŠ). Celkový počet učitelů v MŠ v roce 2019 byl 32 267 učitelek a učitelů, z toho 32 049 žen (99,32 %) a 218 mužů (0,68 %). Z uvedených informací vyplývá, že učitelství v mateřské škole je doménou především žen. Údaje o věkové struktuře učitelů v regionálním školství ČR říkají, že 23 % učitelů bylo ve věku do 35 let, 21 % učitelů ve věku 35-44 let, 26 % ve věku 45-54 let, 28 % učitelů bylo ve věku 55-64 let a 2 % učitelů tvořily osoby starší 65 let. Průměrný věk učitelů v MŠ tak měl hodnotu 45,4. Rozložení nejvyššího dosaženého vzdělání učitelů MŠ bylo následující: 0,8 % SŠ nematuritní, 65,8 % SŠ maturitní, 5,4 % vyšší odborné, 16,6 % VŠ bakalářské, 11,4 % VŠ magisterské nebo vyšší. Avšak i jejich pedagogické vzdělání se liší, 2,5 % tvoří absolventi/ky doplňujícího pedagogického studia, 7,5 % absolventi/ky ostatních pedagogických oborů, 85,9 % absolventi/ky učitelských oborů a 4,1 % je bez pedagogického vzdělání. Ze srovnání údajů různých stupňů škol vyplývá, že v MŠ je nejvyšší počet hodin přímé pedagogické činnosti. Průměrný počet dětí ve třídě byl 22,6, avšak mnohdy jsou třídy naplněny do plné kapacity 28 dětí.

Pro uvedení do kontextu vývoje situace v ČR lze uvést analýzu Českého statistického úřadu (ČŠÚ)⁶, která pracuje s daty z Informačního systému o průměrném výdělků (ISPV), kde uvádí a porovnává údaje o učitelích MŠ, ZŠ a SŠ za rok 2008, 2013 a 2018, lze tedy pozorovat vývoj za 10 let. Ze zjištěných dat vyplývá, že celkový počet učitelů MŠ každoročně rostl. Za období 2008 až 2018, vzrostl celkový počet učitelů MŠ skoro o třetinu. Věková struktura se od roku 2008 měnila, především ve větším zastoupení učitelů do 35 let. V porovnání s vyššími stupni škol lze konstatovat, že v MŠ bylo nejvyšší zastoupení učitelů mladších 35 let, jelikož v ostatních stupních tvořili pedagogický sbor převážně učitelé starší 45 let, avšak i v MŠ byla za celé období více než polovina učitelů starší 45 let. Analýza také uvádí informace týkající se délky doby zaměstnání u současného zaměstnavatele, v roce 2018 učilo do 5 let u stejného zaměstnavatele 40 % učitelů, 23 % učitelů bylo ve stejné škole 5-10 let, 16 % učitelů bylo 11- 20 let pod stejným zaměstnavatelem a 21 %, tedy zhruba pětina, učitelů bylo ve stejné škole

⁵ <https://www.msmt.cz/file/50371/>

⁶ <https://www.czso.cz/documents/10180/134650497/230066-20.pdf/ed629773-c112-412c-89b0-dfc90e4c6278?version=1.0>

více než 21 let. Nelze opomenout fakt, že většina učitelů pracuje ve veřejných MŠ, v roce 2018 to bylo 94,8 % učitelů.

Jaká je demografická situace v současnosti bude uvedeno v empirické části.

4.6. Stres v práci učitele mateřské školy

Stres související s výchovně vzdělávacím procesem je velmi důležitým faktorem, který se projevuje v psychice člověka i v celém jeho životě. Učitelé tvoří skupinu, na kterou jsou kladeny vysoké nároky vyplývající z koncepčních změn ve školství, z administrativních činností, řešení problémů s dětmi nebo i z nesnadné spolupráce s některými z rodičů. Mezi další vlivy, které způsobují zátěž lze zařadit i potřebu neustálého sebevzdělávání a nároky spojené s modernizací pedagogické práce. Nutno zmínit i možné negativní působení školního prostředí, které může být konkrétně způsobeno nedostatečnými prostory, vysokou a stálou hladinou hluku, špatným osvětlením nebo i jinými faktory. Celkově lze tyto činitele shrnout pod název tzv. institucionální příčiny. Čím vyšší nároky a stres, tím se snižuje psychická odolnost učitele a s tím mohou přijít i určité psychosomatické potíže. Působení všech těchto okolností v mnoha případech vede k odchodu z pedagogické profese (Miňhová, Helus, 2009).

Pro učitelské povolání je typická tzv. multifaktoriální zátěž, avšak nejvíce zasahuje do emoční oblasti a s tím vzniká i stres. Stresory jsou označením pro příčiny, které stres způsobují, na každého působí jinak, u někoho jistá věc vyvolává nepříjemný emoční zážitek neboli distres, na někoho to naopak bude působit příjemně a povzbudivě, v tomto případě se jedná o eustres. Pokud učitel stres nezvládá, může to zhoršit kvalitu jeho působení, snižovat jeho motivaci a pracovní spokojenost. Bohužel, má to i za následek negativní vliv na vztahy k dětem a k jejich rozvoji (Bendl, Kucharská, 2008).

Na učitele tak působí mnoho stresorů z různých oblastí, pro objasnění lze použít klasifikaci stresových faktorů do pěti kategorií Míčka (1984, in Miňhová, Helus, 2009, s.137), která se i v nynější době zdá stejně aktuální:

- vnější prostředí (vnější podmínky života a materiální zabezpečení, např. podmínky bydlení, finanční situace, dojíždění, hluk apod.);
- vlastní životospráva (její nedostatky jako nedostatek spánku, nezdravé stravování, nevhodný režim dne atd.);
- práce a pracovní prostředí (administrativa, množství úkolů, nedostupnost materiálů k pedagogické činnosti, nedostatečné ocenění vedením apod.);

- sociální vztahy (konflikty s dětmi, s kolegy či s vedením, neuspokojivé partnerské vztahy);
- subjektivní příčiny zátěže (úzkost, starosti, nevhodné návyky, nízké sebevědomí atd.).

Jako další příklady lze uvést i nereálná očekávání, perfekcionismus, negativita, počet dětí ve třídě aj. (Bendl, Kucharská, 2008).

Většina autorů se shoduje, že učitelé pocítují největší zátěž v emocionální oblasti. Učitelé jsou totiž stále pod emocionálním tlakem, jsou kladeny vysoké nároky na jejich komunikativní dovednosti a schopnosti řešit psychologické problémy ve výchově (Řehulka, Řehulková, 1998).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 288) shrnuje zdroje stresu učitelů: děti vyrušující a nespolupracující, rychlé změny ve vzdělávání a organizaci školy, špatné pracovní podmínky, mizivé vyhlídky na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy, nedocení práce učitele společností. Stres u učitele vede ke ztrátě motivace a uspokojení z práce a tím ke snížení kvality jeho výkonu nebo zhoršení vztahů k dětem.

Nešťastným faktem je, že učitelé nemohou ovlivnit většinu zdrojů, které se pojí s jejich profesními problémy (Vašutová, 2004).

4.7. Úskalí a pozitiva profese

I povolání učitele mateřské školy s sebou nese určitá rizika a úskalí, jelikož v profesním procesu hraje roli mnoho faktorů, se kterými se učitelé denně setkávají.

Syslová (2017, s.116-117) přináší možnost nahlédnout do této problematiky a uvádí výčet charakteristik, které se jeví jako úskalí této profese, ať už samotnou problematikou, či zodpovědností a možnými riziky, které s sebou daná charakteristika nese. Nejprve zmiňuje vliv, který má učitel na utváření sebepojetí dítěte a jeho pozdější úspěšnost, ale také i na utváření budoucí společnosti. Jako další rizikový fakt uvádí považování učitelství za veřejnou službu, s čímž se pojí další faktory jako rodiče, děti a stát, které dohromady tvoří mnohonásobnou klientelu, která se proměňuje a vyvíjí a s tím přicházejí i nová očekávání a požadavky. Jako velmi podstatná slabina se jeví velmi nízký sociální status dětí a s tím i nízká prestiž učitelů mateřských škol. Vysokým nárokem a zároveň nátlakem je požadavek nejen specifických odborných znalostí, ale i osobnostních charakteristik tak, aby dokázal zastat všechny role, které s výkonem profese učitele souvisí. Jako významný vnější faktor působí stav školství na dynamiku profese, která tak funguje v rámci určité setrvačnosti. Jelikož v předškolním vzdělávání učí v drtivé většině ženy, je také možný nepříznivý vliv na celkové fungování

pedagogického kolektivu kvůli „ženskému“ myšlení a řešení problémů. Největší problém však autorka shledává ve vysokých nárocích společnosti, především státu a jim neodpovídajících podmínkách. Jako příklad lze uvést vysoké úvazky přímé práce u dětí, kdy týdenní hodinová hodnota je nejvyšší ve srovnání s učiteli vyšších stupňů, tomu neodpovídající ohodnocení, jelikož platy mají naopak ze všech učitelských stupňů nejnižší, a vysoké počty ve třídách, kdy mohou být třídy naplňovány až do kapacity 28 dětí.

S učitelskou profesí, nejen v mateřské škole, se pojí také určitá psychická pracovní zátěž, kterou můžeme vnímat jako souhrn psychických stavů, se kterými souvisí psychické a neurofyziologické reakce vyvolané nějakou psychickou zátěžovou situací (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Pokud je psychická zátěž vysoká, vede ke stresu a z dlouhodobého hlediska pak může vést až k vyhoření.

Změna vzdělávacího kontextu, především centralizací školství poskytnutá autonomie vede k vyšším požadavkům na učitele. Ve srovnání s dřívějšími předepsanými obsahy a způsoby vzdělávání, které byli učitelé zvyklí plnit, se od nich nyní vyžaduje kreativní vytváření školního a třídního vzdělávacího programu, pracování s cíli stanovenými v RVP PV směrem k potřebám dětí (Vašutová, 2004).

Tato tvrzení je třeba ještě doplnit důležitým poznatkem Marešové (2011), která konstatuje vědomost učitelek negativních zdravotních vlivů spojených s výkonem učitelského povolání, avšak i přesto, že tento faktor ovlivňuje jejich zdraví, jsou pro ně důležitější pozitivní vlivy, které s sebou průběh vzdělávání přináší, a to spokojenost z vykonané práce, nebo zvýšená imunita a odolnost.

Ačkoliv veřejnost, mnohdy i odborná, považuje profesi učitele mateřské školy za nenáročnou, z uvedených informací je zřejmé, že tomu tak není. Naopak je tato práce velmi, především psychicky, náročná, ale také zodpovědná, ovlivňuje celou společnost, osobnost každého jedince a celý jeho život.

Profesní dráha učitelů a vývoj má určité etapy. Nejprve je zahájena etapou *volby učitelské profese*, která je závislá na motivaci ke studiu učitelství, dále pokračuje *profesním startem*, kdy je učitel v pozici začátečníka. První roky vykonávání učitelské práce jsou označovány za *profesní adaptaci*, postupně přechází v *profesní stabilizaci*, při čemž už je učitel považován za zkušeného neboli experta. Poslední etapou je *profesní vyhasínání* nebo také vyhoření. Vzhledem k povaze této diplomové práce bude blíže specifikovaná především etapa

„vyhasínajícího“ učitele, kterou, stejně jako uvedené etapy profesní dráhy učitelů, ve své publikaci také rozvádí Průcha (2002, s. 23-24).

Jako syndrom vyhasínání neboli vyhoření je označován stav, ve kterém dochází u pracovníka ke ztrátě zájmu o svou práci, tu pak vykonává jen rutinně a bez nadšení a celkově jej výkon spíše unavuje a vyčerpává. V kontextu učitelů má tento stav souvislost hlavně s únavou z pedagogické práce, se zklamáním z vlastní profesní úspěšnosti, může vést k nezájmu o další sebevzdělávání či odporu k pedagogickým inovacím a vliv mohou mít i na obavy ze styku s rodiči. Fázi osobnostní regrese v souvislosti s profesním vyhasínáním se lze vyvarovat nebo ji oddálit pomocí trénování reflexivního myšlení, tedy určitým sebepoznáváním, je však důležité si tento přístup zosobnit již od utváření učitelské osobnosti (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Velmi zajímavé zjištění přineslo výzkumné šetření (Langová, Kodým a kol., 1987, s. 31), týkající se nižší psychické pohody u úspěšných učitelů, která je způsobena vynaložením velkého množství energie do práce. Učitelé zažívají úzkostné stavy kvůli trvalému napětí, které tak vytváří psychický nepokoj. Úspěšní učitelé pak mají projevy lability, často i pesimismu a v kritických situacích i silně impulzivní reakce.

Jak už bylo zmíněno, učitelé jsou neustále vystavováni zátěži. Řehulka a Řehulková (1998, s. 100) vysvětlují zátěž jako „*nesoulad mezi požadavky na pracovníka a jeho možnostmi, tedy tím, čemu je vystaven (expoziční), a jaké jsou jeho předpoklady tyto nároky zvládnout (dispozice)*“. Většina učitelů nepovažuje svou práci za fyzicky namáhavou, ačkoliv se mnohdy po výkonu práce cítí fyzicky unavení. Velkým problémem učitelů je však hlasová zátěž, které učitelé každodenně čelí, a ve většině případů i nedostatečná hlasová hygiena ze strany učitelů. Nejvýznamnější problém a negativní možné důsledky na zdraví učitelů má beze sporu psychická zátěž (Průcha, 2002). Řehulka a Řehulková (1998) tuto psychickou zátěž dále rozlišují na *senzorickou, mentální a emocionální*.

Na velmi zajímavé a trefné poznatky seznamující s přínosy a úskalími profese učitele mateřské školy poukazují Mertin a Gillernová (2010, s. 41-42), kteří jako zatěžující vlivy považují:

- Pojetí profese – Hlídaní nebo učení? – bohužel, mnohdy se jako učitelé setkáváme s představou rodičů, která pojednává o tom, že mateřská škola poskytuje formu hlídání dětí, objevují se pak tendence podceňovat práci učitelů.
- Specifická zátěž ženského kolektivu.

- Suplování působení širší společnosti – úkolem učitele tak je udržet kontinuitu a tradiční hodnoty společnosti a zároveň utvářet novou generaci.
- Náhradní společenství vrstevníků – jelikož trend dnešní doby je menší počet dětí v rodině, zvyšuje se tak význam a potřeba sociálního kontaktu dětí s vrstevníky a práce učitele s takovou skupinou.
- Různorodost dětí v početné skupině – zvýšené nároky na učitele, který tak musí pracovat s několika různě zralými dětmi, s různými dispozicemi, potřebami a zájmy, jelikož nelze uplatňovat nějaké univerzální řešení.
- Integrace multikultury – úloha učitelů seznamování dětí a učení k respektu všech odlišností, specifický přístup a podpora dětí z jiného kulturního prostředí.

Ve srovnání s tím uvádějí i přínosy, které se s výkonem tohoto povolání pojí:

- Nestereotypní práce – ačkoliv jsou určité procesy spojené s denním řádem každý den stejné, obsahově a situačně je každý den jiný, přináší jiné úkoly a výzvy, které tak udržují učitele v určité pružnosti a obohacují ho.
- Mezilidský kontakt – o významu kontaktu s lidmi není pochyb, učiteli také přináší jiný pohled na věc, nemluvě o určitém významu učitele v rodinách.
- Vliv na budoucnost – možnost ovlivnění budoucí generace a tím i společnosti, názorů, postojů a hodnot, které v ní budou panovat, i když je to za cenu odpovědnosti, kterou na sebe učitel přebírá.
- Stimulování vlastní všestrannosti – nároky a situace podporují učitele v jeho rozvoji.
- Do jisté míry vlastní rozhodování o obsahu vlastní práce – je na učiteli, co a jak chce s dětmi dělat, v závislosti na podmínkách konkrétního pracoviště, ale v podstatě je na učiteli, jakou si např. zvolí výtvarnou či pohybovou činnost apod.
- Vztahy s dětmi – důvěra, podpora a láska, která mezi učitelkami a dětmi panuje je naplňující, lze to formulovat tak, že „to, co investujeme, se nám také vrátí“, ať už dobrým pocitem, obrázkem či objetím od dítěte, nebo milými slovy od dětí či rodičů.

S úskalími a přínosy souvisí i pracovní spokojenost či nespokojenost. Spokojenost může být stimulující pro výkon práce, avšak souvisí s ní i hrozba sklouznutí k rutině a s tím i utlumení většího zájmu a výkonnosti. Nespokojenost přináší především negativní účinky, může vést k rezignaci, vyčerpání nebo až k odchodu z učitelské profese (Paulík, 2001).

5. Vybrané diagnostické metody a výzkumy

K diagnostice syndromu vyhoření se využívá nespočet metod. Toto téma je také populární v rámci výzkumů, většinou se však jedná o výzkumy učitelů základního a vyššího vzdělávání, učitelé mateřských škol však nejsou až tak častým výzkumným vzorkem. V následujících kapitolách jsou uvedeny a popsány vybrané metody a výzkumy zabývající se syndromem vyhoření a životní spokojenosti.

5.1. Diagnostické metody syndromu vyhoření

1) MBI (Maslach Burnout Inventory)

Nejpoužívanější metodou ke zjištění úrovně vyhoření je Maslach Burnout Inventory od autorek Maslach a Jackson (1981). Tato metoda, někdy označována jako MBI – HSS (Maslach Burnout Inventory – Human Service Sector) zjišťuje data na základě tří faktorů: EE (emotional exhaustion) = emocionální vyčerpání, DP (depersonalisation) = depersonalizace, ve smyslu ztráty úcty k druhým lidem, PA (personal accomplishment) snížení osobní výkonnosti. Jedná se o dotazník pro pracovníky pomáhajících profesích složený z 22 tvrzení, která se týkají zmíněných tří oblastí v zastoupení 9 položek na emocionální exhausti neboli vyčerpání, 5 položek se týká depersonalizace a 8 položek je zaměřeno na pracovní výkonnost (Řehulková, Řehulka, 2001). Respondenti volí frekvenci výskytu, tedy jak často, a to na sedmibodové škále 0 (nikdy) – 6 (každý den). Hodnotila se i intenzita na osmibodové škále 0–7, později se však začalo využívat jen jedno hledisko (Maslach, Leiter, 1997). Každá oblast se následně vyhodnotí samostatně, platí zde, že čím vyšší skóre v oblasti emočního vyčerpání a depersonalizace a nižší skóre osobní výkonnosti, tím vyšší míra vyhoření (Maslach, Jackson, 1981).

Z tohoto základního dotazníkového šetření vychází další varianty – MBI – GS (Maslach Burnout Inventory – General Survey) a MBI – ES (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey), lze se setkat i s německou verzí MBI – D (Maslach Burnout Inventory – Deutch) (Maslach, Jackson, Leiter, 1996).

2) MBI – GS (Maslach Burnout Inventory – General Survey)

Tato metoda, jejíž autoři jsou Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli (1996), vznikla za účelem jistého zobecnění oproti sociálním aspektům práce původní verze, jelikož jak poukazují Richardsen a Martinussen (2005), syndrom vyhoření nepostihuje pouze pomáhající profese. Byly tak zformulovány tři základní oblasti, tvořeny vyčerpáním (exhaustion),

cynismem (sycicism) a profesní výkonností (professional efficacy). Dotazník je složen ze 16 položek. (Taris et al., 1999)

3) MBI – ES (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey)

Verze MBI pro učitele vznikla v roce 1986, u které hlavní odlišnost od základní formy je používání výrazu „student“. Skládá se tedy z 22 položek zaměřených na oblasti emocionálního vyčerpání, depersonalizace a osobní výkonnosti (Maslach, Jackson, Leiter, 1996).

4) BM (Burnout Measure)

Tento dotazník psychického vyhoření vytvořili autoři Pines a Aronson v roce 1980. O českou verzi tohoto dotazník se zasloužil Křivohlavý (1998), jde o posuzování častosti uvedených pocitů a zkušeností na škále 1 (nikdy) – 7 (vždy). Zaměřuje se na psychický jev celkového vyčerpání ze tří různých hledisek, a to: pocity fyzického (tělesného), emocionálního (citového) a psychického (duševního) vyčerpání. Celkově se jedná o 21 výroků. Vyhodnocuje se dle celkové výsledné hodnoty BM, která pak odpovídá úrovním: BM = 2 a nižší *dobrý*, BM = 2,1–3 *uspokojivý*, BM 3-4 *zamyslet se nad životem a prací*, BM 4-5 = *přítomnost syndromu psychického vyčerpání prokázána*, BM nad 5 *havarijní signál*.

Výsledky tohoto dotazníku mají míru shody s výsledky vyšetření spokojenosti, fluktuace, fyzických zdravotních problémů, množství vypitého alkoholu, pocitů beznaděje, tedy např. s rostoucí hodnotou BM, roste i průměrná konzumace alkoholu (Křivohlavý, 1998).

5) BMS (Burnout Measure Short)

Burnout Measure Short představuje kratší verzi dotazníku BM a skládá se z 10 položek, které s rovněž hodnotí na škále 1 (nikdy) – 7 (vždy). Tato zkrácená metoda tak umožňuje vyhodnotit stav rychleji a jednodušeji, nebo ji lze použít jako screeningovou metodu. Položky postihují dominující faktor vyčerpání (Maslach-Pines, 2005).

6) BE (Burnout effect)

Autory této metody jsou Henning a Keller (1996). Jde o dotazník pro sebeposouzení zasažení stresem, který se skládá ze 24 výroků souvisejících s kognitivními, emocionálními, tělesnými a sociálními účinky stresu a syndromu vyhoření. Respondenti vybírají možnosti označující míru výskytu jednotlivých výroků, a to na pětibodové škále 0 (nikdy) – 4 (vždy).

Výsledné hodnoty ukazují individuální stresový profil jedince a jeho míru náchylnosti ke stresu a vyhoření.

7) SMBM (Shirom Melamed Burnout Measure)

Českou verzi tohoto dotazníku autorů Shirom a Melamed (2006) zajistila Šolcová. Tato koncepce je založena na nahlížení na syndrom vyhoření jako soubor pocitů, které se vyznačují emočním, kognitivním a fyzickým vyčerpáním a kontinuálním vyčerpáním energie jedince, které je způsobené dlouhodobým pracovním stresem. Dotazník je tvořen 14 položkami, složenými ze 6 položek týkajících se fyzické únavy, 5 položek zabývajících se kognitivní únavou a 3 položky zjišťují emoční vyčerpání. Odpovědi respondent volí na sedmibodové škále 1 (nikdy) – 7 (vždy). Čím vyššího skóre dosáhne, tím je postižen vyšší úrovní vyhoření.

8) Freudenbergova škála vyhoření

Freudenberger a Richelson (1980) sestavili dotazník z 15 položek, na které respondenti volí odpovědi dle intenzity pocitu na pětibodové škále 1-5. Čím vyšší celkový počet bodů respondent má, tím větší riziko vyhoření je. Hodnocení se dělí na úrovně: 0-25 = cítíte se dobře, 26-35 = buďte opatrní, jste v ohrožení, 36-50 = kandidát na syndrom vyhoření, 51-65 = zasažení syndromem vyhoření, >65 = vyhořelý.

Jako další příklady lze uvést CBI (Copenhagen Burnout Inventory), UWES (Utrecht Work Engagement Scale), nebo německé OLBI (Oldenburg Burnout Inventory), BOT (Heidelberger Burnout Test) a další.

5.2. Diagnostické metody životní spokojenosti

1) DŽS (Dotazník životní spokojenosti)

Tento dotazník od autorů Fahrenberg, Myrtek, Schumacher a Brähler (2001) slouží k objektivnímu posouzení životní spokojenosti. Jeho přeložení do české verze zajistili roku 2011 Kateřina Rodná a Tomáš Rodný. Dotazník je zaměřen na deset významných oblastí: zdraví; práce a zaměstnání; finanční situace; volný čas; manželství a partnerství; vztah k vlastním dětem; vlastní osoba; sexualita; přátelé, známí a příbuzní; a bydlení. Respondent má na sedmibodové škále zaznačit číslo 1 (velmi nespokojen/a) – 7 (velmi spokojen/a). Čím vyšší hodnota, tím vyšší je spokojenost.

2) WHOQOL-BREF (World Health Organization Quality of Life Assessment)

WHOQOL-BREF vyvinula skupina Světové zdravotnické organizace (1998). Obsahuje celkem 26 položek, z toho 1 položka se týká obecné kvality života, 1 položka na zdraví v souvislosti s kvalitou života, zbylých 24 položek se zabývá čtyřmi doménami, a to fyzickou kapacitou, psychickou oblastí, sociálními vztahy a životním prostředím. Českou standardizaci zajistila Dragomirecká a Bartoňová (2006).

3) SEIQoL (The Schedule for Evaluation of Individual Quality of Life)

Tato metoda, kterou vytvořili O'Boyle, McGee, Joyce (1993), je založena na strukturovaném rozhovoru. Respondent má uvést pět životních cílů, které považuje za nejdůležitější, také má uvést procentuální míru uspokojení v daných oblastech, dále uvést v procentech důležitost jednotlivých jím zvolených témat. Nakonec má zaznačit na čáře „teploměru životní spokojenosti“ místo, kde si myslí, že se v souvislosti se životní spokojeností nachází. Jedná se tak o subjektivní hodnocení kvality života na základě vlastního systému hodnot a proměn v čase (Křivohlavý, 2001).

5.3. Srovnání vybraných výzkumů dané problematiky

Většina výzkumů se zaměřuje na učitele od základního vzdělávání a výše, učitelé mateřských škol tak nejsou většinou předmětem zkoumání. Najdou se však i výzkumy, které řeší právě učitele mateřských škol, pro srovnání však budou i uvedeny výzkumy z oblasti základního vzdělávání. Následuje srovnání tuzemských i zahraničních výzkumů, kde budou uvedeny cíle jednotlivých výzkumů, popsán výzkumný soubor a zjištěné výsledky tak, aby umožňovaly srovnání s daty výzkumného šetření této diplomové práce.

1) Syndrom vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol

Mezi tuzemské výzkumy zabývající se syndromem vyhoření patří výzkum Smetáčkové (2019a), konkrétně Syndrom vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit aktuální míru projevů syndromu vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol a jaké faktory se na případném vzniku podílejí.

Výzkumný soubor:

Celkem dotazník vyplnilo 867 učitelek a učitelů MŠ z celé České republiky, z toho 861 žen a 6 mužů (odpovídající zastoupení v kontextu podílu učitelů MŠ). Složení výzkumného souboru bylo následující: 384 běžných učitelek a učitelů (44 %), 27 vyučujících s přidanou agendou (3 %), 6 asistentek pedagoga (0,7 %), 219 ředitelek (25 %), 75 vedoucích učitelek

(9 %) a 156 zástupkyň a zástupců (18 %). Při analýze byli tito respondenti rozdělení do dvou skupin – první skupinu tvořili s celkovým zastoupením 48 % (417 osob) řadoví učitelé, vyučující s přidanou agendou (např. koordinátor EVVO) a asistenti/asistentky; druhou, početnější skupinu (52 %, 450 osob) tvořili řídicí pracovníci/pracovnice, kteří mají větší zodpovědnost a více povinností a tím i větší míru stresu a projevů vyhoření. Průměrný věk respondentů byl 45,7 let, průměrná délka pedagogické praxe byla 22,6 let. Výzkum probíhal ve všech krajích České republiky, v obcích i městech, soukromých i státních školách. Autoři výzkumu uvádějí též složení tříd procentuálním zastoupením dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo také poskytují informace o osobním životě učitelů, konkrétně zda mají děti, jakou mají finanční situaci, zda měli i jiné zaměstnání.

Zjištění a výsledky:

Celkový výsledek tvořily tři skupiny: 1. u 21 % vyučujících nebyly přítomné žádné projevy vyhoření, 2. u 61 % vyučujících byly přítomny mírné projevy a jsou ohrožení vznikem syndromu vyhoření, 3. u 18 % vyučujících byly přítomny střední až závažné projevy vyhoření a tím i rozvinutý syndrom vyhoření. Syndromem vyhoření je nejvíce ohrožená skupina mezi 38 a 55 lety. Členové vedení vykazovali výrazně silnější projevy vyhoření než učitelky/učitelé. Míra projevů vyhoření neměla žádnou souvislost s velikostí školy ani s podílem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze 23 % vyučujících uvedlo, že supervizi zná a využívá, naopak 77 % supervizi nevyužívá, z čehož je dokonce 22 % těch, kteří o této službě nevědí (Smetáčková, 2019).

2) Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách

Smetáčková (2019b) realizovala související výzkum s výše představeným. V tomto výzkumu bylo jejím cílem porovnat míru vyhoření mezi vyučujícími v mateřských školách, 1. a 2. stupni základních škol.

Výzkumný soubor:

Výzkumný soubor tvořily dvě skupiny učitelů, a to v mateřských školách (867 osob), a základních školách (2394 vyučujících, z toho 1. stupeň 976 vyučujících a 2. stupeň 859 vyučujících), dohromady se výzkumu účastnilo celkem 2702 respondentů s mužským (268 osob) i ženským (2534 osob) zastoupením. Průměrná délka praxe v MŠ byla 22,6 let a v ZŠ 21,4 let. Průměrný věk učitelů MŠ byl 45,7 let a na ZŠ 46,4 let.

Zjištění a výsledky:

SMBM ukázalo, že 16-21 % vyučujících je zcela bez příznaků vyhoření, 61-66 % vyučujících je ohroženo vyhořením, 4-5 % vyučujících má vážné projevy vyhoření, 18-21 % tvoří vyhořelí vyučující.

Srovnávací studie poskytuje pohled na procentuální výskyt v jednotlivých sekcích (MŠ, 1. stupeň, 2. stupeň ZŠ) a udává podíl vyučujících:

- a) norma, absence projevů: MŠ 21,3, 1. stupeň ZŠ 16,6, 2. stupeň ZŠ 15,6,
- b) velmi mírné projevy: MŠ 29,1, 1. stupeň ZŠ 29,8, 2. stupeň ZŠ 34,1,
- c) mírné projevy: MŠ 31,9, 1. stupeň ZŠ 32,2, 2. stupeň ZŠ 32,8,
- d) přítomné projevy: MŠ 13,9, 1. stupeň ZŠ 17,1, 2. stupeň ZŠ 13,1,
- e) závažné projevy: MŠ 3,1, 1. stupeň ZŠ 3,5, 2. stupeň ZŠ 3,9,
- f) velmi závažné projevy: MŠ 0,6, 1. stupeň ZŠ 0,8, 2. stupeň ZŠ 0,6.

Srovnání ukázalo, že u učitelů v mateřských školách je největší absence projevů, avšak přítomné a závažné projevy se vyskytují v podobné míře ve všech zkoumaných vzdělávacích stupních (Smetáčková, 2019).

3) Profesionální stresory učitelů a syndrom vyhoření

Cílem výzkumu Urbanovské (2011) bylo zjistit aktuální míru příznaků syndromu vyhoření ve vztahu k hodnocení profesních stresorů a vybraným osobnostním proměnným u vzorku učitelů různých stupňů školy a srovnat aktuální stav s výsledky stejného výzkumu z roku 2005.

Výzkumný soubor:

Celkem se výzkumu zúčastnilo 223 učitelů různých stupňů škol – MŠ 7 učitelů (3 %), ZŠ 130 učitelů (58 %), SŠ 57 učitelů (25 %), ZUŠ 3 učitelé (1,3 %) a ŠD 17 vychovatelů (7,6 %).

Zjištění a výsledky:

Účastníci testování ve srovnání obou výzkumů (2005, 2011) hodnotili stejné největší profesní stresory (nedostatečné, neodpovídající ohodnocení, velký shon a zahlcení úkoly, nespokojenost se školskou politikou), v nynějším testování uváděli učitelé častěji pouze práci v neodpovídajících podmínkách a s neodpovídajícím hodnocením. Ze srovnání vyšlo také zjištění nepatrného poklesu celkové průměrné míry zátěže profesními stresory. Významně ovlivňují úroveň syndromu vyhoření stresory, které působí silněji a častěji, nepříznivý je neustálý shon, vysoká zodpovědnost, malé kompetence a prostředí s napjatou

atmosférou. V celkovém srovnání výsledků s předchozím testováním nynější vzorek vykazoval vyšší míru příznaků vyhoření (Urbanovská, 2011).

4) **Burnout syndrome among arab teachers in Israel in relation to selected organizational variables – Syndrom vyhoření u arabských učitelek v Izraeli ve vztahu k vybraným organizačním proměnným**

Tento zahraniční výzkum Khuriho (2020) měl za cíl zjistit míru vyhoření arabských učitelů v Izraeli a faktory, které s vyhořením souvisejí (pracovní zátěž, kontrola, spolupracující vedení, kolegiální podpora apod.).

Výzkumný soubor:

Výzkumu se zúčastnilo 372 učitelek (všechno ženy) z veřejných škol, jejichž průměrný věk byl 39 let a průměrná délka praxe 15 let.

Zjištění a výsledky:

Výsledky v jednotlivých oblastech byly následující: EE (emoční vyčerpání) 25, DP (depersonalizace) 10, PA (osobní výkonnost) 38, z uvedeného vyplývá výskyt vyhoření u arabských učitelek, které zažívají několikrát měsíčně pocit emočního vyčerpání a asi jednou měsíčně pocit depersonalizace a nezájmu o žáky, avšak často pocítují osobní výkonnost (Khuri, 2020).

5) **Influence of Teacher Burnout and Self-Efficacy on Teacher-Related Variance in Social-Emotional and Behavioral Screening Scores – Vliv vyhoření učitelů a sebeúčinnosti na rozdíly mezi učiteli ve skóre sociálně-emocionálního a behaviorálního screeningu**

Autory tohoto výzkumu byli Američané Burns, Deija, McLean, Eklund a Kilgus (2018). Jejich cílem bylo zjistit, do jaké míry vyhoření a sebeúčinnost jako proměnné na úrovni učitele odpovídají za rozptyl ve skóre univerzálního screeningu.

Výzkumný soubor – tvoří dvě skupiny:

- a) učitelé – celkem 56, z toho v MŠ 14 % (n 8), v 1. třídě 14 % (n 8), ve 2. třídě 16 % (n 9), ve 3. třídě 12,5 % (n 7), ve 4. třídě 16 % (n 9), v 5. třídě 14 % (n 8), v 6. třídě 12,5 % (n 7),
- b) studenti – celkem 1314, z toho v MŠ 13,4 % (n 177), v 1. třídě 14 % (n 183), ve 2. třídě 14,7 % (n 194), ve 3. třídě 16,1 % (n 211), ve 4. třídě 14,4 % (n 190), v 5. třídě 13,3 % (n 176), v 6. třídě 14 % (n 183).

Zjištění a výsledky:

Zjištěné výsledky metody MBI-ES byly následující: EE (emoční vyčerpání) 23,71, DP (depersonalizace) 5, 38, PA (osobní výkonnost) 39,12. Bylo zjištěno, se u učitelek vyskytuje emoční vyčerpání, depersonalizace se vyskytuje velmi málo, učitelky často prožívají pocity osobní výkonnosti (McLean, Eklund, Kilgus, Burns, 2018).

6) **Burnout syndrome among educators in pre-school institutions – Syndrom vyhoření mezi pedagogy v předškolních zařízeních**

Tento chorvatský výzkum realizovali Hozo, Susic a Zaja (2015) s cílem vyzkoumat pracovní zkušenosti a nepřímé ukazatele stresu.

Výzkumný soubor:

Výzkumný soubor tvoří 88 učitelů ve věku od 20 do 65 let v Chorvatsku.

Zjištění a výsledky:

Z testu hodnocení stresu vyplynulo, že více než polovina testovaných se cítilo dobře, ostatní byli ve vysoké míře stresu, opatrných kvůli ohrožení by mělo být 41 % učitelů, 2 % učitelů byli kandidáti na syndrom vyhoření.

Freudenbergova škála vyhoření přinesla tyto výsledky: 38 % testovaných se cítilo dobře, 34 % bylo v ohrožení syndromem vyhoření, 21 % učitelů bylo kandidáty na syndrom vyhoření, 3 % byla zasažena syndromem vyhoření, ale nikdo z testovaných nebyl zcela vyhořelý (Hozo, Susic, Zaja, 2015).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6. Metodika praktické části

6.1. Cíle, design praktické části, výzkumné otázky a formulace hypotéz

Cíle

- **Hlavní cíl:** Hlavním výzkumným cílem této práce je na základě analýzy a korelačního zpracování dat zjistit, zda existuje souvislost mezi mírou životní spokojenosti a stupněm vyhoření v oblastech emočního vyčerpání, depersonalizace a osobní výkonnosti.
- K dosažení stanoveného hlavního cíle výzkumu je třeba stanovení **dílčích cílů**, a to:
 - Zjistit jakou mají celkovou i oblastní životní spokojenost učitelé MŠ.
 - Zjistit do jaké míry se vyskytuje vyhoření u učitelů mateřské školy.
 - Zjistit, zda existuje statisticky významná souvislost mezi věkem, délkou praxe a celkovou životní spokojeností a vyhořením v jednotlivých oblastech.

Design praktické části

Výzkum má kvantitativní charakter. Výzkumný vzorek byl zvolen záměrným anketním výběrem, kdy se sami jedinci dostávali do výběru na základě svého rozhodnutí, pod podmínkou, že jsou učitelé MŠ. Sběr dat byl realizován online formou, kdy byly použity výzkumné metody Dotazník životní spokojenosti a Dotazník úrovně vyhoření Maslach Burnout Inventory – Educators Survey. Ke zpracování a vyhodnocení dat byl použit program MS Excel, statistické zpracování bylo realizováno v programu SPSS za použití metody Pearsonova korelačního koeficientu.

Výzkumné otázky

K dosažení výzkumného cíle byla stanovena hlavní výzkumná otázka:

Existuje souvislost mezi životní spokojeností a syndromem vyhoření učitelů mateřské školy?

V této souvislosti byly také stanoveny vedlejší výzkumné otázky:

1. Jaká je míra celkové životní spokojenosti učitelů mateřské školy?
2. Jaká je míra spokojenosti učitelů v jednotlivých oblastech života?
3. Na jakém stupni vyhoření v jednotlivých oblastech se učitelé nacházejí?

Hypotézy

Jádrem výzkumu je stanovení hypotéz, které budou následně ověřovány. V této práci byly v souvislosti s výzkumným cílem a hlavní výzkumnou otázkou stanoveny hypotézy H₁, H₂, H₃, H₄, H₅ a ke každé její nulová hypotéza označená H₀, jejímž předpokladem je neexistence vztahu mezi proměnnými.

H₁: Míra životní spokojenosti učitelů mateřských škol má souvislost se stupněm vyhoření v oblasti emočního vyčerpání.

H₀: Míra životní spokojenosti učitelů mateřských škol nemá souvislost se stupněm vyhoření v oblasti emočního vyčerpání.

H₂: Míra životní spokojenosti učitelů mateřských škol má souvislost se stupněm vyhoření v oblasti depersonalizace.

H₀: Míra životní spokojenosti učitelů mateřských škol nemá souvislost se stupněm vyhoření v oblasti depersonalizace.

H₃: Míra životní spokojenosti učitelů mateřských škol má souvislost se stupněm vyhoření v oblasti osobní výkonnosti.

H₀: Míra životní spokojenosti učitelů mateřských škol nemá souvislost se stupněm vyhoření v oblasti osobní výkonnosti.

H₄: Mezi věkem a celkovou životní spokojeností učitelů MŠ existuje statisticky významná negativní korelace.

H₀: Mezi věkem a celkovou životní spokojeností učitelů MŠ neexistuje statisticky významná korelace.

H₅: Mezi délkou praxe a oblastmi vyhoření učitelů MŠ existuje statisticky významná pozitivní korelace.

H₀: Mezi délkou praxe a oblastmi vyhoření učitelů MŠ neexistuje statisticky významná pozitivní korelace

6.2. Užité výzkumné metody, jejich obsah a vyhodnocení

Výzkumné metody byly voleny na základě kritérií:

- získat sociodemografické údaje respondentů pro charakteristiku výzkumného vzorku a vyhodnocení získaných dat,
- vyhodnocení životní spokojenosti a jejích jednotlivých oblastí,
- možnost srovnat výsledky životní spokojenosti s normou populace,
- rozpoznat případnou přítomnost syndromu vyhoření,
- časová nenáročnost vyplňování respondenty,
- možnost administrace i bez osobního kontaktu s respondentem.

Jako výzkumná metoda byl použit dotazník složený ze dvou standardizovaných testů – Dotazníku životní spokojenosti (DŽS) a Dotazníku syndromu vyhoření „Maslach Burnout Inventory“ (MBI-ES). Dotazník byl ještě doplněn částí týkající se základní charakteristiky výzkumného souboru (pohlaví, věk, délka pedagogické praxe atd.) a otázkami ke zjištění vnímání a hodnocení své profese. Celkově trvalo vyplnění v 74,2 % respondentů 10-30 min, průměrná doba vyplnění byla 13 min. Součástí dotazníku bylo také v úvodu seznámení s účelem dotazníku, cílem práce, dále žádost o vyplnění a také byla zaručena anonymita poskytnutých dat respondentů. Nechybělo také poděkování a následné pokyny k vyplnění.

Ke statistickému zpracování dat byly použity prvky popisné statistiky, sběr a analýza dat probíhala prostřednictvím MS Excel, na korelační výpočty byl použit Pearsonův korelační koeficient ve statistickém programu SPSS.

6.2.1. Obecná část

Do obecné části byly zařazeny otázky ke zjištění základních sociodemografických informací o respondentech sloužící k charakteristice výzkumného souboru a dále také otázkami zjišťujícími vnímání profese, jeho hodnocení a možnost zvažování odchodu z profese. Byly zde otázky:

- a) Základní údaje respondentů: pohlaví; věk; délka pedagogické praxe, nejvyšší dosažené vzdělání; rodinný stav; domácnost.
- b) Doplnující informace týkající se výkonu profese učitele: typ MŠ (vzdělávací program); MŠ dle zřizovatele; typ třídy dle věku; počet dětí ve třídě; výkon další funkce v MŠ.

- c) Vnímání a hodnocení profese: čas denní přípravy k pedagogické práci; celkové vnímání výkonu učitelské profese; spokojenost se svým zaměstnáním; zvažování odchodu z profese.

6.2.2. Dotazník životní spokojenosti (DŽS)

Dotazník životní spokojenosti (Fahrenberg, Myrtek, Schumacher, Brähler, 2001), který do české verze přeložili Rodná a Rodný, sleduje spokojenost v deseti oblastech: zdraví; práce a zaměstnání; finanční situace; volný čas; manželství a partnerství; vztah k vlastním dětem; vlastní osoba; sexualita; přátelé, známí a příbuzní; bydlení (Tabulka 5).

Tabulka 5 Přehled oblastí a tvrzení DŽS (Fahrenberg et al., 2001)

OBLAST	ZAMĚŘENÍ TVRZENÍ
Zdraví (ZDR)	tělesný zdravotní stav; duševní kondice; tělesná kondice; duševní výkonnost; obranyschopnost; bolest; nemoc
Práce a zaměstnání (PAZ)	postavení na pracovišti; jistota budoucnosti; úspěchy v zaměstnání; možnost postupu; atmosféra na pracovišti; pracovní povinnosti a zátěže; pestrost práce
Finanční situace (FIN)	příjem; majetek; životní standard; hmotné zajištění; možnost budoucího výdělků; finanční možnosti; finanční zajištění ve stáří
Volný čas (VLC)	délka dovolené; množství volného času; kvalita odpočinku o dovolené; kvalita odpočinku po práci; čas pro koníčky; čas pro blízké; pestrost volného času
Manželství a partnerství (MAN)	požadavky vyplývající z manželství; společné aktivity; upřímnost partnera; pochopení partnera; něžnost a náklonnost; bezpečí; ochota pomoci
Vztah k vlastním dětem (DET)	vzájemné vycházení; úspěchy dětí; radost z dětí; námaha a výdaje; vliv na děti; uznání; společné aktivity
Vlastní osoba (VLO)	schopnosti a dovednosti; způsob života; vnější vzhled; sebevědomí; charakter; vitalita; interpersonální vztahy
Sexualita (SEX)	tělesná přitažlivost; sexuální výkonnost; četnost sexu; dotyky; sexuální reakce; mluvení o sexu; vhodnost partnera
Přátelé, známí a příbuzní (PZP)	okruh známých; kontakt s příbuznými; kontakt se sousedy; pomoc od známých; veřejné aktivity; společenská angažovanost; kontakt s lidmi
Bydlení (BYD)	velikost bytu; stav bytu; výdaje za byt; poloha bytu; dosažitelnost MHD; hluk v bytě; standard bytu

V každé oblasti je sedm tvrzení, které respondent hodnotí z hlediska míry spokojenosti, a to na sedmibodové škále od 1 do 7, kdy: 1 = velmi nespokojen(a); 2 = nespokojen(a);

3 = spíše nespokojen(a); 4 = ani spokojen(a)/ani nespokojen(a); 5 = spíše spokojen(a); 6 = spokojen; 7 = velmi spokojen(a). Tzn. že čím vyšší číslo, tím větší spokojenost.

Vyhodnocení probíhá tak, že se odpovědi ve formě čísel udávajících míru spokojenosti respondenta sečtou v každé oblasti, čímž se získá tzv. hrubý skór, který může mít hodnotu 7-49 v každé oblasti. Získaný hrubý skór se následně převede na tzv. standardní skór, který má formu normovaných staninů v hodnotě rozmezí 1-9, kdy 1 představuje nejnižší spokojenost, 9 nejvyšší. Tabulky normovaných staninů se liší a obsahují tak citlivější normy podle pohlaví a věku respondentů. Díky staninům lze posoudit výsledky probanda vůči populaci. Při vyhodnocování se 4.-6. staniny sčítají a představují tak průměr. Nespokojenost představují staniny nižší hodnoty, tedy 1.-3., naopak spokojenost vyplývá z nadprůměrných hodnot, tedy 7.-9. stanin.

Lze vyhodnotit i celkovou životní spokojenost (SUM) sečtením hrubých skórů a následným převedením na staniny, a to ze 7 oblastí: zdraví; finance; volný čas; vlastní osoba; sexualita; přátelé, známí a příbuzní; bydlení. Zbýlé tři oblasti, tedy práce a zaměstnání; manželství a partnerství; a vztah k vlastním dětem, se do celkové životní spokojenosti nezapočítávají, jelikož u některých respondentů může být absence těchto oblastí.

6.2.3. Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES)

Metoda ke zjištění úrovně vyhoření Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson, 1981) zjišťuje data na základě tří faktorů:

1. EE (emotional exhaustion) = emocionální vyčerpání,
2. DP (depersonalisation) = depersonalizace, ve smyslu ztráty úcty k druhým lidem,
3. PA (personal accomplishment) snížení osobní výkonnosti.

Byla použita varianta pro učitele MBI-ES, která vychází ze základní verze, má však odlišnou formu díky používání výrazu „student“, v kontextu učitele MŠ jde o výraz „děti“ (Maslach, Jackson, Leiter, 1996).

Dotazník obsahuje 22 položek zaměřených na oblasti *emocionálního vyčerpání (EE)*, *depersonalizace (DP)* a *osobní výkonnosti (PA)*, v různém početním zastoupení položkami, a to: 9 EE, 5 DP, 8 PA, přičemž jsou v pořadí mezi sebou kombinovány kvůli negativně laděným oblastem EE a DP a pozitivně laděnou oblastí PA. Položky EE měly čísla 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20, položky DP měly čísla 5, 10, 11, 15, 22 a položky PA měly čísla 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

Respondent u každého ze 22 tvrzení volí sílu pocitů na osmibodové škále 0-8, kdy 0 = vůbec, 7 = velmi silně.

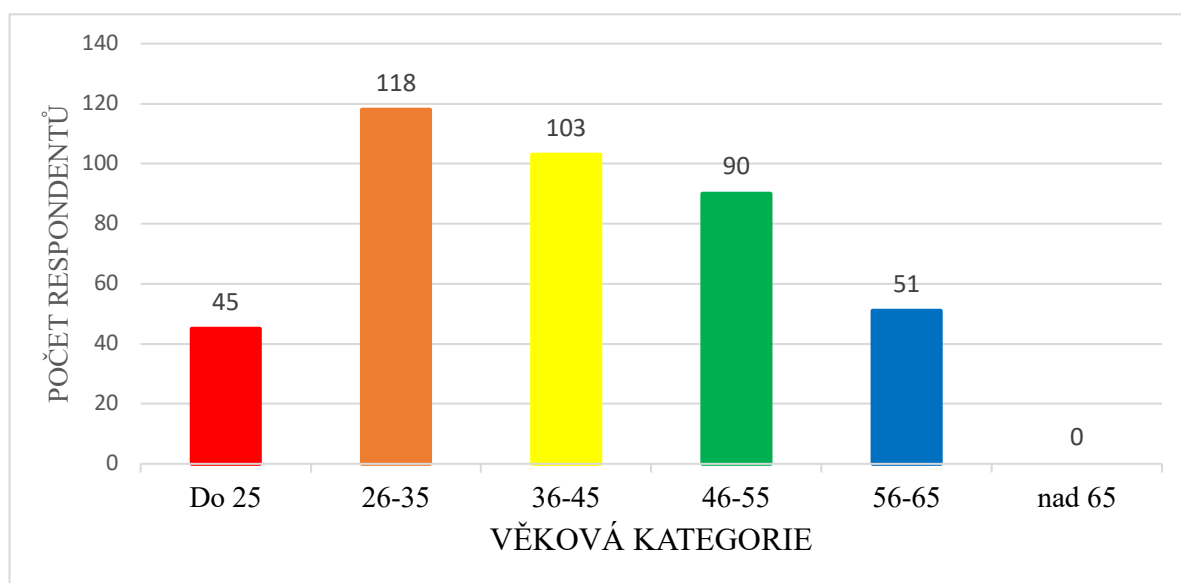
Při vyhodnocování se nezjišťuje celkový skór, ale vyhodnocují se jednotlivé oblasti samostatně, při čemž výsledek může mít tři stupně vyhoření: nízký, mírný, vysoký. U oblastí emocionálního vyčerpání a depersonalizace platí, že čím vyšší hodnota, tím vyšší stupeň vyhoření, naopak u osobní výkonnosti vyššímu stupni vyhoření odpovídá nižší hodnota ((Maslach, Jackson, 1981).

Hodnocení jednotlivých stupňů podle součtu bodových hodnocení v jednotlivých oblastech:

- a) Stupeň emocionálního vyčerpání (EE):
nízký 0-16; mírný 17-26; vysoký 27 a více (= vyhoření);
- b) Stupeň depersonalizace (DP):
nízký 0-6; mírný 7-12; vysoký 13 a více (= vyhoření);
- c) Stupeň osobní výkonnosti (PA):
vysoký 39 a více; mírný 38-32; nízký 31-0 (= vyhoření).

6.3. Výzkumný soubor

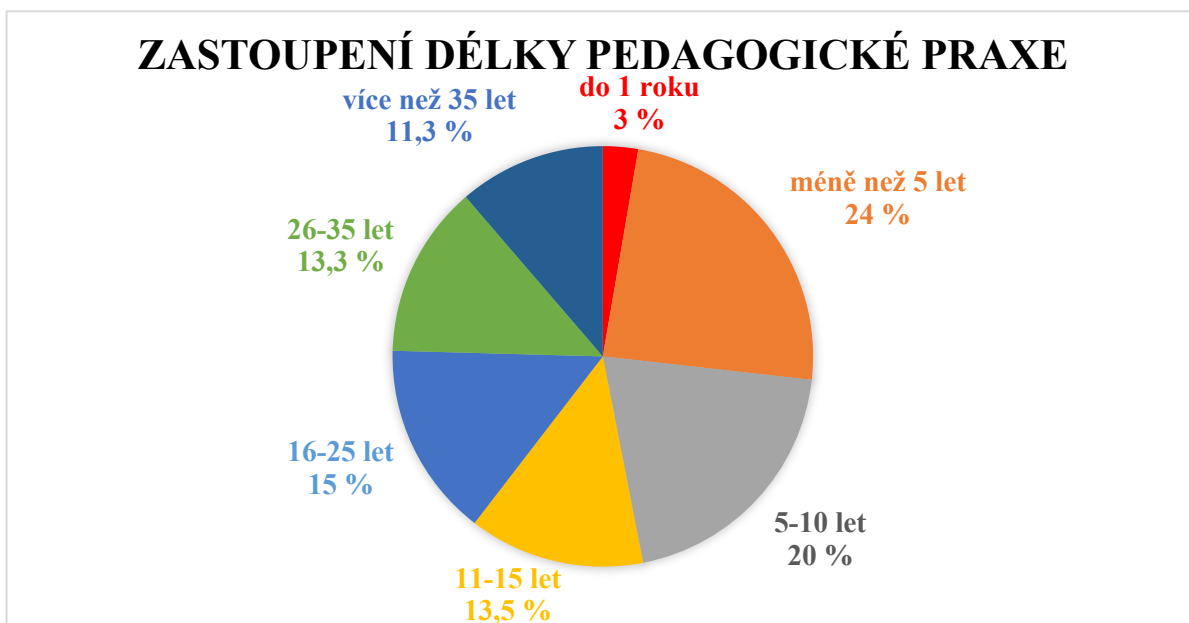
Výzkum byl realizován online formou, respondenti tak byli z celé České republiky. Výzkumný soubor tvořilo celkem 407 respondentů, z toho 404 žen (99,3 %) a 3 muži (0,7 %). Věkové zastoupení bylo rozděleno do šesti kategorií (Obr. 2).



Obr. 2 Věkové kategorie respondentů v rocích, n = 407

Výzkumný soubor byl rozdělen do šesti kategorií, věkové zastoupení bylo následující: 45 respondentů (11,1 %) bylo do 25 let, 118 (29 %) bylo ve věku 26-35 let, 36-45 let mělo 103 respondentů (25,3 %), 90 testovaných (22,1 %) mělo 46-55 let, 51 zúčastněných bylo ve věku 56-65 let (12,5 %). Nad 65 let neměl žádný z respondentů. Průměrná věková kategorie výzkumného souboru byla 36-45 let.

Významnou charakteristikou výzkumného souboru byla délka pedagogické praxe, jejíž zastoupení respondenty bylo ve všech kategoriích, ty byly až na začínající učitele členěny po pěti a dále po deseti letech (Obr. 3).



Obr. 3 Zastoupení délky pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe byla u respondentů rozmanitá, díky tomu byly zastoupeny poměrně podobnou částí všechny kategorie. Největší zastoupení ve výzkumném souboru měli učitelé s délkou praxe méně než 5 let, konkrétně se jednalo o 98 učitelů (24 %), nejméně byli zastoupeni v počtu 11 respondentů (3 %) začínající učitelé s délkou pedagogické praxe do 1 roku. Kategorie s délkou pedagogické praxe 5-10 let byla zastoupena 82 učitelů (20 %), s délkou praxe 11-15 let bylo 55 učitelů (13,5 %), s délkou praxe 16-25 let bylo 61 učitelů (15 %), s délkou praxe 26-35 let bylo 54 učitelů (13,3 %) a 46 učitelů (11,3 %) bylo v pedagogické praxi více než 35 let. Průměrná délka pedagogické praxe respondentů byla 11-15 let.

S nejvyšším dosaženým vzděláním středoškolským bylo 175 respondentů (43 %), s vyšším odborným 40 respondentů (9,8 %), s vysokoškolským bakalářským 124 respondentů

(30,5 %), s vysokoškolským magisterským 63 respondentů (63 %), jako „jiné“ uvedlo 5 respondentů (1,2 %), u kterých se jednalo o inženýrské vzdělání.

V profesi učitelů mateřských škol není neobvyklé zastávat i další funkci. Z výzkumného souboru mělo 171 respondentů (42 %) i další funkci, 236 respondentů (58 %) nemělo žádnou specifickou činnost. V několika případech se vyskytovalo více funkcí zároveň. V tabulce je uveden přehled vykonávaných funkcí v MŠ a zastoupení učiteli výzkumného vzorku (Tabulka 6).

Tabulka 6 Přehled vykonávání dalších funkcí v MŠ a jejich zastoupení respondenty

DALŠÍ FUNKCE V MŠ	POČET RESPONDENTŮ VYKONÁVANÝCH TUTO FUNKCI
žádná specifická funkce	236
ředitelka	32
zástupkyně ředitele/ředitelky	60
vedoucí učitelka	12
zástupkyně vedoucí učitelky	3
speciální pedagog	16
logoped	3
logopedický asistent	11
logopedický preventista	2
asistent pedagoga	11
školní asistent	4
koordinátor (EVVO/inkluze/děti s OMJ/šablony/ŠVP)	9
metodik prevence	3
vedoucí kroužku	4
jiné	8

Respondenti z výzkumného souboru nejčastěji zastávají další funkci jako zástupkyně ředitele/ředitelky, konkrétně jde o 60 učitelů (14,7 % z celkového výzkumného souboru), další významně zastoupenou funkcí je funkce ředitelky v zastoupení 32 respondenty (7,9 %), 16 učitelů (3,9 %) ze vzorku je zároveň speciálním pedagogem, jako další funkce se vyskytovaly vedoucí učitelky, zástupkyně vedoucí učitelky, funkce v oblasti logopedie jako logoped, logopedický preventista nebo logopedický asistent, dále také asistent pedagoga, školní asistent, koordinátor, a to v oblastech EVVO, inkluze, dětí s OMJ (odlišným mateřským jazykem), šablon, nebo ŠVP, mimo jiné i funkce metoda prevence, vedoucí kroužků (např. jóga, atletika),

ale vyskytovaly se i jiné funkce, jako např. chůva, projektová vedoucí, cvičná učitelka pro SPgŠ a VOŠ, správce webu apod.

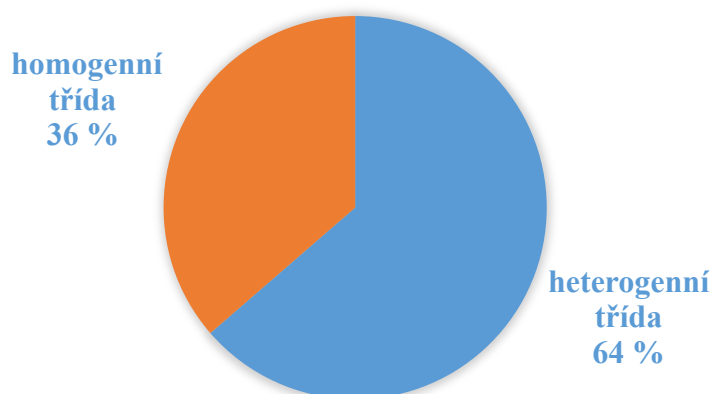
Učitelé výzkumného souboru působili převážně v tradičních mateřských školách (341 respondentů, 83,8 %), ale i v jiných typech mateřských škol, a to nejčastěji v MŠ s programem Začít spolu (29 respondentů, 7,1 %), v MŠ s Programem podpory zdraví (15 respondentů, 3,7 %), dále se mezi jinými vyskytovaly tyto typy: Montessori, Waldorfská MŠ, speciální MŠ, běžná MŠ se speciální třídou, logopedická MŠ, lesní MŠ, jazyková MŠ, Ekoškola, environmentální MŠ, firemní MŠ či dětská skupina. Přesné zastoupení je uvedeno v následující tabulce (Tabulka 7). Ve většině případů se jednalo o státní MŠ (386 respondentů, 94,8 %), dále o soukromé MŠ (18 respondentů, 4,4 %), v minimálním zastoupení se jednalo o církevní MŠ (1 respondent, 0,2 %) nebo o jinak zřízené předškolní zařízení (2 respondenti, 0,5 %).

Tabulka 7 Přehled typů mateřských škol a jejich zastoupení respondenty

TYP MATEŘSKÉ ŠKOLY	POČET RESPONDENTŮ PŮSOBÍCÍCH V TÉTO MŠ
tradiční MŠ	341
MŠ s programem Začít spolu	29
MŠ s Programem podpory zdraví	15
Montessori MŠ	5
Waldorfská MŠ	1
běžná MŠ se speciální třídou	3
speciální MŠ	2
logopedická MŠ	1
lesní MŠ	1
jazyková MŠ	2
Ekoškola	3
environmentální MŠ	1
firemní MŠ	1
dětská skupina	1

Respondenti působí v různě věkově rozdělených třídách, což je další charakteristikou výzkumného vzorku. Třídy mohou být buď heterogenní, tedy věkově smíšené, nebo homogenní, ve které jsou děti stejného věku (Obr. 4).

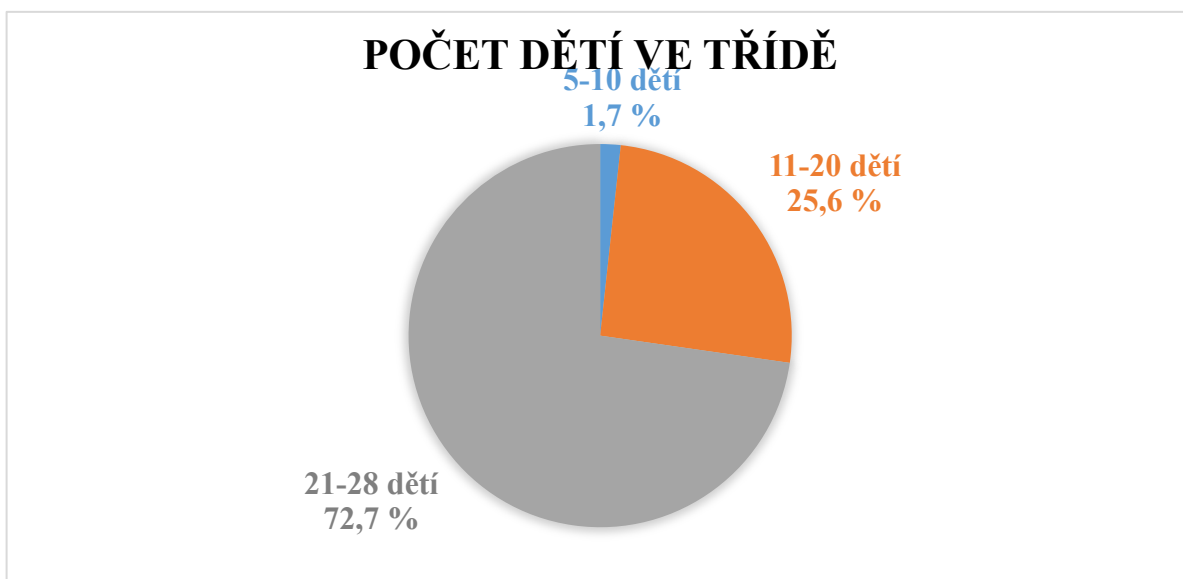
VĚKOVÉ ROZDĚLENÍ TŘÍD



Obr. 4 Věkové rozdělení tříd, ve kterých respondenti působí

Větší zastoupení bylo z heterogenních tříd, a to 259 respondenty (64 %). V homogenních třídách působilo 148 respondentů (36 %), nejčastěji se jednalo o třídy s předškolními dětmi ve věku 5-6(7) let (57 respondentů, 38,5 %), kde se často vyskytují i děti s odkladem školní docházky, dále ve věku 3-4 roky (29 respondentů, 19,6 %), ve věku 4-5 let (23 respondentů, 15,5 %), s 2-4letými dětmi (15 respondentů, 10,1 %), ve věku 2-3 roky (10 respondentů, 6,8 %), dále byly v menším zastoupení třídy s jiným věkovým rozsahem, např. 3-5 let, 4-6 let a vyskytovaly se i třídy pro děti s odkladem školní docházky, tedy ve věku 6-7 let.

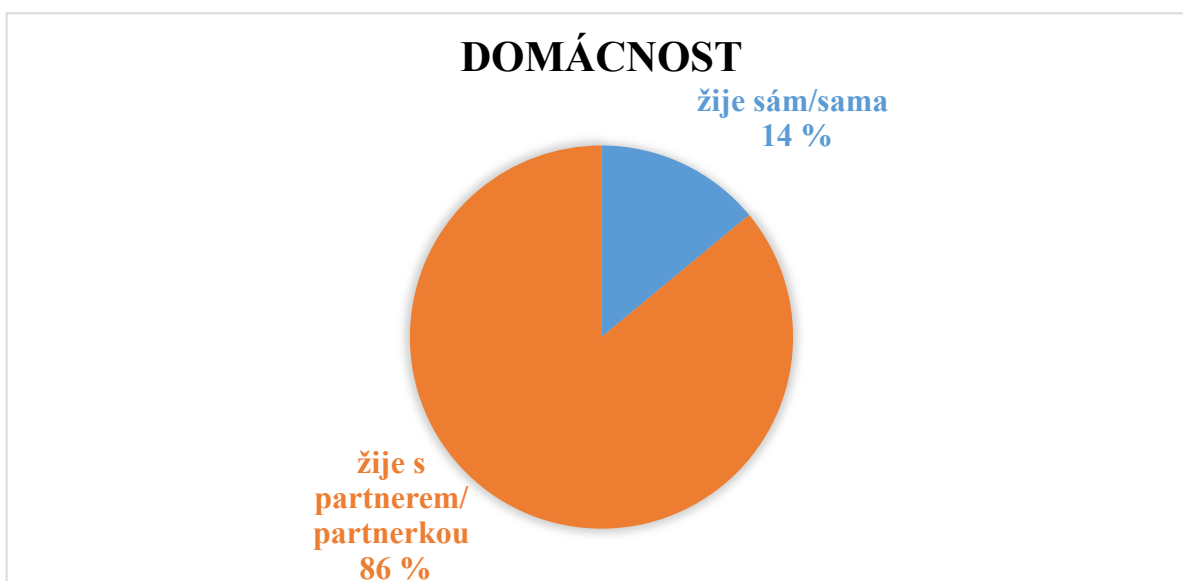
Velmi významnou charakteristikou je počet dětí ve třídě, ve které respondent učí, přeci jen je rozdíl, jestli má učitel ve třídě 10 nebo 28 dětí. Byly vytvořeny tři kategorie rozdělující třídy podle počtu dětí na třídy s 5-10 dětmi, 11-20 dětmi a 21-28 dětmi (Obr. 5).



Obr. 5 Obsazenost tříd, ve kterých respondenti působili

Z grafu lze vidět, že třídy, ve kterých respondenti působil byly nejčastěji naplněny 21-28 dětmi (296 respondentů, 72,7 %), méně běžný je počet 11-20 dětí ve třídě (104 respondentů, 25,6 %), nejméně častý, dá se říct až výjimečný je počet dětí 5-10 na třídu (7 respondentů, 1,7 %).

Z pohledu obecnější charakteristiky, která je podstatná jak pro kvalitu života, tak může ovlivnit i vznik syndromu vyhoření, lze charakterizovat výzkumný soubor dle rodinného stavu a domácnosti (Obr. 6)



Obr. 6 Přehled žití respondentů v domácnosti

Ve výzkumném vzorku převládal rodinný stav „vdaná/ženatý“ (239 respondentů, 58,7 %), následoval stav „svobodný(á)“ (114 respondentů, 28 %), 46 respondentů (11,3 %) bylo ve stavu „rozvedený(á)“ a 8 respondentů (2 %) bylo vdovcem či vdovou. Co se týká domácnosti ve většině případů žil respondent s partnerem/partnerkou (350 respondentů, 86 %), nižší zastoupení bylo u respondentů, kteří žili sami (57 respondentů, 14 %).

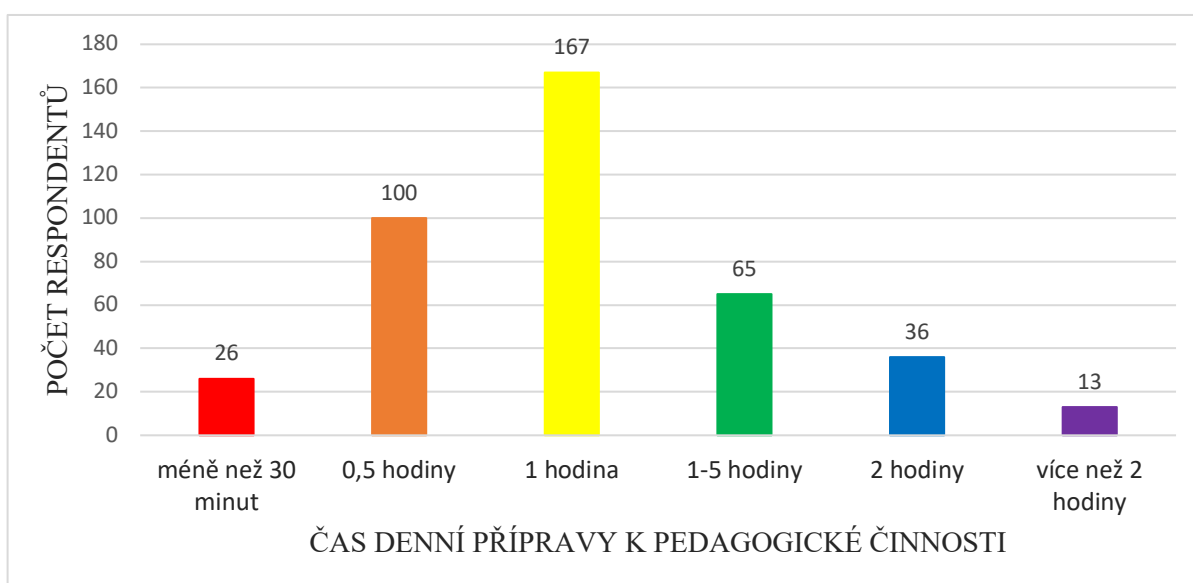
7. Výsledky, statistické zpracování a ověřování hypotéz

Na základě stanovených výzkumných cílů a formulovaných výzkumných otázek byly analyzovány a vyhodnoceny výsledky dotazníků zjišťující míru životní spokojenosti a stupeň vyhoření v oblastech emočního vyčerpání, depersonalizace a osobní výkonnosti. V rámci dotazníku také byly zahrnuty navíc položky zaměřené na vnímání a spokojenost s profesí učitele mateřské školy.

7.1. Výsledky výzkumného šetření

7.1.1. Vnímání a spokojenost s profesí učitele MŠ

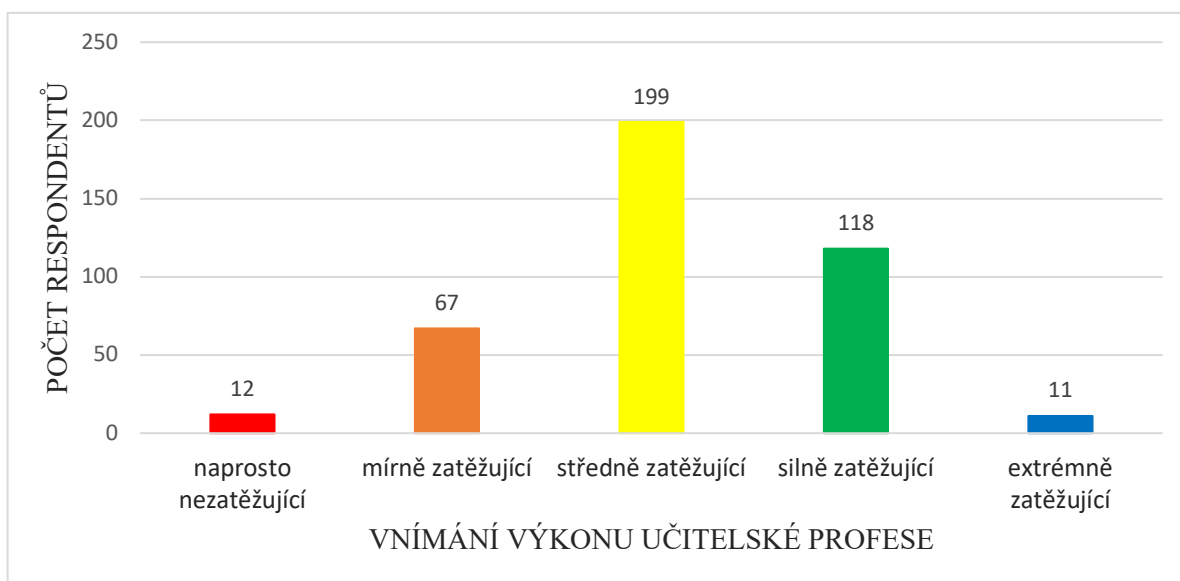
Práce učitele není jen o přímé pedagogické činnosti s dětmi, ale nedílnou součástí je také nepřímá časová složka určená k přípravě na pedagogickou činnost a další, jedná se např. o zpracování vzdělávací nabídky, přípravu pomůcek, tvorba výzdoby apod. Bylo zjištěno, kolik času denně učitelé tráví přípravou k pedagogické činnosti. Tato doba byla rozdělena do 6 kategorií – méně než 30 minut; 0,5 hodiny; 1 hodina; 1,5 hodiny; 2 hodiny; více než 2 hodiny (Obr. 7).



Obr. 7 Čas denní přípravy učitelů k pedagogické činnosti

Nejčastěji svou denní přípravou učitelé stráví 1 hodinu (167 respondentů, 41 %), poté 0,5 hodiny tráví 100 respondentů (24,6 %), v zastoupení 65 respondentů se jedná o 1,5 hodiny (16 %), 2 hodiny věnuje přípravě 36 respondentů (8,8 %), naopak méně než 30 minut stačí 26 respondentům (6,4 %) a více než 2 hodiny stráví přípravou 13 respondentů (3,2 %).

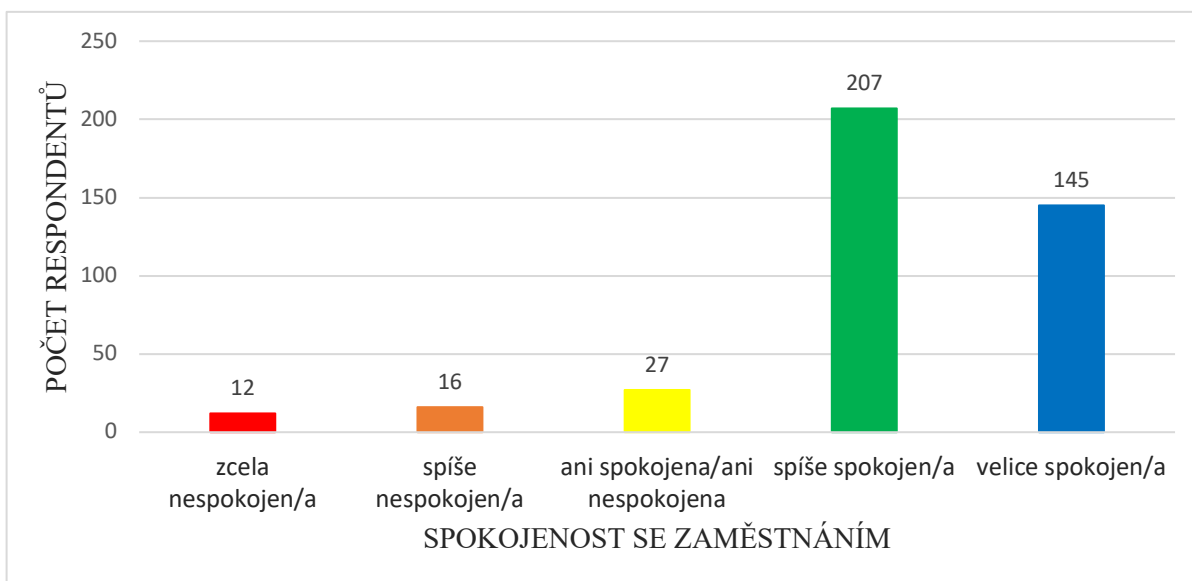
Výsledky vnímání výkonu učitelé profese byly rozděleny do 5 kategorií dle míry zatížení – naprosto nezatěžující; mírně zatěžující; středně zatěžující; silně zatěžující; extrémně zatěžující (Obr. 8).



Obr. 8 Vnímání výkonu učitelé profese

Bylo zjištěno, že nejvíce učitelů vnímá výkon jejich profese jako středně zatěžující (199 respondentů, 48,9 %), dále převládá vnímání výkonu jako silně zatěžující (118 respondentů, 29 %), následuje kategorie „mírně zatěžující“ (67 respondentů, 16,5 %), téměř stejné zastoupení má vnímání jako naprosto nezatěžující, a naopak extrémně zatěžující. Jako naprosto nezatěžující považuje výkon profese 12 respondentů (2,9 %), extrémně zatěžující je pro 11 respondentů (2,7 %).

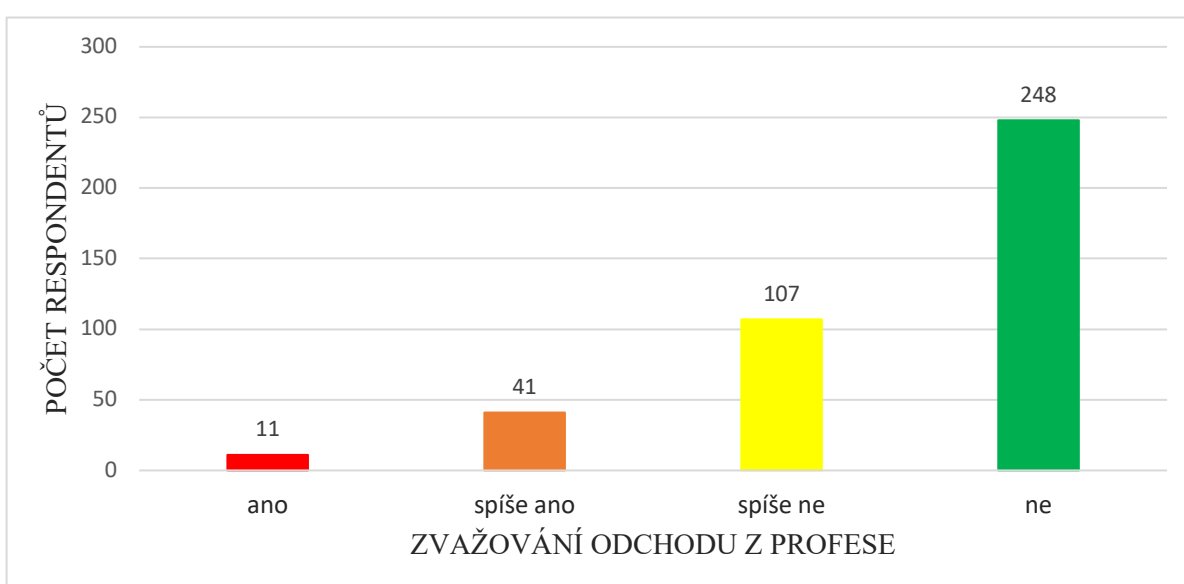
S výkonem profese souvisí také spokojenost učitelů se zaměstnáním, respondenti tak měli na pětistupňové škále zvolit míru své spokojenosti (Obr. 9).



Obr. 9 Míra spokojenosti se zaměstnáním učitele

Z uvedeného grafu lze vidět, že převládají kladná hodnocení. Nejvíce respondentů zvolilo možnost „spíše spokojen/a“ (207 respondentů, 50,9 %), velké zastoupení měli také respondenti, kteří jsou se svým zaměstnáním jako učitel velice spokojeni (145 respondentů, 35,6 %), následovaly možnosti „ani spokojen(a)/ani nespokojen(a)“ (27 respondentů, 6,6 %), dále „spíše nespokojen(a)“ (16 respondentů, 3,9 %) a velice nespokojených respondentů se svým zaměstnáním bylo 12 (2,9 %).

Pro kompletní pohled na situaci týkající se profese učitele bylo také zjišťováno, zda a kolik učitelů zvažuje odchod z profese (Obr. 10).



Obr. 10 Zvažování odchodu z profese učitele

Ukázalo se, že je několik učitelů, kteří odchod z profese zvažují. Odpověď „ano“ na otázku, zda zvažují odchod z profese učitele zvolilo 11 respondentů (2,7 %), odpověď „spíše ano“ zvolilo 41 respondentů (10,1 %). Většina respondentů však nezvažuje odchod z profese (248 respondentů, 60,9 %), nebo spíše nezvažuje (107 respondentů, 26,3 %).

Z uvedených výsledků vyplývá, že nejvíce učitelů tráví denně přibližně 1 hodinu přípravou k pedagogické práci, a ačkoliv většina učitelů považuje svou práci za středně až silně zatěžující, jsou se svou prací spíše až velice spokojeni a nezvažují svůj odchod z profese. Nelze však opomenout výsledky ukazující, že někteří učitelé věnují přípravě k práci i více než 2 hodiny, vnímají svou práci jako extrémně zatěžující, jsou zcela nespokojeni se zaměstnáním. Významným zjištěním je také to, že celkově 52 respondentů (12,8 %), tedy zhruba jedna osmina respondentů zvažuje odchod z profese učitele.

7.1.2. Životní spokojenost učitelů MŠ

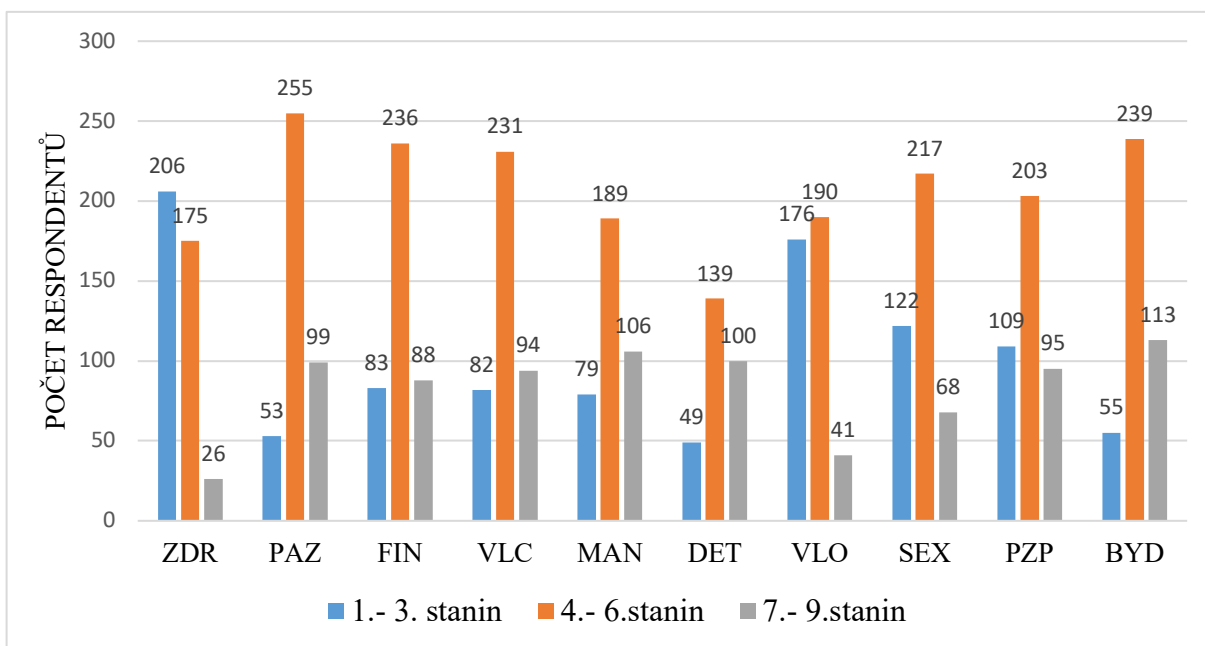
Dotazník životní spokojenosti (Fahrenberg, Myrtek, Schumacher, Brähler, 2001) se skládal z deseti oblastí – zdraví (ZDR); práce a zaměstnání (PAZ); finanční situace (FIN); volný čas (VLC); manželství a partnerství (MAN); vztah k vlastním dětem (DET); vlastní osoba (VLO); sexualita (SEX); přátelé, známí a příbuzní (PZP); bydlení (BYD), v každé oblasti bylo sedm tvrzení, která respondenti hodnotili dle míry jejich spokojenosti prostřednictvím škály od 1 do 7, kdy: 1 = velmi nespokojen(a); 2 = nespokojen(a); 3 = spíše nespokojen(a); 4 = ani spokojen(a)/ani nespokojen(a); 5 = spíše spokojen(a); 6 = spokojen; 7 = velmi spokojen(a). V každé oblasti byla sečtena tato bodová hodnocení, čímž byl získán tzv. hrubý skóre, který v každé oblasti měl rozmezí 7-49. Následně byly tyto hrubé skóre jednotlivých oblastí převedeny dle věku a pohlaví na normované staniny a tím bylo dosaženo tzv. standardního skóre. Ten měl podobu staninové normy, která měla hodnotu 1-9, přičemž 1.stanin označuje nejnižší spokojenost, tedy nespokojenost, naopak 9.stanin znamenal nejvyšší míru spokojenosti. Při vyhodnocování byly vytvořeny tři kategorie: 1.-3. stanin = nespokojenost; 4.-6. stanin = průměr; 7.-9. stanin = spokojenost. Výsledky tak byly rozděleny do těchto tří kategorií, v každé oblasti byl uveden průměrný hrubý skóre (\overline{HS}), počet respondentů (R) a jejich procentuální zastoupení (%) v dané staninové kategorii (Tabulka 8).

Tabulka 8 Průměrné hrubé skóry, četnosti zjištěného počtu probandů a jejich stanin v oblasti celkové životní spokojenosti (SUM) hodnocené DŽS

Oblast DŽS	1.-3. stanin			4.-6. stanin			7.-9. stanin			Celkem	
	\overline{HS}	počet R	%	\overline{HS}	počet R	%	\overline{HS}	počet R	%	\overline{HS}	počet R
ZDR	28,2	206	50,6	38,2	175	43	45,5	26	6,4	33,6	407
PAZ	24,4	53	13	36,1	255	62,7	44,6	99	24,3	36,6	407
FIN	22,6	83	20,4	34,9	236	58	43,8	88	21,6	34,3	407
VLC	24,5	82	20,1	36,9	231	56,8	44,7	94	23,1	36,2	407
MAN	27,1	79	21,1	40,2	189	50,5	47,3	106	28,4	39,4	374
DET	30,2	49	17	40,9	139	48,3	46,9	100	34,7	41,2	288
VLO	30,1	176	43,2	38,5	190	46,7	44,2	41	10,1	35,4	407
SEX	24,5	122	30	36,3	217	53,3	44,6	68	16,7	34,1	407
PZP	29,5	109	26,8	37,5	203	49,9	44	95	23,3	36,8	407
BYD	28,3	55	13,5	39	239	58,7	46	113	27,8	39,5	407

Z uvedené tabulky vyplývá, že průměrný HS téměř ve všech oblastech náležel u poloviny respondentů mezi 4.-6. stanin, označující průměrnou spokojenost. Okolo 20 % bylo zastoupení respondenty s jejich průměrným HS spadajícím do 1.-3. staninu, což ukazuje na nespokojenost respondentů v daných oblastech. Podobné zastoupení mají také respondenti spokojeni v dané oblasti, tedy patřící mezi 7.-9. stanin. Největší nespokojenost respondentů se projevila v oblasti zdraví, kde tuto nespokojenost projevila polovina respondentů, dále také skoro polovina respondentů nebyla spokojena s oblastí týkající se vlastní osoby. Výrazná spokojenost se v žádné z oblastí nijak zvlášť neprojevila, nejvyšší zastoupení však měla oblast zjišťující spokojenost vztahu k vlastním dětem, která dosáhla na 34,7% podíl. Nutno podotknout, že v oblastech manželství a partnerství; a vztah k vlastním dětem odpovídal nižší počet respondentů z důvodu absence těchto oblastí u ostatních. Oblast manželství a partnerství oproti plnému počtu 407 hodnotilo 374 respondentů a oblast vztahu k vlastním dětem hodnotilo 288 respondentů.

Z následující grafu, kde jsou názorně představena zastoupení respondenty v daných oblastech a dle jejich výsledků příslušná staninová kategorie, je patrná převaha průměrné spokojenosti ve všech oblastech, kromě oblasti zdraví, kde převládá nespokojenost respondentů (Obr. 11).



Obr. 11 Počet respondentů, jejich příslušnost dle výsledků do staninové normy v jednotlivých oblastech DŽS

Celková životní spokojenost (SUM) byla zjišťována součtem hrubých skóru ze sedmi oblastí: zdraví; finanční situace; volný čas; vlastní osoba; sexualita; přátelé, známí a příbuzní; bydlení. Převedením tohoto výsledného hrubého skóru na standardní skór prostřednictvím normovaných staninů dle věku a pohlaví, stejně jako u vyhodnocování a převádění výsledků jednotlivých oblastí, byla získána celková životní spokojenost. Tyto získané výsledky byly rozděleny do příslušných staninů na úroveň 1.-3. stanin = nespokojenost, 4.-6. stanin = průměr a 7.-9. stanin = spokojenost. V tabulce jsou uvedeny průměrné hrubé skóry (\overline{HS}), počet respondentů (R) a jejich procentuální zastoupení (%) v jednotlivých staninech (Tabulka 9).

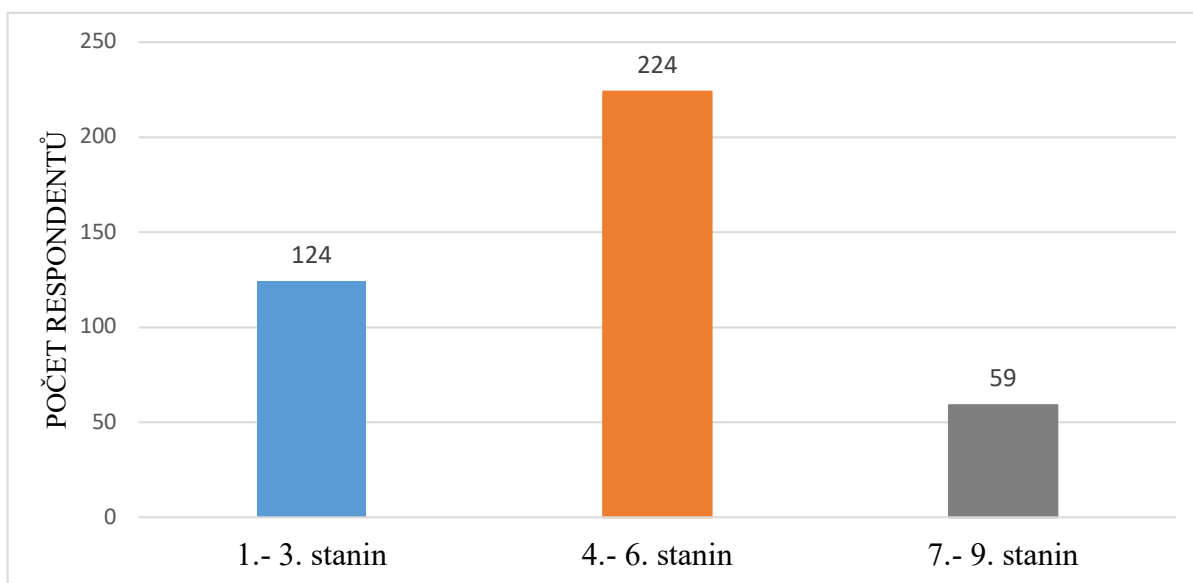
Tabulka 9 Průměrné hrubé skóry, četnosti zjištěného počtu probandů a jejich stanin v oblasti celkové životní spokojenosti (SUM) hodnocené DŽS

Oblast DŽS	1.-3. stanin			4.-6. stanin			7.-9. stanin			Celkem	
	\overline{HS}	počet R	%	\overline{HS}	počet R	%	\overline{HS}	počet R	%	\overline{HS}	počet R
SUM	211,3	124	30,5	258,2	224	55	300,5	59	14,5	250	407

Zjištěná data ukazují, že více než polovina, konkrétně 224 respondentů (55 %) se nachází svými výsledky mezi 4.-6. staninem, tedy na úrovni průměrné spokojenosti, následuje 124 respondentů (30,5 %) v rozmezí 1.-3. staninu označující nespokojenost a nejmenší podíl

měla kategorie 7.-9. staninu, která odpovídá spokojenosti 59 respondentů (14,5 %). Celkové hodnocení životní spokojenosti učitelů jako celku s průměrnou hodnotou hrubého skóre odpovídá 4. staninu, z toho vyplývá, že výzkumný soubor učitelů mateřských škol tak spadá do normy běžné populace, kde se dle Fahrenberga et al. (2001) nachází 54 % populace.

Zjištěné výsledky mapující celkovou životní spokojenost jsou znázorněny v následující grafu, kde je uveden počet respondentů náležící příslušným staninům (Obr. 12).



Obr. 12 Počet respondentů příslušných staninů celkové životní spokojenosti

Z grafu jasně vyplývá, že nejčastěji učitelé vnímají svou životní spokojenost jako průměrnou, tedy v hodnotě 4.-6. staninu. Při celkovém porovnání tedy zhruba polovina zúčastněných učitelů hodnotí průměrně svou životní spokojenost, třetina učitelů je nespokojených a pouze šestina učitelů je celkově životně spokojených.

Zjištěné hrubé skóre v jednotlivých oblastech dotazníku byly převáděny na staninové normy dle pohlaví a věku. Níže budou uvedeny zjištěné výsledky průměrných hrubých skóre a staninů v jednotlivých oblastech z hlediska rozdělení pohlaví a věkových kategorií (Tabulka 10).

Tabulka 10 Průměrné hrubé skóry a staninové normy v oblastech DŽS dle pohlaví a věku

		POHLAVÍ		VĚKOVÁ KATEGORIE					CELKOVÝ SOUBOR
		MUŽI	ŽENY	DO 25	26-35	36-45	46-55	56-65	
ZDR		n=3	n=404	n=45	n=118	n=103	n=90	n=51	n=407
	\overline{HS}	35	33,6	35,1	33,9	33,2	33,5	32,8	33,6
	\overline{ST}	2.	4.	4.	3.	4.	4.	4.	4.
PAZ		n=3	n=404	n=45	n=118	n=103	n=90	n=51	n=407
	\overline{HS}	39,3	36,6	36,2	36,9	36,6	36,8	35,8	36,6
	\overline{ST}	6.	5.	5.	5.	5.	5.	6.	5.
FIN		n=3	n=404	n=45	n=118	n=103	n=90	n=51	n=407
	\overline{HS}	29	34,4	32,8	34,2	35,5	33,5	35,1	34,3
	\overline{ST}	4.	5.	5.	5.	5.	5.	5.	5.
VLC		n=3	n=404	n=45	n=118	n=103	n=90	n=51	n=407
	\overline{HS}	40	36,2	37,4	35,4	35,9	36,7	36,6	36,2
	\overline{ST}	6.	5.	5.	5.	5.	5.	5.	5.
MAN		n=1	n=373	n=38	n=108	n=100	n=84	n=44	n=374
	\overline{HS}	46	39,4	41,7	42,1	38,3	38,5	35,2	39,4
	\overline{ST}	7.	5.	5.	6.	5.	5.	4.	5.
DET		n=0	n=288	n=2	n=49	n=98	n=89	n=50	n=288
	\overline{HS}	-	41,2	48	41,9	40,9	41,4	40,2	41,2
	\overline{ST}	-	6.	8.	5.	5.	6.	5.	6.
VLO		n=3	n=404	n=45	n=118	n=103	n=90	n=51	n=407
	\overline{HS}	35,7	35,4	35,1	34,9	36,2	35,6	34,9	35,4
	\overline{ST}	4.	4.	4.	4.	4.	4.	4.	4.
SEX		n=3	n=404	n=45	n=118	n=103	n=90	n=51	n=407
	\overline{HS}	41	34,1	35,4	35,6	35	33,1	29,5	34,1
	\overline{ST}	6.	5.	5.	5.	4.	5.	4.	5.
PZP		n=3	n=404	n=45	n=118	n=103	n=90	n=51	n=407
	\overline{HS}	34	36,9	35,4	36,7	37,2	37,1	37,2	36,8
	\overline{ST}	4.	5.	4.	5.	5.	5.	5.	5.
BYD		n=3	n=404	n=45	n=118	n=103	n=90	n=51	n=407
	\overline{HS}	44	39,5	38,2	39,1	40	39,9	39,8	39,5
	\overline{ST}	7.	5.	6.	6.	5.	5.	5.	5.
SUM		n=3	n=404	n=45	n=118	n=103	n=90	n=51	n=407
	\overline{HS}	258,7	249,9	249,4	249,8	253	249,5	245,9	250
	\overline{ST}	5.	5.	5.	5.	5.	5.	4.	5.

Při srovnání výsledků dle pohlaví se nevyskytuje žádná výraznější rozdílnost, také nutno vzít v úvahu nepoměrný počet mužů a žen, jelikož muži byli ve výzkumném souboru jen 3 oproti 404 ženám. Stejně tak nebyla rozdílnost v průměrných výsledcích jednotlivých věkových

kategorií. V oblasti hodnotící spokojenost v oblasti manželství a partnerství a vztahu k vlastním dětem byl snížen počet respondentů z důvodu absence těchto složek u několika respondentů.

Celkově lze tedy oblast životní spokojenost učitelů vyhodnotit ze zjištěných výsledků a možnosti srovnání s normou populace jako průměrnou, avšak poměrně velké zastoupení bylo také respondenty, kteří jsou v životních oblastech spíše až velmi nespokojeni, pouze malý podíl měli učitelé, kteří jsou spokojeni až velmi spokojeni.

7.1.3. Syndrom vyhoření učitelů MŠ

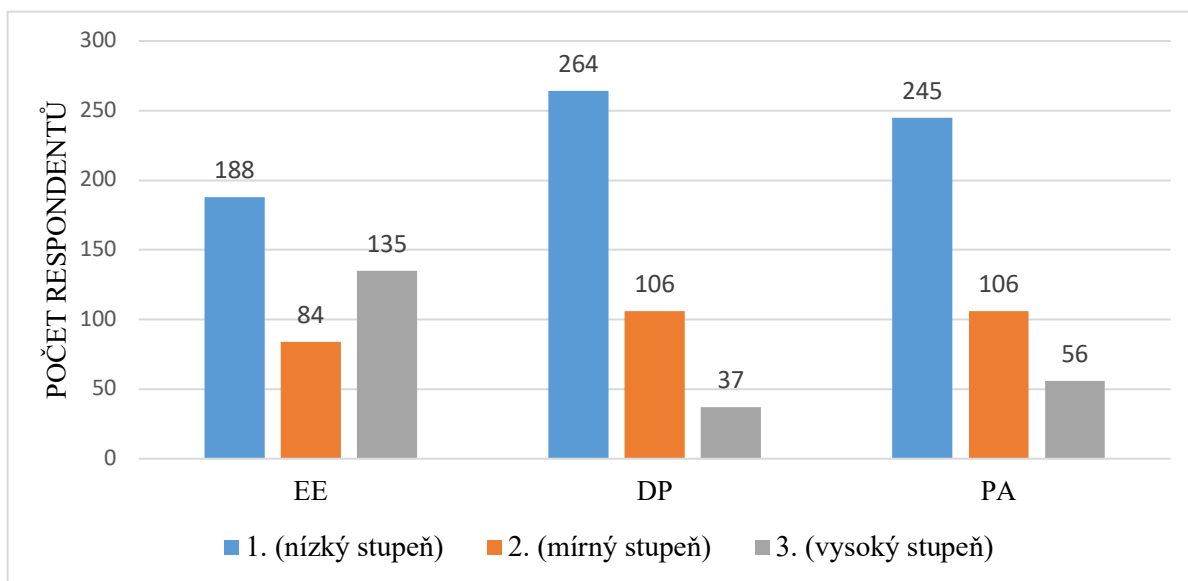
Ke zjištění úrovně syndromu vyhoření učitelů působících v mateřských školách byl použit dotazník Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (Maslach, Jackson, 1981). Na základě této metody nebylo možné vyhodnotit komplexní celkové vyčerpání, ale byla vyhodnocována úroveň v jednotlivých oblastech, tedy v oblasti emočního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobní výkonnosti (PA). Respondenti hodnotili sílu pocitů na stupnici 0-8, následně byly tyto odpovědi v jednotlivých odpovědích sečteny a následně vyhodnoceny pomocí stupňů vyhoření na nízký, mírný a vysoký (Tabulka 11).

Tabulka 11 Průměrné hodnoty, počet respondentů a jejich procentuální zastoupení v jednotlivých stupních oblastí vyhoření

Oblast DŽS	1. (nízký stupeň)			2. (mírný stupeň)			3. (vysoký stupeň)			Celkem	
	\bar{H}	počet R	%	\bar{H}	počet R	%	\bar{H}	počet R	%	\bar{H}	počet R
EE	8,4	188	46,2	21,6	84	20,6	37,8	135	33,2	20,7	407
DP	2,5	264	64,9	8,8	106	26	16	37	9,1	5,4	407
PA	44,5	245	60,2	35,4	106	26	26,1	56	13,8	39,6	407

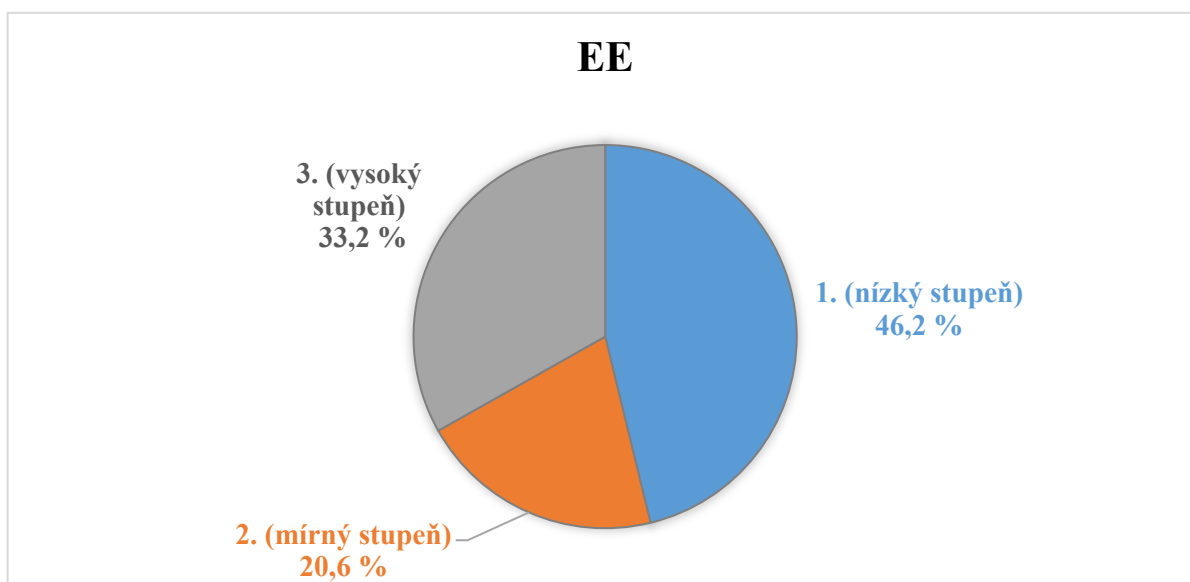
Ze získaných dat vyplývá, že ve všech oblastech nejvíce učitelů zúčastněných tohoto šetření vykazovalo nízký stupeň vyhoření. V oblasti emočního vyčerpání však měl také podstatné zastoupení stupeň vysokého vyhoření a to konkrétně 135 respondenty (33,2 %), taktéž mírný stupeň neměl opomenutelný podíl, jelikož se zde řadilo 84 respondentů (20,6 %). Lze tak oblast emočního vyčerpání považovat za nejvíce ohroženou. V oblasti depersonalizace i osobní výkonnosti převažoval nízký stupeň vyhoření, avšak nelze opomenout fakt, že i v těchto oblastech byl neojedinělý výskyt vysokého stupně vyhoření. Není podmínkou, že vyhořelý učitel musí být vyhořelý ve všech oblastech, to znamená, že někteří učitelé mohou být

vyhořelí v jedné oblasti, ale ve zbylých dvou nemusí apod. Pro přehledné srovnání byla tato data přenesena do následujícího grafu (Obr. 13).



Obr. 13 Počet respondentů ve stupních vyhoření jednotlivých oblastí

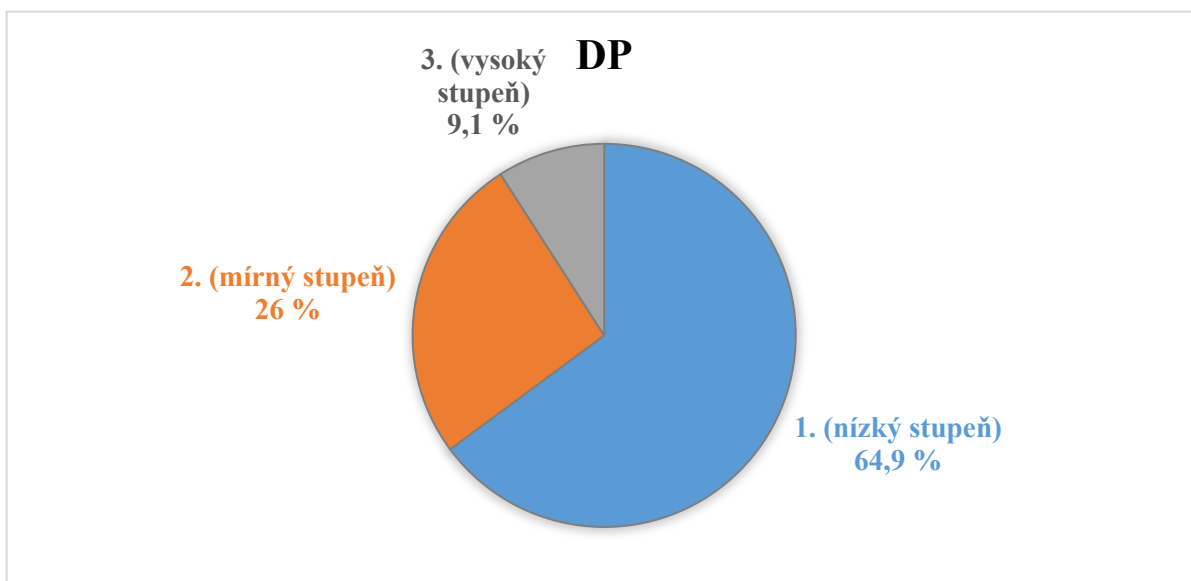
Následně budou prezentovaná data prostřednictvím grafů, která umožní dokreslit situaci tím, jak velké podíly mají dané stupně vyhoření v jednotlivých oblastech (Obr. 14, Obr. 15, Obr. 16).



Obr. 14 Podílové zastoupení respondenty stupňů vyhoření v oblasti emočního vyčerpání

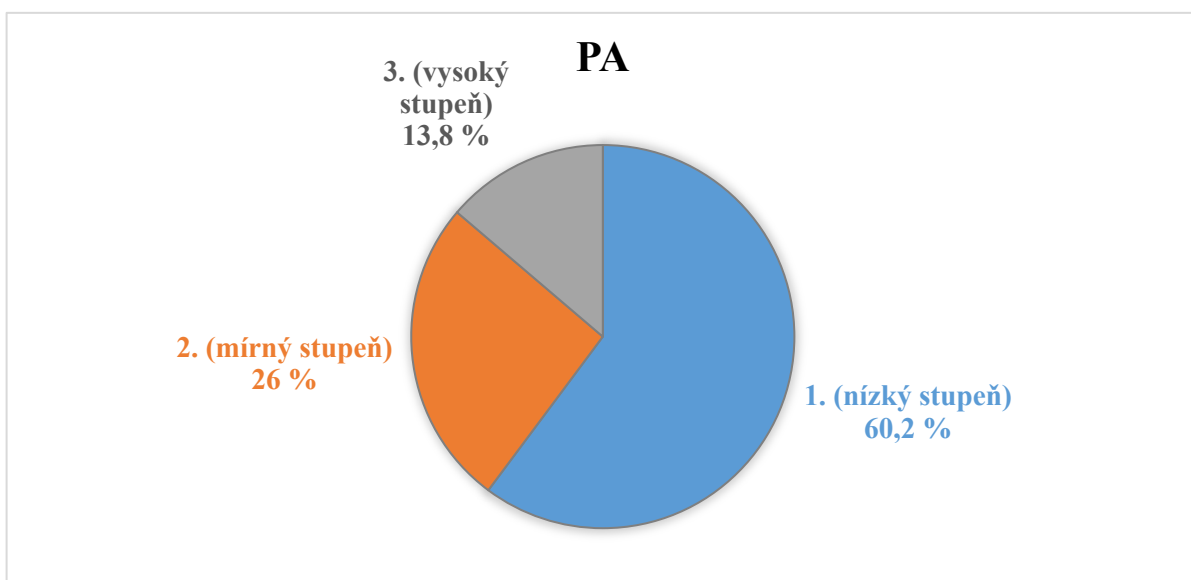
V oblasti emočního vyčerpání bylo nejvíce, a to 188 respondentů (46,2 %) svými výsledky zařazeno do prvního tedy „nízkého“ stupně vyhoření, následoval třetí „vysoký“

stupeň vyhoření s 135 respondenty (33,2 %) a druhý „mírný“ stupeň byl indikován u 84 respondentů (20,6 %).



Obr. 15 Podílové zastoupení respondenty stupňů vyhoření v oblasti depersonalizace

Oblast depersonalizace disponovala převahovým podílem prvního „nízkého“ stupně díky 264 respondentům (64,9 %), následně druhým „mírným“ stupněm se 106 respondenty (26 %) a nejmenším zastoupením třetího „vysokého“ stupně vyhoření 37 respondenty (9,1 %).



Obr. 16 Podílové zastoupení respondenty stupňů vyhoření v oblasti osobní výkonnosti

V oblasti vyhodnocující vyhoření v kontextu osobní výkonnosti byla převaha podílu prvního „nízkého“ stupně s 245 respondenty (60,2 %), další větší zastoupení měl druhý „mírný“

stupeň 106 (26 %), nejmenší podíl tvořil třetí „vysoký“ stupeň vyhoření u 56 respondentů (13,8 %).

Vzhledem k vyhodnocování dotazníku životní spokojenosti dle věkových kategorií, byla tato věková rozmezí zachována i v rámci vyhodnocování úrovně vyhoření. Stejně tak byly výsledky rozděleny dle pohlaví. Pro možnost srovnání výsledků v jednotlivých kategoriích jsou níže uvedeny zjištěné výsledky v oblastech vyhoření v podobě průměrných hodnot (\bar{H}) a průměrných stupňů (\bar{S}), kterých bylo v dané kategorii, ať už dle pohlaví či věku, dosaženo (Tabulka 12).

Tabulka 12 Průměrné hodnoty a stupně oblastí vyhoření dle pohlaví a věku

		POHLAVÍ		VĚKOVÁ KATEGORIE					CELKOVÝ SOUBOR
		MUŽI	ŽENY	DO 25	26-35	36-45	46-55	56-65	
		n=3	n=404	n=45	n=118	n=103	n=90	n=51	n=407
EE	\bar{H}	14	20,8	18,6	21	18,4	22,1	24,3	20,7
	\bar{S}	2.	2.	2.	2.	2.	2.	2.	2.
DP	\bar{H}	7,7	5,3	5,3	4,8	5,6	5,6	5,9	5,4
	\bar{S}	2.	1.	1.	1.	1.	1.	2.	1.
PA	\bar{H}	38	39,6	41	39,5	39,9	39,4	38,3	39,6
	\bar{S}	2.	2.	1.	2.	2.	2.	2.	2.

V oblasti emočního vyčerpání jsou ve všech kategoriích, ačkoliv s jinými průměrnými hodnotami, shodné průměrné stupně všech kategorií. Co se týká depersonalizace, zde byl rozdíl v průměrném stupni, kdy muži vykazovali mírný stupeň oproti nízkému stupni vyhoření žen. Stejně tak byl rozdíl v nejstarší věkové kategorii, tedy 56-65 let, které připadal průměrně mírný stupeň vyhoření, naproti tomu nízký stupeň ve všech ostatních věkových kategoriích. V oblasti osobní výkonnosti však naopak převládal průměrně mírný stupeň vyhoření, výjimka vyla pouze u nejmladší věkové kategorie, kterou tvořili respondenti do 25 let věku, kdy tato kategorie dosahovala průměrně nízkého stupně vyhoření. Nutno při srovnávání výsledků zohlednit fakt, že mužská kategorie má nízké zastoupení, a to 3 respondenty, naopak žen bylo ve výzkumném vzorku 404.

Celkově ze zjištěných dat vyplývá, že nejvíce ohroženou oblastí je emoční vyčerpání, jelikož bylo do vysokého stupně vyhoření zařazeno svými výsledky až 135 respondentů (33,2 %) a do mírného stupně vyhoření 84 respondentů (20,6 %). V oblastech depersonalizace a osobní výkonnosti převládal nízký stupeň vyhoření, avšak nelze opomenout, že i v těchto

oblastech bylo nezanedbatelné množství respondentů zařazeno do vysokého stupně vyhoření. Z toho vyplývá celková emoční náročnost výkonu profese učitele mateřské školy a že tito učitelé jsou velmi ohroženou skupinou vyhořením.

7.2. Statistické zpracování dat a ověření hypotéz

Stanovené hypotézy byly ověřovány pomocí statistické metody Pearsonova koeficientu korelace. Tato metoda zjišťuje existenci závislosti mezi jevy, které byly zjišťovány měřením, a také ji lze použít pro určení těsnosti této souvislosti. Děje se tak na základě variability hodnot ve dvojrozměrném statistickém souboru, tedy v případě, že máme u každého objektu dvě naměřené hodnoty. Tato variabilita hodnot je charakterizována jako tzv. kovariance. Pearsonův koeficient korelace je definován jako poměr kovariance a součinu směrodatných odchylek obou proměnných (Chráska, 2016).

Obecně je Pearsonův koeficient korelace vypočítáván dle vzorce:

$$r_p = \frac{n \cdot \Sigma xy - \Sigma x \cdot \Sigma y}{\sqrt{[n \Sigma x^2 - (\Sigma x)^2] \cdot [n \Sigma y^2 - (\Sigma y)^2]}}$$

kde r_p označuje Pearsonův koeficient korelace, n představuje počet srovnávaných dvojic a x , y jsou jednotlivé dvojice hodnot obou proměnných.

Použití Pearsonova koeficientu korelace je možné za určitých podmínek (Chráska, 2016):

- data jsou metrická;
- regresní čára musí být přímka;
- základní soubor má tzv. dvojrozměrné normální rozdělení, kdy platí, že každé hodnotě první proměnné odpovídá normální rozdělení druhé proměnné a naopak.

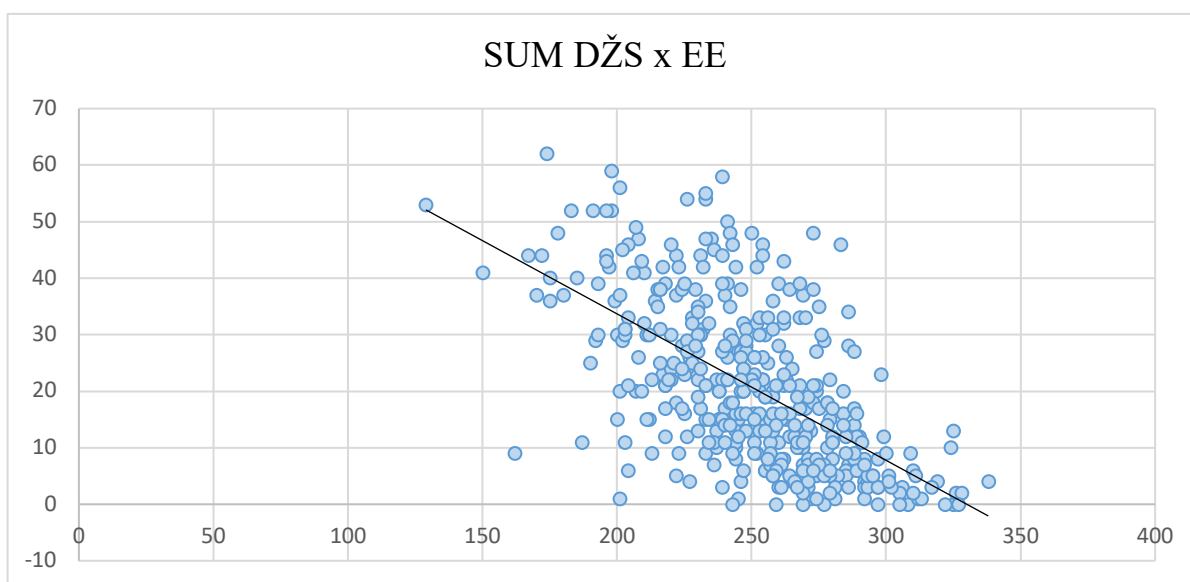
Koeficient r_p může mít hodnotu od 0 do ± 1 , kdy se v případě hodnoty 0 jedná o statistickou nezávislost mezi jevy, naopak čím vyšší hodnotu koeficient má, tím je vztah mezi jevy těsnější a vypovídá tak o naprosté závislosti proměnných. K přibližné interpretaci hodnot korelačního koeficientu lze využít Tabulku 13.

Tabulka 13 Hodnoty korelačního koeficientu a jejich přibližná interpretace (Chráska, 2016)

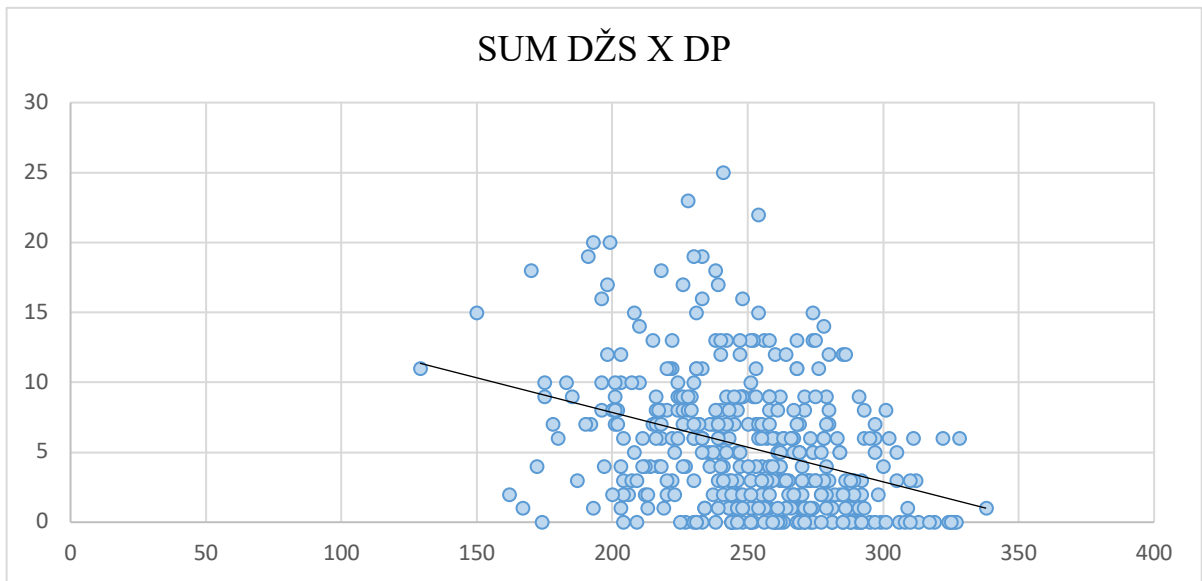
Hodnota koeficientu korelace	Přibližná interpretace
$r = 1$	naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 > r \geq 0,90$	velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	střední (značná) závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	nízká závislost
$0,20 > r \geq 0,00$	velmi slabá závislost
$r = 0$	naprostá nezávislost

V našem případě byly srovnávány hodnoty zjištěných hrubých skóre pro celkovou životní spokojenost s hodnotami jednotlivých oblastí vyhoření. Na základě použité metody pak následně byla určena závislost, a to ve smyslu zda např. vyšším hodnotám u jednoho jevu odpovídají také vyšší hodnoty u druhého jevu apod. Tato závislost je určena pomocí zjištěného koeficientu r a jeho následné interpretace dle jeho hodnoty.

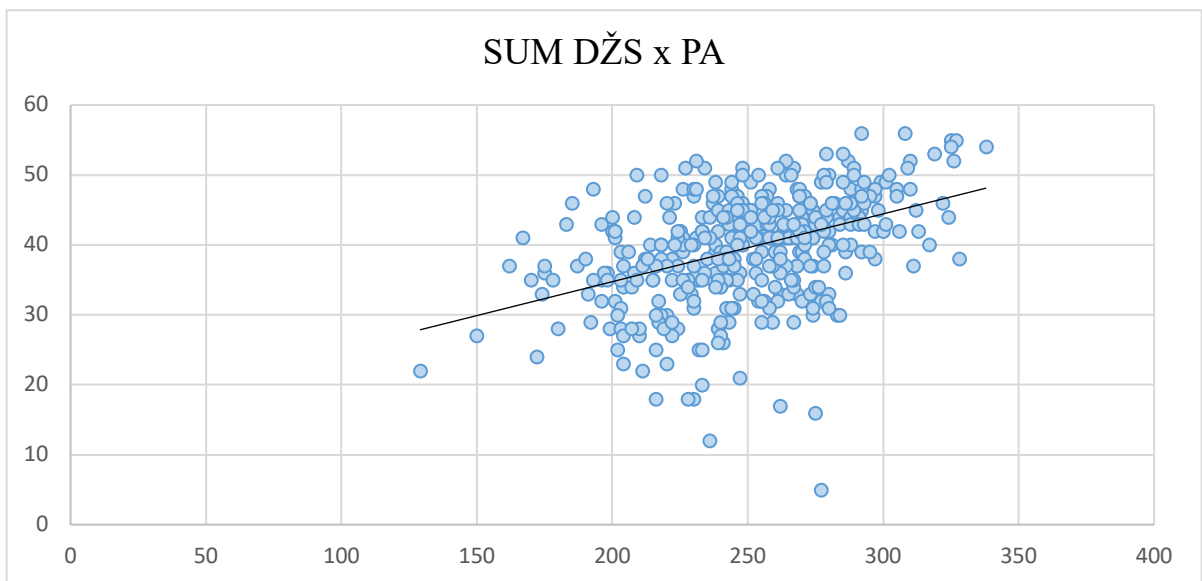
Pro kontrolu vhodnosti Pearsonova korelačního koeficientu byla převedena data do bodového grafu a zjištěna regresní čára jako přímka (Obr. 17, Obr. 18, Obr. 19).



Obr. 17 Bodový graf hrubého skóre celkové životní spokojenosti a hodnoty vyhoření v oblasti emočního vyčerpání



Obr. 18 Bodový graf hrubého skóre celkové životní spokojenosti a hodnoty vyhoření v oblasti depersonalizace



Obr. 19 Bodový graf hrubého skóre celkové životní spokojenosti a hodnoty vyhoření v oblasti osobní výkonnosti

Statistické výpočty metodou Personova korelačního koeficientu byly provedeny pomocí statistického programu SPSS, kde byla zjišťována závislost hodnot celkové životní spokojenosti a jednotlivých oblastí vyhoření, tedy emočního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobní výkonnosti (PA). Zjištěná data jsou uvedena v Tabulce 14.

Tabulka 14 Hodnoty Pearsonovy korelace mezi celkovou životní spokojeností a oblastmi vyhoření ($n=407$), hladina významnosti $\alpha = 0,05$

	H EE	H DP	H PA
SUM DŽS HS	-0,606	-0,344	0,424

Z uvedených dat vyplývá zjištění, že závislost mezi celkovou životní spokojeností a úrovní vyhoření v oblasti depersonalizace (DP) je nízká, v oblastech emočního vyčerpání (EE) a osobní výkonnosti (PA) je závislost střední (značná). Záporné hodnoty znamenají, že mezi danými proměnnými je negativní neboli opačný vztah, tzn. že vyšším hodnotám jednoho jevu odpovídají nižší hodnoty druhého jevu. V kontextu našeho šetření z toho vyplývá, že vyšší životní spokojenosti odpovídají nižší hodnoty a tím nižší úroveň vyhoření v oblastech emočního vyčerpání a depersonalizace. V případě osobní výkonnosti kladný výsledek znamená, že se zvyšující se životní spokojeností je vyšší i hodnota osobní výkonnosti, v této oblasti však vysoké hodnoty znamenají nízkou úroveň vyhoření.

Díky tomuto zjištění lze zamítnout nulové hypotézy a přijímáme tedy alternativní hypotézy H_1 , H_2 i H_3 , tedy:

H_1 : Míra životní spokojenosti učitelů mateřských škol má souvislost se stupněm vyhoření v oblasti emočního vyčerpání.

H_2 : Míra životní spokojenosti učitelů mateřských škol má souvislost se stupněm vyhoření v oblasti depersonalizace.

H_3 : Míra životní spokojenosti učitelů mateřských škol má souvislost se stupněm vyhoření v oblasti osobní výkonnosti.

Celkově tedy existuje souvislost mezi mírou životní spokojenosti a úrovní vyhoření ve všech jeho oblastech u učitelů mateřských škol.

Stejným způsobem pomocí Pearsonovy korelay bylo zjišťování či potvrzování statisticky významných souvislostí vybraných proměnných (věk, délka praxe) a vybraných oblastí DŽS a statisticky významných souvislostí daných proměnných (věk, délka praxe) a oblastí vyhoření (EE, DP, PA). Zjištěná data jsou uvedena v následujících tabulkách (Tabulka 15, Tabulka 16).

Tabulka 15 Zjištěné korelační koeficienty mezi věkem, délkou praxe a vybranými oblastmi DŽS ($n=407$), hladina významnosti $\alpha = 0,05$

PROMĚNNÉ	OBLAST DŽS								
	ZDR	PAZ	FIN	VLC	VLO	SEX	PZP	BYD	SUM
Věk	-,075	-,018	,041	,017	,017	-,215*	,076	,075	-,024
Délka praxe	-,097	-,054	-,045	-,003	,012	-,221*	,053	,034	-,067

Byla tak zjištěna statisticky významná souvislost pouze mezi věkem a oblastí SEX a délkou praxe a stejnou oblastí. Jelikož stanovená hypotéza H_4 , která předpokládala negativní vztah věku a celkové životní spokojenosti, nebyla potvrzena, přijímáme tedy nulovou hypotézu:

H_0 : Mezi věkem a celkovou životní spokojeností neexistuje statisticky významná korelace.

Tabulka 16 Zjištěné korelační koeficienty mezi věkem, délkou praxe a oblastí vyhoření ($n=407$), hladina významnosti $\alpha = 0,05$

PROMĚNNÉ	OBLAST VYHOŘENÍ		
	EE	DP	PA
Věk	,093	,061	-,071
Délka praxe	,157*	,111*	-,071

Z uvedených dat vyplývá statisticky významná souvislost mezi délkou praxe a oblastmi EE a DP. V tomto případě přijímáme alternativní hypotézu H_5 .

H_5 : Mezi délkou praxe a oblastmi vyhoření učitelů MŠ existuje statisticky významná pozitivní korelace.

8. Diskuse a hodnocení výsledků

Analýzou a vyhodnocením oblastí DŽS byla zjištěna nejmenší spokojenost respondentů v oblasti zdraví, kde bylo poloviční zastoupení výsledků spadajících do 1.-3. staninu, které označují nízkou míru spokojenosti. Výsledek této oblasti nemusí být překvapující, jelikož se s výkonem povolání učitele mateřské školy pojí prostředí, kde se neustále vyskytují různé nemoci, děti mnohdy ještě nemají dostatečně osvojené hygienické a samoobslužné návyky, tento deficit pak vyrovnávají učitelky, které jsou tak v neustálém bezprostředním kontaktu s dětmi a případnými nemocí. Ačkoliv mohou být přítomny v MŠ pouze děti zdravé, realita je mnohdy jiná a není neobvyklé, že rodiče vodí děti do MŠ i s příznaky onemocnění, ty se na první pohled při ranním přebírání dítěte učitelkou nemusí hned projevit, avšak v průběhu dne jsou již patrné. Dalším mnohdy opomíjeným faktem je spojená zátěž hlasivek s výkonem profese. Jak tvrdí Světová zdravotnická organizace (WHO, 1946), zdraví se netýká jen fyzického stavu, ale také oblasti psychické a sociální. Působící multifaktoriální vlivy na učitele mohou vést ke stresu, jehož účinky nejsou povzbudivé a studie zjistily, že mohou být odpovědné za různá onemocnění, např. infarkt, mrtvice, vysoký krevní tlak, vředy, cukrovka, angína, rakovina, revmatoidní artritida, nebo psychologické poruchy jako je úzkost a deprese, a další (Palmer, Cooper, 2010).

Nespokojenost až poloviny respondentů se projevila i v další oblasti, a to zjišťující spokojenost s vlastní osobou. Tento výsledek je do jisté míry překvapující, jelikož tato oblast se dotazovala na položky týkající se např. schopností a dovedností, povahy, vitality, vycházení s ostatními lidmi. Všechny tyto uvedené prvky jsou podstatnou složkou učitele, je tak překvapením, že samotní učitelé nejsou v této oblasti spokojeni. Avšak celkové hodnocení této oblasti mohl způsobit fakt, že profese učitele mateřské školy je doménou především žen, u kterých může být typické menší sebevědomí, menší spokojenost se svým vzhledem a určité povahové vlastnosti.

Nejvyšší dosažená spokojenost se zastoupením 34,7 % respondentů byla zaznamenána v oblasti spokojenosti vztahu k vlastním dětem. Učitelé by všeobecně měli mít dobrý vztah k dětem, ať ke svým vlastním, tak dětem v MŠ. Podle Horké (2011) je láska k dětem důležitou charakteristikou učitelů mateřských škol. Lze tak považovat toto zjištění za dobré a potvrzující tento předpoklad.

Analýza zjištěných dat celkové životní spokojenosti ukazuje, že více než polovina respondentů se svými výsledky nachází mezi mezi 4.-6. staninem, tedy na úrovni průměrné

spokojenosti, následuje rozmezí 1.-3. staninu značící o spokojenosti a nejméně respondentů vykazovalo výsledky ukazující na spokojenost, tedy v rozmezí 7.-9. staninu. Při zhodnocení celkové životní spokojenosti dojdeme k závěru, že výzkumný soubor učitelů jako celek vykazuje průměrnou spokojenost. Průměrná hodnota hrubého skóre byla na úrovni 4. staninu, výzkumný soubor tak odpovídá normě běžné populace, kde náleží 54 % populace (Fahrenberg et al., 2001).

Pro srovnání lze uvést zjištění výzkumu životní spokojenosti učitelů ZŠ a SŠ Lemrové, Smékalové, Kelnarové (2012), které ukázalo na nejmenší spokojenost v oblastech financí, zdraví a vlastní osoby. Rovněž výzkum Hnilicové (2004) přinesl zjištění nejmenší spokojenosti s financemi a vlastní osobou.

Analýzou a interpretací výsledků dotazníku MBI-ES zjišťujícího stupeň vyhoření v oblastech emočního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobní výkonnosti (PA) bylo zjištěno, že ve všech oblastech nejvíce učitelů zúčastněných tohoto šetření vykazovalo nízký stupeň vyhoření. V oblasti EE však 33,2 % respondentů mělo výsledky odpovídající vysokému stupni vyhoření, v průměru bylo v této oblasti dosahováno hodnoty 20,7, která odpovídá mírnému stupni vyhoření. V oblasti DP dominoval nízký stupeň a to zastoupením 64,9 % respondenty, ačkoliv výsledky ukazovaly na přítomnost i v mírném a vysokém stupni. Průměrná hodnota dosažená v této dimenzi byla 5,4, což odpovídá nízkému stupni. Oblast osobní výkonnosti měla také největší zastoupení 60,2 % respondenty nízkým stupněm, ale stejně tak byla zaznamenána přítomnost i dalších dvou stupňů. V této dimenzi průměrná hodnota dosáhla 39,6, tedy vysokého stupně osobní výkonnosti a tím pádem nízkého stupně vyhoření. Výzkumníci McLean, Eklund, Kulgus, Burns (2018) použili ve svém šetření stejnou metodu a u výzkumného souboru učitelů a studentů získali průměrnou hodnotu EE 23,7, DP 5,4 a PA 39,1, tedy obdobné jako přineslo výzkumné šetření této práce. Tyto hodnoty lze také srovnat s hodnotami Khuriho (2020), který ve svém výzkumu arabských učitelů zjistil EE 25, tedy mírný stupeň stejně jako DP 10 a PA 38 a tyto výsledky jsou tak odlišné od našeho zjištění.

V jiných výzkumech za použití jiných metod např. Smetáčková (2019a) zjistila na výzkumném souboru 867 učitelů MŠ, že u 61 % z nich byly přítomny mírné projevy a jsou ohrožení vznikem syndromu vyhoření, u 21 % zúčastněných učitelů nebyly přítomny žádné projevy vyhoření a 18 % respondentů disponovalo středními až závažnými projevy vyhoření a tím i rozvinutým syndromem vyhoření. Chorvatský výzkum autorů Hozo, Susic a Zaja (2015) zase přinesl výsledky, že 38 % testovaných předškolních učitelů se cítilo dobře, 34 % bylo

v ohrožení syndromem vyhoření, 21 % učitelů bylo kandidáty na syndrom vyhoření, 3 % byla zasažena syndromem vyhoření, avšak nikdo z testovaných nebyl zcela vyhořelý.

Jako nejvíce ohrožená vyhořením se jeví dimenze emočního vyčerpání. To souhlasí s tvrzením, na kterém se většina autorů shoduje, a to že učitelé pociťují největší zátěž v emocionální oblasti, jelikož jsou pořád pod emocionálním tlakem, jsou kladeny vysoké nároky na jejich komunikativní dovednosti a schopnosti řešit psychologické problémy ve výchově (Řehulka, Řehulková, 1998).

Při zamyšlení se nad uvedenými informacemi není o emoční náročnosti spojené s učitelskou profesí sporu. Co se týká depersonalizace, zde se ukázalo, že učitelé jsou společenštliv citliví tvorové a značný výskyt vysokého stupně depersonalizace a s ním spojený výskyt vyhoření tak není příliš pravděpodobný. V oblasti osobní výkonnosti se mohou projevovat tendence k nedostatečnému sebehodnocení či přílišné sebekritice. Bylo by dobré seznamovat učitele s možností a využíváním supervizí, které by tak mohly tuto situaci zlepšit.

Pomocí korelační statistiky také byla zjišťována existence souvislosti celkové životní spokojenosti s vyhořením. Pearsonův korelační koeficient tak přinesl hodnoty, které tak prokázaly nízkou souvislost mezi životní spokojenosti a oblastí depersonalizace a střední závislost mezi mírou životní spokojenosti a oblastí emočního vyčerpání a osobní výkonnosti. Také byly zjišťovány statisticky významné souvislosti vybraných proměnných (věk, délka praxe) a vybraných oblastí DŽS a statisticky významných souvislostí daných proměnných (věk, délka praxe) a oblastí vyhoření (EE, DP, PA). Z korelace v souvislosti s DŽS byla zjištěna statisticky významná souvislost pouze mezi věkem a oblastí SEX a délkou praxe a stejnou oblastí. Je na zvážení, zda délka praxe ovlivňuje oblast Sexuality, jak upozorňuje Chráska (2016), pouhá existence vysoké korelace nemusí automaticky znamenat skutečný a smysluplný vztah mezi danými proměnnými, v tomto případě by se tak mohlo jednat o tzv. nonsense correlation, tedy nesmyslnou korelaci. Korelace v kontextu vyhoření ukázala existenci statisticky významné pozitivní souvislosti mezi délkou praxe a oblastmi vyhoření u učitelů MŠ. V tomto případě to lze chápat tak, že s rostoucí délkou pedagogické praxe a tím tedy delší dobou vystavující se jako učitelé různým zátěžovým a stresovým situacím, roste i možnost vyhoření.

Závěr

Učitelé mateřské školy jsou podstatnou součástí dětského života a světa, je pro ně typický zápal, nadšení, aktivita, láska, ale také je pro tuto profesi typické čelit pravidelně různým zátěžovým situacím, stresům v různé podobě, nelze opomíjet také prostředí, kde se často vyskytují různé nemoci a také fakt, že práce učitele v mateřské škole není jen o práci s dětmi, ale ve velké míře také s rodiči. Všeho moc škodí, a i s touto profesí se pojí vysoké riziko postižení syndromem vyhoření. Je důležité být úspěšný a spokojený v práci, avšak ne na úkor spokojenosti v ostatních oblastech, úspěšnost v práci automaticky nezaručuje životní spokojenost, je tak třeba najít v životě rovnováhu.

Na aspekty učitelské profese, stresu, životní spokojenosti a syndromu vyhoření nahlížela tato diplomová práce, jejímž hlavním cílem bylo na základě analýzy a korelace dat zjistit, zda existuje souvislost mezi celkovou životní spokojeností a syndromem vyhoření. K dosažení tohoto hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle, a to zjistit, jaká je životní spokojenost učitelů a do jaké míry se vyskytuje vyhoření v oblastech emočního vyčerpání, depersonalizace a osobní výkonnosti.

Teoretické uchopení a představení jednotlivých oblastí, tedy stresu, životní spokojenosti, syndromu vyhoření a učitelské profese bylo v první části práce. Součástí této teoretické části byla také kapitola věnující se vybraným metodám a výzkumům zabývajícím se touto problematikou. Teoretická část tak poskytovala základní teoretické poznatky, které souvisely s porozuměním této problematiky.

Empirická část se skládala z metodiky, kde byly stanoveny hlavní a dílčí cíle, design praktické části a formulovány výzkumné otázky a hypotézy. Také byl popsán výzkumný soubor a užití metody. Následovalo samotné zpracování a vyhodnocení dat. Ke zkoumání stanovených jevů byly použity metody: Dotazník životní spokojenosti (DŽS), Dotazník syndromu vyhoření MBI-ES. Součástí byla také část dotazníku zjišťující sociodemografické údaje a vnímání a hodnocení své práce.

Výzkumný soubor tvořilo celkem 407 respondentů, z toho 3 muži a 404 žen, kteří spadali do celkem pěti věkových kategorií: do 25 let; 26-35 let; 36-45 let; 46-55 let; 56-65 let. Průměrná věková kategorie byla 36-45 let. Dle délky pedagogické praxe bylo vytvořeno celkem sedm kategorií: do 1 roku; méně než 5 let; 5-10 let; 11-15 let; 16-25 let; 26-35 let; více než 35 let. Průměrná délka pedagogické praxe byla 11-15 let.

Všechna získaná data respondentů sledující životní spokojenosti a její oblasti byla podrobena normovaným staninům dle pohlaví a věku. Na základě analýzy a korelace dat získaných DŽS, který zjišťoval míru spojenosti v oblastech zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volného času, manželství a partnerství, vztahu k vlastním dětem, vlastní osobě, sexuality, přátel, známých a příbuzných a bydlení, ale také míru celkové životní spokojenosti, bylo zjištěno, že učitelé zúčastnění tohoto šetření byli nejméně spokojeni v oblasti zdraví, nejvíce spokojeni v oblasti vztahu k vlastním dětem, ve všech oblastech jinak převládala průměrná spokojenost. Celková životní spokojenost výzkumného souboru byla na průměrné hodnotě, což také znamená, že se nevymyká průměrné spokojenosti populace. Prostřednictvím Pearsonovy korelace byla zjišťována statisticky významná souvislost mezi věkem, délkou praxe a celkovou životní spokojeností. Statisticky významná souvislost byla zjištěna pouze mezi proměnnými a oblastí SEX. Je na zvážení, zda délka praxe ovlivňuje oblast Sexuality, jak upozorňuje Chráska (2016), pouhá existence vysoké korelace nemusí automaticky znamenat skutečný a smysluplný vztah mezi danými proměnnými, v tomto případě by se tak mohlo jednat o tzv. nonsense correlation, tedy nesmyslnou korelaci. Souvislost s pohlavím nebyla statisticky zjišťována kvůli nepoměrnému pohlavnímu složení výzkumného souboru, jelikož se výzkumu účastnili pouze 3 muži.

Analyzována a korelována byla také data zjišťující stupeň vyhoření v oblastech emočního vyhoření, depersonalizace a osobní výkonnosti. Respondentům byl v každé oblasti na základě jejich dosažené hodnoty přidělen stupeň vyhoření, který mohl být nízký, mírný nebo vysoký. Bylo zjištěno, že ve všech oblastech dominoval nízký stupeň vyhoření. Nejvyšší výskyt vysokého stupně byl v oblasti emočního vyčerpání. Nutno také dodat, že zastoupení všechny oblasti měly zastoupení i mírného a vysokého stupně vyhoření. Celkově se však soubor nacházel ve všech oblastech v průměru na mírném stupni vyhoření. Toto zjištění není alarmující, avšak je není radno tuto oblast podceňovat. Personovou korelací byla zjišťována statisticky významná souvislost mezi věkem, délkou praxe a oblastmi vyhoření. Statisticky významná souvislost nebyla prokázána u věku, avšak byla prokázána u délky praxe v souvislosti s oblastí emočního vyčerpání a depersonalizací.

Na základě stanového hlavního výzkumného cíle této práce byla také zjišťována existence souvislosti mezi celkovou životní spokojeností a vyhořením. K tomuto účelu byla rovněž použita metoda Pearsonova korelačního koeficientu, který prokázal souvislost mezi mírou životní spokojenosti a úrovní vyhoření ve všech jeho oblastech u učitelů mateřských škol. Toto zjištění lze interpretovat tak, že vyšší životní spokojenosti odpovídají nižší hodnoty a tím

nižší úroveň vyhoření v oblastech emočního vyčerpání a depersonalizace, u osobní výkonnosti kladný výsledek znamená, že se zvyšující se životní spokojeností je vyšší i hodnota osobní výkonnosti, v této oblasti však vysoké hodnoty znamenají nízkou úroveň vyhoření.

Celkově lze ze zjištění pouze apelovat na učitele k využívání supervizí, psychohygieny, najít si něco, co jim bude přinášet relax, ať už sportovní či jinak zájmové aktivity. V neposlední řadě upozornit na neopomíjení příznaků vyhoření a včas situaci řešit. Všichni jsme jen lidé, potkat to může každého z nás, není třeba se obávat negativních postojů okolí.

Věřím, že tato práce bude přínosem jak v oblasti teorie poskytnutím ucelených informací, tak i pro oblast praxe, do které tato zjištění přinesou náhled na aktuální situaci v učitelské sféře.

„Mnoho lidí si myslí, že úspěch v jedné oblasti může vynahradit neúspěch v ostatních oblastech. Ale opravdový úspěch vyžaduje rovnováhu.“

Stephen Covey

„Úspěch není klíčem ke spokojenosti. Spokojenost je klíčem k úspěchu. Pokud máte rádi, co děláte, budete úspěšní.“

Albert Schweitzer

Seznam zkratk

BE – Burnout effect

BM – Burnout Measure

BMS – Burnout Measure Short

BYD – bydlení

DET – vztah k vlastním dětem

DP – depersonalizace

DŽS – Dotazník životní spokojenosti

EE – emoční vyčerpání

FIN – finanční situace

HS – hrubé skóre

MAN – manželství a partnerství

MBI – GS – Maslach Burnout Inventory – General Survey

MBI – Maslach Burnout Inventory

MBI-ES – Maslach Burnout Inventory – Educators Survey

MŠ - mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PA – osobní výkonnost

PAZ – práce a zaměstnání

PPČ – přímá pedagogická činnost

PZP – přátelé, známí a příbuzní

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEIQoL – The Schedule for Evaluation of Individual Quality of Life

SEX – sexualita

SMBM – Shirom Melamed Burnout Measure

SUM – celková životní spokojenost

ŠVP – Školní vzdělávací program

TVP – Třídní vzdělávací program

VLC – volný čas

VLO – vlastní osoba

WHOQOL-BREF World Health Organization Quality of Life Assessment

ZDR – zdraví

Seznam použitých zdrojů

Literatura

ARGYLE, M. Causes and correlates of happiness. In D. Kahneman, E. Diener N. Schwartz (eds.): *Well-being: The foundations od hedonic psychology*. New York: Russel Sage, 1999, s. 353-373.

BECKER, P. Theoretische Grundlagen. In A. Abele, P. Becker (Eds.), *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik*. Weinheim: Juventa, 1991, s. 13-49.

BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: PedF UK, 2008. 237 s. ISBN 978-80-7290-366-5.

BENEŠ, M. *Andragogika teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.

BLATNÝ, M. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: MUNI, 2005. 109 s. ISBN 80-86633-35-7.

BREETVELT, I. S., VAN DAM, F. S. A. M. Underreporting by cancer-patients: The case of response-shift. *Social Science and Medicine*, 32, 1991, s. 981-987.

BRICKMAN, P., COATES, D., JANOFF-BULMAN, R. Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1978, s. 917-927.

BURKOVIČOVÁ, 2012 – In Syslová 2017

BURKOVIČOVÁ, KROPÁČKOVÁ, 2014 – Studie – Profesní činnosti učitelek MŠ...

DEAR, K., HENDERSON, S., KORTEN, A. Well-being in Australia – finding from The National Survey of Mental Health and Well-being. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 2002, vol. 37, p. 503-509.

DeNEVE, K. M., COOPER, H. A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1998, vol. 124, p. 197-229.

DIENER, E., Subjective well-being. *Psychologic Bulletin*, 1984, vol. 95, p. 542-575.

DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E., SMITH, H. L. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 1999, vol. 125, s. 276-302.

- DRAGOMIRECKÁ, E., BARTOŇOVÁ, J. *WHOQOL-BREF, WHOQOL-100: World Health Organization Quality of Life Assessment: příručka pro uživatele české verze dotazníků kvality života Světové zdravotnické organizace*. Praha: Psychiatrické centrum, 2006, s. 88. ISBN 80-85121-82-4.
- DUFFKOVÁ, J., URBAN, L., DUBKÝ, J., *Sociologie životního stylu*. Praha: Policejní akademie České republiky, 2007. 125 s. ISBN 978-80-7251-266-9.
- DVOŘÁČEK. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: VŠE, 2005. 304 s. ISBN 80-245-0886-9.
- DYKEMA, Jennifer; BERGBOWER, Karen; PETERSON, Christopher. Pessimistic explanatory style, stress, and illness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1995, 14.4: 357-371.
- DYTRTOVÁ, KRHUTOVÁ. *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FAHRENBERG, J. *Dotazník životní spokojenosti - džs*. Přeložil Kateřina RODNÁ, přeložil Tomáš RODNÝ. Praha: Testcentrum, 2001, 84 s. ISBN 80-86471-16-0.
- FRANKL, V. *Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, 1995.
- FREUDENBERGER, H. J., RICHELSON, G. *Burn-out: The High Cost of High Achievement*. Garden City, N.Y.: Anchor Press, 1980, s. 214, ISBN 0385156642.
- FREY, B. S., STUTZER, A. *Happiness and economics: how the economy and institutions affect human well-being*. Princeton, Princeton University Press. 2001.
- GIRDIN, D.A., EVERLY, G.S., DUSEK, D. E. *Controlling Stress and Tension*, Allyn & Bacon, Needham Heights, MA. 1996.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HEADEY, B. Subjective well-being: revisions to dynamic equilibrium stheory using national panel data abd panel regression methods [Electronic version]. *Social Indicators Research*, 79, 2006, s. 369-403.

HEADEY, B., WEARING, A. Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 199, vol. 57, 1989, p. 731-739.

HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Translated by Jitka Vrátilová. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 99 s. ISBN 80-7178-093-6.

HONZÁK, R. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad, 2015, s. 229. ISBN 978-80-7429-552-2.

HORKÁ, H., SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7.

HOZO, E. R., SUCIC, G., & ZAJA, I. Burnout syndrome among educators in pre-school institutions. *Materia socio-medica*, 2015, 27(6), 399–403.

HUMPHREY, J. H. *Anthology of Stress Revisited: Selected Works of James H. Humprey*. New York: Nova Publishers, 2005, s. 234. ISBN 1-59454-640-1.

HUSÉN, T., POSTLETHWAITE, T. N. *The International Encyclopedia of Education*. New York: Elsevier Science, 1994, s. 7468, ISBN 0080410464.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 32, ISBN 80-86991-74-1.

KALTWASSER, V. *Persönlichkeit und Präsenz Achtsamkeit im Lehrerberuf*. 2., neu ausgestattet Auflage. Julius Beltz, Weinheim 2018, s. 22, ISBN 978-3-407-63052-0.

KASÁČOVÁ, B. *Učitelská profesia v trendoch teorie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. s. 83. ISBN 80-8045-352-7.

KEBZA, V. *Sociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005, s. 263. ISBN 80-200-1307-5.

KHURI, Z. Syndrom vyhoření u arabských učitelek v Izraeli ve vztahu k vybraným organizačním proměnným. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 179-200, dub. 2020. ISSN 2336-4521.

KOHOUTEK, R. (1996??) *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. 263 s. ISBN 80-7204-156-8.

KORTHAGEN, F. A. J. In search of essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 2004, č. 1, s. 77-97.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012, s. 175. ISBN 978-80-7195-573-3.

KŘIVOHLAVÝ, J. Kvalita života. In *Kvalita života*. Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky, 2004. s. 9-20. ISBN 80-86625-20-6.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 279 s. ISBN 80-7178-774-4.

LANGOVÁ, M., KODÝM, M. a kol. *Psychologie činností a osobností učitele*. Praha: Academia, 1987.

LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company, 1984, s. 456, ISBN 0-8261-4191-9.

LEMROVÁ, S., SMÉKALOVÁ, E., KELNAROVÁ, T. Životní spokojenost učitelů ZŠ a SŠ. In D. Heller, J. Kotrlová, & I. Sobotková (Eds.), *XXX. Psychologické dny 2012: Prostor v nás a mezi námi - respekt, vzájemnost, sdílení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 140-150.

MALACH-PINES, Ayala. The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, 2005, 12.1: 78.

MAREŠOVÁ. *Učitel a zdraví. Vztah mezi zdravím pedagogů mateřských škol a výkonem jejich učitelské profese*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. Diplomová práce.

MASLACH, C., JACKSON, S. E., LEITER, M. P., SCHAUFELI, W. B., (1996). Maslach burnout inventory (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.

MASLACH, C., LEITER, M. P. *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997, s. 200, ISBN 0-7879-0874-6.

MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B., LEITER, M. P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001, 52, 397-422.

- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 1981, 2.2: 99-113.
- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E.; LEITER, Michael P. *MBI: Maslach burnout inventory*. Sunnyvale, CA: CPP, Incorporated, 1996.
- MATOUŠEK, OLDŘICH. *Pracovní stres a zdraví*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2003, s. 20. ISBN 80-903604-1-6.
- MAYERS, D. G., DIENER, E. Who is happy? *Psychological Science*, 1995, vol. 6, p. 10-19.
- McCORMACK, N., COTTER, C. *Managing Burnout in the Workplace: A Guide for Information Professionals*. Oxford: Chandos Publishing, 2013, s. 224, ISBN 978-1-78063-400-5.
- McCRAE, R. R., COSTA, P. T. *Trait theories of personality*. In D. F. Barone, M. Hersen, & V. B. Van Hasselt (Eds.), *The Plenum series in social/clinical psychology, 1998, Advanced personality* (p. 103–121). Plenum Press
- McLEAN, D., EKLUND, K., KILGUS, S. P., & BURNS, M. K. Influence of teacher burnout and self-efficacy on teacher-related variance in social-emotional and behavioral screening scores. *School Psychology Quarterly*, 2018, 34(5), 503-511.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MÍČEK, L. *Duševní hygiena*. Praha: SPN, 1984.
- MIKŠÍK, O. *Psychika osobnosti v období závažných životních a společenských změn*. Praha: Karolinum, 2009. s. 301, ISBN 978-80-246-1600-1.
- MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.
- MIŇHOVÁ, J., HELUS, Z. *Psychologie ve vzdělávání učitelů a jejich profesní činnosti*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2009. 194 s. ISBN 978-80-7043-802-2.
- MONROE, Scott M. Major and minor life events as predictors of psychological distress: Further issues and findings. *Journal of behavioral medicine*, 1983, 6.2: 189-205.

MURPHY, Dana H. *Staff Burnout: Participant manual*. US Department of Health and Human Services, Public Health Service, Alcohol, Drug Abuse, and Mental Health Administration, National Institute on Drug Abuse, Division of Resource Development, Manpower and Training Branch, 1980.

MUSIL, J. V. *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského sociálního chování*. Olomouc: Jiří Musil – Psychologická a výchovná poradna, 2010, s. 60. ISBN 978-80-903449-9-0.

NEZLEK, J. B. The motivational and cognitive dynamics of day-to-day social life. In J. P. Forgas, K. Williams, L. Wheeler (eds.): *The social Mind: Cognitive and Motivational aspects of Interpersonal Behaviour*. New York, Cambridge University Press, 2000, s. 92-111.

NORRIS, R., CARROL, D. COCHRANE, R. The effects of physical activity and exercise training on psychological stress and well-being in an adolescent population. *J. Psychosom. Res.*, 36, 1992, s. 55-65.

NOVÁK, T. *Péče o pečující – jak být pečovatelem také sám sobě*. Brno: Moravskoslezský kruh, 2011, s. 87. ISBN 978-80-254-9149-2.

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.

O'BOYLE, C., McGEE, H. JOYCE C.R.B, HICKEY, A, BROWNE, J., O'MALLEY K., HILTBRUNNER, B. *The Schedule for the Evaluation of Individual Quality of Life (SEIQoL) Administration Manual*. Dublin: Royal College of Surgons in Ireland, 1993, s. 29.

PALMER, S., COOPER, C. *How to Deal with Stress*. Londýn: Kogan Page Publishers, 2010, s. 208. ISBN 978-0-7494-5619-1.

PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988, s. 124.

PAULÍK, K. *Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol*. Pedagogická revue, 2001, roč. 53, č. 5, s. 459-471.

PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010, s. 240, ISBN 978-80-247-2959-6.

PAYNE, J. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton, 2005, s. 629, ISBN 80-7254-657-0.

- PĚŠEK, R., PRAŠKO, J. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha: Pasparta, 2016, s. 179, ISBN 978-80-88163-00-8.
- PETLÁK., E. *Klima školy a klima třídy*. Bratislava: Iris, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok. Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005.
- PORUBSKÁ, G., ĎURDIÁK, L. *Manažment vzdelavania dospelých*. Nitra: Paedacta, 2005. 212 s. ISBN 80-969303-0-3.
- PRIEB, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najdete cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015, s. 175. ISBN 978-80-247-5394-2.
- PRIOR, P. M., HAYES, B. S. The relationship between marital status and health: An empirical investigation of differences in bed occupancy within health and social care facilities in Britain, 1921-1991. *Journal of Family Issues*, 24, 2003, s 124-128.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 2002
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2013, s. 395. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RICE, V. H. *Handbook of Stress, Coping, and Health: Implications for Nursing Research, Theory, and Practise*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2000, s. 590, ISBN 0-7619-1820-5.
- RICHARDSEN, Astrid M.; MARTINUSSEN, Monica. Factorial validity and consistency of the MBI-GS across occupational groups in Norway. *International Journal of Stress Management*, 2005, 12.3: 289.
- RYFF, C. D., KEYES, C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, vol. 69, p. 719-727.
- RYFF, C. D., SINGER, B. Middle age and well-being. In FRIEDMAN, H. S. (ed.) *Encyclopedia of Mental Health*. Volume 2. San Diego: Academic Press, 1998, p. 707-719.
- ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. *Problematika tělesné a psychické zátěže při vykonávání učitelského povolání*. In: Učitelé a zdraví 1. díl. Brno: Nakl. P. Křepela, 1998, s. 99-104.

- SEEDHOUSE, D. *Health: The Foundations of Achievement*. John Wiley and Sons, New York, 1995.
- SHIROM, A., MELAMED, S. A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 2006, 13(2), 176–200.
- SCHAUFELI, W., ENZMANN, D. *The Burnout Companion To Study And Practise: A critical Analysis*. London: Taylor & Francis Ltd., 1998, s. 224, ISBN 0-7484-0697-2.
- SIRGY, M. J. *The psychology of quality of life*. Dodrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- SMETÁČKOVÁ, I. Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*, 2019b, 3(2), 27-40.
- SOBOTKOVÁ, V., BLATNÝ, M. *Determinanty výběru strategií zvládnání zátěže: osobnost, vnímání situace, sebezpojetí*. Brno: Akademie věd České republiky, Psychologický ústav, 2003, s. 19. ISBN 80-239-5001-0.
- SPIPKOVÁ, TOMKOVÁ et al. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2010.
- SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 271. ISBN 80-7315-081-6.
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SPOUSTA, V. Vádemékum autora odborné a vědecké práce. Brno: MU, 2001 (2003?), 158 s., ISBN 80-210-2387-2.
- SPOUSTA, V. Syntetická povaha osobnosti učitele. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 4, s. 3.
- SYSLOVÁ, Z. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8475-9.
- ŠMAJSOVÁ BUCHTOVÁ, B. Kvalita života dlouhodobě nezaměstnaných. In *Kvalita života*. Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky, 2004. s. 75-90. ISBN 80-86625-20-6.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských proměn*. Olomouc: UP, 2006. s. 159. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, E., NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe*. I. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 168 s. ISBN 80-244-0945-8.

ŠMELOVÁ, PRÁŠILOVÁ a kol., *Didaktika předškolního vzdělávání*

ŠOLCOVÁ, I. KEBZA, V. Kvalita života v psychologii: Osobní pohoda (well-being), její determinanty a prediktory. In *Kvalita života*. Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky, 2004. s. 21-32. ISBN 80-86625-20-6.

ŠOLCOVÁ, I. *Umíte si poradit se stresem?* Praha: NCPZ, 1995

ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. Nezaměstnanost a zdraví. *Čs. Psychologie*, 2001, roč. 45, č. 2, s. 127-134.

ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Čs. Psychologie*, 1999, roč. 43, č. 1, s. 19-38.

ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005, s. 136. ISBN 80-7357-072-6.

ŠVEC. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1998

ŠVINGOROVÁ, D. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, s. 82. ISBN 80-7372-105-8.

TARIS, T. W., SCHREURS, P. J., SCHAUFELI, W. B. Construct validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey: A two-sample examination of its factor structure and correlates. *Work & Stress*, 1999, 13.3: 223-237.

TOŠNER, J., TOŠNEROVÁ, T. *Burn-out, Syndrom vyhoření, interní pracovní sešit Hestia*, Praha, 2002

URBANOVSKÁ, E. Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. *Škola a zdraví 21*, 2011, 309-322.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, s. 76, ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VOSEČKOVÁ, A., HRSTKA, Z., CELBA, P. *Kapitoly z psychologie zdraví – učební text pro vysokoškolskou výuku*. Brno: Univerzita obrany, 2010, s. 54. ISBN 978-80-7231-344-0.

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání

VYSKOČILOVÁ, E. *Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností*. In Švec, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 24–31.

WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference. 2. díl. Walterová, E. (ed.) Praha : UK v Praze – PedF, 2001, s. 11-22. ISBN 80-7290-059-5.

WHOQOL group: The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Development and general psychometric properties. *Soc. Sci. Med.*, 1998, vol. 46, no. 12, p. 1569-1585.

WHOQOL group: The World Health Organization Quality of Life Assessment WHOQOL-BREF Quality of Life Assessment. *Psychological Medicine*, 1998, vol. 28, p. 551-558.

WILLIAMS, R. *Concepts of Health: An analysis of lay`s logic*. *Sociology*, 17 (2),1983, p. 185-205.

WOOD, W., RHODES, N., WHELAN, M. Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin*, 106, 1989, s. 249-264.

Zákon č. 349/2020 Sb. zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/3004 Sb., o pedagogických pracovnících

ZARSKI, John J. Hassles and health: A replication. *Health Psychology*, 1984, 3.3: 243.

Další užité zdroje

Český statistický úřad | ČSÚ [online]. Copyright ©W [cit. 09.04.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/134650497/230066-20.pdf/ed629773-c112-412c-89b0-dfc90e4c6278?version=1.0>

KORTHAGEN, F., VASALOS, A. Levels in Reflection. Core reflection as means to enhance professional growth. [online]. [cit. 10.2.2021]. Dostupné z: <http://www.un.nl/uupublish/content/levelsinrefelection.doc>

MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ A VOŠ*, MŠMT, 2019, [online]. [cit. 10.2.2021]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/50371/>

Mezinárodní klasifikace nemocí. MKN-10 klasifikace. [online]. [cit. 09.04.2021]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/Z70-Z76>

Nejúčinnější relaxační techniky proti stresu. Vše pro zdraví, přírodní cesta ke zdravému životu [online]. [cit. 09.04.2021]. Dostupné z: <https://zdravezdravi.cz/zdravi/nejucinnejsi-relaxacni-techniky>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). MŠMT. [online]. [cit. 10.2.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

SMETÁČKOVÁ, I. Syndrom vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol. Edukační laboratoř, 2019a. [online]. [cit. 10.2.2021]. Dostupné z: <https://www.edukacnilaborator.cz/wp-content/uploads/2019/03/Zpráva-z-dotazn%C3%ADkového-šetřen%C3%AD-Syndrom-vyhořen%C3%AD-mezi-učitelkami-a-učiteli-mateřských-škol.pdf>

Učitel mateřské školy| NSP.CZ. Národní soustava povolání [online]. Copyright © 2017 Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 09.04.2021]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-materske-skoly>

Přílohy

Příloha 1 – Dotazník základních informací

Příloha 2 – Dotazník životní spokojenosti

Příloha 3 – Dotazník MBI-ES

Příloha 1 – Dotazník základních informací

Dotazník životní spokojenosti a syndromu vyhoření učitelek a učitelů v mateřské škole

Dobrý den, milé kolegyně a kolegové,

jsem učitelkou v mateřské škole a zároveň studentkou distančního magisterského studia Předškolní pedagogiky. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, jehož výsledky budou sloužit pro mou diplomovou práci „*Životní spokojenost, stres a syndrom vyhoření v profesi učitel mateřské školy*“ a ke zjištění aktuální situace v učitelské sféře. Jsem si vědoma momentální nelehké doby a jak cenný je Váš čas, věnujte však prosím pár minut vyplnění následujícího dotazníku, který se skládá ze tří částí: první část se týká obecných informací, následuje část zaměřená na životní spokojenost (Fahrenberg [et al.], 2001), třetí část je věnována dotazníku sledování syndromu vyhoření (MBI - Maslach Burnout Inventory, 1996). Odpovědi jsou anonymní a slouží pouze k empirické části zmíněné diplomové práce.

Děkuji, hezký den a spokojenost v práci, Bc. Sabina Trlifajová

Pohlaví

- žena
- muž

Věk

- do 25 let
- 26 - 35 let
- 36 - 45 let
- 46 - 55 let
- 56 - 65 let
- nad 65 let

Délka pedagogické praxe

- do 1 roku
- méně než 5 let
- 5 - 10 let
- 11 - 15 let
- 16 - 25 let
- 26 - 35 let
- více než 35 let

Nejvyšší dosažené vzdělání:

- středoškolské
- vyšší odborné
- Bc. vysokoškolské
- Mgr. vysokoškolské
- jiné

Máte kromě pedagogické práce v MŠ i jinou funkci?

- ředitel/ka
- zástupce ředitele/ky
- výchovný poradce
- speciální pedagog
- psycholog
- asistent pedagoga
- žádná specifická funkce
- Jiná

Typ mateřské školy - vzdělávací program:

- tradiční MŠ
- Montessori MŠ
- Waldorfská MŠ
- lesní MŠ
- Daltonská MŠ
- jazyková MŠ
- umělecká MŠ
- MŠ s programem Začít spolu
- MŠ s programem Podpory zdraví
- Jiná

MŠ dle zřizovatele:

- státní MŠ
- soukromá MŠ
- církevní MŠ
- jiné

V jaké třídě učíte?

- heterogenní
- homogenní - věk dětí:

Kolik dětí máte ve své třídě?

- 5 - 10
- 11 - 20
- 21 - 28

Čas denní přípravy k pedagogické práci

- méně než 30 minut
- 0,5 hodiny
- 1 hodina
- 1,5 hodiny
- 2 hodiny
- více než 2 hodiny

Celkově vnímám výkon učitelské profese jako

- 1. naprosto nezatěžující
- 2. mírně zatěžující
- 3. středně zatěžující
- 4. silně zatěžující
- 5. extrémně zatěžující

Se svým zaměstnáním jako učitel/ka jsem

- 1. zcela nespokojen/a
- 2. spíše nespokojen/a
- 3. ani spokojen/a, ani nespokojena
- 4. spíše spokojena
- 5. velice spokojena

Uvažujete o odchodu z profese učitele/učitelky mateřské školy?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

Rodinný stav:

- ženatý/vdaná
- svobodný(á)
- vdovec/vdova
- rozvedený(á)

Domácnost:

- žiji sám/sama
- žiji s partnerem/partnerkou

Příloha 2 – Dotazník životní spokojenosti

DOTAZNÍK

Dotazník životní spokojenosti

J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher, E. Brähler

Zaškrtněte prosím u každého z tvrzení na následujících stranách vždy to číslo, které nejvíce odpovídá vaší spokojenosti ve vztahu k danému tvrzení.

Příklad:	①	②	③	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤	⑥	⑦
	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
S počasiím jsem ...				X			

Pokud tedy – jako v tomto případě – nejste s počasiím ani spokojen(a), ani nespokojen(a), zaškrtněte prosím ④. U každého tvrzení zaškrtněte prosím pouze jedno políčko.

ZDRAVÍ	①	②	③	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤	⑥	⑦
	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
Se svým tělesným zdravotním stavem jsem...							
Se svou duševní kondicí jsem...							
Se svou tělesnou kondicí jsem...							
Se svou duševní výkonností jsem...							
Se svou obranyschopností proti nemoci jsem...							
Když myslím na to, jak často mám bolesti, jsem...							
Když myslím na to, jak často jsem až dosud byl(a) nemocný(á), jsem ...							

PRÁCE A ZAMĚSTNÁNÍ (osoby v důchodu: hodnotte prosím své bývalé zaměstnání)	①	②	③	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤	⑥	⑦
	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
Se svým postavením na pracovišti jsem...							
Když myslím na to, jak jistá je moje budoucnost v zaměstnání, jsem...							
S úspěchy, které mám v zaměstnání, jsem...							
S možnostmi postupu, které mám na svém pracovišti, jsem...							
S atmosférou na pracovišti jsem...							
Co se týká mých pracovních povinností a zátěže, jsem...							
S pestrostí, kterou mi nabízí mé zaměstnání, jsem...							

FINANČNÍ SITUACE	① velmi nespokojen(a)	② nespokojen(a)	③ spíše nespokojen(a)	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤ spíše spokojen(a)	⑥ spokojen(a)	⑦ velmi spokojen(a)
Se svým příjmem / platem jsem...							
S tím, co vlastním, jsem...							
Se svým životním standardem jsem...							
S hmotným zajištěním své existence jsem...							
Se svými budoucími možnostmi výdělku jsem...							
S možnostmi, které mohu vzhledem ke své finanční situaci nabídnout své rodině, jsem...							
Se svým budoucím očekávaným (finančním) zajištěním ve stáří jsem...							

VOLNÝ ČAS	① velmi nespokojen(a)	② nespokojen(a)	③ spíše nespokojen(a)	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤ spíše spokojen(a)	⑥ spokojen(a)	⑦ velmi spokojen(a)
S délkou své každoroční dovolené jsem...							
S množstvím svého volného času po práci a o víkendech jsem...							
S kvalitou odpočinku, který mi přináší dovolená, jsem...							
S kvalitou odpočinku, který mi přináší volný čas po práci a víkendy, jsem...							
S množstvím času, který mám k dispozici pro své koníčky, jsem...							
S časem, který mohu věnovat blízkým osobám, jsem...							
S pestrostí svého volného času jsem...							

MANŽELSTVÍ A PARTNERSTVÍ (Vyplňte prosím pouze pokud máte stálého partnera / partnerku)	① velmi nespokojen(a)	② nespokojen(a)	③ spíše nespokojen(a)	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤ spíše spokojen(a)	⑥ spokojen(a)	⑦ velmi spokojen(a)
S požadavky, které na mne klade mé manželství / partnerství, jsem...							
S našimi společnými aktivitami jsem...							
S upřímností a otevřeností svého partnera / partnerky jsem...							
S pochopením, které má pro mne můj partner / partnerka, jsem...							
S něžností a náklonností, kterou mi můj partner / partnerka projevuje, jsem...							
S bezpečím, které mi poskytuje můj partner / partnerka, jsem...							
S ochotou pomoci, kterou mi projevuje můj partner / partnerka, jsem...							

VZTAH K VLASTNÍM DĚTEM (Vyplňte pouze pokud máte vlastní děti)	① velmi nespokojen(a)	② nespokojen(a)	③ spíše nespokojen(a)	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤ spíše spokojen(a)	⑥ spokojen(a)	⑦ velmi spokojen(a)
Když myslím na to, jak s dětmi vzájemně vycházíme, jsem...							
Když myslím na úspěchy svých dětí ve škole a zaměstnání, jsem...							
Když myslím na to, kolik radosti mám ze svých dětí, jsem...							
Když myslím na námahu a výdaje, které mě mé děti stály, jsem...							
S vlivem, který mám na své děti, jsem...							
S uznáním, kterého se mi od mých dětí dostává, jsem...							
S našimi společnými aktivitami jsem...							

VLASTNÍ OSOBA	① velmi nespokojen(a)	② nespokojen(a)	③ spíše nespokojen(a)	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤ spíše spokojen(a)	⑥ spokojen(a)	⑦ velmi spokojen(a)
Se svými schopnostmi a dovednostmi jsem...							
Se způsobem, jak jsem až doposud žil, jsem...							
Se svým vnějším vzhledem jsem...							
Se svým sebevědomím a sebejistotou jsem...							
Se svým charakterem (povahou) jsem...							
Se svou vitalitou (tzn. s radostí ze života a životní energií) jsem...							
Když myslím na to, jak vycházím s ostatními lidmi, jsem...							

SEXUALITA	① velmi nespokojen(a)	② nespokojen(a)	③ spíše nespokojen(a)	④ ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	⑤ spíše spokojen(a)	⑥ spokojen(a)	⑦ velmi spokojen(a)
Se svou tělesnou přitažlivostí jsem...							
Se svou sexuální výkonností jsem...							
S četností svých sexuálních kontaktů jsem...							
S tím, jak často se mi můj partner / má partnerka tělesně věnuje (dotýká se mne, hladí mne), jsem...							
Se svými sexuálními reakcemi jsem...							
Když myslím na to, jak otevřeně mohu mluvit o sexuální oblasti, jsem...							
Když myslím na to, jak se k sobě s partnerem v sexualitě hodíme, jsem...							

PŘÁTELÉ, ZNÁMÍ A PŘÍBUZNÍ	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
Když myslím na okruh svých přátel a známých, jsem...							
S kontaktem se svými příbuznými jsem...							
S kontaktem se svými sousedy jsem...							
S pomocí a podporou, kterou mi poskytují přátelé a známí, jsem...							
Se svými veřejnými a spolkovými aktivitami jsem...							
Se svou společenskou angažovaností jsem...							
Když myslím na to, jak často se dostanu mezi lidi, jsem...							

BYDLENÍ	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
S velikostí svého bytu jsem...							
Se stavem svého bytu jsem...							
S výdaji za svůj byt (nájem, příp. splátky) jsem...							
S polohou svého bytu jsem...							
S dosažitelností dopravních prostředků jsem...							
Když myslím na míru zátěže hlukem, jsem ve svém bytě...							
Se standardem svého bytu jsem...							

Příloha 3 – Dotazník MBI-ES

V tomto dotazníku doplňte do vyznačených políček u každého tvrzení čísla, označující podle níže uvedeného klíče sílu pocitů, které obvykle prožíváte.

Síla pocitů: Vůbec 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 Velmi silně

1	Práce mne citově vysává.	
2	Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.	
3	Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.	
4	Velmi dobře rozumím pocitům dětí, které učím.	
5	Mám pocit, že někdy s dětmi jednám jako s neosobními věcmi.	
6	Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.	
7	Jsem schopen/schopna velmi účinně vyřešit problémy dětí, které učím.	
8	Cítím "vyhoření", vyčerpání ze své práce.	
9	Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a nalaďuji.	
10	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal/a jsem se méně citlivým/citlivou k lidem.	
11	Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým/tvrdou.	
12	Mám stále hodně energie.	
13	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.	
14	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.	
15	Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s dětmi, které jsem učil/a.	
16	Práce s lidmi mi přináší silný stres.	
17	Dovedu u dětí vyvolat uvolněnou atmosféru.	
18	Cítím se svěží a povzbuzený/á, když pracuji s dětmi.	
19	Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/á a udělal/a hodně dobrého.	
20	Mám pocit, že jsem na konci svých sil.	
21	Citové problémy v práci řeším velmi klidně, vyrovnaně.	
22	Cítím, že děti mi přičítají některé své problémy.	

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Sabina Trlifajová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Životní spokojenost, stres a syndrom vyhoření v profesi učitel mateřské školy
Název v angličtině:	Life satisfaction, stress and burnout syndrome in the kindergarten teaching profession
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na stres, životní spokojenost a syndrom vyhoření v kontextu učitelské profese. Hlavním cílem je na základě analýzy a korelace zjistit existenci vztahu mezi celkovou životní spokojeností a syndromem vyhoření. Dílčími cíli je zjistit jaká je životní spokojenost učitelů a do jaké míry se vyskytuje vyhoření v oblastech emočního vyčerpání, depersonalizace a osobní výkonnosti. Teoretická část pojednává o stresu, životní spokojenosti, syndromu vyhoření a učitelské profesi. Součástí teoretické části tvoří kapitola, která se věnuje vybraným metodám a výzkumům této problematiky. Po teoretickém uchopení tématu následuje empirická část, která se skládá z metodiky, realizace, zpracování a vyhodnocení práce, kde byly jako výzkumné metody použity Dotazník životní spokojenosti (DŽS) a Dotazník syndromu vyhoření MBI-ES. Součástí empirické části je také diskuse, kde jsou výsledky interpretovány a srovnány s jinými výzkumy.</p>
Klíčová slova:	životní spokojenost, syndrom vyhoření, stres, učitelská profese, učitel mateřské školy, DŽS, MBI

Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis is focused on stress, life satisfaction and burnout syndrome in the context of the teaching profession. The main goal is to determine the existence of a relationship between overall life satisfaction and burnout syndrome based on analysis and correlation. The partial goals are to find out what is the life satisfaction of teachers and to what extent there is burnout in the areas of emotional exhaustion, depersonalization and personal performance. The theoretical part deals with stress, life satisfaction, burnout and the teaching profession. Part of the theoretical part is a chapter that deals with selected methods and research on this issue. The theoretical approach to the topic is followed by an empirical part, which consists of methodology, implementation, processing and evaluation of the work, where the research methods were used Life Satisfaction Questionnaire and Maslach Burnout Inventory (MBI-ES). Part of the empirical part is also a discussion where the results are interpreted and compared with other research.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>kindergarten teacher, teaching profession, stress, life satisfaction, burnout syndrome, life satisfaction questionnaire, MBI-ES, Maslach Burnout Inventory</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>žádné</p>
Rozsah práce:	<p>122 s.</p>
Jazyk práce:	<p>čeština</p>